

Universidad Nacional de San Martín

Instituto de Altos Estudios Sociales

(UNSAM - IDAES)

Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural

“Del mundo profano al mundo sagrado”

Meritocracia e institucionalidad en el Colegio Nacional de Buenos Aires

Autor: Lic. Claudio Omar Acuña

Director: Dr. Gabriel Noel

Diciembre de 2012

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Acerca del contexto educativo en la actualidad Pag.4

Educación y posición social Pag.8

Colegios públicos y de elite Pag.12

Abordaje y proyecto de investigación Pag.14

Desarrollo y Estructura la tesis Pag.16

CAPÍTULO 1 Pag.22

Breve aproximación histórica y académica del CNBA

El Colegio y el “ideal de país” Pag.23

Primer período: En la antesala de la fundación Pag.24

Segundo período: Nacimiento y proyecto educativo en marcha Pag.25

Tercer período: De los aires libertarios al terrorismo de Estado Pag.29

Cuarto período: Los nuevos tiempos y la apertura democrática Pag.33

CAPÍTULO 2

Representaciones, prácticas individuales y colectivas Pag.35

Conclusiones Pag.44

CAPÍTULO 3 Pag.47

Trayectoria de padres y alumnos. Estrategias y planificación en relación con posicionamiento social

Socialización, orden y aprendizaje Pag.51

Conclusiones Pag.57

CAPÍTULO 4 Pag.60

El Curso de Ingreso y los ritos de paso. Dispositivos institucionales y contrato educativo

Conclusiones Pag.66

Capítulo 5 **Pag.68**

Un colegio de “elite” ¿De qué clase de elite se trata?

Entre la ideología igualitaria y la meritocracia **Pag.70**

De la gloria del pasado a la exigencia académica del presente **Pag.73**

Conclusiones **Pag.80**

A MODO DE CIERRE

Entre el peso de la institución y el peso de las trayectorias y estrategias Pag.82

Meritocracia e igualdad de oportunidades **Pag.85**

BIBLIOGRAFÍA **Pag.88**

ANEXO DOCUMENTAL

Anexo 1: Reglamento del Curso de Ingreso **Pag.95**

Anexo 2: Características sociales, económicas y culturales de nuestros entrevistados **Pag.98**

Anexo 3: Matriz de entrevistas **Pag.99**

INTRODUCCIÓN

Acerca del contexto educativo en la actualidad

La educación, un valor central en el desarrollo de la sociedad moderna, es motivo de constante preocupación. En ámbitos gubernamentales, que tienen responsabilidad sobre la política educativa, en especialistas y a nivel académico existe inquietud por lo que ocurre en y con la educación. Hacer un diagnóstico de su estado actual, elaborar proyectos o ejecutar posibles mejoras exige tener en cuenta múltiples variables y realidades. Por otra parte, cuando desde el Estado se impulsan reformas no hay una correlación inmediata entre la implementación de éstas y el impacto que producen, tal como a veces ocurre en el plano político o económico.

Abordar y comprender los emergentes que se presentan en el actual contexto educativo está necesariamente vinculado a un pasado inmediato, en especial a las transformaciones ocurridas en los últimos veinte años. Nos exige indagar y recorrer la relación entre el estado actual del sistema y las profundas transformaciones políticas, sociales, jurídicas, económicas y culturales sucedidas en Argentina y en varios de los países de Latinoamérica en la década de los noventa¹.

¹ En casi todos los países de Latinoamérica hubo profundas transformaciones políticas, sociales, jurídicas, económicas y culturales. En Argentina, ese proceso abierto significó un nuevo modelo de acumulación y concentración económica (Minujin y Anguita, 2004; Minujin y Kessler, 1995; Basualdo, 2000). Además de una profunda desregulación económica y de la crisis del viejo Estado benefactor, hubo diferentes sectores sociales afectados, aumentando los niveles de pobreza, desocupación y exclusión (Svampa, 2000 y 2001; Coraggio, 2000; Azpiazu, 2002). En su análisis de la década del noventa y del proceso de globalización asimétrica, Svampa (2010) plantea un proceso de mayor transformación del Estado nacional que modificó su manera de intervenir en la sociedad. El Estado no desaparece sino que adquiere nuevos rasgos y dimensiones. Al respecto la autora plantea lo siguiente:

En una primera etapa, sin duda, se sentaron las bases de lo que se puede denominar el Estado metaregulador y el estado patrimonialista. En primer lugar hablamos de un Estado metaregulador, porque efectivamente el Estado Nacional tuvo a su cargo la legitimación de agentes no estatales, tanto de grandes empresas privadas transnacionales o de los grupos privados como también de organismos supranacionales, los cuales se van a colocar por encima del Estado Nacional, van a desbordarlo claramente y van a influir en lo que de ahí en más serán las líneas directrices de la sociedad y de la redefinición del propio Estado Nacional. (...) En segundo lugar, el Estado patrimonialista sin duda está asociado al proceso de privatizaciones que se vivió en los años '90 y que repercutió severamente en los servicios públicos básicos, tanto respecto de la seguridad, de la salud y por supuesto de la educación. Época en la cual además se conforma una suerte de comunidad de negocios entre lo público y lo privado y que claramente fue expresando una suerte de colonización de lo público por lo privado (...) que en última instancia termina dando como resultado una suerte de Estado ventrílocuo, a partir de lo cual lo privado habla a través de lo público. En una segunda etapa, siempre a lo largo de los noventa, y a través de los conflictos que se desataron y atravesaron nuestra sociedad, así como a otras sociedades en América Latina, aparecen otros dos rasgos fundamentales, ligados a la ampliación de los márgenes

La educación no estuvo al margen de esos cambios estructurales y, si bien hoy podríamos decir que existe otro contexto político, entendemos que las consecuencias de esas reformas no han cambiado sustancialmente. Cuando analizamos la situación de la educación y nuestra reflexión se dirige a la enseñanza media o secundaria, los principales planteos temáticos están vinculados al impacto de las políticas públicas, al rol de la escuela como institución, a la relación docente – alumno y al papel que juega la familia, a las desigualdades educativas, a los procesos de escolarización, a la fragmentación, al mito igualitarista de la educación o a cómo inciden los factores sociales, económicos o culturales en el proceso formativo. Estos, por cierto, no son los únicos temas de discusión, pero son ejes temáticos que hacen parte de los interrogantes que se ponen en debate cuando se analiza el estado de la enseñanza y dan cuenta de fenómenos que la escuela secundaria vive en la actualidad, a saber: su heterogeneidad y diversidad y otros emergentes del presente que están relacionados con cambios que ocurrieron en las últimas décadas².

Entre las principales elaboraciones teóricas, uno de los cambios principales es el que hace referencia al rol del Estado y al peso que éste tenía como eje articulador en la organización de la sociedad. La constitución del sistema educativo estuvo en consonancia con esa matriz Estado-céntrica (Tiramonti, 2007) de fines del siglo XIX y principios del XX. El sistema educativo reconocía al Estado nacional como su principal referente material para la administración, gestión y financiamiento de las instituciones escolares. El denominado proceso de globalización, según esta autora, rompe con esa matriz societal y deshace el entramado institucional en el que se sostenía y, por ende, el campo común que permitía la articulación entre individuos e instituciones. En este proceso, el nivel medio es uno de los más cuestionados por las falencias en su funcionamiento y por las

excluyentes de la sociedad, visibles en la emergencia y consolidación de un Estado asistencial y un Estado de seguridad. La consolidación de un Estado asistencial, visto como un nuevo modelo de gestión, que en ese sentido sigue las indicaciones del Banco Mundial, del Banco Interamericano, viene de la mano de la descentralización administrativa y de una focalización de políticas sociales, dirigida a los sectores más vulnerables. Una de sus consecuencias es la importancia que toma la figura del experto en la implementación de estos modelos de gestión tanto en la educación, como en la salud y la administración pública. Su implementación va a tener un impacto muy grande en el rediseño del sistema educativo en la Argentina. (...) Una primera cuestión a señalar es que el neoliberalismo no sólo implicó el deterioro de la educación pública en todos sus niveles, sino que apuntó centralmente a la implantación de un modelo mercantil de la educación. (pp. 8-9).

2 En el recorrido de esas producciones, encontramos las investigaciones llevadas adelante por Cecilia Bravslasky (1995 y 1996), una pionera en analizar el devenir de los nuevos escenarios planteados en la escuela media. Esta autora analiza cómo con las reformas educativas en los noventa se ponen en marcha planes que incluyen principios y propuestas organizativas, curriculares y pedagógicas diferentes a las llevadas adelante en etapas anteriores y que afectan al conjunto del sistema y, en particular, al nivel medio.

desigualdades sociales y culturales que produce y reproduce (Tiramonti y Montes, 2009), como así también por la crisis y pérdida de sentido que se le atribuye. Percibir esos cambios no es una tarea sencilla y, aun reconociendo estos cambios y sus efectos, es necesario explicitar a qué nos referimos cuando hablamos de escuela media (Dussel y Carusso, 2003; Dussel, Brito y Nuñez, 2007); entendiendo que hay una distancia entre lo que se estaba acostumbrado a reconocer bajo ese término y la experiencia concreta en las escuelas actuales.

En cuanto a la exclusión, las investigaciones que hacen referencia al proceso abierto en aquellos años mencionan el alto impacto que tuvieron esas transformaciones en las condiciones materiales, sociales y culturales de los sectores juveniles en edad de ser escolarizados (Duschatzky, 2000 y 2007; Duschatzky y Corea, 2002). Lo más significativo de estos cambios es que estos “nuevos alumnos” (Kessler, 2002) no sólo son diferentes desde el punto de vista de sus condiciones materiales de vida, sino que esta nueva realidad ha significado cambios profundos en sus subjetividades. Ellos también están marcados por los nuevos contextos familiares donde se desarrollan subjetivamente, como así también por los consumos culturales que los caracterizan. Sus lenguajes, sus estilos de vida, sus expectativas, sus experiencias cotidianas y hasta las diferencias de clase se constituyen en una contra-cultura juvenil que suele tener más peso que la propia escolaridad a la hora de moldear las subjetividades (Duschatzky, 2002). El sistema escolar, que originalmente constituía un molde institucional de peso para las nuevas generaciones, hoy se encuentra cuestionado. Este diagnóstico de agotamiento del sistema, que se manifiesta también en una impugnación de la autoridad (Noel, 2009), no se contrapone al peso que aún sigue teniendo la institucionalidad en este nuevo contexto social y cultural (Miguez, 2008). El rol de la escuela como institución junto a la conflictividad escolar y su relación con la violencia y las desigualdades son problemáticas que están presentes en distintas elaboraciones (Adaszko y Kornblit, 2008; Sánchez, 2007).

En el último decenio, diversas investigaciones dirigieron su reflexión hacia los efectos que las políticas neoliberales tuvieron en la educación. Algunas de estas producciones reflejan el impacto que tuvo en las instituciones educativas el proceso de masificación del sistema escolar, acompañado de políticas de exclusión social (Tedesco, 2005; Tedesco y Tenti Fanfani, 2001; Tenti Fanfani, 2004 y 2007). El trastocamiento de las relaciones entre los distintos agentes y destinatarios del sistema escolar devino en nuevas prácticas, representaciones y subjetividades de los sectores juveniles y de los docentes

(Duschatzky, 2000, y 2007; Duschatzky y Corea, 2002). El nuevo mapa escolar plantea problemáticas inéditas relacionadas con la violencia y los conflictos en las escuelas (Miguez, 2008; Gallo, 2008), la crisis de autoridad entre docentes, padres y alumnos (Noel, 2009), y el clima institucional que se vive en el ámbito escolar (Adaszko y Kornblit, 2008).

Para algunos especialistas, la década del noventa en la Argentina se caracterizó por dos fenómenos contradictorios: por un lado, el empobrecimiento y la exclusión social y, por el otro, una política de escolarización masiva de niños y adolescentes (Tenti Fanfani, 2007). La idea rectora de esta política era que una mayor democratización en la incorporación al proceso de enseñanza escolar reduciría las desigualdades.

Evolución de la tasa de escolarización en educación media*

Años	1970	1975	1980	1990	2000	2009
Argentina*	34,5	41,7	-	52,08 (1993)	81,4	81,4

Fuente: CEPAL/Unesco/PNUD, Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe.

Sitio web: <http://websie.eclac.cl/sisgen/Consultaintegrada.asp?idAplicacion=1>.

Último acceso: 10/03/2010.

*Argentina: Tasa urbana neta de escolarización

Pese a que la idea de democratizar la escolarización estaba vinculada a superar las restricciones existentes, en realidad siguieron prevaleciendo mecanismos selectivos y esa democratización terminó siendo una igualación formal. La selección sigue prevaleciendo en el sistema y las diferencias no sólo se verifican en la sociedad sino que la escuela las sigue reproduciendo (Bourdieu y Passeron, 2003). Ahora, la barrera no está puesta entre quienes acceden a la escolarización y quienes no, sino entre aquellos que logran concretar sus recorridos escolares y quienes fracasan en ese intento o se ven postergados a “circuitos” de menor prestigio y valoración. Estos últimos son los que van a quedar orientados a diferentes grados de relegación.

Por otra parte, el objetivo de aumentar la cobertura de la escolarización en un contexto de políticas de exclusión social provocó un terremoto en las prácticas tradicionales del sistema. La peculiaridad del caso argentino³ es que, en la evolución de

³ Al analizar las dificultades y cambios que enfrenta el sistema educativo en Francia, el rol de la escuela, de sus agentes, sus prácticas y sus objetivos, Dubet y Martuccelli reconocen un hilo conductor de esas transformaciones en la **masificación**. ¿Qué significa esto? En principio, un proceso de mayor escolarización que buscaba democratizar el acceso a la educación, entendiendo que a mayor incorporación en el proceso de la enseñanza escolar se reduce la desigualdad. Pese a esto, la experiencia

nuestra educación, la masificación está acompañada por una prolongación del período de escolarización obligatoria y una mayor estratificación de la oferta institucional (Tenti Fanfani, 2007). Por lo tanto, en la estratificación la calidad educativa es dispar. Es decir, en algunas escuelas el peso está puesto en la “contención” y en retener a los alumnos (Noel e Isla, 2007; Noel, 2009) y no en los contenidos curriculares. Ahora estaríamos viviendo las consecuencias de este fenómeno que atraviesa de manera irregular y fragmentaria⁴ (Kessler, 2002) principalmente la educación media y, en menor medida, la primaria.

Hay un consenso en torno a que las relaciones han cambiado y que afrontamos nuevas realidades que se revelan de manera no uniforme. Estamos ante elaboraciones que tienen como telón de fondo las políticas públicas y el rol del Estado, componentes insustituibles de estos debates. También debemos agregar que en estas indagaciones sobre el estado de la educación prevalece un análisis dirigido a escuelas públicas de educación primaria o media de zonas desfavorecidas y del conurbano bonaerense. Este sesgo puesto en los sectores populares o medio-bajos ha dejado relegadas otras caras de ese prisma de realidades que tiene la enseñanza, y que involucra a los sectores de elite.

Educación y posición social

Si bien hay diversas investigaciones nacionales e internacionales sobre la escolarización en los sectores de elite⁵, en la Argentina éstas tomaron un impulso mayor en los últimos años. De estas investigaciones queremos rescatar aquellos trabajos que mencionan experiencias de sectores socialmente favorecidos, que concurren tanto a instituciones privadas como públicas de la Argentina. En este sentido, cabe destacar el trabajo *La educación en las elites* de Tiramonti y Ziegler (2008), que reúne los resultados de investigaciones llevadas adelante en años recientes. Las autoras integran el contexto educativo de las últimas décadas con definiciones conceptuales y presupuestos teóricos,

demonstró lo contrario. Para ver en profundidad: Dubet y Martuccelli (1998), *En la escuela -sociología de la experiencia escolar-*, Buenos Aires: Losada.

4 Cuando se habla de fragmentación, se hace referencia a distancias que no pueden medirse en términos educativos en una escala de mayor a menor, sino que están en relación con mundos culturales diferentes. Esa distancia social, que pone en juego lo cultural y lo moral, es diferente a la diferenciación estructural que utiliza como variables lo económico y lo político (Tiramonti y Montes, 2009).

5 Un abordaje más específico del concepto de “elite” se llevará a cabo en el capítulo 5.

como también dan cuenta de las dinámicas de los sectores de privilegio, de sus estrategias y de sus oportunidades. Allí encontramos verificaciones empíricas aportadas por diferentes trabajos de campo hechos sobre instituciones escolares de media y polimodal⁶, tanto públicas como privadas, como así también entrevistas a directivos, estudiantes, docentes y padres. En este sentido, nos proponemos señalar algunas de las conclusiones hechas sobre diferentes ejes temáticos tratados en el texto y abordar algunas de las distintas investigaciones en él realizadas. Además se considerarán otras investigaciones que también hacen a nuestro objeto de estudio.

En este recorrido son relevantes los aportes de Elena Martínez, Alicia Villa y Viviana Seoane (2009), que forman parte de un equipo de trabajo junto a investigadoras del Brasil. Estas autoras hicieron un relevamiento sobre los jóvenes, la elección escolar y la distinción social entre los años 2003 y 2007. Para ellas, con las reformas de la década del noventa, las lógicas de organización del sistema educativo se estructuraron sobre dos ejes: por un lado, una actividad puramente técnica que crea redes de control del sistema y de contención social y, por el otro, una lógica de mercado que define condiciones materiales e institucionales para el conjunto del sistema. En ese contexto de fragmentación y polarización social, junto a la nueva perspectiva trazada a nivel educativo se abrieron posibilidades para que los sectores privados consiguieran un mejor posicionamiento para ofrecer alternativas educativas de especialización y diferenciación. Una gama de propuestas pedagógicas y curriculares se correspondía, en muchos casos, con los valores, saberes y expectativas particulares de diferentes grupos bien posicionados socialmente. La reforma del sistema terminó siendo funcional a la reorganización social en torno a la lógica del mercado. De estos cambios, surge una privatización de las responsabilidades en oposición a lo público, lo que implica para las familias más acomodadas inscribir sus expectativas en modelos educativos e

⁶ La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Técnico Profesional representan el marco normativo actual de la Educación Media en Argentina. Respecto de la estructura del nivel, este marco legal implementa una escuela secundaria obligatoria, de una duración de cinco o seis años. Es una instancia posterior a la escuela primaria, de carácter obligatorio, y cada provincia del país lo implementa según sus objetivos y la adecuación a las necesidades de su población escolar. El Polimodal es un tipo de educación implementado a partir de 1996. De esta manera, la Escuela Primaria y la Escuela Secundaria cambiaron a un nuevo sistema: la Educación General Básica (EGB) de nueve años y la Educación Polimodal de tres años. Este sistema fue utilizado en la República Argentina de manera parcial. En las provincias que adoptaron al sistema, se denominaba de esta manera al ciclo de enseñanza de nivel medio, con una duración de tres años. No era obligatorio en todas las provincias y se cursaba con posterioridad a la Educación General Básica (EGB). Otras jurisdicciones, como la ciudad de Buenos Aires, mantuvieron el régimen de siete años de enseñanza primaria y cinco de secundaria. Finalizado el Nivel Polimodal, el alumno está habilitado para ingresar a la Universidad. A partir del 2012 el Polimodal es reemplazado por el ciclo superior de la Educación Secundaria. Fuente: Ministerio de Educación de la Nación Argentina, sitio web: www.gov.me.ar

institucionales que tengan como principios la competencia, la excelencia, la calidad y la eficiencia. En este sentido, la educación pública representa el universo de la necesidad y la homogenización; en cambio, la educación privada está orientada a satisfacer las demandas de distinción social de los sectores acomodados. Esta perspectiva plantea una construcción de sentidos diferentes, donde la educación no se plantea tanto como un bien público, sino como un bien de consumo.

En la Provincia de Buenos Aires, donde se realizó el trabajo referido, existe un crecimiento de la oferta privada para las familias mejor posicionadas, pero la investigación también destaca un crecimiento de la matrícula privada en las últimas tres décadas. Además, en la búsqueda de instituciones para sus hijos, estas familias despliegan estrategias que combinan el capital escolar y el sistema de disposiciones que detentan. La heterogeneidad de las demandas educativas contribuye a consolidar una oferta de la enseñanza altamente diversificada (Martínez et al., 2009). El mercado escolar es el lugar donde se manifiestan las diferencias y las desigualdades y donde se crean nuevas formas de estratificación que permiten mantener una distancia simbólica y material de estos grupos de elite con respecto al resto de la sociedad. Esa distancia está constituida por una propuesta académica que pone el acento en la excelencia y el liderazgo, preparando en el desarrollo de competencias que favorecen una mejor inserción en el mercado laboral.

Otra serie de aportes trabajan sobre el binomio **escuela y familia** (Narodowski y Gómez Schettini, 2007) y sobre los problemas de diversidad cultural y justicia social. Desde diversas perspectivas, diferentes autores analizan el rol del Estado, pero también las subjetividades, los sentidos de pertenencia e intereses en el juego de la elección escolar. En el proceso de definición de la escuela actúa una compleja trama de condicionantes sociales e individuales. En algunos de esos análisis se plantea que es la sociedad la que construye mandatos sociales sobre las escuelas que van más allá de los deseos o expectativas particulares (Tiramonti, 2007), es decir, existe una relación de exigencia y demanda entre esos mandatos y las instituciones escolares. Si bien los mandatos se han ido modificando con el tiempo, en la actualidad se presentan como un conjunto heterogéneo que interpela a padres, docentes y alumnos sobre roles y lugares. De esta situación se desprende que la fragmentación en el campo educativo se inscribe en una dinámica de búsqueda de homogeneidad social y cultural entre los miembros del fragmento, esto es, las familias que conforman comunidades culturales cada vez más

cerradas en torno a determinados conjuntos de valores. Además, se pueden identificar diversas conformaciones valorativas de carácter subjetivo, situadas por encima de cálculos racionales, que fundamentan la elección escolar.

Algunas de estas valoraciones que operan en la elección escolar estarían representadas por sectores que priorizan el carácter público de la institución escolar como ámbito de pluralidad social e ideológica, con un discurso en contra de la mercantilización de la educación. También se pueden agregar aquellas en las que prevalece el peso de la tradición familiar y, por último –en menor medida–, las que consideran como fundamental el saber y el conocimiento, opción que se concentra en sectores de clase media ilustrada y en algunos sectores de elite.

Sobre las razones de las elecciones escolares en sectores de familias favorecidas, si nos apoyamos en trabajos de campo hechos en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense sobre instituciones que dependen de la Universidad de Buenos Aires y otras del sector privado, una de las conclusiones que se verifican es la existencia de mecanismos de selección para el ingreso, en la perspectiva de conformar grupos de elite en el plano político e intelectual (Ziegler, 2007). Un factor a considerar en estas elecciones escolares es la relación entre las estrategias familiares y las propuestas de este tipo de escuelas. En esta relación confluyen con las búsquedas de estas familias, no de manera causal ni unidireccional, una variedad de ofertas cada vez más heterogéneas. Son familias que privilegian opciones que les aseguren su reproducción pero, sobre todo, el aumento del capital económico, social y cultural. Estas estrategias familiares también conducen a un aumento de la diferenciación social y escolar de los actores y de las instituciones.

Otro aspecto a considerar tiene que ver con los sentidos que operan en la elección entre instituciones públicas y privadas. En las familias que optan por instituciones privadas subyace la búsqueda de una homogeneidad satisfactoria. Esta tendencia se corrobora en una segregación que tiene una manifestación social y espacial. El cierre social garantiza esa reproducción como grupo. En cambio, las familias que seleccionan una escuela pública de elite tienen una procedencia más heterogénea y la institución es la que tiene como búsqueda la conformación de grupos de elite. En los estudios aludidos se verifica una profundización de la fragmentación educativa, en particular en sectores urbanos.

Si analizamos a estos últimos sectores, no podemos dejar de tener en cuenta que, fruto de las transformaciones estructurales operadas por el neoliberalismo, el paisaje urbano muestra nuevos estilos de vida para algunas de estas familias acomodadas económicamente. Son familias que buscan barrios residenciales, barrios cerrados y *countries*. En ese contexto se inscribe el trabajo que investiga uno de los fenómenos propios de la década del noventa: las urbanizaciones cerradas (Del Cueto, 2007). Un interrogante que plantea este proceso tiene que ver con la relación entre los nuevos modelos de socialización y los nuevos estilos residenciales correspondientes a estos sectores en ascenso o consolidados socialmente: ¿qué modos de interacción se ponen en juego y cómo operan con respecto a las elecciones y estrategias educativas? Para la autora, existe una relación con la polarización social ocurrida al interior de las clases medias en los años noventa, con “ganadores” y “perdedores” (Svampa, 2001), que comporta modelos de socialización y estilos residenciales diferentes. Antes, si bien existía una heterogeneidad ocupacional en estos sectores medios, se podía reconocer una homogeneidad cultural.

La escuela era un factor que unificaba y construía espacios para diversos sectores sociales, en lugar de estar inmersa en el proceso de fragmentación que se vive en la actualidad. Analizando las elecciones educativas en las franjas de estos sectores “ganadores” de la clase media, Del Cueto reconoce que sus patrones de selección contribuyen a la fragmentación del sistema escolar. Existe una mayor segmentación de los circuitos educativos, en los cuales los lugares de socialización se realizan de manera selectiva entre semejantes. Dentro de las estrategias desplegadas por estos sectores medios, medios altos y altos operan diversos criterios como la tradición familiar, la “excelencia”, y el “estilo vincular y masivo”. (Del Cueto, 2007, pp.133-134).

Colegios públicos y de elite

Ahora bien, si nuestra mirada se dirige a escuelas públicas consideradas de elite, el CNBA es una de las referencias ineludibles a tener en cuenta⁷. Si bien existen numerosas

⁷ Los otros establecimientos, dentro de la esfera pública, que dependen de la Universidad de Buenos Aires son: la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, la Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria y El Instituto de Libre de Segunda Enseñanza (ILSE). Fuente: Sitio Web, página oficial UBA (www.uba.ar).

publicaciones que hacen referencia a esta institución⁸, éstas tienen un carácter histórico, biográfico o de relatos de experiencias de vida de ex alumnos, profesores o autoridades. En cambio, si pretendemos analizar sus características educacionales no ocurre lo mismo. Sobre colegios de elite existen, como ya mencionamos, los trabajos de Ziegler (2007) y de Tiramonti y Ziegler (2008), a los cuales se suma el aporte sobre el CNBA de Alicia Méndez (2010). Este último texto fue realizado sobre la base de un trabajo de campo que involucró entrevistas a egresados (alrededor de sesenta) entre diciembre de 2004 y octubre de 2009. Para la autora, los ex alumnos del CNBA constituyen una comunidad moral, que está fundada en estándares morales compartidos que sirven como referencia valorativa para sí mismos. Estos valores morales estarían relacionados con dispositivos de jerarquización acorde con el carácter igualitario y democrático del ideal liberal argentino. Esta afirmación está sustentada en el proceso de socialización, que ha sido reproducido por parte de estos egresados en el tiempo, vinculado a un conjunto de prácticas que significaron distintos modos de relación social. En el proceso de socialización se destaca el papel del examen de ingreso y la dimensión cognitiva del esfuerzo como principio del mérito y del tipo de relaciones sociales que se entablan entre los alumnos.

A modo de resumen, y a los fines de recapitular algunos de los ejes planteados por estas investigaciones, podemos destacar que en los sectores socialmente favorecidos o dominantes⁹ la elección escolar se constituye en una estrategia familiar de vida. Esta afirmación toma distancia de los enfoques institucionales de la economía que fundan las elecciones escolares en la existencia de un mercado educativo abierto a todos y librado a la acción individual. Por el contrario, entienden la presencia de un universo de condiciones que estructuran la elección en estas familias, considerando como condicionantes a factores sociales, culturales y económicos que convergen con representaciones, imaginarios y ciertos valores que le asignan a la experiencia escolar (Tiramonti y Ziegler, 2008).

La selección de la escuela y de los ámbitos educativos y de socialización forma

⁸ En la Biblioteca del CNBA se encuentra abundante bibliografía que hace referencia a la historia del Colegio, aproximadamente más de cien títulos. Información recolectada por el autor.

⁹ Sabemos que cuando hablamos de sectores dominantes, clases sociales, clases socialmente favorecidas o sectores hegemónicos se nos plantea algo más que una cuestión semántica. En este sentido, advertimos al lector que en la presente tesis los utilizaremos, por una cuestión operativa, de manera indistinta, aun sabiendo que son términos que remiten a marcos teóricos diferentes, cuya discusión excede los límites de nuestro enfoque.

parte de estrategias anticipatorias de estas familias, que aspiran a conservar o aumentar una posición de estatus mediante el tránsito de sus hijos por diferentes instituciones educativas. Además, para algunos de estos sectores la perspectiva de llegar a determinados lugares, dentro de una posición de clase, no admite retrocesos ni caídas. En otros casos, las elecciones están asociadas a prácticas de separación y de construcción de espacios socialmente cerrados. Esto les garantiza relativa homogeneidad social y cultural en el ámbito institucional. Otro aspecto está vinculado a las dinámicas de doble vía que operan en la elección entre escuelas y familias. En relación con determinados establecimientos escolares, podemos decir que operan mecanismos no unidireccionales, sino de afinidad efectiva, es decir, que se eligen mutuamente. También, según este planteo, se constituyen en ejes conceptuales los patrones de socialización, los procesos de escolarización, las trayectorias familiares y las ofertas institucionales; variables, entre otras, que interactúan en un contexto donde persisten las desigualdades sociales y la fragmentación educativa.

Abordaje y proyecto de investigación

Hasta el momento, hicimos referencia a algunas de las investigaciones existentes que dan cuenta de la situación en que se encuentra la escuela media, en particular entre los sectores de elite o socialmente favorecidos. Nuestra tesis, si bien utiliza los aportes de todos estos autores y sus perspectivas, y se basa en ellos, intenta responder interrogantes distintos, en la línea en que Dubet y Martuccelli (1998) examinan las transformaciones en la educación. Estos autores, al indagar en el sistema educativo francés, se centran en la subjetividad de los actores sociales ligada al conjunto de mecanismos que la producen:

Los alumnos no definen ni las relaciones de las culturas familiares y de la cultura escolar, ni las utilidades sociales objetivas vinculadas a sus estudios, ni los conocimientos escolares y los métodos pedagógicos. Pero son ellos los que deben combinar estos diversos elementos, y toda investigación necesariamente va al actor del sistema, del trabajo de los sujetos a las dimensiones objetivas de su experiencia.
(p. 20)

Así, ambos autores plantean un punto de partida diferente, en ruptura con una mirada sociológica de pretendida neutralidad científica o de críticos expertos. Entienden que, para

que sea útil, una sociología de la educación debe al menos tomar distancia de tres visiones o imágenes. La primera es aquella que hace mención a una crisis continua del sistema y que afirma que en realidad asistimos a una larga decadencia de una escuela del pasado, tan idealizada y alejada de nosotros que ignoramos lo que realmente fue. La segunda es la imagen de la escuela como un aparato totalmente determinado por leyes intangibles, a la que sólo le espera la crítica radical, la denuncia y una toma de distancia tanto más cómoda como improbable. La tercera mirada es aquella empeñada en pensar a la educación al servicio de la economía y el mundo del trabajo, como si fuera una productora de empleos.

Teniendo como referencia el sistema educativo, la escuela pública en general y el contexto educacional de la enseñanza media, haremos un análisis de caso sobre el CNBA, colegio público y de “elite” de la Ciudad de Buenos Aires. Abordar una institución de estas características plantea diversas posibilidades, debido a su larga tradición y trayectoria histórica en el campo educativo. El propósito de nuestra contribución es hacer un análisis de su funcionamiento en la actualidad. Esta tesis se propone trabajar sobre las representaciones e imaginarios que tienen sobre este establecimiento algunos de sus agentes y destinatarios. Al mismo tiempo, busca conocer cómo operan los mecanismos institucionales, sus sentidos y prácticas, y cómo interactúan entre sí.

Al exponer y reconocer las características del CNBA, nos encontrarnos ante una escuela que logró, aparentemente, sortear varios de los efectos deletéreos de las transformaciones ocurridas en el terreno educativo. Si esto fuera efectivamente así ¿cuáles serían las razones?, ¿qué estrategias ponen en juego los distintos agentes escolares?, ¿cómo lograría preservarse de los cambios culturales y estructurales que han “sacudido” el escenario de las escuelas públicas en Argentina? Estos son los interrogantes centrales que nos planteamos, pero también, y en esto radica la singularidad de nuestro aporte, entendemos que puede contribuir a las reflexiones en curso sobre establecimientos llamados de elite al que concurren sectores medios, favorecidos o acomodados socialmente. Creemos que dentro del mapa educativo, siendo éste un campo de investigación poco explorado por las razones señaladas al inicio de este trabajo, es necesario conocer los procesos de escolarización y las estrategias familiares que se ponen en juego en una institución pública de las características del CNBA. Si el proyecto educativo de esta institución es reconocido socialmente, cabe interrogarse si es viable identificar en qué aspectos y si esas condiciones pueden ser experimentadas por otras escuelas, o si en verdad es un modelo anacrónico que pervive

en un contexto de declinación de la escuela media. Por otra parte, a la luz de las transformaciones ocurridas en las últimas décadas, cabe preguntarse si es posible seguir sosteniendo –como se enuncia muchas veces– políticas públicas que tengan a la educación como un igualador de oportunidades o si en verdad estamos frente a un viejo mito que se rinde frente a los procesos persistentes de desigualdad y fragmentación. Entendemos que el sistema educativo presenta diferentes aristas y problemáticas que requieren ser investigadas y es en esta dirección que consideramos valioso nuestro aporte.

Desarrollo y estructura de la tesis

En una investigación de estas características, un aspecto primordial es el trabajo de campo. La recolección de datos cualitativos es una fuente irremplazable y valiosa por la calidad de la información que aporta. Los distintos actores sociales nos brindan con sus testimonios representaciones de determinadas situaciones, sus acciones pueden explicarse de una u otra manera y hasta una misma realidad puede ser interpretada de varias maneras incompatibles. Es a partir de estos testimonios orales que los actores, mediante sus narrativas, argumentan respecto del significado de determinados comportamientos e interpretarlos es tarea de quien investiga. Cómo interpretar esos testimonios y cómo comprenderlos plantea cuestiones metodológicas a considerar, sobre todo en relación con cómo diferenciar una acción dotada de cierto significado a la de un mero comportamiento mecánico que no está asociado a ningún significado pensado por el sujeto. En nuestro caso, subscribimos al planteo weberiano de la acción social, según el cual la interpretación de las formas de acción social están ligadas a los procesos culturales. La práctica de la ciencia social que defiende este autor es una ciencia interpretativa de la realidad:

Queremos comprender la realidad de la vida que nos rodea y en la que estamos inmersos en su **peculiaridad**, es decir, queremos comprender, por un lado el contexto de sus fenómenos concretos en su forma actual y su **significación** en la cultura, y, por otro, el motivo de que hayan-sido-así-y-no-de-otra-manera. (Weber, 2006, p. 14)

El tipo de conocimiento de la realidad que se propone es comprender la **significación** cultural y el **motivo** de un fenómeno. La comprensión de los fenómenos culturales requiere captar su individualidad, y ésta se manifiesta en la medida en que

conocemos el contexto, es decir, el motivo que origina la acción humana y su sentido. Weber se plantea un conocimiento que trascienda lo meramente conocido por nuestras reglas generales de pensamiento, para llegar a averiguar la razón, la causa de la realización de un fenómeno o de una acción humana. Este conocimiento se diferencia del sentido común, busca comprender las causas, los motivos, el significado subjetivo que el sujeto atribuye a esas acciones¹⁰.

En nuestro trabajo de campo se añadió otra circunstancia a tener en cuenta, dado que quien suscribe este proyecto tiene, desde el año 2005, un cargo de auxiliar docente en el CNBA e inicialmente se desempeñó como preceptor. Esta significativa ubicación me permitió tener una presencia directa y constante dentro del establecimiento. Así, pude acompañar a los estudiantes, conocerlos, acceder a ellos y a ellas cotidianamente, como parte de las funciones de un preceptor, y realizar las entrevistas a los alumnos, las alumnas y a los padres. Mi tarea también facilitó el contacto con buena parte de los profesores. Además, me permitió entrevistar a quienes trabajan en otros departamentos como tutores y auxiliares. Esta condición laboral se constituyó en una ventaja para llevar adelante el trabajo de campo y se tradujo, en la mayoría de los casos, en una buena predisposición a la hora de los encuentros. Un contexto que a cualquier investigador le hubiera resultado muy difícil o imposible asegurarse. Sin embargo, es importante señalar que muchas veces me encontré con la negativa de dar a conocer opiniones sobre el CNBA, por temor o autocensura, de parte de quienes realizan tareas que tienen que ver con el proceso de aprendizaje de los alumnos. Pienso en citas postergadas indefinidamente, en que algunos docentes requerían que diera a conocer mi proyecto de tesis a las autoridades, o en verme en la obligación de efectuar trámites burocráticos que me habilitaran a realizar esta investigación.

Desde el punto de vista metodológico, siempre estuvo presente un riesgo de epistemofilia. Una tensión entre la obligación –por mi ubicación– de tomar distancia del objeto investigado y, a la vez, una facilidad de acceso al mismo. Cuando uno es parte del objeto analizado tiene que redoblar la vigilancia epistemológica para impedir que el propio sentido común como nativo interfiera en la investigación.

Como objetivo de nuestro trabajo de campo nos hemos propuesto hacer un

10 De la primera parte de Weber, M. (1964), *Economía y Sociedad*, México: FCE.

relevamiento de las trayectorias de algunos de los actores que comparten el escenario del CNBA, con especial atención a sus posiciones en relación con dimensiones sociales, económicas, culturales y generacionales. En otras palabras, describir las representaciones y los imaginarios sobre esta institución que tienen profesores, padres y alumnos e intentar anclarlos sociológicamente. A su vez, nos propusimos dar cuenta de la historia del CNBA y del proyecto educativo que ofrece a la comunidad, y de cuál es la recepción que tiene entre los diversos actores. Identificar qué estrategias se ponen en juego desde la propia institución y desde los destinatarios del sistema escolar, en la vida cotidiana de un establecimiento reconocido por analistas como de elite. Por otra parte, registrar qué dispositivos institucionales se ponen en funcionamiento en la relación con los alumnos y los padres y qué efectos producen; como también describir el tipo de relaciones que entablan docentes, padres y alumnos entre sí y con la institución. Todo esto con el objeto de responder a nuestra pregunta de investigación, a saber: en qué medida el CNBA ha logrado “preservarse” de un deterioro educativo percibido como generalizado en el ámbito de la escuela pública y, de ser así, mediante qué mecanismos. Aun a riesgo de anticipar la respuesta, veremos que cierta ideología meritocrática funciona como dispositivo de legitimación de un proceso de selección que le ha permitido al Colegio resguardarse del contexto educativo. Al hablar de legitimidad lo hacemos en clave weberiana. Para este autor un **orden legítimo** representa de manera estructurada una regularidad social generada por la costumbre o por intereses de índole social, de tradición o creencias. Cuando hablamos de regularidades sociales nos referimos a aquellas llevadas a cabo por grupos sociales que actúan con la idea de que existe un orden legítimo.

Ese **orden legítimo** fundamenta la posibilidad de sancionar a quienes se desvíen de ese orden, constituyéndose en el presupuesto del **derecho** y de la **convención**. ¿Cómo se expresan estas relaciones al interior del CNBA? ¿En qué medida opera el derecho y la convención en la constitución de ese orden? ¿Cuáles son los **motivos** para que actores y destinatarios de esta institución puedan atribuirle legitimidad a un orden? Ahora bien, Weber en su pensamiento pasa del orden social legítimo y de los tipos de órdenes al concepto de **organización** y de **grupo social con un poder estructurado** (*Verband*), donde la **dominación** se presenta como una función necesariamente reguladora de la vida social. En general ocurre que en los grupos sociales organizados existe un ordenamiento que es impuesto por un poder. En el caso del CNBA, podemos señalar que, más que imposición, existe un ordenamiento **en acuerdo entre todos los**

integrantes de este grupo social. Siguiendo a Weber, lo decisivo en las distintas formas de **dominación**¹¹ no sólo está dado por la relación de mando-obediencia, sino por la creencia de legitimidad que emana de ese poder. En este sentido, nos proponemos distinguir empíricamente, según el tipo de legitimidad al que se aspira, los distintos tipos de dominación que se manifiestan.

Además, en el curso de esta investigación también verificaremos que en la constitución de cierta legitimidad –en el caso del CNBA de tipo meritocrático– operan también otros factores que exceden a los miembros de la comunidad educativa en cuestión. También interviene el peso de la tradición que ostenta esta institución y el discurso de otros actores que contribuyen a configurar ese imaginario de legitimidad.

Teniendo en cuenta nuestros interrogantes, fue necesario un plan de trabajo que contemplara fundamentalmente a destinatarios y agentes que integran e interactúan en este proyecto educacional. Pero también fue necesario conocer la historia y la recepción de este establecimiento que tienen ex directivos y ex-docentes, además de folletos o presentaciones institucionales. En este sentido, durante el año 2009 efectuamos entrevistas¹² cualitativas semi-estructuradas dirigidas a profesores, padres y alumnos. El tipo de cuestionario contaba con preguntas estructuradas sobre la condición social, laboral y profesional de padres y profesores, como así también preguntas abiertas que indagaban sobre el conocimiento sobre esta institución, su valoración, recorrido y experiencia de parte de padres, alumnos y profesores.

Con respecto a las entrevistas llevadas adelante, realizamos encuentros individuales y grupales con treinta alumnos y alumnas que cursan el último año. Entrevistar a estudiantes a punto de egresar nos parecía una elección que permitía acercarnos a quienes atravesaron en su totalidad el ciclo de enseñanza media en la institución. Nos

11 Según Weber hay tres tipos puros de dominación legítima. Su legitimación (*Legitimiätsgeltung*) puede ser: 1) De índole racional: se basa en la creencia de la legalidad del orden establecido y en el derecho a dar órdenes por parte de quienes tengan las competencias para ejercer la dominación según ese ordenamiento (dominación legal); 2) de índole tradicional: se basa en la creencia usual en el carácter sagrado de tradiciones existentes desde siempre y en la legitimidad de las facultades para ejercer la autoridad en virtud de esas tradiciones (dominación tradicional) y, por último; 3) de índole carismática: se basa en la entrega extraordinaria hacia la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y del ordenamiento creado por esa persona (dominación carismática). (Weber, 1964)

12 El contenido de las entrevistas se encuentra en el Anexo adicional. Algunas fueron desgrabadas en su totalidad, como es habitual en este tipo de investigaciones. Los nombres de los entrevistados son ficticios para preservar su identidad y algunas de las entrevistas fueron reconstruidas parcialmente, fruto de breves encuentros.

ofrecía la posibilidad de averiguar cuál fue el origen de esa elección, cómo fue el propio tránsito por el Colegio. Además, contamos con entrevistas a veinticinco profesores de diversas materias que, con diferentes grados de antigüedad, pertenecen a la planta permanente del establecimiento. Esto nos permitió indagar y conocer su valoración y recepción del Colegio. Por último, creímos necesario entrevistar a los padres de estos jóvenes, conocer sus posiciones sociales, laborales, culturales y económicas. Fue así que logramos entrevistar a veinte de ellos y ellas. El conjunto de estas entrevistas nos permitió relevar y conocer las tipologías de nuestros interlocutores.

Nuestra hipótesis de trabajo partía de la percepción generalizada de que el CNBA habría logrado parcialmente eludir los vaivenes que han afectado al sistema educativo en las últimas décadas. Esto habría sido posible por la proveniencia social de los destinatarios del sistema escolar y el peso que la institución logra mantener en la selección de sus alumnos, apoyándose en la meritocracia como dispositivo para legitimar esa tradición elitista en un contextodemocrático y fuertemente igualitarista (O'Donnell, 1984; Pierella, 2006). Nos damos cuenta de que, dadas las características de un trabajo de maestría, nuestra búsqueda tiene un carácter exploratorio que abre el camino a una indagación más pormenorizada en un futuro.

La tesis está dividida en una introducción, cinco capítulos y un cierre. En el capítulo 1 nos abocaremos a describir aspectos que hacen a la historia del CNBA y su trayectoria académica. En el capítulo 2 el objetivo es realizar una reconstrucción de las representaciones que tienen nuestros entrevistados acerca del Colegio, con vistas a un ordenamiento tipológico. Indagar, en una primera aproximación, sobre los orígenes, la valoración y el primer acercamiento que tuvieron padres, docentes y alumnos a la institución. Así, se dará cuenta de los sentidos y las prácticas individuales y colectivas puestas en acto, tal como son reconstruidas en las narraciones.

En el capítulo 3 nos proponemos describir, averiguar y analizar el peso de diversas trayectorias sociales y educativas en el discurso de padres y alumnos. Se hace hincapié en las elecciones de los padres en el proceso formativo de los hijos y en su relación con la escuela. También se consideran las estrategias invocadas, la planificación y el posicionamiento social, material y cultural, tal como aparecen en las narrativas.

El capítulo 4 está dedicado al **Curso de Ingreso**, una instancia que deben superar ineludiblemente quienes eligen ser parte del Colegio. Entendemos que es uno de los mecanismos importantes que se pone en funcionamiento desde la institución. Analizamos

el Curso de Ingreso como un rito de iniciación, que establece un contrato educativo entre los alumnos y la institución y que propone una serie de valores que el colegio considera centrales y que deberían ser incorporados por los estudiantes.

El capítulo 5 está dedicado a desentrañar una de las representaciones más arraigadas: el CNBA es un colegio de elite. ¿Qué sucede con esta afirmación en la actualidad? ¿En qué se funda? En nuestro trabajo de campo, encontramos una relación entre esa representación y la noción de calidad educativa. Sostenemos que la meritocracia es el recurso fundamental que, desde la institución, se pone en juego para resguardar al colegio y legitimar una tradición elitista en un contexto igualitario y democrático.

Por último, a modo de cierre, volveremos sobre nuestros interrogantes, analizaremos el peso que tienen las proveniencias de los distintos agentes escolares y destinatarios del sistema en la configuración de la institución y determinaremos cómo gravitan algunos mecanismos en la “preservación” del colegio en un estado de situación percibido como de deterioro generalizado de la educación.

CAPÍTULO 1

Breve aproximación histórica y académica del CNBA

Una escuela de enseñanza media que aparece como diferente, según los relatos de actores y analistas, es el CNBA. Este colegio público, fundado por Bartolomé Mitre en 1863, es una de las pocas instituciones de enseñanza media que depende académicamente de la Universidad de Buenos Aires. Ese vínculo fue sancionado a principios del siglo veinte por Roque Sáenz Peña¹³, y se mantiene vigente aún. En ese largo itinerario, el Colegio fue trazando una trayectoria en el campo educativo que es reconocida, tal como narra Horacio J. Sanguinetti, ex Rector y bachiller de la promoción 1953, en *Breve Historia del Colegio Nacional de Buenos Aires* (1963):

La historia del colegio es la del país. En cada uno de los cambios profundos, hay una presencia significativa y definitoria del colegio, re-creado varias veces para servir las urgencias de cada circunstancia. El colegio es una personalidad espiritual. En él se formaron los próceres de la independencia, la hueste civil de Echeverría que dictó la Constitución Nacional, los organizadores del 80, y muchedumbre de sabios, artistas, profesores, magistrados y hombres útiles a la República. La generación actual también deberá cumplir grandes trabajos. Que contribuya a enaltecer la obra fecunda del Colegio, y que no olvide la responsabilidad de cada uno en nuestro difícil destino común.” (p. 5)

De esta valoración que se hace sobre el Colegio se desprende un tipo de establecimiento creado en el pasado para formar a las futuras clases dirigentes o a personalidades¹⁴ destacadas de este país y un mandato para continuar esa tradición a futuro. Esta valoración, si nos remitimos al presente, sigue reivindicándose pero apoyada en características académicas actualizadas. Según se puede leer en su página web, el CNBA se propone:

13 Mediante un decreto del Presidente Roque Sáenz Peña, ex alumno de la institución, el 4 de noviembre de 1911 se anexó el Colegio a la Universidad de Buenos Aires. La medida estuvo precedida por intensos debates, que continuaron aun después de la sanción. La polémica estaba vinculada al rol de la institución y a su función. El rector de la Universidad en 1910, Eufemio Uballes, propugnaba un secundario diferente al tradicional, una formación preparatoria para los alumnos aspirantes a estudios superiores. Esta posición generó controversias que, después de la anexión, derivaron en la renuncia del rector del colegio, Enrique de Vedia. En 1912, el consejo superior modificó el plan de estudios, ampliando la tendencia humanista. (Sanguinetti, 1963, p.12).

14 El Colegio se destaca por haber formado presidentes como Carlos Pellegrini, Roque Sáenz Peña y Marcelo T. de Alvear, y premios Nobel como Bernardo Houssay y Carlos Saavedra Lamas. (Sanguinetti, 1963, p. 14).

Un plan de estudios [que] procura enseñar a pensar, inferir, entender, transmitir. Valora sólo el saber y la conducta. Concebido como un centro formativo y participativo, ha logrado, en el plano disciplinario, un razonable equilibrio entre orden y libertad (...) En el Colegio Nacional de Buenos Aires cursan aproximadamente 2.100 alumnos. Su plan de estudios matiza Humanidades y Ciencias; su sexto año orientado registra equivalencias con el Ciclo Básico Común, y toda su estructura educativa intenta ser una síntesis de tradición y modernidad. (Sitio web oficial de la UBA, www.uba.ar).

Una referencia que aparece como constante en el discurso de quienes narran la historia del Colegio es la pertenencia a la institución de estudiantes devenidos posteriormente en personalidades de la intelectualidad, la política, la ciencia y la cultura. También destacan la gestión y la tarea realizada por rectores o profesores para afianzar la identidad del Colegio, hombres claves, precursores del “aura” que rodea al establecimiento.

En la actualidad, se inscriben para cursar en los tres turnos –mañana, tarde y noche– cerca de 700 alumnos, pero sólo 450, aproximadamente, logran superar con éxito el **Curso de Ingreso**¹⁵, por lo que habitualmente se dice que el Colegio Nacional de Buenos Aires está conformado por una “élite” de alumnos. Así lo destaca una ex rectora de la institución: “Poder ser alumno del Nacional Buenos Aires constituyó siempre un orgullo: quizás sea ésta la razón por la cual el ingreso fue y es un desafío”. (ex-Rectora Edith Rossetto de López Del Carril en *El Colegio Nacional de Buenos Aires*, p. 105)

En este sentido, presenta diferencias notorias con respecto a los requisitos para ingresar a establecimientos públicos de enseñanza media del país. En estos, el acceso es masivo (y obligatorio) para quienes hayan finalizado sus estudios primarios y son garantizados por el Estado Nacional a través de la Ley N°26.206¹⁶.

El Colegio y el “ideal de país”

Para examinar la historia del CNBA nos apoyamos en diferentes tipos de biografías¹⁷.

15 El Curso de Ingreso (CDI) es una instancia obligatoria que el Colegio exige a quienes quieren pertenecer a esta institución. Sus características las analizaremos en el Capítulo 4, e incluimos su reglamento en el Anexo Documental.

16 La Ley de Educación Nacional 26.206 fue sancionada en el año 2006 y hace referencia a los derechos y obligaciones del Estado Argentino con respecto a la enseñanza pública.

17 Como ya mencionamos, en la Biblioteca del CNBA existen catalogados de manera separada del resto de los libros de uso cotidiano 104 textos de diversos autores dedicados a dar cuenta de la vida de esta

En esta vasta y variada producción pudimos reconocer que en la trayectoria de esta institución, y en sus cambios, es posible registrar que hubo distintos “colegios”, dentro de un mismo Colegio. Esos diferentes “colegios” están relacionados con los momentos políticos que vivió el país y de los cuales este establecimiento no estuvo ajeno. En el devenir educativo de la institución, podemos establecer una periodización en la que se pueden distinguir **cuatro momentos** sobre la base de criterios que tienen como referencia el marco histórico, vinculado a los cambios políticos y del sistema educativo que ocurrieron en el país.

Un **primer momento** lo podemos situar como previo a la fundación. Es una etapa donde no está definido ningún proyecto. Analizar ese período nos llevó necesariamente a examinar y rastrear cómo fueron los orígenes y qué debates estaban presentes antes de la fundación. La **segunda etapa** tiene lugar cuando se funda el establecimiento, en un contexto de definición de la estructura político- institucional del país. En ese momento histórico, se buscaba poner en marcha un plan a nivel nacional para la educación. Esta etapa abarca cerca de un siglo y es el momento en que se forja la identidad del CNBA. Situamos un **tercer momento** a mediados de la década del sesenta y en los setenta. Éste es un período signado por modelos antagónicos y en tensión de Colegio y de educación, como lo eran los aprestos políticos de aquellos años. La **cuarta etapa**, vigente hasta la actualidad, es la que se abre con el fin de la dictadura y la apertura democrática.

Primer período: En la antesala de la fundación

Una **primera etapa** hay que ubicarla en el contexto previo a la fundación. Comprende el período colonial, la ruptura con la Corona Española, la Independencia y la constitución del Estado Argentino.

En ese período podemos resaltar que, durante la época colonial, Buenos Aires debatía la necesidad de contar con un establecimiento educativo para la formación media y superior. A mediados del siglo XVIII, se crea el *Real Colegio de San Carlos*, con un contenido curricular aún incipiente: “La Junta de Temporalidades resolvió pronto, acorde con los dos dictámenes, la creación de los cursos del Real Colegio de San Carlos, llamado así en homenaje al monarca, Carlos III, que Vértiz inauguró el 10 de febrero de

institución. Algunos de estos trabajos están circunscriptos a un momento institucional determinado, otros contienen estudios que focalizan la vida de este establecimiento en diversos contextos políticos, sociales, culturales y educativos. Además, se encuentran ensayos relacionados con experiencias de vida de alumnos egresados. (Fuente recolectada por el autor). De estos trabajos seleccionamos: Juvenilia (Cané, 2004), Breve Historia del Colegio Nacional de Buenos Aires (Sanguinetti, 1963), De Glorias y Tragedias en el Colegio Nacional de Buenos Aires, (Aragón, 2001), El Colegio Nacional de Buenos Aires (1995), La Otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires 1971-1986 (Garaño y Pertot, 2002).

1772...” (Sanguinetti, 1963, p .11).

Con una disciplina interna rígida, la pedagogía se enfocaba en la teología, la filosofía, el latín y la gramática. Sin definir todavía el perfil liberal que adoptaría posteriormente, es la religión católica la que ocupa un lugar preponderante en la formación educativa. Ese comienzo es reconocido a través del tiempo por egresados que posteriormente fueron personajes destacados en la Revolución de Mayo¹⁸. En este pasaje inicial, el proyecto educativo está atravesado por las controversias políticas de la época. Un ejemplo de este contexto se presenta cuando el Colegio –con las invasiones inglesas (1806-1807) – se transforma en el cuartel del Regimiento de Patricios.

Posterior a la Declaración de la Independencia (1816), la institución se reorganiza y cambia de nombre, pasando a llamarse *Colegio de la Unión del Sud*. Curricularmente se incorpora a la enseñanza el aprendizaje de idiomas (francés, inglés, italiano) y las ciencias naturales. Por primera vez, acorde al espíritu independentista de la época, adopta un perfil liberal, diferente al predominio escolástico que tuvo hasta ese momento.

Con la fundación de la Universidad de Buenos Aires (1821), el colegio toma un nuevo impulso. Pasa a llamarse el *Colegio de Ciencias Morales* (1823) y amplía sus planes de estudio. Incorpora a la tarea pedagógica el método de Lancaster¹⁹. Nuevamente, su historia está vinculada a la formación de pensadores –la generación del ‘38– que fueron los promotores de la Constitución de 1853.

A estos jóvenes se los identificaba como parte de un movimiento intelectual de universitarios que debatía sobre temas culturales, teorías sociales, políticas y filosóficas de autores europeos de diferentes tendencias ideológicas. Contrarios políticamente al gobierno de Rosas, pretendían recuperar la tradición liberal de la Revolución de Mayo.

18 Se conoce como Revolución de Mayo a una serie de acontecimientos ocurridos en mayo de 1810 en la Ciudad de Buenos Aires, por aquel entonces capital del Virreinato del Río de la Plata, una dependencia colonial de España. Como consecuencia de ese proceso revolucionario fue depuesto el virrey Baltasar Hidalgo de Cisneros y reemplazado por la Primera Junta de Gobierno. Este hecho se lo reconoce como el primer paso hacia la ruptura definitiva con la Corona Española, hecho que se produce de manera definitiva con la Declaración de la Independencia de la Argentina que tuvo lugar posteriormente, el 9 de julio de 1816.

19 Joseph Lancaster (1779-1838). Pedagogo inglés. Lancaster fundó una escuela en Londres, en la cual aplicó un método de enseñanza que consistía en hacer que los alumnos mayores y más adelantados, llamados "monitores", enseñaran a sus condiscípulos bajo la dirección del maestro. Las modalidades elaboradas por este educador permitían una alta masividad: accedían niños de cualquier condición social y no había barreras religiosas. Su método tuvo impacto en el resto de Europa, en Estados Unidos y en algunos países de América Latina. Entre las críticas al método, se alegaba que éste era positivo para el aprendizaje inicial (el alfabeto, las reglas aritméticas) y tenía una gran llegada para los educandos, pero era insuficiente para los niveles superiores de la enseñanza. (Weinberg, 1995)

Uno de sus objetivos, bajo el paradigma del progreso, era superar la división entre Federales y Unitarios²⁰. Como hemos visto, en esta etapa pre-fundacional el Colegio tiene una orientación en el campo educativo sujeta a un escenario político y social en disputa, un contexto atravesado por la urgencia de definir una configuración político-institucional del territorio. Sin embargo, el modelo educativo era de una orientación restringida a los sectores privilegiados de aquella sociedad. Nos referimos a egresados que luego se convirtieron en personalidades de la dirigencia intelectual, política y pública del país.

Segundo período: Nacimiento y proyecto educativo en marcha

Este **segundo momento** abarca casi cien años –desde su fundación en 1863 como *Colegio Nacional de Buenos Aires*, hasta mediados de la década del sesenta en el siglo XX–. Bajo la presidencia de Bartolomé Mitre²¹, el Colegio se inscribe dentro de un proyecto educativo de cambio, acorde con la idea de una educación media y universitaria dirigida a las elites que representara a quienes pretendían que el esfuerzo educativo del naciente Estado Nacional tuviera como objetivo educar a una clase dirigente (Puiggrós, 2009). En esta centuria el CNBA logra cimentar una identidad y una ideología liberal que esgrimirá como recurso de distinción en la enseñanza media. La fundación tenía como objetivo un ordenamiento de la educación y procuraba avanzar en un plan pedagógico para el conjunto del país.

A la apertura de un Colegio Nacional en Buenos Aires, le siguen otras en el interior del país. Esta política de Estado fue continuada por Sarmiento²² y Avellaneda²³. Los planes de estudio eran diseñados con el fin de dotar a los alumnos de una formación integral: “El plan de estudios, dictado por el decreto n° 5858, comprendía tres ramas principales: letras y humanidades; ciencias morales; y ciencias exactas. El predominio de la tendencia humanista no excluía una importante atención científica”. (Sanguinetti, 1963, p. 26).

20 A los fines de esta investigación, podemos decir que el debate entre Unitarios y Federales quedó irresuelto posteriormente a la Declaración de la Independencia (1816). Esta disputa se concentraba en la configuración política e institucional del territorio nacional. Hasta la sanción de la Constitución en 1853, el debate en esas décadas entre esos sectores (Buenos Aires y el Interior) era, entre otras cuestiones, sobre qué instrumento político-jurídico era el adecuado para la organización territorial del Estado Argentino. Para ver en profundidad las características de este conflicto recomendamos leer el capítulos 7 y 8 de Breve historia de la Argentina (Romero, 2004).

21 Bartolomé Mitre (Buenos Aires, 1821-1906): político, militar, estadista, historiador, hombre de letras y periodista; Gobernador de la Provincia de Buenos Aires y Presidente de la Nación Argentina entre 1862 y 1868.

22 Domingo Faustino Sarmiento (San Juan, Argentina, 1811-1888): político, pedagogo, escritor, docente, periodista y militar, Gobernador de la Provincia de San Juan entre 1862 y 1864, Senador Nacional entre 1874 y 1879 y Presidente de la Nación entre 1868 y 1874.

23 Nicolás Avellaneda (Tucumán, Argentina, 1837-1885), político, abogado y periodista, Presidente de la Nación Argentina entre 1874 y 1880.

La impronta de la rigurosidad académica se asentaba en la disciplina, el orden y la jerarquía. La idea no era fundar un bachillerato común, sino desarrollar una enseñanza secundaria que en los contenidos representara un grado de nivel universitario inicial. Cada Rector fue dejando su impronta. Se destacaron las gestiones de Amadeo Jacques, en la fundación del Colegio entre 1863 y 1865, y de Juan Nielsen, desde 1924 a 1941:

Jacques comprendía la misión del Colegio, y contaba para realizarlas con dotes extraordinarios: personalidad, talento, juventud, honda formación pedagógica y filosófica y hasta una talla imponente que infundía respeto por mera presencia (...) Docente admirable, que despertó y definió muchas vocaciones, Nielsen vivió exclusivamente dedicado al colegio, hasta su muerte acaecida en 1941. (Sanguinetti, 1968, pp. 54-60).

En su visión de la enseñanza media, Amadeo Jacques proponía una formación en la cultura general y un entendimiento en todas las direcciones del saber. Potenciar el espíritu, las letras, las bellas artes, las ciencias positivas y sus innumerables aplicaciones se encontraban entre sus aspiraciones. Su mandato también quedó registrado en una obra canónica de la literatura argentina: *Juvenilia*, de Miguel Cané²⁴ (2004). Allí el autor relata en primera persona su experiencia en el Colegio:

He dicho ya que mis primeros días en el colegio fueron de desolación para mi alma. La tristeza no me abandonaba y las repetidas visitas de mi madre, a la que rogaba con el acento de la desesperación me sacara de allí y que sólo me contestaba con su llanto silencioso, sin dejarse doblegar en su resolución, aumentan aún mis amarguras.(p. 43).

Nada mortificaba más a Jacques que ver un alumno dormido en sus explicaciones; el desdichado tenía siempre un despertar violento. (...) Un día habiéndose interrumpido para reñir a alguno, me tocó la mala suerte de que eligiera mi cuaderno para reanudar el hilo de la exposición. Aquel galimatías de signos lo puso furioso y me tiró con mi propio manuscrito. (p. 65).

Una mañana vagábamos en el claustro, asombrados de que hubiera pasado un cuarto de hora del momento infalible en que M. Jacques se presentara. De pronto un grito

24 Miguel Cané (1821-1905): periodista, abogado, literato y político. Fue una de las plumas más representativas de la Generación del 80. Estudió bachillerato en el Colegio Nacional Buenos Aires entre 1863 y 1870. Mantuvo una alternancia entre la literatura y su carrera política. Ocupó distintos cargos: Diputado nacional y provincial, Diplomático y, cuando murió, ocupaba una banca como Senador Nacional. La figura de Cané es parte de la llamada Generación del 80, junto a personalidades como Paul Groussac, Eduardo Wilde, Carlos Pellegrini, Luis Sáenz Peña y Joaquín V. González. Fueron quienes acompañaron el proceso de modernización del Estado. También formaron parte de la elite gobernante y conservadora, tributaria de la idea del progreso.

penetrante hirió nuestros oídos (...) encontré a Fidanza pálido, desencajado, repitiendo como en un sueño “¡M. Jacques ha muerto!” La impresión fue indescriptible, se nos hizo un nudo en la garganta y nos miramos unos a otros con los rostros blancos, lívidos, como en el momento de una desventura terrible. (...) desolados, corrimos a la casa de M. Jacques. Estaba tendido en su cama, rígido y con la soberbia cabeza impregnada de una majestad indecible. La muerte lo había sorprendido (...) el rayo de la apoplejía lo derribo vestido, sin darle tiempo a pedir ayuda. (p. 73).

El texto, como revelan estos fragmentos, es una cadena de recuerdos. Combina aspectos cotidianos de la vida del autor como estudiante con los acontecimientos políticos de la época. Detrás de la vivencia cándida de Cané, y de su paso por la institución, se esconde el carácter verticalista y autoritario que impregnaba el proceso de enseñanza de esa época en el Colegio.

Posteriormente, otra de las gestiones reconocidas en las biografías del CNBA es el Rectorado de Juan Nielsen. El contexto en que éste ejerció como máxima autoridad se inscribe en el marco de la anexión del establecimiento a la Universidad de Buenos Aires. Como Rector impulsó un nuevo desarrollo y se equiparon los gabinetes de Física y Química. Además, se edificó el observatorio, el salón de actos y se amplió la capacidad de la biblioteca. También se becaron alumnos y se estableció el concurso para profesores. Fue un período que fortaleció a la institución educativamente y consolidó su infraestructura sin apartarse del carácter que tenía desde su fundación. El “Colegio de la Patria”, llamado así por el Rector de la Universidad de Buenos Aires, Ricardo Rojas, es reconocido por ser el semillero de intelectuales, científicos, literatos y personalidades públicas de la vida política.

Lo cierto, es que más allá de los diferentes rectores que pasaron por la institución, de las intervenciones, de la modificación de los programas y planes de estudio, en este recorrido se fue consolidando explícitamente un tipo y una idea de colegio elitista:

...es el que ha formado mayor proporción de hombres eminentes. Es un hecho de fácil comprobación que los ex-alumnos se destacan. Comparativamente, tiene porcentaje más elevado de laureados y de individualidades sobresalientes en cualquier campo de la inteligencia organizada. (Sanguinetti, 1963, p. 36).

En esta segunda etapa el Colegio define claramente una identidad y un perfil de sus egresados, políticamente de corte liberal – conservador y ligados a los sectores que

pertenecen a la aristocracia de la sociedad. Es una de las características que se subrayan en las biografías y, en la actualidad, es un patrimonio destacado como valor de distinción. Es la historia que quedó en discursos y textos de carácter apologético, como la biografía del ex rector Sanguinetti. Sin embargo, como veremos en la tercera etapa, el Colegio comienza a ser permeado por los vientos de cambio que había en la Argentina y en América Latina durante los años sesenta.

Tercer período: De los aires libertarios al terrorismo de Estado

Desde mediados de la década del sesenta y en los setenta, la trayectoria del Colegio nuevamente está impregnada por las circunstancias políticas que vive el país²⁵. Esta **tercera etapa** está atravesada por los debates en el campo de la política y la intelectualidad, en particular con un fuerte compromiso y participación política de los jóvenes:

...las condiciones de la producción intelectual destinada a dar cuenta de la realidad nacional fueron altamente sensibles a los acontecimientos políticos,

(...) la fractura del orden constitucional de septiembre de 1955 (...) las condiciones impuestas por el nuevo golpe de Estado en 1966 (...) enfatiza el peso de los fenómenos políticos (...) la política se tornaba en la región dadora de sentido de las diversas prácticas, incluida por cierto la teórica. (Terán, 1961:12)

Los sueños transformadores de la época tendrán su manifestación en la institución. Si bien existe poca literatura al respecto, uno de los trabajos que permite aproximarnos a aquellos años es el de Raúl Aragón²⁶. Este Rector – entre 1973 y 1974– fue reconocido como un incansable defensor de la libertad de pensamiento y de la actividad política de los estudiantes:

Raúl Aragón ha tenido un protagonismo notable dentro del colegio, como profesor hasta

25 Si bien no es motivo de esta investigación, en las décadas del sesenta y el setenta se concentran una serie de episodios que marcarían la vida política del país: La dictadura de Onganía, la noche de los bastones largos, El Cordobazo, la dictadura del Gral. Lanusse, la proscripción al peronismo, el gobierno de Cámpora, la vuelta de Perón, su tercera presidencia y posterior fallecimiento, el gobierno de Isabel Perón, la triple A y el golpe de Estado de 1976. Para profundizar sobre lo ocurrido aquellos años sugerimos leer capítulos 12, 13 y 14 de *Los cuatro peronismos* (Horowicz, 1985) y capítulos 6 y 7 de *Breve historia contemporánea de la Argentina* (Romero, 2001).

26 Raúl Aragón (1929-2004): gran educador. Fue Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires en los años 1973-1974. Su paso por esa institución le valió el exilio luego del golpe militar. En Francia, formó parte del Grupo de Abogados Argentinos Exiliados en Francia (GAEF), que denunciaba en aquel país las atrocidades de régimen. De regreso, en 1983, asumió la dirección del Colegio Nacional n° 4 "Nicolás Avellaneda", donde introdujo reformas educativas innovadoras. integrante de la APDH y secretario de la Conadep. Fuente: Diario Clarín y Página 12 (2004), Buenos Aires.

el 66 cuando fue cesanteado por su adhesión a una profesora de psicología arbitrariamente sancionada, y luego como Rector en el 73 hasta el 74. (Clementi, en Aragón, 2001, contratapa).

El contexto nacional, de fuerte politización de los estudiantes y de sus reclamos, puso en cuestión el régimen interno y el verticalismo de las autoridades del CNBA. Con la llegada de Aragón, hubo cambios en consonancia con los aires libertarios de la época²⁷. Se abrió un debate sobre la concepción de la enseñanza, el fin de la misma y la identidad del colegio. Las polémicas abiertas sobre el rol de la educación, el cuestionamiento a cómo se dictaban las materias, al posicionamiento de los alumnos como objetos y no como sujetos de la enseñanza, a cierto intelectualismo alejado de la realidad eran parte de algunas de las críticas al modelo educativo que se impartía en el CNBA. En su discurso de asunción al cargo, el Rector expresó su crítica a la tradición del Colegio emparentada con el pensamiento liberal:

Se asigna al Colegio una Ideología, que es la Ideología llamada Liberal, cuya expresión histórica ha conducido al país a una frustración general, y que provoca, en consecuencia, el rechazo de cada vez más amplios sectores de la población. Dicho Liberalismo tiene connotaciones de elitismo político social, económico y cultural. (Aragón, 2001, p. 20).

La trama política y social de la época también involucraba al rol que debía tener la educación y a qué proyecto respondía. Durante los gobiernos de Héctor Cámpora²⁸ y Juan D. Perón²⁹, el Ministerio de Educación –a cargo del Dr. Jorge Taiana³⁰– fue un campo de disputa entre los sectores que habían llegado al peronismo desde el laicismo y

27 Recordemos que existía un debate amplio sobre el rol de la educación desde una perspectiva transformadora. El principal representante de ese movimiento fue el pedagogo Brasileño Paulo Freire (1921-1997), referente principal de la pedagogía de la liberación. La educación liberadora es un proceso de concientización de la condición social del individuo, que se adquiere mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo que lo rodea. Para más información aconsejamos la lectura de los siguientes textos de Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido* (1970) y *La educación como práctica de la libertad* (1973).

28 Héctor Cámpora (Buenos Aires, 1909-1980): Político y odontólogo perteneciente al Partido Justicialista, apodado “El Tío”. Asumió la Presidencia de la Nación el 25 de mayo de 1973 y duró en el cargo tan solo 49 días. Su cercanía con la izquierda peronista lo enfrentó con la derecha partidaria, representada en ese entonces por los líderes sindicales. Cuando Perón expresó su voluntad de volver a ejercer la primera magistratura del país, Cámpora - y también el vicepresidente Solano Lima- renunció a su cargo el 13 de julio de 1973, siendo reemplazado por el presidente de la Cámara de Diputados, Raúl Lastiri.

29 Juan Domingo Perón (Lobos, Argentina, 1895-1974): fue político, militar y presidente argentino. Ha sido el único ciudadano elegido Presidente de la Nación Argentina en tres ocasiones; la primera, en las elecciones del 24 de febrero de 1946, para el periodo 1946 - 1952; la segunda, en las del 11 de noviembre de 1951 para el período 1952 – 1958, que no alcanzó a completar debido al golpe militar que lo derrocó el 21 de septiembre de 1955; y la tercera, el 23 de septiembre de 1973, tras 18 años de exilio, para el periodo 1973 – 1977 que no pudo completar a causa de su fallecimiento.

30 Jorge Alberto Taiana (Buenos Aires, 1911-2001): Médico argentino que ocupó el cargo de Ministro de Educación durante el periodo 1973-1974.

la izquierda y otros que mantenían lazos con la hegemonía eclesiástica: “La idea de educación como „misión”, estaba implícita en los discursos de los sectores juveniles que se habían volcado a una militancia que incluía tareas pedagógicas barriales, partidarias o sindicales”. (Puiggrós, 1997, p. 83).

El Rector Aragón reivindicaba un proyecto de liberación nacional que recuperara una visión de la historia diferente. Es en esta sintonía que se proponía transformar al colegio:

No vamos a hablar de métodos y planes. Vamos a efectuar un replanteo integral del Colegio, junto a profesores, estudiantes y no docentes, procurando preservar sus reconocidas virtudes y de innovar en la imprescindible tarea de reconstrucción en que el país está empeñado. ¡Manos a la obra! (Aragón, 2001, p. 26).

Esos cambios afectaban al régimen interno y al pedagógico. Se propuso la constitución de **Mesas de Trabajo** en que participarían libremente directivos, profesores, preceptores, administrativos y alumnos:

...las “Mesas de Trabajo por la Reconstrucción Nacional” fueron un espacio de debate inédito en la vida del colegio (...) Si bien no eran obligatorias, participaron de ellas más de trescientos alumnos, cincuenta docentes y treinta no docentes. Fue una posibilidad inédita de debate para todos los miembros de la comunidad educativa. Cada sábado, los chicos, los profesores y los no docentes se dividían en grupos de producción, que no debían superar las veinte personas, y discutían acerca de los fines y gobierno del colegio, el sistema de disciplina, los planes de estudio, el sistema de aprendizaje, las actividades complementarias –como deportes y campamento–, las formas de evaluación y promoción y el sistema de ingreso. (Garaño-Pertot, 2002, p. 42).

El carácter y las características de las **Mesas de Trabajo** contaban con la anuencia del Rector Aragón, pero tuvieron corta vida en el Colegio. A medida que cambiaba el contexto político, las diferentes intervenciones en la Universidad de Buenos Aires y el giro a la extrema derecha del peronismo en el poder tendrán un alto impacto en el proyecto trazado originalmente (Puiggrós, 1986). El período de Aragón llegaría a su término a fines del año 1974, en un contexto de radicalización en la sociedad y de violencia desde el poder, a cargo de María Estela Martínez³¹ –viuda de Perón– y de José López Rega³². A

31 María Estela Martínez de Perón (La Rioja, Argentina, 1931), conocida como Isabelita, asumió la primera magistratura en 1974 en su condición de Vicepresidente, tras la muerte de Juan Perón, su esposo y Presidente hasta ese momento. Su mandato concluyó abruptamente con el golpe de Estado de 1976.

32 José López Rega (Buenos Aires, 1916-1989): fue Ministro de Bienestar Social durante los

este estado de situación, se le sumaba una disputa abierta entre facciones del peronismo de derecha e izquierda. Las diferentes agrupaciones que existían en el colegio comenzaron a ser blanco de amenazas y hasta de asesinatos de sus militantes³³. Tal como expresó Sanguinetti, “El colegio de Raúl fue el único recinto universitario donde no hubo persecuciones, ni una sola cesantía.... Finalmente, el proceso de 1973 y 1974 hizo crisis y abrió paso a los años sombríos”. (Aragón, 2001, p. 8).

Esta tercera etapa tendría su contrapartida con la trágica llegada de la dictadura cívico-militar al poder en 1976. El diagnóstico que hacían los militares sobre la situación en la escuela media era que había “desbordes”, un “exceso de participación” de parte de los estudiantes y, por ende, una “ruptura del orden jerárquico”. En este sentido, el período se caracteriza por la búsqueda de re-establecer el orden perdido:

En este marco, se dictaron una serie de medidas suprimiendo todas las formas participativas vigentes. Asimismo, se reglamentó el vestuario de los estudiantes, su corte de pelo, el color de las prendas de vestir, etc. Muchas de estas disposiciones alcanzaron incluso a los profesores y, en la síntesis de uno de los representantes del Ministerio (de Educación) se definió el mejor clima educativo, como un clima de respeto, orden y silencio. (Tedesco, 1985, p. 63).

Con los parámetros de un autoritarismo pedagógico y la institucionalización del terrorismo de Estado, el colegio viviría su momento más oscuro. Según un trabajo de investigación realizado en el Colegio Nacional de Buenos Aires, hubo 106 alumnos y ex alumnos desaparecidos o asesinados, víctimas del terrorismo de Estado³⁴.

Asistimos a una época marcada por autoridades al servicio del terror, con prohibiciones de todo tipo, persecución, deserción y expulsiones. Sin embargo, a pesar de la dura represión, una resistencia emergió de la oscuridad:

En noviembre de 1976 los alumnos de quinto año de la tarde empezaron a hacer una revista clandestina, *La voz de la popu*. Fue el primer intento de los chicos de unirse

gobiernos de Héctor Cámpora, Raúl Lastiri y durante la tercera presidencia de Juan Perón. Conocido como “el brujo”, fundó un grupo armado de ultraderecha llamado Triple A –Alianza Anticomunista Argentina–, que practicó asesinatos y persecuciones a militantes de la izquierda peronista y de organizaciones consideradas izquierdistas.

33 Uno de los casos más emblemáticos fue el asesinato a manos de la Triple A de Eduardo Beckerman, dirigente de la UES (Unión de Estudiantes Secundarios), de diecinueve años, que había sido alumno del colegio hasta 1973. Su sepelio se hizo en el Claustro Central durante la gestión de Aragón.

34 La lista completa alumnos y ex alumnos del CNBA víctimas de la represión puede conocerse en el trabajo *La otra Juvenilia* (Garaño y Pertot, 2002, pp. 250-251).

contra la represión. Alejandro, el fundador de la revista, cuenta: “La revista era un lugar donde reunirnos, donde contar lo que nos pasaba, burlarnos de los profesores, de las autoridades, de nosotros mismos. Recordar cómo había sido el colegio antes”. (Garaño y Pertot, 2002, p. 121)

Esa resistencia, con el correr de aquellos años, también se expresaría en otras publicaciones, siendo una de las más reconocidas ADS (Aristócratas del Saber), llamada así para ironizar y parodiar a la concepción “elitista” que emanaba de las autoridades. Pero no fue la única muestra de heroicidad: otra de las manifestaciones de rechazo al régimen disciplinario fue la recuperación de la vuelta olímpica –un festejo que hacían los estudiantes–, que volvió a estar presente en la vida del Colegio con el final de la dictadura, en 1982.

Cuarto período: Los nuevos tiempos y la apertura democrática

La salida estrepitosa del poder por parte de los militares y la apertura democrática, que consagró como Presidente a Raúl Alfonsín³⁵ en 1983, proyectan un nuevo horizonte para el Colegio. En este **cuarto momento**, que se prolonga hasta el presente, la institución, de la mano de su nuevo Rector Horacio Sanguinetti, acompañará los nuevos tiempos. Estamos ante un período signado por la apertura, las reformas de los planes de estudio – en particular para el sexto año–, los reglamentos de disciplina y la vuelta del Centro de Estudiantes. En estos primeros años, el Colegio está imbuido por los debates de la naciente democracia, los derechos humanos y, en tal sentido, la institución es parte de ese proceso que busca hacer cuentas con el pasado inmediato. Ésta es una historia que aún debe escribirse y que excede nuestro plan de investigación.

En este breve recorrido quisimos relevar los distintos momentos en la vida de la institución. En ellos podemos apreciar distintos modelos educativos que se fueron configurando a través del tiempo. Como hemos visto, esos modelos educativos –a veces– fueron puestos en discusión y estuvieron atravesados por contextos políticos, sociales y culturales ligados a proyectos en disputa. Lo cierto es que la trayectoria del CNBA opera como algo más que la cronología académica de una institución. En principio es una historia mítica³⁶ que se fue construyendo en el tiempo y se fue instalando socialmente en la memoria de la comunidad. Esto de por sí es un valor destacable para

35 Raúl Ricardo Alfonsín (Chascomús, 1927 – Buenos Aires, 2009): Político, estadista. Fue Consejal, Diputado Provincial, Diputado Nacional, Senador Nacional y Presidente de la Nación Argentina entre 1983 y 1989. Debió abandonar el poder anticipadamente como consecuencia de la crisis social y de un proceso hiperinflacionario que descalabró la economía. Su gestión es reconocida por haber impulsado el Juicio a las Juntas Militares, entre otras medidas.

36 El concepto de **mito** es analizado en profundidad en el Capítulo 5 de la presente tesis.

un establecimiento de educación, pero –como veremos a lo largo de esta investigación– también es un factor de peso en la elección de éste como opción educativa.

CAPÍTULO 2

Representaciones, prácticas individuales y colectivas

A la hora de indagar las diversas representaciones en torno al CNBA, un punto de partida que nos favoreció fue saber desde dónde y cómo fue el primer acercamiento de nuestros informantes a la escuela. En las entrevistas nos encontramos con recorridos diferentes, no sólo por el lugar que ocupan en el proceso formativo docentes, padres y alumnos, sino porque en esa diferenciación subyacen valores, sentidos y prácticas individuales y colectivas que no necesariamente siempre convergen. Esos recorridos diversos hacen parte de una sociabilidad que se constituye o se refuerza en el colegio, y que desarrollaremos en el transcurso de esta investigación.

Como hemos visto, en el haber de la historia del Colegio figuran alumnos de “familias tradicionales”³⁷, bien posicionadas social y económicamente. Muchos egresados formaron parte del mundo de la intelectualidad y la política, y estuvieron vinculados con las clases dominantes y el poder. En los testimonios comprobamos que esa característica que otorgaba una identidad fuerte a la institución ha ido mutando. La proveniencia de los estudiantes que cursan en la actualidad en el Colegio suele ser de familias de sectores medios, que han concurrido en la primaria tanto a colegios públicos como privados, con padres que tienen trabajos relativamente estables. Muchos de ellos son profesionales y viven en barrios del centro y la zona norte de la Ciudad de Buenos Aires. Aunque también hay quienes proceden de barrios de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, como Mataderos y Lugano, y del conurbano bonaerense, como Lomas del Mirador, Avellaneda y Ramos Mejía, entre otros. Estos datos, revelan que también hay alumnos que pertenecen a familias de barrios de perfiles medios y medios bajos; barrios reconocidos como más populares. De esta manera, puede verse que la composición de la matrícula se ha ido modificando.

37 Cuando hablamos de “familias tradicionales” hacemos referencia a familias de elite vinculadas a las clases dirigentes. Las élites, grupos y círculos que ejercen o controlan el poder político o quienes se destacan en el mundo intelectual o económico perfilan, en cierta medida, las ideas dominantes de una época. La composición y posición social de las elites en la Argentina implican poder, riqueza, capital intelectual y status, como así también prácticas sociales e identidades. Para profundizar en un análisis de largo plazo y en perspectiva histórica recomendamos la lectura de los capítulos 3 y 4 de *Historia de las elites en Argentina, desde la conquista hasta el surgimiento del peronismo* (Losada, 2009).

	Lugar de Residencia *	
	C.A.B.A	Pcia. De Buenos Aires
Alumnos	89,3 % (134)	10,7 % (16)

* Muestra de 150 alumnos de quinto año CNBA, año 2009. Recolectado por el autor

Lugar de Residencia por Barrios*

	C.A.B.A**		Pcia de Bs.As.***
Barrios	Zona Norte	Zona Centro y Sur	
Alumnos	37,3% (56)	52% (78)	10,7% (16)

Muestra de 150 alumnos de quinto año CNBA, año 2009. Recolectada por el autor.

*Barrios de la zona sur de la C.A.B.A. y barrios de la Pcia. de Buenos Aires, compuestos por sectores medios, medios bajos o populares.

** C.A.B.A.

Zona Norte: Saavedra, Núñez, Belgrano, Palermo, Recoleta, Retiro, Barrio Norte, Villa Devoto, Villa Urquiza.

Zona Centro y Sur: Caballito, Villa Crespo, Almagro, Flores, Floresta, San Cristóbal, Liniers, Lugano, Mataderos, Villa Luro y Barracas.

***Pcia. de Buenos Aires: Lomas del Mirador, Ciudadela, Ramos Mejía, Morón, Quilmes, Avellaneda, Gerli, Lomas de Zamora, Lanús.

Con respecto al primer acercamiento al Colegio, en la mayoría de los testimonios de los padres se puede reconocer que la elección de esta institución no es un hecho azaroso. Es una acción que está mediada, en algunos casos, por la propia historia del Colegio, la biografía personal y hasta por la literatura:

Al Colegio lo conocí hace mucho, por Juvenilia [...] tengo noción de su existencia desde que comencé a leer. Soy un lector empedernido [...] lo habré leído a los 9 o 10 años. Después, con el transcurrir de los años y del tiempo, y el hecho de que yo vivía en San Juan, sabía que existía un colegio pero no tenía idea dónde quedaba. (Raúl, padre de alumno de quinto año).

Fuimos a una visita guiada. Un domingo a la tarde. Entramos, miramos, sabíamos que tenía mucha historia el Colegio, eso también lo atraía, qué imponente el edificio, cuánta

gente importante estudió acá [...] Esa fue la primera conexión que tuvo con el colegio [...] Y fuimos a averiguar cómo había que hacer para inscribirse al ingreso y todo y nos embarcamos... (María, madre de Ulises, alumno de quinto año).

No tuve ningún familiar que viniera antes, lo único que sabía era que era un buen colegio y que le iba a servir, sobre todo pensando en que después Nicolás quisiera seguir una carrera universitaria. (Alejandro, padre de Nicolás, alumno de quinto año).

En principio, mi relación con el Buenos Aires data de hace mucho tiempo, dado que he tenido muchos amigos que estudiaron en el Buenos Aires [...]

¿familiares? Sí, mis hijos. Mi hija, antes que mi hijo, fue al Buenos Aires. xxxx, la hermana de xxxx, se recibió en el colegio. Mi yerno, el marido de mi hija, también. La que era hija de mi ex mujer también, entró con mi hija al Nacional Buenos Aires, y mi otro hijo intentó entrar y no entró por pocos puntos y fue al ILSE³⁸. (Salvador, padre de Sebastián, alumno de quinto año).

Mis dos tíos fueron al colegio. Y después un primo mío. Lo mejor es la excelencia educativa, a nivel prestigio. (Mario, padre de Rocío, alumna de quinto año, y de Federico, un ex alumno).

En realidad, decidimos nosotros, a los 11 años. Nos pareció que nosotros éramos los que debíamos elegir. Hicimos una visita guiada, de éstas que hacen los domingos o los sábados. Fuimos todos a conocer la escuela, buscamos un lugar que la ayudara en esto de hacer el ingreso. (Sonia, madre Florencia, alumna de quinto año).

En cuanto al recuerdo que los alumnos que cursan el último año tienen sobre el primer acercamiento al CNBA, se puede verificar en sus discursos el rol activo que tuvieron los

38 El ILSE es el Instituto Libre de Segunda Enseñanza, otra de las instituciones de enseñanza media que dependen de la Universidad de Buenos Aires. En la página oficial de la UBA (www.uba.com.ar) puede leerse la siguiente presentación que hace referencia a sus características: "La historia del Instituto Libre de Segunda Enseñanza representa en la vida cultural del país un ensayo inteligente y fecundo de la libertad de enseñanza honestamente practicada. Debe ser conocida por los educadores, los alumnos y los hombres de gobierno. Los unos y los otros podrán, entonces, valorar los resultados del esfuerzo privado en la educación pública, cuando éste es exclusivamente movido por altos ideales sin la menor sombra de cualquier interés económico o partidario. (...) fue fundado en 1892 por un grupo de hombres de espíritu liberal y con amplia experiencia en la enseñanza secundaria o superior. Antes, durante y después de sus actividades docentes, en el nuevo colegio ejercieron funciones eminentes al servicio de la República, dejando rastros imborrables en su historia científica, política y social". Texto basado en la obra del Doctor Osvaldo Loudet [1892-1962], *Historia del Instituto Libre de Segunda Enseñanza* (1963).

padres. Ellos serán el puente y ofrecerán esa posibilidad, haciendo referencia a las cualidades educacionales:

Al colegio lo conocí de chiquita, estaba en quinto grado de la primaria y me habló mi mamá y una amiga de mi mamá. Sus hijos habían venido al colegio. También tenía muchos compañeros de la primaria que hacían el ingreso, y mi mamá era profesora de la secundaria de ese colegio y, bueno, cuando llegué a séptimo investigué más cómo era la cosa. Aparte en ese colegio había varios que iban a ingresar al Buenos Aires o al Pellegrini, entonces fue como algo más natural. (Vera, alumna de quinto año).

Me lo comentó mi mamá e hicimos el recorrido que se hace los sábados, que te muestran las instalaciones. Tenía doce años y al poco tiempo hice el Curso de Ingreso estando en séptimo grado. No tengo ningún familiar que haya venido antes y mi vieja me convenció cuando hicimos esa recorrida.

(Iván, alumno de quinto año).

Podemos señalar que estamos en presencia de una acción planificada que, aunque los estudiantes puedan experimentar como libre, ha sido inducida desde el seno familiar. Además, nos encontramos con tipologías de alumnos que tienen antecedentes, en la propia familia, de ex alumnos del CNBA que se constituyen en una referencia y, a la vez, en un mandato vinculado a una tradición a seguir:

Mi papá me dijo que era uno de los mejores colegios porque su tío había sido egresado de este colegio. Hablé con él, me contó alguna anécdota que otra, me gustó y vine. (Carlos, alumno de quinto año).

Mi tío abuelo vino. También quiso venir mi abuela, pero en esa época no entraban las mujeres. Después vino mi primo que es muy apegado a mí y también vino mi hermano. (Rosario, alumna de quinto año).

Yo sabía que era un buen Colegio, no conocía a nadie ni tengo familiares,... y nosotros que trabajamos de encargados de edificio hicimos un gran esfuerzo para que Tomás ingresara (José, padre de alumno de quinto año).

Podemos reconocer en la mayoría de estos relatos una transmisión oral que va de generación en generación. Es posible quizás registrar aquí un **primer factor** que nos muestra un tipo de Colegio en el que prevalecen relaciones y trayectorias ligadas a la

institución y que contribuyen a forjar una identidad que en el tiempo conforma una tradición.

En el caso de los profesores, el relato no difiere sustancialmente:

Antes de trabajar, conocí algunos egresados, amigos, conocidos. Mi esposa es ex alumna, y cada vez que se juntaba con sus amigos era hablar del colegio. Contaban experiencias, cosas de pibes [...] Me ofreció trabajo Marta, que había sido profesora mía, y ella, supuestamente, pensaba que yo había sido un buen alumno y que por lo tanto sería un buen profesor. Me ofreció horas de latín. Y después, no sé muy bien cómo, me ofrecieron trabajo en el Departamento de Castellano. (Roberto, Profesor del colegio).

En realidad yo lo conozco porque mi esposo es egresado del colegio. Y mi suegra, o sea, la mamá de mi esposo, fue de las primeras profesoras mujeres que entraron al colegio. Yo empecé en el colegio, entré en el Curso de Ingreso primero [...] Luego una profesora del colegio, xxxxx, me preguntó si yo quería estar en el colegio, le dije que claro, que por supuesto. Le di mi currículum y se lo dio al profesor xxxx, que era el decano de los profesores de acá [...] años después me preguntaron del claustro. Y ahí empecé ya como profesora de claustro. (María Inés, Profesora del colegio).

Yo estudiaba en el profesorado, y un profesor que yo tenía en el profesorado trabajaba acá y yo le pedí trabajo, si sabía de algún colegio y me conectó con el departamento de xxxx. Yo era estudiante cuando entré acá, buscando ayudantes de trabajos prácticos para el gabinete de xxxxx; y como yo seguía la carrera sin estar recibida, empecé como ayudante. (Inés, Profesora del colegio).

Mi contacto con el colegio fue en el profesorado. Tuve docentes en el profesorado que eran docentes de aquí, del colegio. Por supuesto que conocía al Nacional Buenos Aires, tenía la noción de que era un colegio importante, académico, creo que es un discurso que circula. Y no más. (María Mercedes, Profesora del colegio).

Soy ex alumna y docente del colegio. Yo empecé a los trece, terminé a los dieciocho. Empecé a trabajar en la biblioteca como bibliotecaria y después como docente, hace veinte años que doy clases. Mi padre es ex alumno y mi mamá es profesora. Era como una cosa obligada porque como en mi casa se hablaba del Nacional Buenos Aires, y yo

tenía un hermano mayor que ya venía al colegio, y no había demasiada opción.
(Susana, Profesora del colegio).

Nuevamente aparecen las relaciones familiares mediando ese primer acercamiento. La historia familiar aparece con un peso significativo en la relación con el CNBA y es otro componente común que experimentaron tanto los padres de estos alumnos, como los profesores que pertenecen a la institución. Interpretar los motivos de la elección de esta institución por parte de los padres es un aspecto a develar. La elección de este establecimiento, que se pone en evidencia en la mayoría de nuestras entrevistas, presupone acciones cuya significancia comprendemos en una clave weberiana. Para Weber (2006), comprender la **acción** no significa estar en el lugar del que la ejecuta, comprender consiste en un procedimiento racional explicativo de la acción; es un proceso de conocimiento que nos explica qué está su base:

Llamamos “acción” al comportamiento humano (sea la realización de algo exterior o algo interno, una omisión o no impedir que algo pase) en la medida que el agente o los agentes asocian a aquel comportamiento un significado subjetivo. (p. 69).

Entendemos que en este acercamiento opera un significado subjetivo ligado a una valoración que acompaña esa elección; un reconocimiento que es a la vez un significado subjetivo de la **acción** puesto por el agente. Con **acción social** nos referimos a un comportamiento que el agente espera verificar en otros. Lo específico de la acción social es el significado subjetivo que le atribuye el agente, en este caso los padres: “... Llamamos acción social a aquel comportamiento en que el significado que el agente o los agentes le asocian está referido al comportamiento de otros, siendo este último por el que seguía el comportamiento de aquellos”. (Weber, 2006, p. 69)

El discernimiento de los motivos de la acción es una forma de conocimiento que Weber diferencia de la comprensión que podemos tener de la mera factualidad de una acción o de las acciones que podemos realizar habitualmente. La comprensión de la acción que se interroga es aquella que nos explica los motivos que la han impulsado. No obstante, entendemos que otro factor a tener en cuenta en la elección del CNBA son los **contextos sociales, culturales y laborales**. La mayoría de estos padres cuenta con posiciones que estructuran y condicionan sus acciones. Como describíamos al inicio de este capítulo, son padres que pertenecen –en su mayoría– a sectores medios profesionales o comerciantes

con situaciones laborales y niveles de ingreso estables³⁹. Hablamos de sectores medios con contextos socialmente favorables que refuerzan esa relación no azarosa que tienen con esta institución.

Otro elemento que hallamos en nuestras entrevistas es una valoración positiva de la institución. Hay un reconocimiento en los discursos de la “calidad educativa” del colegio. Ésta es una expresión recurrente entre los padres y los alumnos:

Lo mejor es la calidad de la enseñanza. Es superior a la media de los colegios. (Juan, alumno de quinto año).

La calidad de la enseñanza y la organización, el tema de la disciplina y que todos los papeles te llegan al día. Si pasa algo tenés varios métodos para resolverlo, presentás cartas y las leen. Hay una buena organización con el papeleo y eso facilita un montón, pero principalmente la calidad de la enseñanza. (Julio, padre de alumna de quinto año).

A nivel académico es lo mejor, es muy bueno. Yo me quedé libre, tuve que ir a otro colegio, hice la experiencia y puedo decir que el nivel es mucho más elevado. (Esteban, alumno de quinto año).

El ámbito educativo se nota que es mejor que en otros colegios. Yo lo hablo con amigos que están a mi mismo nivel y ven menos cosas. También los trabajos prácticos de las diferentes materias, los laboratorios que tiene y esas cosas son las que lo hacen un buen colegio. (Julián, alumno de quinto año).

Esta apreciación se reafirma aún más cuando se les pregunta a los alumnos si, en un hipotético futuro, mandarían a sus hijos a este colegio. Las respuestas son afirmativas y ponderan nuevamente el “nivel de la enseñanza”.

En sus evaluaciones, los profesores subrayan como valor la “libertad”, la “infraestructura” y el “nivel de los alumnos”: *La comodidad para trabajar con los chicos, la predisposición que tienen los chicos, y la libertad de cátedra. (Carlos, Profesor del colegio).*

39 En los anexos podemos ver distintos cuadros que reflejan las características sociales, laborales y educacionales de los padres de estos estudiantes.

La libertad de los chicos y de los docentes. Espero que no se vea tocada.
(Irene, Profesora del colegio).

La libertad para poder trabajar, para poder dar ciertos temas que en otros lugares tal vez estás como más acotado. La diversidad de alumnos, que los alumnos estén un poco más preparados hace mucho más rica la clase. Yo trabajo en general muy bien en este colegio. (Claudia, Profesora del colegio).

Hay un **alineamiento valorativo** que engloba a los docentes, a los padres, a los alumnos y a la propia institución, con respecto a lo que llaman “calidad educativa”. Si bien convergen en la valoración, entendemos que en las motivaciones de las acciones de estos padres existe una tensión en términos de acciones racionales sujetas a valores (*Werttrational*) y acciones racionales sujetas a medios o fines (*Zweckrational*).

Los padres de estos alumnos se dicen defensores de los valores de la “educación pública” y de la “democratización de la enseñanza”. Incluso podemos reconocer estos valores en los discursos de los profesores y hasta de la propia institución. Pero en los hechos, cuando sus acciones racionales están sujetas a fines, se imponen otras clases de consideraciones en los padres y hasta en la propia institución. Así, entre los padres prevalece una concepción estratégica de la educación.

Como bien señalan Dubet y Martuccelli (1998), siempre que los sectores medios se ven obligados a elegir entre su adhesión a los valores republicanos, la defensa de la escuela pública y el igualitarismo democrático frente al potencial estratégico que reconocen en la educación, eligen lo segundo: el potencial estratégico. Lo que está en tensión en estas acciones es esa dualidad entre una acción racional sujeta a valores y una acción racional sujeta a medios o fines. Esto sucede habitualmente en las acciones racionales de las personas. Incluso Weber, cuando establece una clasificación de los tipos de acción social, nos habla de tipos conceptuales puros y nos advierte que la acción concreta es siempre una combinación de estos tipos puros:

La acción, y específicamente la acción social, rara vez se guía solamente por un modo o por el otro. Por otro lado, estos modos de dirigir la acción tampoco son en absoluto una clasificación exhaustiva de los tipos de acción, sino que son tipos conceptualmente

puros, contruidos para fines sociológicos, a los que las acciones reales se aproximarán más o menos o de los que tendrán una combinación, lo cual es lo más frecuente. Su utilidad sólo nos la podrá mostrar el resultado. (Weber, 2006, p.104).

En el caso de la propia institución, ocurre que por más que sostenga como valor la democratización y el acceso a la educación para todos, lo cierto es que en los hechos sus acciones están guiadas con arreglo a fines. A la hora de decidir estratégicamente, su **proyecto educacional** no puede eliminar el Curso de Ingreso. Si esto fuera así, el Colegio perdería uno de los mecanismos que sostienen la meritocracia y su tradición dentro del ámbito educativo.

Por último, otro aspecto presente es la distinción que hacen los entrevistados de la estructura institucional que permite desarrollar otra “subjetividad”. El Colegio, según los testimonios recogidos, es el ámbito donde se estrechan lazos personales que estimulan una subjetividad diferente, autónoma, independiente de los padres:

Para mí lo mejor que tiene el colegio es la gente, los compañeros, los profesores, los preceptores, las autoridades en cierta manera también. Es como que hay una relación distinta a otros colegios. Yo tengo amigos que van a otros colegios y para ellos es un lugar donde van a estudiar y nada más. Yo creo que acá la mayoría de los estudiantes ven al colegio como algo más. No es el lugar donde vienen, cursan y se van. De hecho, eso se puede notar cuando venís a contra turno y encontrás en el claustro central un montón de alumnos que están tirados, no hacen nada pero están ahí. (Rocío, alumna de quinto año).

Bueno, es inevitable que todos los chicos que están en la escuela maduran antes, les da otra postura. Más allá de la cantidad de información que reciben, se los ve más responsables ante cualquier hecho. Ponen el conocimiento que se les da con el crecimiento individual y eso da otro tipo de persona. (Stella Maris, madre de alumna de quinto año).

Además el colegio tiene una cosa: es como que te enseñan a independizarte, a tener tu propia mente crítica y a que te manejes vos mismo independientemente de tus padres, para que seas una persona pensante. Esto es más allá de la cursada, es en general. (Leonardo, alumno de quinto año).

El nivel de las distintas cátedras, la exigencia que te prepara para ir a la universidad, tal vez no la tengan otros colegios. Nosotros ya entramos a la universidad como si hubiéramos hecho el CBC, y acostumbrados al estudio.

(Rodolfo, alumno de quinto año).

Podemos emparentar el tipo de relación social que se establece entre los alumnos y entre éstos y la institución como relaciones no basadas en la **lucha** sino en el **acuerdo**. A este tipo de relación social, Weber la define como de **comunidad** y **sociedad**⁴⁰:

Llamamos **comunidad** (Vergemeinschaftung) a una relación social en la medida en que la acción social está basada –en un caso concreto o en el tipo puro de acción o en la acción promedio– en el sentimiento subjetivo de pertenencia común por parte de los partícipes (sentimiento de índole afectiva o tradicional). Llamamos **sociedad** (Vergesellschaftung) a una relación social en la medida que la acción social está basada en una unión de intereses motivada racionalmente (en ambos casos la racionalidad puede ser de índole instrumental o de consideración de la acción en sí misma como un valor). (Weber, 2006, p. 134).

Si bien remiten a conceptos distintos, el primero nos habla de un sentimiento recíproco de pertenencia común; y el segundo se refiere a una relación social basada en la unión compartida de intereses. Ambos contenidos de estos términos representan el tipo de relación que se establece entre los alumnos y los padres con la institución. En las representaciones de los actores, se puede apreciar que en este tipo de relación social la institución juega un papel ordenador, es el aparato administrativo que garantiza un orden interno del grupo. Cuando nos referimos a un orden, siguiendo a Weber, éste introduce una fundamentación subjetiva en la validez (legitimidad) del mismo. La percepción subjetiva de la obligatoriedad hacia un orden, legitima al orden como tal. Si bien existen distintos motivos por los cuales los sujetos pueden atribuirle legitimidad a un orden, en este caso el orden ha sido establecido legalmente por la creencia en la legalidad de lo instituido (Weber, 2007). Además hallamos un acuerdo racional entre alumnos, padres y la institución con un poder considerado como legítimo y al que se le obedece.

Conclusiones

En el presente capítulo nos propusimos dar cuenta de cómo fueron los orígenes, la valoración y el primer acercamiento con el colegio por parte de nuestros actores, además

40 La terminología de **comunidad** y **sociedad** también es similar a la utilizada por Tönnies (2003), aunque este autor hace una diferenciación más específica en cuanto a los tipos puros de sociedad.

de conocer sus discursos, nociones y representaciones. En el relato de nuestros interlocutores aparece con mayor frecuencia el peso de la propia historia familiar en el conocimiento y primer acercamiento a esta institución. Esto implica, por un lado, la existencia de algún miembro o allegado a estas familias que en el pasado hizo la experiencia de cursar, aunque también hay padres y profesores que reconocen en la trayectoria educativa del colegio un aspecto determinante en sus elecciones. Además, al registrar qué factores intervienen en el primer acercamiento comprobamos que esa convergencia de tradiciones familiares e historias de vida **se transmiten oralmente de generación en generación**. Esto garantiza la construcción de una memoria colectiva, que opera y se reproduce en el tiempo. Aquí identificamos un **primer elemento** que contribuye a sedimentar una identidad propia del CNBA, quizás no exclusiva, porque otras escuelas también la tienen, pero sí muy marcada con respecto a las demás escuelas de enseñanza media.

En los testimonios de los alumnos pudimos constatar que sus decisiones de concurrir al establecimiento están fundamentadas en una elección aparentemente libre, pero en sus discursos se revela que son los padres los que van a influir decididamente en esa elección. Sus acciones son de carácter racional e instrumental y están sujetas a intereses y sentimientos de valoración positiva hacia el colegio. En esa relación entre intereses y sentimientos reconocemos que en estos sectores medios prevalecen los intereses estratégicos que tienen sobre la educación. Además, entendemos que en esta elección operan factores estructurales (sociales, económicos, culturales) que también dirigen esa decisión. Hay un **alineamiento valorativo** unánime de parte de profesores, padres, alumnos y la propia institución sobre la **calidad educativa** como valor central. Aunque son objetivos que convergen, en el caso del Colegio su estrategia está sustentada en Curso de Ingreso (CDI) como mecanismo de selección que le permite sostener la meritocracia como un valor de distinción dentro del ámbito educativo.

Por último, los alumnos, además de destacar la “calidad de la enseñanza”, reconocen un atributo que excede el objetivo educativo: ellos y ellas ponen de relieve que en su experiencia escolar lograron desarrollar una **nueva subjetividad**, nuevos vínculos. Así se moldea una sociabilidad “diferente” que los va haciendo adquirir una relativa independencia con respecto al vínculo familiar. Esto también es considerado como un valor positivo para estos sectores medios.

Para los padres es un plus que el Colegio prepare a sus hijos para otros planos de la vida. Por lo tanto, para ellos no es un establecimiento más donde se dictan clases, sino que a lo largo de los años de recorrido escolar se forja un sentimiento de comunidad a su interior. Son relaciones basadas en el acuerdo, en la reciprocidad y en la elección mutua.

En las diferentes biografías que recopilan la historia de este Colegio, encontramos que éste es concebido como un establecimiento al que concurren los hijos de familias tradicionales ligadas al poder y a la clase política dirigente del país. En las entrevistas, se revela que estas familias provienen de una clase en su mayoría profesionalizada y socialmente favorecida económicamente. Sin embargo, también aparecen en la matrícula otros tipos de actores de sectores medios que dan cuenta de un cambio. Estamos ante proveniencias más heterogéneas, ligadas a barrios del centro y sur de la de la Ciudad de Buenos Aires. Además, se encuentran sectores provenientes del Conurbano Bonaerense.

Hasta el momento, hemos tenido una aproximación a las condiciones sociales, económicas, culturales y generacionales de nuestros entrevistados. En los próximos capítulos, nos proponemos profundizar el análisis de estas características. En el capítulo 3 nos abocaremos a un examen sobre las trayectorias, las estrategias educativas y el posicionamiento social de padres, docentes y alumnos.

CAPÍTULO 3

Trayectoria de padres y alumnos. Estrategias y planificación en relación con el posicionamiento social

En relación con el sistema educativo, uno de los factores que nos acerca a tener un diagnóstico sobre su estado es poder identificar las trayectorias de los agentes del sistema escolar. Es fundamental indagar qué causantes operan en ese entramado subjetivo que se va configurando en el proceso formativo, como así también sus efectos y tensiones. Asimismo, dar cuenta de qué estrategias desarrollan y cómo planifican sus prácticas los padres, alumnos y la propia institución. Cuando mencionamos el concepto de **estrategia** lo hacemos en la clave planteada por Bourdieu. El pensador francés propone una noción de estrategia en ruptura con el punto de vista **objetivista** que no reconoce la capacidad que tiene el sujeto de elegir sus acciones, como así también del **subjetivista**, que subestima el poder de las estructuras objetivas para influir y moldear las conciencias de los individuos. El subjetivismo atribuye a la conciencia de los individuos la capacidad de poder crear sentido sin ningún condicionamiento objetivo. En este sentido, Bourdieu propone una concepción integral del mundo social que recupera la relación entre el saber teórico y el saber práctico:

La sociología está llena de falsas oposiciones (...) Tomemos las más evidentes, como la oposición entre teóricos y empiristas, o bien entre subjetivistas y objetivistas, o aun entre el estructuralismo y ciertas formas de fenomenología. Todas estas oposiciones (y hay muchas otras) me parecen completamente ficticias y al mismo tiempo peligrosas por que conducen a mutilaciones. (Bourdieu, 2007, p. 44).

Desde esta concepción, entiende a la sociedad como un **espacio social estructurado** donde se dirime la conflictividad entre individuos o grupos sociales divididos por una distribución desigual de **capitales**. A esta visión social, le agrega la noción de **campo**⁴¹. Cada estructuración de un campo

41

Para Bourdieu un campo se encuentra determinado por la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. Entendido éste como un espacio en el cual tienen lugar

social se corresponde con un estado de las relaciones de fuerza y de poder entre los agentes, grupos e instituciones que se comprometen en una lucha por ocupar una posición hegemónica. En este sentido, plantea que en cada campo los actores van a establecer –desde sus posiciones diferenciadas– apuestas. En ese **juego de competencias**, el comportamiento de los agentes no es pasivo. Estos llevan adelante estrategias de apropiación de capitales específicos que apuntan a mantener o mejorar su posición social de acuerdo con el volumen y la estructura del capital propio como también con la posición que ocupan en el espacio social. El objetivo es incrementar o conservar el volumen total de los distintos tipos de capital que poseen.

En la práctica encontramos que las estrategias son interdependientes y se encuentran entremezcladas. En ese marco Bourdieu establece una clasificación general e instituye tipologías: estrategias de inversión biológica, sucesorias, de inversión económica, educativas y de inversión simbólica. Cada una de estas estrategias es específica, es decir, se define según el tipo de capital que se quiere transmitir. En el caso de las estrategias educativas, las familias o individuos tienen como objetivo producir agentes sociales “dignos”, que tengan la capacidad de recibir la herencia del grupo social de pertenencia. Una de las formas que asume esta estrategia es la obtención de títulos escolares.

En las entrevistas observamos que la elección educativa de las familias resulta de una acción sujeta a intereses estratégicos, donde también intervienen elementos que estructuran esa decisión. Esto implica desplegar una **estrategia** que comienza a planificarse en el ámbito de la familia hasta llegar a la propia escuela. La ubicamos temporalmente desde que los hijos se encuentran en la etapa de finalización del ciclo primario y tienen que prepararse para afrontar el examen de ingreso. En la producción social de estos agentes y en sus lógicas de acción, sus decisiones tienen como objetivo lograr el pasaje a

conflictos entre actores que luchan por recursos específicos. El campo posee una estructura determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores involucrados: “En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posesión implica el acceso a ganancias específicas que están en juego dentro del campo– y, de paso por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homologación, etc.)” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64).

la institución. Esto requiere estar preparados, dado que los futuros alumnos deben contar con una experiencia sólida en el nivel primario:

XXXX en realidad fue una muy buena alumna toda su escuela primaria. Fue una niña que se destacó por lo aplicada, por lo perseverante. Entonces siempre nos imaginamos para ella un colegio que valorara todo esto. Fue en sexto grado el momento de empezar a buscar el colegio [...]. Yo vengo de formación de escuela pública, nuestra prioridad era la escuela pública y, dentro de la oferta, esto de que fuera de excelencia y que fuera un colegio exigente, para xxxxx nos parecía que era el mejor lugar. (María, madre de Anabela, alumna de quinto año).

–¿XXX XXXXX no trabajó durante la secundaria?

–No.

–¿Lo podría haber hecho si hubiese tenido que trabajar?

–No. Tenés que sostener económicamente. Pensás que por la exigencia del colegio es difícil hacer las dos cosas [...] Igual yo quiero que trabaje cuando terminen el colegio, a partir de los dieciocho años. (Juliana, madre de alumno de quinto año).

XXXXXXXXXX fue a un colegio bilingüe, privado, hasta séptimo grado. Lo sacamos para que pudiera hacer el ingreso, lo pusimos en un colegio común, o sea de un solo turno, y paralelo a eso empezó el curso de ingreso. Fue una epopeya porque hizo el curso, como lo hizo XXXXX y XXXXXX, y además tenía profesores particulares. Yo creo que nunca en su vida XXXXXXXXXXX estudió tanto ni va a estudiar. (José, padre de Hernán, alumno de quinto año).

En el discurso de estas familias está presente el reconocimiento de la “escuela pública”, aunque también en algunas entrevistas nos encontramos con que muchos de los alumnos que ingresan al CNBA transitaron ámbitos de enseñanza privada en el ciclo primario. Como mencionamos en el capítulo anterior, esta elección no significa un abandono explícito del ideal público con respecto a la formación de sus hijos. Se trata más bien de un fenómeno ya

destacado por Dubet y Martuccelli y que ya hemos mencionado: cuando los sectores medios enfrentan la contradicción entre compromiso y visión estratégica de la educación, el compromiso cede frente a la estrategia.

La acción social (...) es llevada adelante por una lógica estratégica en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición. (Dubet y Martuccelli, 1998, pp. 80-81).

Entendemos que en nuestros informantes hay un reconocimiento de un contexto de crisis del sistema escolar y que en estos colegios privados se les garantiza como mínimo “que haya clases”. Otro aspecto que hace a la estrategia de estos padres es contar con los recursos económicos necesarios para solventar profesores o institutos privados, además de apoyarlos materialmente durante el ingreso: “tenía profesores particulares”, “no trabajó durante la secundaria”, “(los) tenés que sostener económicamente”.

La representación que estos padres tienen sobre el CNBA, en cuanto institución que “supera la media”, está ligada a la exigencia en la formación: “nunca en su vida estudió tanto, ni va estudiar”; y a la posibilidad de incorporar “conocimientos y saberes⁴²” en la cultura general de sus hijos:

Sí, me parece que es una apertura mental distinta, como el tener más de una opinión, más de dos opiniones respecto de un tema, porque en realidad la educación no es una sola opinión, tener una sola visión de Sarmiento, una sola visión de San Martín, una sola visión de Rosas, sino que más bien es tener un par de visiones o un conjunto de visiones. Me parece que el colegio ayuda más a diversificar esas distintas visiones respecto de determinada cosa, de todas las cosas y de todos los temas. Me parece que los ayuda a

42 Bourdieu nos recuerda que el conocimiento “desinteresado” es la marca cultural de **distinción** de la burguesía. Esta insistencia en la **cultura general** es típica del hábito burgués, el darse el “gusto” de aprender cosas que literalmente “no sirven para nada”, como por ejemplo la vida de pintores, músicos, etc. Dentro de ese sistema de clasificación por gusto que establece este pensador, diferencia los gustos de lujo (o de libertad) y los gustos de necesidad. Los primeros (ligados a los sectores dominantes) son aquellos producidos por determinadas condiciones de existencia y por la posesión de distintas especies de **capital** que permiten poseer libertades y facilidades que se ubican a distancia de los consumos por necesidad (ligados a los sectores dominados). En esa clasificación del gusto que establece el pensador francés, a medida que desciende la escala predomina el gusto por necesidad. Una pregunta típica en relación con el aprendizaje sería “¿para qué me sirve saber esto?”. Un interrogante que de ninguna manera haría un burgués atraído por el conocimiento “desinteresado”. Hay una afinidad entre esta clase media y esta típica distinción del hábito burgués. Para profundizar recomendamos ver *La distinción* (Bourdieu, 1996, pp. 171-182).

formar una buena base para el siguiente paso a nivel educacional. (Raúl, padre de Leonel, alumno de quinto año).

Incentivarlos, abrirles ventanas a la cultura que prácticamente no lo conseguirían ni con los padres. Porque con los padres un adolescente tiene una relación complicada, reactiva, están formando su identidad y eso hace que se les complique con los padres. Yo digo blanco y él dice negro. Mientras que el colegio consiguió propiciarle que lea a los clásicos, que vaya al teatro. O sea que haya un repertorio de vínculos con la cultura y con la historia de la humanidad que no los hubiera tenido de ninguna otra manera. Lo obliga a dejar el joystick de vez en cuando. (Sebastián, padre de Ezequiel, alumno de quinto año).

Se trata de una clase media que en su visión estratégica sobre la educación reconoce el rol que ésta juega en el futuro posicionamiento social, cultural y material de sus hijos. Los agentes –en este caso hablamos de los padres– llevan adelante estrategias educativas que significan crear las condiciones necesarias para reforzar esa apuesta por mantener o incrementar el volumen del capital⁴³ cultural de sus hijos y, por lo tanto, conservar o mejorar su posicionamiento en el espacio social.

Socialización, orden y aprendizaje

Berger y Luckmann (1972) entienden a la sociedad en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: **externalización**, **objetivación** e **internalización**. Los tres caracterizan simultáneamente a la

43 Cuando nos referimos al concepto de **capital**, lo hacemos en sintonía con el planteo Bourdiano, que toma este concepto no sólo en su acepción tradicional, ligado a lo económico, sino también en términos de algo heredado o adquirido y como factor de jerarquización social entre sectores favorecidos y desfavorecidos. También está relacionado a los diferentes sectores que se encuentran al interior del espacio social y a sus posiciones, reconociendo diferentes formas de capital, distribuidos de manera desigual, que estructuran ese espacio social. En este sentido, es posible distinguir cuatro tipos de capital: **capital económico**: ligado a los factores de producción y al conjunto de bienes económicos, ingresos, bienes patrimoniales; **capital cultural**: corresponde al conjunto de calificaciones intelectuales, producidas por el sistema escolar o transmitidas por la familia; **capital social**: se define por el conjunto de relaciones sociales de las que dispone un individuo o un grupo social e implica el desarrollo de una sociabilidad; y **capital simbólico**: vinculado al conjunto de rituales ligados al honor y al reconocimiento. Es lo que acredita, lo que se le reconoce al agente poseedor de las otras tres formas de capital. Esto implica ventajas sociales de consecuencias concretas. (Bourdieu, 2003).

sociedad y a cada sector de ella. Estar en sociedad es participar de su dialéctica; sin embargo, el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con predisposición hacia la sociedad y luego llega a ser miembro de ella. Por lo tanto, el individuo es inducido a participar en esta dialéctica. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización. Esta aprehensión no resulta de las creaciones de significado autónomas por parte de individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros. Solamente cuando el individuo ha llegado a este grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad:

El proceso ontogenético por el cual se realiza se denomina socialización y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. (Berger y Luckmann, 1972, p. 166).

En las sociedades podemos distinguir dos tipos de socialización. La primera se denomina **socialización primaria**⁴⁴. En esta instancia, la agencia principal de socialización corresponde a la familia. Ésta es la encargada de transmitir e inculcar las primeras formas del ser social, es decir, valores, normas y creencias que comienzan a regular la vida social interna y externa de los individuos. Esta incorporación logra una interiorización y naturalización de la exterioridad.

El segundo proceso, llamado **socialización secundaria**, se extiende a lo largo de toda la vida y una de sus agencias se encuentra, entre otras instituciones, en el sistema escolar. De este proceso se desprende que la incorporación de lo social a través de estos mecanismos no se detiene jamás. El ser social incorpora un **habitus** abierto a posibles mutaciones y esquemas clasificatorios:

Las representaciones de los agentes varían de acuerdo con su posición (y con los intereses asociados a ella) y su habitus, como sistema de percepción y evaluación, como estructuras cognitivas y evaluativas que ellos adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social.

44 “La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.” (Berger y Luckmann, 1972, p. 168).

(Bourdieu, 2007, p. 134).

La escuela media es un ámbito en el que se produce ese proceso de acuerdo con las condiciones que nos muestra el contexto de fragmentación y heterogeneidad que vive el sistema educativo. Dentro de ese marco, nos interesa reconocer qué prácticas y hábitos logra hacer internalizar el CNBA en los alumnos y cómo configura sus interacciones. En este sentido, entendemos que el Colegio aspira a incorporar **habitus**⁴⁵ que estén en sintonía con sus objetivos. Se propone que los estudiantes, una vez que atraviesan el Curso de Ingreso, compartan y afirmen una pertenencia común a nivel institucional que además es garantía de reproducción social como grupo. Aquí puede registrarse que, a nivel institucional, el Colegio es un factor activo en la trasmisión e incorporación de esquemas de percepción y acción. Hablamos de regularidades, acciones que se repiten con un mismo significado subjetivo en un agente o en numerosos agentes. Estas regularidades se manifiestan en las prácticas de un grupo de personas guiadas por intereses y expectativas comunes.

Dentro de esas regularidades, uno de los aspectos que se distingue es el relacionado con la formación. La disciplina, en el proceso formativo, es una de las características destacadas por los profesores al referirse a sus alumnos. Para ellos, son especiales, tienen una gran capacidad para el aprendizaje en un colegio que les inculca el “hábito de estudiar”:

Son alumnos con cierta disciplina de estudio. Tienen el hábito de estudiar. Por lo menos, cuando llegan a quinto año, hay algunas herramientas que los chicos traen, traen cierta disciplina que en otros colegios no la encontrás. Todas las materias van hacia eso pero hay disciplina. Disciplina de estudio, no de si se portan bien o mal, tienen hábito de estudio, para mí es lo mejor.
(Mariano, Profesor del colegio).

45 En la obra de Bourdieu el concepto de **habitus** aparece en reiteradas oportunidades. En este caso elegimos como referencia la siguiente definición: “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por ello, colectivamente orquestada sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (Bourdieu, 1988, p. 86).

En este testimonio, un profesor entrevistado nos habla de la disciplina y aclara que es una “disciplina de estudio”. Esta operación en el pensamiento necesita explicarse, porque el término “disciplina” en sí mismo podría ser impugnado moralmente. Sin embargo, esta “mala palabra” es legitimada a través del discurso meritocrático:

En general son alumnos buenos. Hay diferencia entre éste y otros colegios públicos. La calidad es mucho mejor. Son alumnos que, para mí, tienen mucho compromiso con lo que estudian, con lo que trabajan. (María, Profesora del colegio).

Para la escuela, lograr inculcar esa conducta hacia el estudio se asemeja a un proceso civilizatorio (Elias, 1993) que le permite también instituir un **orden legítimo** hacia el interior del establecimiento:

Llamamos “orden” al contenido de una relación social sólo cuando las acciones se guían por determinadas “máximas” (...) hablaremos de “legitimidad” de este orden sólo cuando este guiarse realmente por esas máximas se produzcan al menos también (es decir, en un nivel importante) porque esas máximas se consideran obligatorias (Gesten) para la acción, es decir, vinculantes o ejemplares. Evidentemente los partícipes se guían por un orden por motivos muy diferentes. Pero la circunstancia de que el orden mueva, junto a otros motivos, de manera vinculante o ejemplar, es decir, con carácter normativo, a una parte al menos de los agentes acentúa naturalmente la probabilidad de que la acción se guíe por el orden, y de que a menudo lo haga en una medida significativa. (Weber, 2006, p.115)

La disciplina hacia el estudio conlleva la aceptación de un **orden legítimo**, un orden basado en normas obligatorias vinculadas al régimen de materias.

Reglamento Interno (extracto)

CAPÍTULO 1

Artículo 1. – Los alumnos del Colegio serán **regulares** o **libres**.

Artículo 2. – Se considerará **regulares** a aquellos que, inscriptos en un orden determinado no adeudaran más que una asignatura del año inmediato anterior. No podrán inscribirse como regulares aquellos alumnos que aun aprobando todas las materias del año inmediato inferior, adeudaran alguna del anterior a éste.

Artículo 3.- Se considerarán alumnos **libres** a los que hubieran perdido su calidad de

regulares por falta de asistencia, por sanciones o por adeudar mayor cantidad de materias de las permitidas.

Fuente: CNBA, Departamento de Alumnos, Reglamento Interno, Anexo 1, Res. CNBA n° 122/99 y sus modificaciones (Res. CNBA n° 1701/01; 807/01 y 341/02).

Ese orden también está sujeto a una sanción externa para quienes se desvíen y puede influir en la desaprobación social del círculo de amigos:

Son muy hincha pelotas (...) si no estudias fuiste. A mí en primer año me costó mucho (...) me llevé cinco a diciembre y una a marzo. Mis compañeros me decían que el problema era mío porque jodía todo el tiempo. (Marcos, alumno de quinto año)

En la trayectoria de los alumnos, incorporar el **habitus** hacia el estudio supone la asimilación de valores y comportamientos que van a caracterizar las prácticas de estos individuos y tendrán efectos en otros terrenos. Es lo que Bourdieu llama la **homología del habitus**, como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles.

En las regulaciones que propone el Colegio, el habitus no sólo genera prácticas individuales y colectivas, sino que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que refuerzan la percepción, la acción y los pensamientos del presente. Estas disposiciones duraderas son interiorizadas por los alumnos y se constituyen en un mecanismo esencial de preservación de las normas del establecimiento. En este proceso de interiorización, los valores y los comportamientos aprendidos se consideran cuasi automáticos y naturales. Esta naturalización de sus conductas los lleva a actuar sin estar obligados a recordar las reglas que es preciso acatar.

En sus recorridos, los alumnos constituyen un tipo de afinidades valorativas que son reconocidas por los padres:

En sí, el Colegio... a ver... es una pregunta complicada. A mí lo que me llama del Colegio es esa entidad, a las personas les da como una cosa de pertenencia, es una chapa, como que les da seguridad, se sienten bien. Hay mucha unión entre los pibes, como una hermandad entre los alumnos, entre

todas las divisiones. Los del Nacional Buenos Aires son como una “raza especial”, no superior, digo especial en el sentido de que son parte de otra cosa, se igualan entre ellos. Eso por un lado. Me parece un colegio muy completo, con muy buenos profesores. Básicamente es eso. (César, padre de Irene, alumna de quinto año).

Sin embargo, junto a la valoración académica que se hace del Colegio, también existe la idea de que los alumnos que concurren allí “son como una raza especial”, un término que podría ser moralmente cuestionable. En este sentido, Bourdieu (1990) nos plantea una de las formas de racismo que considera más sutiles y difíciles de reconocer: el **racismo de la inteligencia**.

El racismo es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, un capital heredado cuya propiedad es la de ser un capital incorporado, por ende, aparentemente natural, nato. (...) Todo racismo es un esencialismo y el racismo de la inteligencia es la forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder reposa en parte sobre la posesión de títulos que, como los títulos académicos, son supuestas garantías de inteligencia y que, en muchas sociedades, han sustituido en el acceso a las posiciones de poder económico a los títulos antiguos, como los de propiedad o los de nobleza. (Bourdieu, 1990, p. 201).

En algunos de nuestros informantes se revelan términos que podrían ser calificados como segregacionistas: “son como una raza especial”, pero ante posibles impugnaciones, se apelan a eufemismos⁴⁶, que contradicen este tipo de dichos al punto tal de hacerlos irreconocibles y justificados con expresiones de corte meritocrático como “es un colegio muy completo”.

Yo creo que la exigencia en lo académico ha sido muy buena, sobre todo para xxxxx que pudo acompañar esa exigencia. Y después todo lo que tiene que ver con el grupo social que ha armado, su grupo de pertenencia. Y con

46 “La forma de eufemización más común hoy en día es, claro, el aparente carácter científico del discurso. Si se invoca el discurso científico para justificar el racismo de la inteligencia, esto no se debe sólo a que la ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo, también y sobre todo se debe a que un poder que cree estar fundado en la ciencia, un poder de tipo tecnocrático, recurre naturalmente a la ciencia para fundar su poder; se debe a que la inteligencia es la que legitima para gobernar cuando el gobierno se dice fundado en la ciencia y en la competencia „científica” de los gobernantes (piensen en el papel de la ciencia en la selección escolar, donde la matemática se ha convertido en la medida de toda inteligencia). La ciencia es cómplice de todo lo que le piden que justifique.” (Bourdieu, 1990, p. 202).

lo feliz que ella está de estar en este colegio. Ella habla de su colegio con orgullo, como un lugar importante para ella. Hoy en día no es tan fácil que los chicos hablen de su colegio como el mejor lugar que tienen para estar.
(Roxana, madre de Mariana, de quinto año).

Por último, en estos testimonios verificamos que se expresan sentimientos hacia el Colegio en los que se destaca una **identidad**, un **sentido de pertenencia**. Más allá de las trayectorias, en los alumnos se va constituyendo un sentimiento de grupo donde se configuran relaciones sociales propias, una hermandad que los califica como un espíritu de cuerpo que se mantiene –al menos– durante la experiencia escolar, una “aristocracia del conocimiento”.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo, hemos utilizado de Bourdieu los conceptos de **habitus** y **estrategia** para relevar las trayectorias y estrategias en el momento del ingreso y de la adaptación que llevan adelante los distintos agentes y destinatarios del sistema escolar. Hemos verificado que las estrategias desplegadas por estos padres para que sus hijos ingresen a la institución se ponen en funcionamiento cuando estos comienzan a cursar el último año del ciclo primario. Para conseguir este objetivo, van a procurar garantizar una sólida formación primaria y solventar económicamente sus necesidades materiales. En algunos casos, nos encontramos con alumnos que provenían de instituciones privadas. Siendo esto así, creemos que la existencia de estas particularidades –como ya dijimos– no contradice la valoración que sostienen de la escuela pública.

En sus testimonios afirman que el colegio supera la media de los establecimientos de enseñanza secundaria y que es una institución portadora de saberes y conocimientos que les garantizan a sus hijos una formación integral y “desinteresada”.

Evidenciamos que en las lógicas de acción de estos agentes, y en sus discursos, subyace una visión estratégica de la educación y del rol que puede jugar a futuro ese posicionamiento. En sus trayectorias llevan adelante **estrategias educativas** que apuntan y apuestan a conservar, o a incrementar, el volumen de capital cultural de sus hijos.

El habitus es un concepto central para la teoría de Bourdieu (1997), y es a partir de esta noción que construye tanto su concepción de la **acción** como su percepción del mundo social. A través de este concepto restituye la dualidad objetivismo-subjetivismo. Es un principio generador y unificador que retraduce las características de una posición social en un estilo de vida. Si el **campo** es un sistema competitivo de relaciones sociales que funciona de acuerdo con sus propias reglas y lógicas específicas, el **habitus** consiste en las disposiciones socialmente adquiridas y comunes de agentes que pertenecen a un campo. Estas disposiciones adquiridas se relacionan con las reglas de cada campo en particular. El habitus está internalizado en los agentes, en sus prácticas, en sus interacciones, en las conductas, en la manera de hablar y de hacer las cosas. Constituye sistemas clasificatorios, principios de visión y división del mundo social. El habitus es el proceso por el cual lo social es interiorizado por los individuos, permitiendo que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas (Bourdieu, 1997).

En las trayectorias de los alumnos, puede reconocerse el papel que juega la institución en el proceso de socialización secundaria. Allí adquieren y comparten el mismo habitus, que les da una pertenencia como grupo, pero también es fundamental para el proceso de interiorización de valores y comportamientos. Estos comprenden y exceden el marco pedagógico y operan como un mecanismo de preservación de las reglas institucionales. La disciplina hacia el estudio, que desde la institución se trata de inculcar y que los profesores reconocen y destacan en el proceso de aprendizaje, permite al Colegio instituir cierto orden hacia su interior, legitimado por la meritocracia.

Esto significa la aceptación de normas obligatorias vinculadas al régimen de materias, pero también la aceptación de otras reglas que van a caracterizar sus prácticas. Esas prácticas individuales y colectivas sustentadas en las regulaciones que propone el colegio son interiorizadas. En ese proceso, los valores y los comportamientos aprendidos son asimilados de manera casi automática. Esto lleva a los alumnos a naturalizar sus acciones y conductas, sin tener que recordar las normas que es necesario acatar para poder actuar. Por último, en sus trayectorias los alumnos construyen una pertenencia como grupo, un espíritu de cuerpo, un sentimiento de hermandad que se va a sostener al menos durante la experiencia escolar.

Hasta el momento hemos revelado los orígenes, la valoración y el primer

acercamiento al CNBA que tuvieron padres, alumnos y docentes. Posteriormente nos dedicaremos a investigar las trayectorias y estrategias en el proceso formativo. En el próximo capítulo, nos proponemos analizar uno de los mecanismos más importantes que el colegio pone en juego en su relación con los alumnos y la construcción de ese habitus compartido: el Curso de Ingreso.

CAPÍTULO 4

El Curso de Ingreso y los Ritos de Paso. Dispositivos institucionales y contrato educativo

En el capítulo 1 de esta investigación, cuando describimos las características educacionales del Colegio, mencionamos la existencia de un Curso de Ingreso (CDI)⁴⁷: una instancia de evaluación que la institución propone para quienes aspiran a ingresar a ésta. Este curso es un obstáculo que los alumnos deben superar: es de carácter obligatorio y se desarrolla durante el año en que cursan la finalización de su ciclo primario. Los postulantes deben rendir periódicamente exámenes que les brindan un puntaje y, quienes mejor califiquen, de acuerdo con un cupo que determina la institución, acceden a la vacante según orden de mérito. Esto no es así en el resto de la Universidad de Buenos Aires⁴⁸.

El CDI es un requisito que se exige desde la institución. Sus efectos en la relación que se entabla desde las autoridades con los alumnos van a trascender la propia evaluación clasificatoria. En el resultado de nuestras entrevistas, creemos que la representación que tienen nuestros informantes sobre ese momento se emparenta con un **ritual de paso o de iniciación** (Van Gennep, 2008). Este pasaje determinante va a prefigurar un tipo de relación y un contrato educativo entre la institución y quienes se postulan a pertenecer a ésta. Para Van Gennep, la vida individual de todas las sociedades requiere pasar de una edad a otra y de una ocupación a otra. Cada uno de estos pasajes está acompañado por actos especiales. Todo cambio en la situación del individuo comporta acciones y reacciones entre lo profano y lo sagrado; acciones y reacciones que deben ser reglamentadas y vigiladas a fin de que la sociedad en general no experimente molestias ni prejuicios. La vida individual consiste en una sucesión de etapas cuyos finales y comienzos forman conjuntos del mismo orden. Cada uno de esos actos se vincula a ceremonias cuya finalidad es idéntica: hacer que el individuo pase de una situación

47 Ver en el Anexo Documental el Reglamento del Curso de Ingreso.

48 En este sentido, si bien el Colegio pertenece a la enseñanza media, existe un contraste con respecto al resto de las instituciones que dependen de la UBA. En la Universidad el acceso está precedido por el CBC (Ciclo Básico Común) abierto a todos los que finalizaron la escuela secundaria.

determinada a otra. Cada una de estas ceremonias tiene su propio fin y, al ser el individuo su objeto, es necesario que esos medios para alcanzarlo sean sino idénticos al menos análogos. Así, el individuo va modificándose, dejando tras de sí varias etapas y franqueando fronteras. En las sociedades tradicionales, esas etapas son las que marcan los pasajes que contribuyen a preservar valores y hábitos del ser humano. A estos ritos se los puede clasificar en tres momentos: de separación (los **ritos preliminares**), de margen (los **ritos liminares**) y de agregación (los **ritos postliminares**).

En Bourdieu (1985), los ritos tienen una función social y una significación: la de separar e instituir diferencias que se naturalizarán en la eficiencia simbólica del rito. Más que **ritos de paso** prefiere hablar de **ritos de consagración** o **ritos de institución**:

Hablar de rito de institución es indicar que cualquier rito tiende a consagrar o a legitimar, es decir, a hacer desestimar en tanto que arbitrario o reconocer en tanto que legítimo, natural, un límite arbitrario; o, lo que viene a ser lo mismo, a llevar a cabo solemnemente, es decir, de manera lícita y extraordinaria, una transgresión de los límites constitutivos del orden social y del orden mental que se trata de salvaguardar a toda costa (...) Al marcar solemnemente el paso de una línea que instaure una división fundamental del orden social, el rito atrae la atención del observador hacia el hecho de paso (de ahí la expresión rito de paso), cuando lo importante en realidad es la línea. ¿Qué separa, en efecto, esta línea? Un antes y un después (...) Pero, en realidad, lo más importante y lo que pasa desapercibido es la división que realiza (...) hay un conjunto escondido con relación al cual se define el grupo instituido. (p. 79).

No obstante, en el lenguaje bourdiano el **habitus** se comienza a configurar en el rito:

El trabajo pedagógico de inculcación es, con la institucionalización que se acompaña siempre de un mínimo de objetivación en el discurso (y en particular en el derecho, encargado de prevenir o de castigar los fallos de la socialización) o tal o cual otro soporte simbólico (símbolos o instrumentos rituales, etc.), una de las ocasiones privilegiadas para formular y constituir los esquemas prácticos en normas expresas. Sin duda no es por azar que la

cuestión de las relaciones entre el habitus y la "regla" resulta puesta en evidencia desde el momento en que aparece históricamente una acción de inculcación expresa y explícita. (Bourdieu, 1996, p. 164).

En el caso del Colegio, estos ritos de iniciación comienzan a experimentarse en el último año del ciclo primario y, como los ritos de estas características, comprenden tres momentos.

En el primero, encontramos los llamados **ritos preliminares**. Podemos verificar que en la vida de los futuros alumnos coexisten dos mundos. Comienzan a transitar una separación con respecto a su grupo de compañeros de la primaria y esta separación implica entrar en otra etapa, emprender la Escuela Media y, con ello, afrontar una fase de cambios (cursar el ingreso en el CNBA), otra estructuración social y una nueva sociabilidad (profesores y nuevos compañeros). Es el nuevo mundo que se avecina⁴⁹. En ese nuevo contexto, el Colegio que los recibe y los padres integran una alianza tácita que se relaciona con ese momento crucial de la etapa vital:

Mi mamá me dijo en quinto grado si quería venir al Buenos Aires, que era un colegio bastante bueno. Tenía un tío que vino al colegio y bueno vine.

(Leonel, alumno de quinto año).

Mi papá en quinto o sexto grado me dijo que había un buen colegio, el Buenos Aires, que era el mejor. Desde que me lo dijo quería venir y después, hablando con mis amigas de la primaria, me dijeron que ellas también querían venir y nos anotamos en el Curso de Ingreso. Después tenía un tío que no pudo entrar. (Rocío, alumna de quinto año).

Al colegio lo conocí por mi familia. Mi hermano, que es mucho más grande que yo, me lleva como once años, hizo el ingreso pero no entró. Pero fue más por voluntad propia. También había amigos en la familia que vinieron a este colegio. (Carla, alumna de quinto año).

Yo estaba en sexto grado y tenía compañeros que ya estaban haciendo el ingreso en un instituto, y el ex jefe del trabajo de mi mamá, que vino a este

49 En mayor o menor medida esto es así cuando se finaliza la escuela primaria. Podemos decir que es así siempre en tanto que la finalización de la primaria es el fin del mundo de la niñez. Quizás en el ingreso al CNBA encontramos una "carga" especial por lo que significa para los postulantes y los padres de estos alumnos.

colegio, le dijo de mandarme acá. (Ramiro, alumno de quinto año).

El **segundo momento** de este ritual –de margen– es un **período intermedio**. Aquí se pasa a un contraste entre un estado de condición estable (Turner, 1988), culturalmente reconocible, a otro de transición o liminal. Estos alumnos experimentan una cotidianeidad que yuxtapone dos mundos escolares diferentes: reconocen vivencias ambiguas entre el ámbito de la escuela primaria y el futuro colegio. Atraviesan un contexto cultural que tiene poco o ninguno de los atributos del estado pasado o futuro:

Tenía que ir los sábados, era medio raro. Al principio todo es muy serio... No conocía a nadie, aunque después hice amigos. (Emanuel, alumno de quinto año)

A veces estaba cansado, me costaba matemáticas así que no podía faltar. Por suerte me encontraba con algunos que iban al instituto en la semana. (Geraldine, alumna de quinto año).

En las memorias de los alumnos, el CDI ocupa un lugar inolvidable y evoca sentimientos contradictorios. Pese a haber superado ese requisito, algunos lo recuerdan como un momento duro, de mucha exigencia⁵⁰: asistencia a institutos privados, clases de apoyo, profesores particulares, cambios en la rutina que tuvieron que asumir precipitadamente. En cambio, para otros fue mucho más sencillo; una buena experiencia que les permitió ir conociendo a sus potenciales compañeros. Acuerdan en que fue un momento de exigencia, competencia y dificultad: *...más que aprender y conocer más, es una competencia con los demás a ver quién pasa y quién no. Es eliminar al resto. No hay una nota, es eliminar al otro.* (Facundo, alumno de quinto año).

Nuevamente aparece otra ambigüedad en el uso de los términos. Así como reconocimos en testimonios anteriores palabras como “disciplina” y “raza especial”; ahora encontramos “competencia”, un término que podría estar en consonancia con la idea del CDI de reconocer y seleccionar a los más aptos. No obstante, en este testimonio “competencia” está asociado a “eliminar al otro”, revelando que en realidad los saberes no son lo importante, sino el fin, legitimado en este caso, en nombre de la meritocracia:

50 Esto es consistente con el hecho de que los ritos de paso suelen ser dolorosos y dejan huellas en el cuerpo.

...en parte es eso, pero si pensás en que querés entrar al Colegio está bueno hacerlo porque ya vas viendo lo que es el Colegio. Si eso no estuviese y todos entraran, yo creo que a los dos segundos se irían más de la mitad de los que entran, porque de repente te chocás con toda la exigencia de este Colegio sin haber tenido una etapa previa que vaya filtrando a los que no quieren tenerla. No es que esté bien o mal, sino que hay gente que no le gusta y para venir a sufrir tampoco es lo mejor. (Camila, alumna de quinto año).

Claro, fui a un instituto, pero en el Curso de Ingreso me divertía... Es que yo iba al instituto y tenía un primer grupo de amigos, después venía los sábados al Curso de Ingreso y ya sabía que me iba bien, y te relacionabas con mucha gente, como que yo no lo sufrí al Curso de Ingreso. Conozco gente que sí, como que venían las etapas de examen y, bueno, doce años, cuatro exámenes, las pruebas en el colegio... Porque del colegio te tenés que seguir ocupando, no podés dejarlo en banda. Pero bien, yo en el Curso de Ingreso pude desenvolverme bien. (Juliana, alumna de quinto año).

Para mí fue muy difícil, fue un cambio muy importante con respecto a la primaria, mucho más exigente... Fue una mala experiencia, muchos nervios y mucha exigencia... (Carlos, alumno de quinto año).

Los atributos de **liminalidad** son ambiguos y escapan a cualquier clasificación que se pueda establecer en situaciones o posiciones del espacio cultural. Los entes liminales (personas en el umbral) son seres totalmente desposeídos, no tienen un status ni propiedades definidas, su conducta suele ser pasiva y de obediencia hacia sus instructores (Turner, 1988). El pasaje por el CDI logra uniformizar, desde una perspectiva subjetiva, para luego formar de nuevo y dotar a los alumnos de las herramientas –saberes adicionales– que les permitan hacer frente a la nueva situación que se les plantea.

En estos fenómenos liminales, un tipo de vínculo social deja de existir y se pasa a una nueva agregación que comprende nuevos lazos. Se suelen desarrollar relaciones de camaradería y compañerismo.

En estos ritos, podemos reconocer un momento en y fuera de tiempo, donde las posiciones y el status previo desaparecen. En el periodo liminal surge de forma reconocible un vínculo diferente, de comunidad o comunión⁵¹ entre individuos. En este caso, entre los alumnos que se someten a una nueva autoridad. La diferencia entre la **estructura** y la **comunidad** está dada por las posiciones que se adquieren. Representa un pasaje de un mundo profano (estructura) a uno sagrado (*communitas*), con nuevos atributos que se obtienen en ese rito de iniciación. Esta etapa se completa en la tercera fase: la de agregación o **ritos posliminares**. Este paso se consuma cuando finalmente se aprueba el ingreso. El sujeto ritualizado, que puede ser individual o colectivo, se encuentra en un nuevo estado relativamente estable y, en virtud de ello, tiene derechos y obligaciones que asumir. Así, superado el CDI, el aspirante se convierte en alumno del CNBA y es contenido en una nueva estructura –el Colegio–, claramente definida. Ahora se espera que él se comporte de acuerdo con las nuevas normas y principios, reafirmando esa “aristocracia del saber”.

El CDI no sólo es un mecanismo de selección o una instancia de evaluación para los aspirantes que logran sortear el examen. Es un dispositivo clave para el proceso formativo: plantea explícitamente un **contrato**⁵² **educativo** a los que ingresan a la institución. En este contrato educativo, el Colegio instala el valor que tienen el saber y el conocimiento, pero este contrato comprende también otros requisitos, como el de selección, disciplina, respeto a la jerarquía, competencia y supervivencia académica de los más aptos. Valores que pueden ser calificados como “egoístas” –frente al *ethos* igualitarista⁵³–

51 Turner se refiere a modelos que surgen en los ritos y señala: “Lo que nos interesa de los fenómenos liminales para los fines que aquí perseguimos (...) es los vínculos que se organizan

(...) Parece como si existieran dos „modelos” principales (...) El segundo, que surge de forma reconocible en el período liminal, es el de la sociedad en cuanto *comitatus*, comunidad, o incluso comunión...”. (Turner, 1988, p.103).

52 Cuando hablamos de **contrato** no lo hacemos en la clave planteada por los teóricos del Contrato Social, esto es, entendido como la cesión de una porción de sus libertades por parte de personas que se hallan en un **estado de naturaleza**, en función de un acuerdo, de un pacto, de la necesidad de crear un Estado que les permita constituirse como sociedad, bajo un determinado orden político-jurídico. En la idea del Contrato Educativo, ya existen de parte de uno de sus componentes de este trato, en este caso el Colegio, requisitos, reglas y normas pre-establecidas a los que los futuros alumnos, si quieren ingresar a la institución, deben someterse.

53 Al abordar las problemáticas del Estado capitalista, su relación con la sociedad y las bases de la dominación, O’Donnell plantea lo siguiente: “Los contratos suelen presuponer un acuerdo de voluntades al que concurren libremente partes que, frente a la legislación pertinente a la relación, aparecen como iguales. A esta igualdad se la suele llamar „formal”,

pero que son aceptados por los distintos agentes escolares como necesarios en virtud de la meritocracia. Son factores que los alumnos deben tener en cuenta en su pasaje por la institución y ratificar año tras año, para permanecer en ella. Este contrato comienza a situarse desde que los aspirantes recorren las etapas del CDI y contribuye a afirmar la idea de que se trata de un colegio diferente.

Conclusiones

En este capítulo, examinamos el Curso de Ingreso, uno de los requisitos que plantea el Colegio para quienes pretenden ingresar. El CDI es uno de los dispositivos importantes con los que cuenta la institución. Es una instancia obligatoria y en los alumnos despierta sentimientos contradictorios. Para algunos fue un momento de cambio, de tensión, de elecciones que tuvieron que asumir precipitadamente. Para otros fue algo más sencillo que les dio la posibilidad de conocer otros compañeros. Lo asumen como un momento de competencia, exigencia y dificultad. Este pasaje ineludible se asemeja a un rito de pasaje o iniciación que le permite al colegio establecer un contrato educativo.

El ritual implica un momento de transición, en el que conviven dos mundos y hay una incompatibilidad a superar. Esa conversión de un mundo profano en un mundo sagrado involucra determinados actos, comportamientos y acciones, comprendidos en **ritos de iniciación** que asumen quienes aspiran a ingresar a la institución. En esta transición, los alumnos atraviesan una selección y compiten entre sí en un proceso donde “sobreviven” los más calificados. Para el colegio, el CDI es uno de los pilares para establecer un **contrato educativo**. El CNBA se apoya sobre este mecanismo para instalar el valor del conocimiento y el saber que los alumnos deben refrendar durante su ciclo medio para permanecer en la institución. Así, establece condiciones no negociables y afirma la idea de que se está frente a un colegio diferente.

En el próximo capítulo, nos proponemos investigar un componente medular

porque no obsta para que la relación real que vincula a los sujetos pueda ser extremadamente desigual. (...) A esta relación contractual también subyace la garantía implicada por la posibilidad de invocar al Estado, en caso de „incumplimiento”, para la efectivización de una relación social desigual y contradictoria”. Para profundizar sugerimos leer *Catacumba* (O’Donnell, 2008).

en la vida del colegio. Examinaremos una de las narrativas instaladas en la historia de la institución sobre el carácter de elite de este establecimiento. Es una calificación que genera controversias entre nuestros entrevistados, pero creemos que es el factor más importante que le permite al colegio sostener una tradición a lo largo del tiempo y uno de los lugares donde se ve más claro el papel de la meritocracia en la legitimación de esta tradición.

CAPÍTULO 5

Un “colegio de elite”. ¿De qué clase de elite se trata?

Cuando se ingresa al Colegio⁵⁴, puede verse una copia de una lámina añeja que muestra los rostros de ex presidentes, premios Nobel, científicos y otras personalidades en el interior de una de las carteleras de madera. El texto de esa lámina destaca a quienes fueron ex alumnos de la institución. También, al caminar por los pasillos, encontramos que en las paredes de este antiguo edificio están colocadas numerosas placas de distinto tamaño que rinden tributo y testimonian el paso por la institución de alumnos de distintas generaciones, profesores y personalidades ilustres. Conocer quiénes concurren a esta casa de estudios habla de un patrimonio cultural, de una trayectoria educativa que la institución expone a quienes recorren sus instalaciones. Este pasado de gloria es quizás una primera muestra del aurea elitista que el Colegio promueve como un signo de su identidad:

El Colegio Nacional de Buenos Aires es una de las pocas instituciones educativas de nuestro país que puede presentar, a través de los siglos, una permanente influencia en el proceso histórico-cultural de su comunidad. (Edith Rossetto de López Del Carril en *El Colegio Nacional de Buenos Aires*, p. 105).

Entendemos que esta percepción “mítica” fue alimentada en el tiempo y es reflejada tanto en el discurso cotidiano como periodístico. La idea de “mito” remite a una tradición iluminista que lo asocia a lo supersticioso, a lo ficticio y lo falso, y éste es un uso corriente entre nuestros informantes. Nosotros, por el contrario, inscribimos el concepto de **mito** en una perspectiva antropológica, que lo plantea como un discurso o recurso ante todo efectivo y eficaz, más allá de su facticidad presunta:

...lo que verdaderamente importa en el mito es su carácter de viva realidad retrospectiva y siempre presente. Para el nativo no es ni un relato ficticio ni

54

Al ingresar al establecimiento, luego de atravesar la entrada principal, nos encontramos con un hall amplio que precede al claustro central. Allí se ubican distintas carteleras informativas y en una de ellas se encuentra aquella a la que hacemos referencia.

una descripción de un pasado muerto, es una constatación de una realidad mayor que aún está parcialmente viva. Está viva en el sentido de que su precedente, su ley, su moral, todavía rigen la vida social de los salvajes". (Malinowski, 1985, p. 47).

El mito entendido como algo vivo, que proporciona modelos de conducta humana y da valor a la existencia, es el que el Colegio fue construyendo a lo largo de su historia:

El mito, tal como existe en una comunidad salvaje, o sea, en su vívida forma primitiva, no es únicamente una narración que se cuente, sino una realidad que se vive. No es de la naturaleza de la ficción, del modo como podemos leer hoy una novela, sino que es una realidad viva que se cree aconteció una vez en los tiempos más remotos y que desde entonces ha venido influyendo en el mundo y los destinos humanos. Así, el mito es para el salvaje lo que para un cristiano de fe ciega es el relato bíblico de la Creación, la Caída o la Redención de Cristo en la Cruz. Del mismo modo que nuestra historia sagrada está viva en el ritual y en nuestra moral, gobierna nuestra fe y controla nuestra conducta, del mismo modo funciona, para el salvaje, su mito. (Malinowski, 1985, p. 36).

El mito nos cuenta una historia sagrada, que ha tenido lugar en un tiempo fabuloso, el tiempo de los comienzos:

En las culturas "primitivas" se hacía una distinción entre historias verdaderas e historias falsas, en ambas se relatan acontecimientos del pasado pero ¿en qué se distinguen? Las historias verdaderas están encarnadas por Seres Sobrenaturales que no pertenecen al mundo cotidiano. (Eliade, 2002, p. 17).

Si pensamos en la trayectoria del Colegio, gracias a las hazañas de aquellos **seres sobrenaturales** esa realidad prestigiosa se ha hecho existencia. Los próceres del Colegio, sus personajes ilustres, sus acciones han trascendido lo cotidiano, se revelan como modelos ejemplares y sus historias se consideran verdaderas porque se refieren a hechos reales y **sagrados**, porque sus actos son llevados adelante por ellos, los seres sobrenaturales. Esto implica fundar una manera de trabajar, de obrar y se constituye en un paradigma de referencia. Cuando analizamos el recorrido de esta institución, nos inclinamos a pensar que el mito de un "colegio de elite" existe aún hoy. Aunque, como

veremos a lo largo de este capítulo, ese imaginario fue modificándose. En el devenir institucional se fue afirmando la defensa de la meritocracia en tensión con cierta ideología igualitaria y democrática que legitiman desde el Colegio los distintos agentes y destinatarios de la institución.

Entre la ideología igualitaria y la meritocracia

En nuestras entrevistas, con alumnos, padres y profesores, comprobamos que en sus representaciones no hay una uniformidad de criterios con respecto al carácter del CNBA. Si bien evitan calificarlo como “de elite”, en sus discursos mezclan el presente de la institución con una “época dorada” radicada en el pasado. Hay una percepción discordante sobre este aspecto:

No le pondría la palabra “elite”, pero es un colegio distinto, no es fácil entrar, tenés que tener cierto nivel socio-económico, y salís con cierto nivel con el que no salís de cualquier parte. (Roberto, alumno de quinto año).

Por más que suene fea la palabra “elite”, te lo hacen creer así. A vos te la inculcan desde el primer día. Yo me acuerdo ese primer día. Sanguinetti diciendo: “ustedes son la elite cultural del futuro”. Eso es algo que te queda... es inevitable. (María Victoria, alumna de quinto año).

Es difícil esa pregunta, porque en el colegio te llenan la cabeza con que es así. Los profesores, la gente de afuera, los profesores cada vez que entran al aula te dicen: “ustedes tienen el privilegio de estar en un colegio de elite”. (Carla, alumna de quinto año).

Los alumnos y alumnas, si bien registran al Colegio como diferente, reconocen que la idea de estar en un establecimiento de elite es instalada por “otros”. Opinan que no necesariamente se puede hacer un signo igual entre una institución de elite y la calidad educativa que reconocen como distintiva del CNBA. En sus relatos expresan una tensión entre la necesidad de verse como iguales frente al resto de los estudiantes secundarios que concurren a otros colegios y la de no ser vistos como parte de una “aristocracia intelectual”, algo que socialmente representaría un valor negativo, cuestionable y sujeto a críticas:

Yo creo que cualquiera que estudia puede entrar a este Colegio. Tiene que ver cuánto estudia uno, cuánto se prepara. No hay una selección especial de gente. (Marcos, alumno de quinto año).

No sé qué tendría que tener para ser un colegio de elite, pero no me parece... Es más el renombre y la cosa que le dibujan. Está bien, sí, estudiamos bastante. Si comparás con otros colegios, sí, se ve como que es un colegio más exigente, pero... Es un colegio, nada más. (Macarena, alumna de quinto año).

De esta manera, el elitismo es una etiqueta que ellos prefieren relativizar. Hay una delimitación clara en los testimonios que oscila entre un reconocimiento a cierto rasgo de distinción en el terreno educativo y la posibilidad de acceso a la institución de todos los niveles sociales. No obstante, la idea de un Colegio abierto para todos es formal. En sus historias personales, comprobamos que en una gran mayoría son estudiantes que tuvieron que contar con los recursos económicos necesarios para concurrir a institutos privados o para prepararse con profesores particulares que sostuvieran pedagógicamente el CDI.

Tasa de estudiantes que durante el CDI acudieron a clases de apoyo por fuera del CNBA	
Institutos privados	61.6 %
Profesores particulares	21.6 %
Sin apoyo escolar	10.6 %
Otros	6.2 %

Fuente: 116 alumnos y alumnas correspondientes a quinto año del turno tarde del CNBA. Recolectada por el autor (2009).

Esta tensión al momento de posicionarse sobre si el CNBA es o no un colegio de elite, o bien, en cuanto a qué se piensa detrás de la idea de “elite” es también motivo de debate entre padres y profesores que buscan una definición socialmente aceptable y moralmente legítima de este término:

No, no es una elite, no es una elite intelectual. No creo que el colegio reúna a chicos más inteligentes con respecto al resto. El elitismo tiene que ver con la formación, con la responsabilidad, con las ganas de hacer cosas diferentes, de superarse a uno mismo. Me parece que más que una elite intelectual es social. Porque todo el mundo sabe, podés ser más o menos inteligente, pero trabajador, el que se sienta a hacer sus cosas y sale para adelante. (Raúl, padre de alumno de quinto año).

Habría que ver qué queremos decir con “elite”, porque el Colegio está caratulado como un colegio de elite. A mí me gustaría más decir que el Colegio tiene un excelente nivel académico. (Juan Carlos, padre de alumno de quinto año).

¿Elite respecto a qué? Porque se puede hablar de varias elites. Si me decís que es para chicos más capaces, no creo, porque en el ingreso los chicos, desgraciadamente, van a academias. Yo estoy en contra de las academias, y hacen un aprendizaje sistemático. Así que ahí no podemos hablar de elites. Si querés hablar en cuanto al contenido que se da y a la forma en cómo se maneja la enseñanza, y bueno, sí, es muy privilegiado el Colegio. (María Victoria, Profesora del colegio).

Y porque la gente cree que... yo creo que es algo erróneo, vienen los más... los que se consideran superdotados... Sí, yo creo que un poco los padres...

No, los padres, no sé, los padres mandan a chicos que piensan que tienen una capacidad extraordinaria de estudio, cosa que es errada. No todos. Lo que sí creo es que los padres consideran que es un colegio de elite porque respecto a muchos otros colegios, no todos, es que le van a dar un bagaje de conocimientos que al chico lo pone afuera de la media. (Mariana, Profesora del colegio).

En estos diferentes discursos, si bien hay discrepancias con respecto a que se le llama “elite”, hay un claro distanciamiento con respecto a pensar así al Colegio en la actualidad. A lo sumo tienen una representación de estar frente a un establecimiento de alto nivel educativo. Resulta indiscutible que el término

“elite” puede estar asociado a una institución no inclusiva, algo contrario a la defensa de la escuela pública que reivindican en sus testimonios. No obstante, creemos necesario averiguar qué idea de elite está instalada en el imaginario de agentes y destinatarios. Esclarecer este interrogante puede revelarnos uno de los pilares fundamentales que le permiten al Colegio sostener una identidad a través del tiempo.

De la gloria del pasado a la exigencia académica del presente

El término “elite” varía en el tiempo. Si lo contextualizamos en la década del noventa, en el apogeo del neoliberalismo, “elite” estuvo asociado al dinero, a la vida en barrios cerrados, a una clase portadora de valores ligados al consumo y a la posesión de bienes materiales (Svampa, 2006). Lo cierto es que la idea de elite está vinculada a determinadas esferas sociales, a describir ciertos rasgos que hacen a la vida social organizada, tanto en sus formas simples como complejas. En general, podemos decir que hacia el interior de una sociedad encontramos diferentes posiciones de los individuos que la integran: autoridades internas, agentes que juegan roles. Esas actuaciones comprenden valores y desigualdades que están sujetos a reconocer diferencias de niveles, autoridad, trato y recompensa.

Quienes dotaron de un sentido sustancial al término “elite” fueron los teóricos llamados “maquiavelistas”, en el primer tercio del siglo XX. Lo hicieron en un contexto histórico y respondiendo a situaciones concretas, a realidades vividas por ellos, y cuestionando al Estado democrático como garante de las igualdades. Así, observaron que siempre hay una minoría que tiene el poder necesario para imponer sus decisiones a las mayorías. La importancia de estas críticas es que abrieron una nueva forma de entender las ciencias sociales y la ciencia política en particular.

En principio, el término “elite” incluye a quienes en una sociedad tienen las más altas aptitudes frente al promedio general y, en un sentido más restringido, al grupo que cumple funciones con respecto a la cosa pública, denominado **clase política** (Mosca, 1953). La elite está compuesta por una minoría de personas que detentan el poder en la sociedad. Esta minoría es asimilable a una clase social que será la clase dirigente o dominante y allí radica la fuerza que le permite mantenerse, organizarse y estructurar su poder.

Dentro de esta perspectiva, otro de los aportes es aquel que establece una distinción entre **elite no gobernante** y **elite gobernante**, representada por quienes ejercen el control efectivo del poder (Pareto, 1980). De acuerdo con esta postura, la elite estaría integrada por miembros “superiores” de una sociedad, por aquellos a los cuales sus cualidades le deparan poder o prestigio. Con respecto a la teoría de **la circulación de las elites**, plantea que la pertenencia a éstas no es necesariamente hereditaria. En realidad, se produce un recambio permanente entre elites, de las más antiguas a otras nuevas que surgen de la propia sociedad. Esa circulación está emparentada con el cambio social y el cambio de ideas. No obstante, en algunos casos se suele asociar “elite” a **clase dominante** u oligarquía (Michels, 1972). Lo innovador en estos autores fue contraponer la elite a la parte de la población excluida de ella (elite versus masas), la no-elite, identificando a un grupo de personas que monopolizan el poder político frente al resto que se ve desposeído de él.

Frente a este tipo de definiciones, que proponen una dicotomía entre la elite gobernante y la masa dirigida, existen otras concepciones incluidas dentro de lo que se conoce como **pluralismo democrático**. El punto central de esta controversia radica en saber si nuestras sociedades occidentales sólo están regidas por una elite dominante, que controla los principales mecanismos del poder político, económico y militar, o si en realidad hay una **pluralidad de elites** cuyo poder e influencia son ejercidos por sectores específicos, lo que impide pensar que existe una única elite de poder. Entendemos que la pluralidad de elites es la que permite exteriorizar y reconocer en toda su dimensión la diferenciación que existe al interior de cada sociedad. Mientras algunos hablan de “elite del poder” o “establishment”, otros insisten en una concepción de “pluralismo democrático”.

En esta clave, Mills (1963) reconoce en la conformación de las elites del poder la acción de los propietarios de las corporaciones, los políticos y los altos mandos militares. Estos grupos confluyen, con múltiples lazos, en sus relaciones y en sus objetivos e intereses. Pero ya no se habla de los mejores, sino que el elemento determinante es el lugar que las personas ocupan en la

estructura. La novedad de sus propuestas, que posteriormente también nutrieron otros autores (Aaronovitch, 1961; Miliband, 1974), es que, más que estudiar las características individuales de los miembros de la elite, plantean analizar las estructuras sociales ocupadas. Desde este lugar –el de las estructuras–, se puede saber cómo se cumplen las distintas funciones de dominación, integración y representación.

Si nos remitimos a la historia del CNBA, entendemos que originalmente se proyectó un ámbito educativo formador de la futura **clase política**, donde el acceso a la educación estaba atravesado por el origen social. El Colegio fue una institución preparatoria de una elite relacionada con la futura dirigencia política, de características estratégicas. Ese rasgo distintivo es el que se puede constatar en el período que en se funda esta institución como Colegio Nacional, en el marco de un proyecto educativo vinculado a sectores privilegiados socialmente:

...seis de los nueve miembros de la Primera Junta: el presidente Saavedra, los secretarios Moreno y Paso, y los vocales Belgrano, Castelli y Alberti; y otras prominentes personalidades (...) Feliciano Chiclana, Domingo French, Manuel J. García, José Valentín Gómez, Manuel Moreno, Bernardo Monteagudo, Nicolás Rodríguez Peña, Manuel Dorrego, Antonio Balcarce, Julián Agüero, Saturnino Somellera, Hipólito Vieytes, Diego Zavaleta, Mariano Necochea, Tomás Guido; nueve de los veintiún diputados a la Asamblea del año XIII; el presidente del Congreso de Tucumán, Francisco N. Laprida; el Director Supremo Juan Martín de Pueyrredón; el primer presidente de la República, Bernardino Rivadavia, y su sucesor interino Vicente López y Planes, autor del himno nacional.” (Sanguinetti, 1963, p. 13).

El Colegio de Ciencias Morales formó a los hombres de la Generación de 1838, Esteban Echeverría, Vicente F. Lopez, Juan M. Gutiérrez Miguel Cané (padre), José Mármol, Félix Frías, Carlos Tejedor, Luis Domínguez, Antonio Aberastain, Marcos Paz, Juan Bautista Alberdi... (Sanguinetti, 1963, p. 19).

El Colegio de Patria es el que ha formado mayor proporción de hombres eminentes (...) En él estudiaron los presidentes Carlos Pellegrini, Roque

Sáenz Peña y M.T. de Alvear (...). (Sanguinetti, 1963, p. 36).

En estos diferentes períodos históricos pueden distinguirse claramente a egresados que ocuparon posiciones claves en la estructura política. No obstante, posteriormente esto fue cambiando. En el recorrido del siglo XX, aparecen personalidades destacadas que trascendieron el campo de la estructura política y se fueron afirmando en otros terrenos académicos, científicos, sociales y culturales. En este caso, suscribimos a la idea de una **pluralidad de elites**, por el lugar que ocuparon en la estructura social, que es la que en lo sucesivo fue perdurando y cimentando una tradición:

...dos premios Nobel argentinos –Bernardo Houssay y Carlos Saavedra Lamas– y un sinnúmero de científicos como Luis Agote, Ángel Gallardo, Ignacio Pirovano; juristas como Estanislao Zeballos, Alfredo Colmo, Luis María Drago, Eleodoro Lobos y Roberto Repetto; Literatos de la talla de Rafael Obligado, Ricardo Güiraldes, Baldomero Fernández Moreno, (...) Alfredo Palacios, Aníbal Ponce...” (Sanguinetti, 1963, p. 36).

No obstante, esa **pluralidad de elites** que muestra el perfil de sus egresados estuvo acompañada de cierta impugnación al concepto de elite. A partir de esta mutación⁵⁵, una característica que preservó el CNBA, y es a la que apela en la actualidad, aparece en la referencia a la “calidad educativa” en el proceso de enseñanza.

Pensamos que éste es un capital importante que el Colegio aún resguarda y defiende, como si fuera la última joya de la abuela, y se sustenta en la

55 En ese proceso de mutación entendemos que intervienen varios factores que ponen en cuestión el binomio educación / elites. Están relacionados al contexto político-económico y a la estructura del sistema educativo a finales del siglo XIX y principios del XX. El debate sobre la relación entre educación y política, como así también el significado de la Ley Sáenz Peña respecto del funcionamiento del sistema político y la incorporación a éste de otros actores y sectores sociales con posibilidades de acceder al poder, cuestionó a la elite liberal-conservadora como la única clase con capacidad para ocupar los principales cargos políticos.

Opinamos que posteriormente, con la aparición del peronismo, también se pone en discusión el concepto de elite. Con el surgimiento de este movimiento en la escena política, la idea de este término estuvo asociada social y culturalmente a las familias tradicionales y a los sectores políticamente minoritarios, calificados como “gorilas” y “oligarcas”, que quieren mantener sus privilegios a costa del sufrimiento de las mayorías. Por último, otro factor a explorar son los procesos políticos abiertos en las décadas del sesenta y del setenta en Argentina y en América Latina, y la incidencia que tuvieron -a diferentes niveles- sobre el rol de la educación en nuestras sociedades. Estos aspectos señalados, entendemos, actuaron de diferente manera para que en el devenir del CNBA predominara finalmente -como rasgo de distinción- el plano académico. Para profundizar sugerimos lecturas que hacen referencia a los orígenes del peronismo: *Peronismo y oligarquía*, de Eduardo Baschetti (1999) y *Educación y Sociedad en la Argentina 1880-1945*, de Juan Carlos Tedesco (1993).

meritocracia que el Colegio todavía exhibe como un valor. Es una característica reconocida mayoritariamente en las entrevistas hechas a padres, alumnos y docentes:

Sí, para mí es una media que está mejor preparada y que evidentemente viene ya de una familia que incentiva al estudio y al esfuerzo, esfuerzo intelectual específicamente, y están más predispuestos a estudiar, por un lado, y a acatar consignas y a estudiar como formación propia. Obviamente que hay materias que les gustan más o menos pero vos te das cuenta del esfuerzo que ponen, por lo menos en algunas materias. Es porque realmente les gusta, le ponen pasión al aprender. Están interesados en crecer ellos, que me parece que en otros contextos sociales no se da. (Sara, Profesora del colegio).

Lo que a mí me encanta del colegio es que es como una cuna del saber, de mucha lectura. Esa parte del conocimiento es como que ennoblece, ¿no? Haber leído... te da más sensibilidad para vivir la vida. A mí me gustó eso, xxx xxxxx venía y me contaba las historias del Lazarillo, que yo en el colegio nunca lo leí, siempre me copié. Enterarme por él y que me lo cuente de una manera no aburrida, pienso: "qué oportunidad que tiene mi hijo", porque las cosas que tiene leídas, si no las lees a esa edad, no las lees más. (Alicia, madre de alumno de quinto año).

La "excelencia académica" se funda en una preocupación por el estudio que se propaga desde la institución. El requerimiento en las notas y en los saberes de los estudiantes es una batalla que llevan adelante, de manera diferenciada, los profesores y profesoras día a día en las aulas. Sin embargo, es una "cruzada" que ellos mismos reconocen cada vez más ardua:

Es lógico que la exigencia fue cambiando. Ahora noto que los chicos vienen con una base diferente de la primaria, a veces están como perdidos. Yo creo que ellos aprueban el Curso de Ingreso, pero después les cuesta sostener el ritmo de las materias. (Florencia, Profesora del colegio).

Pienso que lo bueno es que las notas todavía sirven, saben que si no estudian no duran en el colegio. Igual siempre que cierra el trimestre vienen los problemas, hay que hacer recuperatorios para que tengan otras

oportunidades. Me parece que antes no era tan así... (Ricardo, Profesor del colegio).

Aun así, con dificultades, con un trayecto sinuoso desde lo pedagógico, creemos que el CNBA logra hacer de la meritocracia un signo de distinción. La meritocracia –como factor– no actúa de manera aislada, está legitimada por diversos soportes internos y externos.

La legitimidad es una construcción que los propios agentes, la propia institución y los destinatarios ayudan a cimentar. Son soportes educacionales que ocupan un lugar determinado en esa estructura. Esto comprende la trayectoria de los padres, con su visión estratégica de la educación, el reconocimiento sobre la calidad educativa que los alumnos ayudan a sostener y la propia institución, que hace lo suyo con el CDI y sus efectos. Pero esa legitimidad es alimentada también por institutos privados y profesores particulares que preparan académicamente a quienes se postulan para el ingreso:

¡Bienvenidos!

Desde **hace 34 años** preparamos a nuestros alumnos para superar con éxito el ingreso a los colegios dependientes de la Universidad de Buenos Aires (Colegio Nacional de Buenos Aires, Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini e Instituto Libre de Segunda Enseñanza). La experiencia acumulada nos permite contar con un equipo de profesionales de la educación preparado para acompañar a las familias en esta etapa tan particular. Somos –ante todo– una institución de educadores y es por ello que basamos nuestro trabajo en el desafío por superar los lugares comunes y las soluciones facilistas. Nuestros alumnos saben que entrar al Pellegrini, al Nacional Bs As o al ILSE no es tarea fácil, pero también saben que no por ello deben transformar su paso por el último año de la escuela primaria en un calvario... (Página oficial del Centro Educativo Hernán Cortez).

El ingreso a los colegios de la UBA

La Universidad de Buenos Aires tiene, entre sus unidades académicas, cuatro establecimientos secundarios: el Colegio Nacional de Buenos Aires, la

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, el Instituto de Segunda Enseñanza (ILSE) y, la recientemente creada, Escuela de Educación Técnico Profesional de Nivel Medio en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria. Se trata de colegios únicos por su alto nivel educativo y por la formación integral que brindan a sus egresados (...) El curso de ingreso es, por lo tanto, un proyecto con exigencias académicas para el aspirante, pero también emocionales tanto para él como para su entorno. Es un año de esfuerzo en el que se requiere el compromiso de toda la familia, ya sea ayudándolos con los contenidos, otras veces simplemente alentándolos en el estudio y/o acompañándolos en los momentos de nervios previos a cada una de las instancias de evaluación. (Página oficial del *Instituto María y Gerardo*).

En estos discursos también se destaca el “desafío”, el “rol de la familia” y cierta “calidad educativa” vinculada a la exigencia académica. Sin embargo, un factor que trasciende los discursos y las representaciones es el papel que juegan los alumnos de la institución cuando concurren a Olimpiadas Intercolegiales por disciplina. Allí eligen competir estimulados por el Colegio y con resultados destacados:

Nuestras felicitaciones a Juan Carlos por este nuevo logro y el reconocimiento a los docentes que participan de la Olimpiada de Biología desde el Colegio.

SE DIERON A CONOCER LOS GANADORES DEL SELECTIVO DE LA OLIMPIADA INTERNACIONAL DE MATEMÁTICA 2009. Se trata de un total de 11 alumnos de todo el país entre titulares y suplentes que se entrenarán durante un mes en Ciudad Universitaria. Representarán a la Argentina en el IMO 2009 que se llevará a cabo en Mar del Plata. Dos de estos alumnos pertenecen al Colegio Nacional de Buenos Aires: Manuel Ignacio y Ernesto (...)!Nuestras felicitaciones para ellos! (Página oficial del CNBA, www.cnba.uba.ar, 2009).

Todos estos factores internos y externos al CNBA contribuyen a forjar esa legitimidad. Son como las piezas de un reloj que convergen en un mismo objetivo: hacer de la meritocracia un rasgo distintivo de la institución que le permite mantener una tradición a lo largo del tiempo ante posibles

impugnaciones igualitaristas.

Conclusiones

En este capítulo nos propusimos abordar desde distintas aristas el mito del CNBA como colegio de elite y su relación con la calidad educativa. Sostenemos que éste es un mito fecundo, verdadero, que se asienta en el pasado. El mito nos cuenta una historia sagrada, que ha tenido lugar en los orígenes, gracias a las hazañas de “seres sobrenaturales”, encarnados en los próceres del Colegio y en sus personajes ilustres, que en sus acciones han trascendido lo cotidiano. Estos se revelan como modelos ejemplares y sus historias se consideran verdaderas porque se refieren a hechos y actos reales y **sagrados**. Esto implica fundar una manera de trabajar, de obrar, y se constituye en un paradigma de referencia. Un tiempo dorado que se puede verificar en la historia y trayectoria del CNBA, hecha por los hombres de la política, por personalidades destacadas, por una clase dirigente que hizo su formación media en la institución.

Desde su fundación como *Colegio Nacional* fue proyectado para una elite, pensado como el semillero de la futura **clase política**, una **clase dirigente** que luego fue mutando, a principios del siglo XX, hacia una **pluralidad de elites**. Esto puede verificarse en el perfil de sus egresados: personalidades destacadas en otros campos y disciplinas, desde premios Nobel hasta científicos, literatos y juristas prestigiosos. Ese cambio con respecto al perfil de sus egresados también fue acompañado por una relativa impugnación de la idea de elite. Pese a esa mutación, resguardó como rasgo propio cierta calidad educativa en el proceso de enseñanza.

La defensa de la meritocracia es una característica que el Colegio preservó y es en la actualidad un valor de distinción que exhibe. La excelencia académica, reconocida y destacada por los propios agentes y destinatarios, es también sostenida en el discurso de agentes externos, como los institutos que preparan a los futuros aspirantes para el CDI. Es una meritocracia que puede verificarse en el rendimiento académico que los alumnos exhiben en olimpiadas nacionales e internacionales, en una competencia que el Colegio estimula año a año. Éste es un valor que la institución protege como un tesoro y que no está dispuesta a negociar.

El saber, el conocimiento es una bandera que sostiene, aun teniendo en cuenta el contexto de crisis –que señalan diferentes analistas– de la educación.

La meritocracia es el dispositivo más importante que se pone en juego desde las autoridades. Es un factor que no actúa de manera aislada. Cada uno de los actores es parte de esa configuración y hace del Colegio algo diferente que le permite eludir parcialmente el panorama de deterioro de la enseñanza media.

Para finalizar el presente trabajo, nos dedicaremos a la relación entre la meritocracia y las posibles impugnaciones igualitaristas, y examinaremos nuestra hipótesis de trabajo y sus resultados.

A MODO DE CIERRE

Entre el peso de la institución y el peso de las trayectorias y estrategias

Nuestra hipótesis de trabajo es que la meritocracia es el dispositivo más importante que se pone en juego desde el CNBA para legitimar una serie de dispositivos que permiten eludir un contexto educativo, según diversos analistas, de relativo deterioro. La legitimidad de este factor está sostenida en el discurso y las representaciones que tienen agentes y destinatarios del sistema. También inciden otros actores que podríamos llamar “externos”, como son los institutos privados o profesores particulares. Estos contribuyen en ese proceso preparando con sus clases de apoyo a los futuros ingresantes. Esa legitimidad, basada en la defensa del mérito, también se verifica en el rendimiento destacado que tienen los alumnos de la institución cuando participan de competencias u olimpiadas intercolegiales.

En la búsqueda por esclarecer qué factores intervienen de manera activa en el proceso formativo, teniendo en cuenta que se trata de un colegio público que depende de la Universidad de Buenos Aires, identificamos al menos cuatro que contribuyen a que este establecimiento logre resguardarse parcialmente del deterioro actual de la enseñanza media.

Un primer elemento que reconocemos, a partir de nuestro trabajo de campo, es el peso que tiene el propio **recorrido** familiar en el acercamiento y conocimiento de la institución. Un reconocimiento de los padres de la historia y trayectoria académica del CNBA que va a incidir en la elección educativa de sus hijos. La experiencia escolar vivida en el pasado por algún integrante o allegado a estas familias se va transmitiendo oralmente de generación en generación. Esta reproducción, con el tiempo, va constituyendo una memoria colectiva que ayuda a sedimentar una identidad propia y una diferenciación con respecto a otras escuelas secundarias y a legitimar una narrativa de carácter meritocrático.

Comprobamos en los relatos recogidos que la preferencia por el CNBA que manifiestan los hijos de estas familias no es fruto de una decisión completamente autónoma, como estos muchas veces plantean. Los alumnos reconocen a la institución, valoran la enseñanza pero destacan además la posibilidad de crear nuevas relaciones. En su experiencia escolar, van forjando un sentimiento de comunidad: una nueva sociabilidad, un sentido de pertenencia que incide en sus relaciones personales. Por otra parte, el Colegio es el ámbito donde se moldea una subjetividad diferente, autónoma, independiente de los vínculos familiares.

En cuanto a las condiciones sociales, generacionales, culturales y económicas de las familias del alumnado, se revela que pertenecen mayoritariamente a una clase media profesional o favorecida materialmente, pero no de manera excluyente. Además, según la proveniencia barrial, relevamos que ingresan alumnos que no sólo son de la zona metropolitana centro-norte, sino también del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y también del Conurbano Bonaerense. Esto representa un cambio con respecto a un imaginario del Colegio que vinculaba la matrícula a familias de elite o a familias socialmente acomodadas.

Un segundo factor que identificamos involucra a las trayectorias de los padres y al rol activo que desempeña la institución en el proceso de socialización secundaria. En nuestras entrevistas verificamos que estos padres tienen una visión estratégica de la educación y del papel que juega en el posicionamiento social y cultural de sus hijos. En sus trayectorias, despliegan estrategias siempre tensionadas entre fines (estratégicos) y valores (morales), en un horizonte cuyo objetivo último es –desde una perspectiva educativa– garantizar la formación inicial y solventar económicamente las necesidades materiales. Es una apuesta a futuro, no sólo como garantía de reproducción sino para incrementar el volumen de capital cultural de sus hijos (Bourdieu, 2008), es decir, para mejorar su ubicación en el espacio social. En el proceso de socialización secundaria la institución propone una serie de habitus que los alumnos experimentan cuando se incorporan a ella. Allí adquieren y comparten el mismo habitus que les da una pertenencia como grupo; incorporan valores y comportamientos que exceden el marco pedagógico. Es un mecanismo que

permite preservar las reglas del Colegio.

Existe el objetivo institucional de promover una disciplina hacia el estudio en el proceso de aprendizaje, que los profesores y padres reconocen y que permite fijar también un orden legítimo (Weber, 2006). Esto significa aceptar normas obligatorias con respecto al régimen de materias. Esta aceptación está acompañada de otras reglas que van a estar presentes en sus prácticas, comportamientos y hábitos. Las regulaciones que propone el Colegio son interiorizadas; los valores y las conductas son asimilados de manera cuasi automática. Esto lleva a naturalizar las acciones, sin tener que recordar de manera permanente las reglas que es necesario acatar para actuar. En su experiencia educativa, los alumnos construyen una pertenencia de grupo, un espíritu de cuerpo que los unifica, un sentimiento de hermandad que preservan, al menos, en el trayecto por la institución.

A partir nuestro trabajo de campo, registramos que el CDI no es solamente un examen obligatorio que, según aptitudes, establece quiénes están en condiciones para ingresar al CNBA y quiénes no. Esta instancia es un dispositivo importante para la institución de efectos a futuro en la subjetividad de los alumnos. Analizando las distintas circunstancias que viven quienes se postulan, lo emparentamos a un ritual de paso o iniciación (Van Genep, 2008).

Este ritual de iniciación, de momentos claramente diferenciados y reconocibles culturalmente, consiste en determinados actos, comportamientos y acciones. En estos pasajes, los alumnos desarrollan una competencia, atraviesan un mecanismo de selección en el que “sólo los mejores sobreviven”. Esta clasificación de los más aptos es para el Colegio un dispositivo que contribuye a instalar un contrato educativo. Establece condiciones y exigencias alrededor del conocimiento y del saber, que los alumnos deben ratificar año tras año para garantizar su permanencia en la institución.

Por último, el cuarto factor –que entendemos como el más importante– es la defensa de la meritocracia que hace la institución. Para distinguir esta característica, tuvimos que dilucidar el mito del CNBA como colegio de elite y su relación con la calidad educativa. La historia del Colegio y las representaciones de nuestros entrevistados nos llevan a sostener que ese mito

es verdadero, que existió en el pasado. Creemos que con el paso del tiempo fue mutando y esa variación está relacionada con el contexto de transformaciones económicas, políticas y sociales de las últimas décadas, a las cuales la educación⁵⁶ y el CNBA no son ajenos.

El carácter meritocrático se apoya en una pretendida excelencia académica, reconocida y destacada en las entrevistas por agentes y destinatarios. Es un valor que el Colegio protege y defiende como el último tesoro y del cual no está dispuesto a desprenderse fácilmente. Es una tarea que se asienta, de manera diferenciada, en la labor cotidiana que llevan adelante los profesores con mayor o menor efectividad. Ellos no están solos porque también operan otros factores externos –que mencionamos en el capítulo anterior– que convergen y contribuyen a ese objetivo.

Meritocracia e igualdad de oportunidades

A modo de cierre, hay un último aspecto a mencionar: la relación entre la meritocracia que esgrime el CNBA y las posibles impugnaciones igualitaristas. Opinamos que –además de los factores que describimos a lo largo de esta investigación– existen otras razones relacionadas al posicionamiento mayoritario de los padres. En las entrevistas no manifestaron un cuestionamiento a las reglas que se proponen desde la institución sino que ellos aceptan explícitamente este sistema porque lo consideran el más justo. En sus discursos reconocen al Colegio como una institución potencialmente abierta a la comunidad educativa, a pesar de proponer un CDI como exigencia insalvable. En última instancia, entienden que, aun a costa de este requisito, la posibilidad de que todos participen existe sin que las desigualdades de fortuna

56

En las últimas décadas hubo distintas leyes que impulsaron transformaciones en el sistema educativo. En la Argentina la reforma educativa se inicia formalmente con la sanción de la Ley N° 24.195, llamada Ley Federal de Educación, en abril de 1993. Este instrumento legal reemplazó a la ley 1420, del año 1884, que estructuró el primer desarrollo del sistema educativo formal del país. La discusión sobre el marco normativo para la educación también tiene un antecedente en el Gobierno de Alfonsín: a mediados de la década de 1980 se llevó a cabo el Congreso Pedagógico Nacional. Otra de las leyes sancionadas por el Gobierno del Dr. Carlos Menem fue la Ley n° 24.195. Allí se definían la responsabilidad del Estado, de las familias y de la sociedad civil en materia de educación, la estructura de niveles del sistema, los años de obligatoriedad y el financiamiento de la educación (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). La última reforma fue impulsada durante el Gobierno del Dr. Carlos Kirchner, que contaba con Daniel Filmus como Ministro de Educación, Ciencia y Técnica. Nos referimos a la Ley 26206 que reemplazó a la 24195 en abril de 2006.

o nacimiento determinen el acceso o el éxito. Esto presupone que al jerarquizar a los aspirantes en el mérito se eliminan las desigualdades sociales. La igualdad de oportunidades produciría –en este modelo educativo– una desigualdad “justa”, basada en el mérito.

La propuesta de un aparente acceso equitativo y democrático no remueve que en realidad existe una igualdad de oportunidades declamada y otra real (Dubet, 2005 y 2011). Las posiciones sociales de origen de los aspirantes siguen operando: muchas de estas familias deben hacer una inversión económica y contar con los recursos materiales necesarios para la preparación de sus hijos a través de cursos en institutos. Por otra parte, el papel de guía que juegan los padres en la elección y acompañamiento son decisivos. Son una sumatoria de hechos y acciones que terminan pesando a lo largo del proceso de escolarización. El hecho de que no exista aparentemente una selección social es formal y a esto se le suma una segregación escolar que aparece con el CDI y que continúa operando durante el proceso de escolarización. Para los alumnos se da una paradoja: durante el CDI se los iguala para volverlos desiguales en el momento de la evaluación, según sus desempeños y méritos.

Al comienzo de nuestro trabajo, hicimos una aproximación al contexto educativo. Uno de los términos presentes era la masificación en la escolarización. Esta realidad trastocó la relación entre agentes y destinatarios del sistema escolar. La masificación en la escolarización contribuyó a debilitar el poder institucional y a cuestionar su supremacía como modelador de subjetividades. Frente a este panorama, el Colegio, mediante el sostenimiento de sus propias reglas y normativas, logra todavía tener un peso propio y distintivo. Sin embargo, también queremos ser cuidadosos, si vale el término, en cuanto a su efectividad. Creemos que los dispositivos puestos en juego desde las autoridades son mecanismos que actúan pero que no están ajenos ni dejan de ser permeables a los cambios que operan en las culturas juveniles (Dutchatzky y Corea, 2002).

En este sentido, existe una tensión entre las reglas del colegio y la cultura

de los alumnos⁵⁷; una cultura que se moldea más allá de lo que hace la propia institución.

Para finalizar, entendemos que la meritocracia se sostiene entre el peso de la subjetividad que la institución instala y el peso que tienen las trayectorias y estrategias de padres, profesores y estudiantes. No es una tarea sencilla porque los alumnos no son los mismos del pasado. ¿Se avecinan vientos de cambio? ¿De qué tipo? Es un interrogante que queda abierto. Por el momento, el Colegio sigue, a su manera, preservando y defendiendo una meritocracia naturalizada. Ésta es la única forma legítima de sostener la desigualdad y es lo que le permite al CNBA eludir parcialmente el contexto educativo y sostener una tradición frente a una sociedad que lo sigue distinguiendo como agente de la enseñanza media.

57 No es motivo de esta investigación, pero existe un cuestionamiento creciente a las formas institucionales del Colegio. Esta situación puede verificarse en la conflictividad institucional de los últimos años. Los alumnos bregan por modificaciones que implican otro protagonismo estudiantil en las decisiones institucionales y en la relación entre el Colegio y la UBA. Para más datos aconsejamos ver las resoluciones del Consejo Superior del Rectorado sobre funcionamiento y régimen del CNBA de los años 2009 y 2010.

Bibliografía

Aaronovitch, S. (1961) . *The rulling class*, Londres, Lawrence Wisshart.

Adaszko D. y Kornblit A. (2008) *Clima social escolar y violencia entre alumnos*, en Miguez, D. (comp.), *Violencia y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós.

Aragón, R. (2001), *Glorias y Tragedias en el Colegio Nacional de Buenos Aires*, Buenos Aires, Leviatan.

Azpiazu D. (2002), *Las privatizaciones en la Argentina: diagnóstico y propuestas para una mayor competitividad y equidad social*, Buenos Aires. Fundación OSDE, Colección Diagnósticos y propuestas: no. 4.

Baschetti, R. (1999), *Peronismo y Oligarquía*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

Basualdo E. (2000), *Concentración y centralización del capital en la Argentina durante la década de los noventa: una aproximación a través de la reestructuración económica y el comportamiento de los grupos económicos y los capitales extranjeros*, Buenos Aires, Universidad de Quilmes.

Berger P. y Luckmann T. (1972), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, (1972), Buenos Aires.

Bourdieu P. (1985). *¿Qué significa hablar?* , Buenos Aires, Akal.

_____ (1988) *El sentido práctico*, Madrid, Siglo XXI.

_____ (1990) *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.

_____ (1996) *La distinción*, Madrid, Taurus.

_____(1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI.

_____(2003) *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

_____(2007) *Cosas Dichas*, Buenos Aires, Gedisa.

_____(2008) *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu P. y Passeron J.C. (2003), *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu P. y Wacquant L., (1995) *Respuestas, por una Antropología reflexiva*, México, Grijalbo.

Bravslasky C. (1995), *La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos Latinoamericanos*, Buenos Aires, Revista Iberoamericana nº9 (1995), versión digital.

Cané Miguel, Juvenilia, (2004) Buenos Aires, Terramar.

Coraggio, J.L. (2000), *Política social y economía del trabajo: alternativas a la política neoliberal para la ciudad*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Del Cueto, C. M. (2007), *Los únicos privilegiados*, Buenos Aires, Prometeo/ Universidad Nacional General Sarmiento.

Dubet F. (2005), *La Escuela de las oportunidades, ¿Qué es una Escuela justa?*, Buenos Aires, Gedisa, serie Punto Critico.

_____(2011) *Repensar la Justicia Social, contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Dubet F. Martuccelli D., (1998) *En la escuela -sociología de la experiencia escolar-*, Buenos Aires, Losada.

Dussel I. Brito A. y Nuñez P. (2007), *Más allá de la crisis. Percepciones de profesores y estudiantes sobre la escuela secundaria*, Buenos Aires, Fundación Santillana.

Dussel I. y Carusso, M. (reimpresión 2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.

Duschatzky, S. (2000), *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós .

_____ (2007) *Maestros errantes: experimentaciones sociales en la intemperie*, Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky S., Corea C. (2002), *Chicos en Banda-los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones-* , Buenos Aires, Paidós .

El Colegio Nacional de Buenos Aires, Manrique Zago Ediciones, (1995), Buenos Aires.

Eliade, M. (2002) *Mito y realidad*, Buenos Aires, Labor.

Elias N. (1993), *El proceso de civilización*, Barcelona. FCE.

Foro Nacional de Educación para el Cambio Social, (2010) Buenos Aires, El Colectivo.

Gallo, P. (2008). “De cuando las maestras eran bravas. Un apunte sobre la violencia sobre las escuelas”, en Miguez, D. (comp.). *Violencia y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós.

Garaño, S., Pertot, W. (2002). *La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1976-1981)*, Buenos Aires: Biblos.

Horowicz, A. (1991). *Los cuatro peronismos*. Buenos Aires: Planeta.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la educación media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE - UNESCO.

— — — (2006). *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós.

Lancaster, J. (2001). *Las artes en la educación primaria*, Madrid: Morata.

Losada, L. (2009). *Historia de las elites en Argentina*, Buenos Aires: Sudamericana.

Malinowski, B. (1985). *Magia, ciencia y religión*, Barcelona: Planeta-Agostini.

Martinez, M. E., Villa, A., Seoane, V. (2009). "Manteniendo distancia: Mercado escolar y desigualdad social", en Martinez M. E., Villa A., Seoane, V. (comp.). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*, Buenos Aires: Prometeo.

Méndez, A. (2010). *Jerarquía e igualdad en el Colegio Nacional de Buenos Aires*, Buenos Aires: Mimeo.

Michels, R. (1972). *Los partidos políticos: un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna*, Buenos Aires: Amorrortu.

Miguez, D. (2008) "¿Violencia en escuelas? La cuestión en perspectiva", en Miguez Daniel (comp.). *Violencia y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós.

Miliband, R. (1974). *El Estado en la sociedad capitalista*, México: Siglo XXI.

Mills, W. (1963). *La elite del poder*, México: FCE.

Minujin, A., Anguita, E. (2004). *La clase media, seducida y abandonada*, Buenos Aires: Edhasa.

Minujin, A. y Kessler, G. (1995). *La nueva pobreza en Argentina*, Buenos Aires: Planeta.

Mosca, G. (1953). *Elementi di Scienza Politica*, Italia: Latezi.

Narodowski, M., Gómez Schettini, M. (2007). *Escuelas y familias, problemas de*

- diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires: Prometeo.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*, Buenos Aires: UNSAM.
- Noel, G., Isla, A. (2007). "Escuela, barrio y control social: De la condena a la demanda", en *Perspectivas Educativas* (en prensa).
- O'Donnell, G. (1984). *¿Y a mí, qué me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil*, Buenos Aires: Cedes.
- (2008). *Catacumbas*, Buenos Aires: Prometeo.
- Pareto, W. (1946). *Manual de economía política*, Buenos Aires: Atalaya.
- (1980). *Forma y equilibrios sociales*, Madrid: Alianza.
- Pierella, M. P. (2006). "Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial" en Carli, S. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires: Galerna.
- (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires: Galerna.
- (2009). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la conquista hasta el presente*, Buenos Aires: Galerna.
- Romero, J. L. (2004). *Breve historia de la Argentina*, Buenos Aires: FCE.
- Romero, L. A (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires: FCE.
- Sanchez, M. L. (2007). "La mirada de docentes y alumnos sobre la violencia en la escuela", en Averbuj, G., Bozzalia, L., Marina, M., Tarantino, M., Zaritzky, G. (comp.). *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*, Buenos Aires: Aique.
- Sanguinetti, H. J. (1963). *Breve Historia del Colegio Nacional Buenos Aires*, Buenos Aires: Macchi.
- Sanguinetti, H. (1968), "El Colegio Nacional Buenos Aires". *Todo es Historia*,

19, 60-62.

Svampa, M. (2000), *Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales*, Buenos Aires: Biblos.

– – – – (2001). *Los que ganaron: la vida en los countries y en los barrios privados*, Buenos Aires: Biblos.

– – – – (2006). *La Sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires: Taurus.

– – – – (2010). *Primer Foro Nacional de Educación para el Cambio Social*, Buenos Aires: El Colectivo.

Tedesco, J. C. (1985). “Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina. El período 1976-1982”, Capítulo 2, en Tedesco, J. C., Bravslasky, C., Carciofi, R. *El Proyecto Argentino Autoritario (1976-1982)*, Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, serie FLACSO.

– – – – (1993), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires: Solar.

– – – – (2005). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*, Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Tedesco, J.C., Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO, borrador para discusión.

Tenti Fanfani, E. (2004). *Sociología de la educación*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

– – – – (2007). *La escuela y la cuestión social –ensayos de sociología de la educación–*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Terán, O. (1961). *Nuestros años sesentas, La formación de la nueva izquierda intelectual argentina 1956-1966*, Buenos Aires: Punto Sur.

Tiramonti, G. (2007). “La fragmentación educativa y los cambios en los factores

- de estratificación”, Capítulo1, en Tiramonti, G. (comp.). *La Trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G., Bravslasky, C., Filmus, D. (comp.) (1996) en *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Buenos Aires: Norma.
- Tiramonti, G., Montes, N. (2009). *La escuela media en debate*, Buenos Aires: Manatial / Flacso.
- Tiramonti, G., Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites*, Buenos Aires: Paidós.
- Tönnies, F. (2003). “De la comunidad a la sociedad”, Cap. 10, en Amitai y Etzioni, E. (comp.). *Los cambios sociales*, México: FCE.
- Turner, V. W. (1988). *El proceso ritual*, Buenos Aires: Taurus.
- Van Gennep, A. (2008), *Los ritos de paso*, Madrid: Alianza.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*, México: FCE.
- – – – (2006). *Conceptos sociológicos fundamentales* (edición de Joaquín Abellán), Madrid: Alianza.
- – – – (2007). *Sociología del poder –los tipos de dominación–* (edición de Joaquín Abellán), Madrid: Alianza.
- Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires: A/Z.
- Ziegler, S. (2007). “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, en Tiramonti, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.

ANEXO DOCUMENTAL

Anexo 1: Reglamento del Curso de Ingreso

ESCUELAS DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - REGLAMENTO DEL CURSO DE INGRESO AL AÑO LECTIVO 2012

Características Generales:

- El ingreso a primer año de la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini" y del Colegio Nacional de Buenos Aires se realiza a través de un único curso de ingreso.
- Podrán cursar los aspirantes que hayan aprobado 6to. grado del nivel primario o su equivalente. En el momento de ingresar como alumno regular de 1er. año el aspirante debe tener aprobado el ciclo primario completo o su equivalente y no tener más de 15 años al 30 de junio del 2012.
- Los aspirantes deberán inscribirse, para el curso de ingreso, en el Establecimiento por el que hayan optado para seguir sus estudios. No se admitirá cambio de establecimiento con posterioridad a la fecha de iniciación del curso. En caso que un aspirante se inscriba en los dos establecimientos, la inscripción será anulada.
- Los grupos de aspirantes para el curso de ingreso se conformarán con independencia del establecimiento elegido.
- La asignación de sede se realizará por sorteo.
- Se elaborará un orden de mérito independiente para cada uno de los establecimientos, con el propósito de cubrir las vacantes disponibles en cada caso.
- La asignación de vacantes por turno (mañana-tarde-vespertino) entre los aspirantes que ingresen a primer año en cada uno de los establecimientos, se realizará mediante sorteo, con excepción de aquellos que tengan hermanos cursando en el establecimiento, en cuyo caso podrán optar por el de éstos.

Características Curriculares

- El curso tendrá una duración de 37 semanas.
- La oferta curricular se definirá mediante la revisión y compatibilización de las propuestas de cada uno de los establecimientos.

Asignaturas: Matemática - Lengua - Historia - Geografía

Carga horaria: seis (6) horas cátedra semanales de cuarenta minutos (40').

A Matemática y Lengua les corresponden dos (2) horas cátedras semanales anuales y a Historia y Geografía les corresponden dos (2) horas cátedras

semanales cuatrimestrales.

Evaluación:

- Los aspirantes deberán rendir un mínimo de 10 (diez) evaluaciones escritas, individuales y presenciales, 3 (tres) sobre Lengua, 3 (tres) sobre Matemática, 2 (dos) sobre Historia y 2 (dos) sobre Geografía.
- Los instrumentos de evaluación serán comunes a los dos establecimientos y serán administrados en forma simultánea a todos los aspirantes.
- Cada evaluación tendrá un puntaje de 0 a 100 puntos.
- Las pruebas de evaluación y su corrección serán anónimas.
- Las evaluaciones deberán ser rendidas, indefectiblemente, en los días y horarios establecidos en el cronograma. La dirección del curso podrá efectuar modificaciones, cuando así lo obliguen razones de fuerza mayor.
- La calificación obtenida por el aspirante en cada evaluación, será puesta en conocimiento de los señores padres o representantes legales con firma registrada en el establecimiento mediante comunicación escrita la que, previa notificación, deberá ser devuelta a la clase siguiente de recibida.
- Las faltas que impliquen la posibilidad de alterar la igualdad de los postulantes, como por ejemplo: identificar las pruebas, consultar durante su desarrollo otros materiales que los permitidos, copiar las respuestas de pruebas ajenas o corregir los propios trabajos cuando sean entregados para confrontar la evaluación, serán pasibles- según las circunstancias del caso- de sanciones, que aplicará la coordinación general del curso que irán desde la pérdida de puntaje de la prueba respectiva hasta la separación del curso. Estas sanciones serán inapelables.
- Después de cada examen los aspirantes tendrán acceso a sus pruebas en el ámbito de la escuela y podrán solicitar su revisión, si lo considerarán conveniente, en las fechas establecidas en el cronograma. La calificación que asigne el coordinador del área respectiva será irrecurrible.
- Al finalizar cada asignatura habrá recuperatorios para los aspirantes que por razones de fuerza mayor, a criterio del Coordinador General del Curso de Ingreso, no hayan podido asistir a las pruebas de evaluación, que serán acordados a criterio de la Coordinación General del Curso. Estos recuperatorios serán integradores, a razón de uno por asignatura y cada uno tendrá un puntaje de cero (0) a cien (100) puntos. El representante legal del aspirante podrá solicitar dicha instancia dentro de los dos (2) días hábiles subsiguientes a la fecha establecida para dicho examen.
- Los aspirantes deberán obtener un mínimo de 120 puntos totales en Matemática, 120 puntos en Lengua, 80 puntos en Historia y 80 puntos en Geografía.

Asistencia y Disciplina

- Los aspirantes deberán acreditar ochenta por ciento (80%) de asistencia en cada una de las asignaturas. Los aspirantes deberán concurrir al establecimiento con no menos de cinco

(5) minutos de antelación a la iniciación de las clases. Quienes ingresen con posterioridad y hasta diez (10) minutos de iniciadas las clases se les computará media (1/2) falta. Transcurridos estos diez (10) minutos, se autorizará el ingreso del aspirante, pero a los efectos del cómputo de asistencia figurará como ausente.

- Durante su permanencia en el establecimiento los aspirantes deberán llevar colocada, en lugar visible, la credencial que a los efectos se les proveerá.

- Los aspirantes deberán cumplir las indicaciones de los docentes y preceptores. Durante el desarrollo de las clases no podrán permanecer fuera de las respectivas aulas salvo que, como excepción, se los autorice en forma expresa a estar temporariamente en otro sitio.

- Los aspirantes serán alcanzados, supletoriamente, por el régimen de convivencia y disciplina de los respectivos establecimientos.

- Las inasistencias y las faltas de puntualidad en las que incurran los aspirantes se comunicarán a los padres o representantes legales con firma registrada en el establecimiento en la clase siguiente a la que tuviera lugar, por medio del boletín de inasistencias y conducta. Este boletín, firmado por las personas mencionadas, será exigido a los aspirantes en el momento de entrada a la clase posterior.

- Los aspirantes no podrán abandonar las clases ni el establecimiento mientras no sean autorizados para ello. El establecimiento podrá disponer el retiro de los aspirantes antes de la finalización de las clases por motivos fundados, a menos que los padres o representantes soliciten por escrito que permanezcan, en todos los casos, hasta la hora normal de salida.

- La coordinación general del Curso de Ingreso resolverá toda cuestión no contemplada en este reglamento.

(Sitio web. Página oficial: www.cnba.uba.ar)

Anexo 2

Características sociales, económicas, culturales de nuestros entrevistados.

Nivel de estudios alcanzado

Sobre padres	padre	madre
Secundario incompleto/Completo	22%	26%
Terciario incompleto/Completo	14%	16%
Universitario incompleto	26%	31%
Universitario completo	31%	23%
Estudios de Posgrado	7%	4%
Total	100%	100%

Situación Laboral

Sobre Padres	Padre	Madre
Empleado en R. de depen.	41%	44%
Empleado Jerarquizado	14%	5%
Prof. Independiente	9%	4%
Prof. en R. de depen.	12%	5%
Comerciante	23%	14%
Ama de Casa		26%
Otros	1%	2%
Total	100%	100%

Base de datos: Padres N78- Madres N 69/ Fuente recolectada por el autor / Padres del CNBA 2009.

Sobre Alumnos

Tasa de asistencia a colegios públicos y privados.

	Escuela pública	Escuela privada
Alumnos	46,9 % (69)	53,1% (78)

Base de datos: 147 alumnos de 5° año, T. Tarde del CNBA (2009) Fuente: recolectada por el autor

ANEXO 3

Matriz de entrevistas a alumnos

Autopresentación, edad, composición familiar, lugar de residencia.

1. ¿Cómo conociste el Colegio?
2. Ustedes están en quinto año, después de este recorrido hecho ¿qué es lo mejor de este colegio?
3. ¿Qué es lo más negativo del Colegio?
4. ¿Qué te acordas del curso de ingreso?
5. ¿Hiciste algún curso de apoyo para el CDI?
6. ¿Cómo es la relación con los profesores?
7. ¿Cómo es la relación con las autoridades?
8. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
9. ¿Qué papel juega la nota?
10. ¿Cómo es la relación de tus viejos con las notas?
11. ¿Qué opinás sobre la disciplina en el Colegio?
12. ¿Tenés tiempo libre?
13. ¿Pesás que el Colegio es un establecimiento de elite?
14. Imaginemos que ya sos grande ¿mandarías a tus hijos al CNBA?

Matriz de entrevistas a profesores

Autopresentación, materia que dicta, lugar de residencia.

1. ¿Cómo conociste el Colegio? ¿Qué conocías del CNBA?
2. ¿Cómo ingresaste al Colegio?
3. ¿Hace cuanto que trabajás en el Colegio?
4. ¿Cuántos años hace que estás en la docencia?
5. ¿Qué opinas del CDI? ¿Cuál es su objetivo?
6. ¿Qué es para vos lo mejor que tiene el Colegio?
7. ¿Qué es lo peor que tiene el colegio?
8. ¿Cómo son los chicos de este colegio, que particularidades tienen?
9. ¿Cómo son los padres de estos alumnos?
10. ¿Cómo es la relación con las autoridades?
11. ¿Qué opinás sobre la disciplina en el Colegio?
12. ¿Pesás que el Colegio es un establecimiento de elite?

Matriz de entrevistas a padres

Autopresentación, materia que dicta, lugar de residencia.

1. ¿Cómo conociste el Colegio? ¿Qué conocías del CNBA?
2. ¿Cómo fue la decisión de mandar a tu hijo al colegio?
3. ¿En la primaria fue a una escuela pública o privada?
4. ¿Qué opinas del CDI? ¿Cuál es su objetivo?
5. ¿Tuvieron que acudir a algún instituto como apoyo para hacer el ingreso?
6. ¿Cómo vivieron el proceso de Curso de Ingreso?
7. ¿Qué es lo peor que tiene el colegio?
8. ¿Cómo son los chicos de este colegio, que particularidades tienen?
9. ¿Tuviste reuniones con los demás padres, los conocés?
10. ¿Cómo es la relación con las autoridades?
11. ¿Cómo es la relación con los profesores?
12. ¿Qué opinás sobre la disciplina en el Colegio?
13. ¿Pesás que el Colegio es un establecimiento de elite?