

Aprender el privilegio: exploraciones en torno de la experiencia escolar de jóvenes en una escuela secundaria de elite de la Provincia de Buenos Aires.

Victoria Gessaghi

CONICET/UBA-FLACSO

victoriagessaghi@hotmail.com

Introducción

El estudio de la formación de las elites cobró un nuevo impulso en la Argentina con el inicio del siglo XXI. Por aquellos años, la sociología de la educación documentaba un sistema educativo fragmentado (Tiramonti, 2004) y la pregunta por la contribución de la educación a la reproducción de los grupos de privilegio emergía con urgencia. Y si hasta no hace muy poco, la investigación no dejaba de subrayar lo novedoso y necesario de este impulso por estudiar las prácticas educativas de los sectores dominantes de la sociedad, es posible encontrar en la actualidad una heterogeneidad de investigaciones terminadas o en proceso que concentraron sus esfuerzos en el estudio de las elites y de sus experiencias formativas. En su mayoría, los análisis permiten poner en cuestión la promesa que el sistema educativo argentino formuló históricamente: la escolarización es garante de igualdad de oportunidades y de movilidad social para todos los ciudadanos argentinos. A grandes rasgos, podemos decir que la crítica se centró en documentar varios de los modos en que la educación asegura privilegios para los hijos de los sectores más acomodados. Pero, quizás en concordancia con el discurso de los propios sujetos que -como veremos- reclaman que la calidad educativa de las escuelas elegidas no se reduce a lo que allí se enseña, las investigaciones han privilegiando el análisis de las estrategias de socialización entre iguales por sobre el análisis del contenido de la experiencia escolar –que incluye la socialización pero no se reduce a ella-. Es así que, el registro del modo en que se configura la experiencia escolar en dichas escuelas, constituye una importante área de vacancia hasta la actualidad.

El trabajo que presentamos a continuación constituye una sistematización inicial y parcial dentro de un proyecto de investigación mayor que busca contribuir al conocimiento sobre el contenido de la experiencia escolar en 7 “escuelas de elite” del

Área metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires¹. El objetivo específico de esta ponencia es comenzar a registrar y dejar delineadas una serie de escenas que en su conjunto permiten construir hipótesis iniciales de trabajo en torno de la producción social de la persona educada en jóvenes de “la clase alta” de Buenos Aires. A partir de reconstruir las diversas dimensiones que parecen configurar la experiencia escolar en una escuela secundaria privada de la provincia de Buenos Aires (la infraestructura escolar, los viajes, el currículum solidario, la oferta académica, la tradición), la presentación intenta dejar planteados algunos ejes de discusión para compartir luego en el grupo de trabajo. La ponencia recoge la preocupación por los sentidos que adquiere la escolarización para este grupo social y su articulación con los procesos de desigualdad social.

¿A qué llamamos “escuela de elite”?

El análisis de las trayectorias educativas de sujetos ubicados en posiciones de elite en la Argentina arroja la evidencia de que no existe continuidad entre el pasaje por determinadas escuelas y el ingreso a posiciones dentro del Estado u otros ámbitos de conducción y ejercicio del poder (Tiramonti y Ziegler, 2008). Al mismo tiempo, no contamos con evaluaciones tomadas por organismos oficiales y que estén disponibles para la consulta pública, que certifiquen la calidad de la educación impartida en cada escuela medida con arreglo a consensos nacionales. En consecuencia, la definición de “la calidad” y los contenidos incluidos en que dicha categoría son múltiples y asumen una configuración variable que se puede documentar en distintas escalas. En este contexto, es imposible definir qué es una escuela de elite en términos de los resultados educativos que cada institución garantiza a sus estudiantes. Por este motivo, este análisis de las “escuelas de elite” toma aquellas instituciones que se reconocen y son reconocidas bajo esa nominación. Sin embargo, encontramos que no es una propuesta curricular diferencial o la promesa del acceso a posiciones encumbradas a partir del acceso a ciertos saberes lo que otorga a estas instituciones el estatus de “escuelas de

¹ « La formation des élites en France et en Argentine. Analyse comparée des contenus de formation et des modes de socialisation dans l’enseignement secondaire ». Convocatoria de movilidad Francia Argentina. Sorbone Paris Cité. Dirigido por Agnès Van Zanten y Sandra Ziegler. 2014-2016. Resultados iniciales de este proyecto se presentaron en la III Reunión Internacional sobre Formación de las Elites. Flacso, Junio, 2015.

elite”. Más aún, su propuesta curricular pareciera no diferenciarse de la oferta académica de otras escuelas privadas frecuentadas por los sectores medios.

El caso que tomamos para nuestro análisis, el colegio Católico 1, es una escuela de varones que es reconocida como institución de elite por el público que la elige: familias pertenecientes a “la clase alta”². A simple vista, el curriculum de esta escuela - entendido como las materias escolares que ofrece la institución- no parece diferenciarse demasiado del curriculum ofrecido por escuelas privadas muchas veces elegidas por sectores medios de la población. Ante esta evidencia, el enfoque antropológico puede realizar aportes significativos a partir de explorar el registro de lo que Rockwell llamó - en su clásico “La escuela cotidiana” (2005)- el contenido de la experiencia escolar. El mismo varía de sociedad a sociedad y de escuela a escuela y constituye un proceso complejo que “sólo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en los programas oficiales” (2005:13). El contenido de esa experiencia subyace en las formas de transmitir conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. La experiencia escolar, según este enfoque, condiciona el sentido de lo que es posible aprender en la escuela y nos obliga a documentar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva que no se reduce al contenido de las asignaturas escolares. En el caso que nos ocupa, además, resulta una perspectiva que sigue el camino que trazan los sujetos ya que ellos mismos nos indican que la relevancia de esta escuela no se debe a la calidad de la educación que imparte ni “el costo restrictivo de su cuota”. Es decir, que confirma la adecuación teórico metodológica del enfoque antropológico (Rockwell, 2009) para indagar en la configuración de la experiencia escolar de los jóvenes que asisten a esta “escuela de elite”.

La escuela *Católico 1*

El Católico 1 (C1) es una escuela de varones fundada en 1947. Está ubicada en el Conurbano Bonaerense. Si bien en una primera instancia el C1 comenzó sus actividades

² Esta categoría social de identificación refiere a una red de grupos de parentesco vinculados a través de sus apellidos, que son asociados a la “elite fundadora de la patria” y que tienen un pasado en el país con anterioridad a las inmigraciones masivas. A grandes rasgos, la “clase alta” remite a una trama formada por las “familias tradicionales” de nuestro país: “llegaron primero”, están vinculados a “la tierra” y fundaron –según representaciones ampliamente instaladas- buena parte de la Argentina moderna. Estar inserto en una red social formada por algunas familias; hablar de determinada manera; son algunos de los signos que las diferencia (Gessaghi 2011).

en pleno centro de la Ciudad de Buenos Aires, en 1971 mudó sus instalaciones a una amplia sede en San Isidro.

Aunque varias familias viven en las zonas residenciales de los alrededores de la escuela, la mayoría de los alumnos que asisten a esta institución vive en el centro de la Ciudad de Buenos Aires y se traslada hacia la zona norte de la Provincia de Buenos Aires todos los días.

La fundación de la escuela se realizó a partir de la necesidad de los sectores más acomodados de contar con una oferta de instituciones selectivas, de gestión privada y que otorgaran centralidad a la religión católica en su ideario formativo (Gessaghi, 2011). Una orden irlandesa se hizo cargo de la conducción de esta institución hasta mediados de los años 1990, cuando –al igual que la gran mayoría de las escuelas de gestión privada en la Argentina- los religiosos cedieron la dirección a fundaciones de padres, aunque no abandonaron la formación religiosa y la orientación de los alumnos. Los padres que eligen esta institución señalan que no es de las más caras y que su exclusividad no se deriva del costo restrictivo de las cuotas. La matrícula nuclea a familias vinculadas con la actividad agropecuaria, las actividades liberales y profesiones tradicionales como la abogacía y la medicina, aunque no faltan los hijos de empresarios pujantes.

Los padres y las madres que mandan a sus hijos al C1 son graduados universitarios. En su mayoría las madres no trabajan fuera del ámbito doméstico. Y cuando lo hacen, realizan actividades que, aun cuando fueron cambiando a lo largo del tiempo, son tradicionalmente femeninas. Trabajan part time o con horarios que permiten flexibilidad para priorizar el cuidado y la crianza de los menores. Las familias privilegian una formación específica para las mujeres y otra para los varones. Es habitual que los hijos vayan al C1, mientras que las hijas asistan al C2 (una escuela de similares características pero sólo para niñas). Existen vínculos entre ambas instituciones fomentados por padres, maestros y alumnos que programan las actividades en articulación. La institución privilegia el ingreso de hijos o parientes de exalumnos por lo que encontramos que, en general, la escuela se integra a “la tradición familiar”. Es común encontrar que abuelos, padres e hijos fueron a la misma institución.

El C1 se presenta como un espacio en donde las actividades académicas e intelectuales ocupan un lugar relevante pero subsidiario de la “formación en valores” de los niños. Se suele señalar que no es la calidad de la educación que se recibe en estas escuelas lo que las vuelve valoradas, sino su interés por formar “personas familiares; buenas personas”.

La relevancia de “la formación en valores” está presente en la misión de la escuela y se pone de manifiesto en una de las actividades que los padres consideran más importantes de la oferta escolar: el rugby. Como señala Fuentes (2012) este deporte es central en las formas de sociabilidad de los varones de estos grupos. Así, los niños se inician en la escuela en actividades que, probablemente, se prolonguen en el tiempo, los fines de semana o a lo largo de los años, a través del juego en clubes afines.

Los padres que eligen esta oferta escolar explicitan que la importancia de estas escuelas radica en tres pilares: construyen relaciones de reconocimiento recíproco entre las familias que las eligen, forman en valores familiares y “otorgan ciertos códigos a partir de la construcción de un *ethos* o *Spirit* de la institución que produce una “comunidad de semejantes”.

Dimensiones para el abordaje de la experiencia escolar en una “escuela de elite”

1. La Tradición

Las familias que entrevistamos, nos contaban que al elegir una escuela para sus hijos buscaron “un ambiente conocido” y “familiar”: En el C1 se reúne “gente conocida”; a la vez, los alumnos están relacionados por lazos de parentesco ya que hermanos y primos, tíos y abuelos concurren o asistieron a la misma institución. Así, las familias del Católico 1 se van aglutinando en una red que favorece las relaciones entre sus miembros y se va construyendo una atmósfera *familiar*, mediante el trabajo de crear, mantener y cuidar ese mundo social.

Los lazos entre familias y escuela son fomentados desde la propia escuela a través del reclutamiento del alumnado: tienen prioridad, no sólo los hermanos, sino quienes tengan familiares que sean ex alumnos de la institución. El proceso de selección de los estudiantes dura un año. Los candidatos deben presentar una carpeta con un formulario con los datos de ambos padres, escuela en la que estudiaron, apellidos, trabajos actuales, una foto de la familia y los datos de los hijos. En una segunda instancia, los adultos son evaluados en una entrevista personal, luego los niños deben pasar una serie de exámenes de inglés, lengua y matemática y otro psicopedagógico. Recién a fin de año cada familia recibe una carta en la que se informa si el hijo fue aceptado o no. En ningún caso se da a conocer la justificación del veredicto.

La distinción de las familias que concurren a la escuela Católico 1 radica en su apellido³ y en su origen pero la institución se vuelve relevante en la construcción del reconocimiento social. Allí, los sujetos edifican y son imbuidos de un “ethos” de la institución y sus miembros. Edificar esa mística, que “borra las diferencias” entre sus alumnos y construye distancias con “los otros”, es parte esencial de la tarea del Católico 1. Ser un “Católico 1 Boy” permite reconocerse como miembros de una “comunidad de semejantes”⁴.

Un pasado que se prolonga en el presente construye diferencia: se es una “familia tradicional” porque existen padres, abuelos y bisabuelos con una historia conocida en “la comunidad del católico 1”. El colegio se presenta como lugar en que se encuentran varias generaciones de un “clan”. La institución continúa la historia de la familia al recibir a cada nueva generación. Este trabajo de ligar generaciones permite la inscripción en una larga duración y funda vínculos estables y atemporales. Contribuye a hacer de la antigüedad el principio oculto de las jerarquías de poder y a poner un obstáculo a los recién llegados (Bourdieu, 2013).

La importancia de la institución escolar en el trabajo de construcción de una tradición para el grupo doméstico se vale además de la conformación de otros tipos de dispositivos que contribuyen a la reproducción de prestigios en los espacios educativos. Por un lado, encontramos a todos los estudiantes, más allá del año que cursan, se distribuidos en Colors (colores) a partir de los cuales participan en competencias internas en todas las actividades que ofrece la escuela (desde las académicas hasta las deportivas). La pertenencia al color es heredada a modo de linaje. Por otra parte, las asociaciones de ex alumnos o las juntas de padres de familia contribuyen a la producción de relatos que vinculan familias, apellidos y escuelas. Al interior de las mismas se construyen jerarquías internas en espacios donde sobresalen apellidos y grupos familiares que “están siempre” o aquellos grupos familiares que se destacaron con algún aporte en la institución.

2. La Familiaridad encarnada.

³ Para un abordaje de la importancia del apellido en “la clase alta” ver Gessaghi (2013)

⁴ A pesar de que algunos entrevistados renegaron de esta afirmación, todos hacen hincapié en el proceso de identificación que lograría la escuela de forma “coherente, homogénea y acabada”.

Los estudios abocados a las prácticas de socialización de las elites destacan el trabajo invertido en “adquirir con naturalidad” determinada disposición corporal (Bourdieu, 2013; Khan, 2012, entre muchos otros). En estudios anteriores (Gessaghi, 2011) hemos documentado que la desigualdad produce marcas en los cuerpos de los alumnos del C1, deja rastros, sensaciones.

Esas huellas tienen que ver con las diferencias construidas y aprendidas en la vida cotidiana. Los modos en que las personas se visten, se muestran, hablan, huelen y tocan participan de construcciones culturales que hacen que sean estigmatizadas o tratadas con respeto, que sean identificadas con un grupo, con una comunidad o una clase social. Los sentidos producen formas específicas de clasificación y decodificación de relaciones de poder. La manera de hablar de los alumnos del C1 participa de la dimensión de la diferencia que es pasible de ser aprehendida a través de los sentidos. Un vocabulario, un tono, una gestualidad particular es un modo de reconocimiento de pertenencia a “una comunidad” por parte de quienes no estamos incluidos en ella y por ellos mismos. Es una sutil distinción. El hablar propio de los alumnos y ex alumnos del C1 es parte de esas formas apenas distinguibles que construyen la identificación de grupo. Los recuerdos de las personas que entrevisté abundan en anécdotas respecto a los “concursos” a los que de pequeños eran sometidos quienes no pertenecían a las familias tradicionales o los compañeros nuevos: “¿cómo se dice rojo o colorado? ¿Pelo o cabello?”.

El modo de hablar permite el reconocimiento entre pares: un entrevistado que -debido a la pérdida de su fortuna familiar durante el peronismo- debió dejar el C1 para asistir a un colegio público, recuerda esa experiencia como “*un shock*” porque implicó encontrarse con “*peronistas y con los porteros*”: “*en ese momento caí en un nido, no hostil, pero completamente desconocido, que me costaba, había 2 ó 3 amigos -a vos te lo digo: de la clase social mía- con los cuales hicimos buenas migas porque teníamos el mismo léxico, los demás no nos entendían*” .

El habla favorece, a la vez, la construcción de diferencias con “los otros”. Como dejó claro el entrevistado anterior: “*Nosotros hablamos distinto porque vos dijiste una palabra recién: vos dijiste milla (e imitó la pronunciación que hice de la LL). Mató, ya está. No. Yo lo hubiese dicho distinto. Y después, es igual que los ingleses. Los ingleses saben perfecto el who is who por el tono, y acá pasa más o menos lo mismo*”.

El cuerpo, señala Bourdieu (1979), manifestación sensible de “la persona”, se percibe como la expresión más natural de la naturaleza profunda, sin embargo es un producto

social. La postura corporal, la vestimenta, la decoración del hogar supone una de las tantas formas de afirmar la posición ocupada en el espacio social y dan “la sensación” de pertenecer a un mundo civilizado y más culto (Bourdieu, 1979:75). Los sujetos, en un campo de prácticas, se distinguen unos de otros según expresiones semióticas que construyen jerarquías y diferencias. Un entrevistada relató que ella creció en un ambiente que *“despreciaba lo que no era ese lenguaje además típico de la clase, no?”*. Los alumnos que estudiaban en su instituto⁵ tenían *“ese léxico propio de esa clase, dicen tres palabras que no están dentro del código conocido y no vale la pena ni entablar una relación. No entablan relaciones con gente que no es del mismo grupo social, y hay una cosa fuerte con las palabras, vos decís rojo, rojo no, piloto tampoco. Si vos decís que vivís en Velazco y no sé qué, ¿dónde queda eso?, y ya no, se cae del mundo, ya sentís un rango inferior en algún punto, no sos de la nobleza, ¿entendés?”*. La mujer cuenta que ese código puede ser adquirido por aquellos que lo necesitan. El colegio es fundamental para esto y varios entrevistados señalan que, para las primeras generaciones, adquirir esos signos que diferencian es más difícil. Sin embargo no es imposible, y muchos recién llegados logran *“mimetizarse”*: *“Si tenés guita y conocés los códigos estás bien, no? Yo creo que mucho es, es una cuestión de mimetizarte. La primera generación por ahí con descendencia que acepta, la segunda ya está integrada porque lo han mandado al colegio que debe ir que tiene la compañera que habla el mismo lenguaje que tiene el código no?, las primeras generaciones por ahí es más difícil: pero, bueno, si vos te hacés socio del X no sé cuánto club, no?, vas los fines de semana, jugás al golf, aprendés alguna palabra que no se puede decir, te vestís en determinados lugares, qué sé yo, y sos simpático y culto podés ingresar, te van a mirar con condescendencia, pero podés ser aceptado. Bueno, eso para alguna gente. Tener una conversación más o menos interesante, no?, no es que te tengas que lucir demasiado, depende de, a ver, yo digo culto porque ese sí era un valor en casa pero en otros lugares por ahí no tanto. Pero sí ser capaz de mantener socialmente una conversación interesante, hablar de política y saber lo que está pasando en el mundo más o menos”*.

3. El espacio verde

⁵ La entrevistada, 55 años, docente, hermana y ex esposa de exalumnos del C1, dirigió durante diez años un instituto que daba apoyo escolar y preparaba a alumnos del nivel secundario para rendir materias adeudadas. Por su ubicación en Barrio Norte y, según dice, por la atracción que generaba su apellido, la institución resultaba atractiva para los hijos de las “familias tradicionales”.

La literatura sobre las elites ha recogido la importancia que tienen los espacios escolares como personajes importantes en las historias de escolaridad elite. La exclusión se instala en los campus a través de la arquitectura y los jardines y terrenos que rodean el edificio escolar (Howard y Gaztambide-Fernández 2010; Khan, 2012).

Si bien no es excluyente de este grupo social⁶, las escuelas son evaluadas muchas veces con respecto a la calidad de la infraestructura que ofrecen. La presentación institucional del C1 hace hincapié en los edificios y en los espacios al aire libre que componen la escuela:

“El C1 comienza sus actividades en plena capital federal. Era necesario hallar un predio que, por su extensión, hiciera posible dotarlo de un campo de deportes y de jardines, a fin de crear una atmósfera de tranquilidad alrededor de las aulas. Luego de una intensa búsqueda, se encontró ellugar ideal para construir el soñado colegio, y su campo de deportes, en el barrio de La Horqueta, San Isidro”.

Las transformaciones de los edificios y locaciones del C1 relatadas en su página web revelan las diversas respuestas institucionales ensayadas para acompañar las transformaciones urbanas del AMBA a lo largo del siglo XX/XXI y seguir un circuito urbano que resulta “familiar”: familiares y amigos circulan y residen a lo largo del circuito de la zona norte que traza el C1. Aún cuando ha habido una relocalización gradual, segmentada internamente y parcial de las familias con mayor dotación de capital económico en el corredor norte, la mayoría de las familias del C1 se trasladan cotidianamente varios kilómetros hacia la zona norte de la Provincia de Buenos Aires para llevar a los hijos a la escuela (Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2014).

Otra clave del prestigio que sedimenta en los edificios pareciera ser el estar continuamente en “obra”, “creciendo”, y al mismo tiempo “adaptándose a los cambios”. El continuo énfasis en los documentos institucionales en las remodelaciones, las ampliaciones y la refuncionalización del edificio escolar confieren la imagen de que la calidad educativa -asociada a la innovación y la actualización- es acompañada por un edificio, el “campus” y el equipamiento que no se quedan atrás (Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2014).

Forma y contenido se amalgaman en el aprendizaje a través de la belleza en un estar con otros relajado: *“Yo amé poder estar afuera y es otro tipo de contacto. Tras que estás*

⁶ Ver Veleda (2012) y Cerletti (2014).

todo el día en el colegio por lo menos sentía el sol, el pasto, el perfume de las flores, no sé, corrés afuera, hay perfume, viste? Yo me acuerdo mucho las sensaciones no sólo académicas sino de estar, bueno, en un lugar lindo, que realmente te descansa mucho más que estar en un patio. Yo me negué rotundamente a poner a mis hijos en un colegio acá en el centro por eso exclusivamente. Hay colegios excelentes pero yo quería que ellos vuelvan quemaditos, cansados de correr, de jugar afuera” (Entrevista de campo, madre de alumno, 35 años, mayo de 2009).

La importancia manifiesta dada “al verde” por sobre otros detalles o en la poca relevancia del trayecto a recorrer todos los días para llegar a la escuela- expresan, como señala Bourdieu (1979), un desplazamiento del interés desde “el contenido” hacia “la forma”. O, reformulando las afirmaciones del sociólogo francés, uno de los modos de construir diferencias es “*comprometer los principios de una estética ‘pura’ en las opciones más ordinarias de la existencia ordinaria*” (Bourdieu, 1979: 37).

4. El mundo como lugar de experiencias.

Los viajes son una experiencia cotidiana para los alumnos del C1. Tanto es así que los y las docentes suelen referirse a las adaptaciones que la escuela hace de la normativa escolar en cuanto a inasistencias y demás porque los alumnos se ausentan en numerosas ocasiones debido a viajes que hacen con las familias.

A la experiencia familiar de los viajes nacionales e internacionales (vacaciones en Uruguay en verano y en el sur argentino o en EEUU y Europa para esquiar en invierno) la escuela suma otras propuestas de experiencias en el exterior. Las mismas no necesariamente involucran a todo un curso si no tan solo a algunos alumnos, en función de las diversas actividades que los jóvenes realizan en la escuela. En el último año, por ejemplo, los alumnos del C1, han viajado a Washington y a Perú. Los relatos de los alumnos en los blogs que ellos mismos realizan a partir de la experiencia de viaje (tomar cursos de anatomía y cálculo en una escuela en EEUU) destacan con sorpresa ciertas cuestiones como “tener que dormir en el piso” en ocasión de visitar los “dormis” de alumnos de universidades norteamericanas luego de una fiesta. Sin embargo expresan sin más asombro la visita al campus: “nos dieron nuestros ipads”, “Gonzalo comparó Buenos Aires con New York”, presentamos Argentina: ubicación geográfica, alimentos, clima, costumbres como el mate, etc. También se repite en el relato de viajes la separación entre “nosotros” y “las mujeres”.

5. El curriculum “solidario”

Madre y docentes, en primer lugar y, padres en segunda instancia trabajan en conjunto – aunque no necesariamente de manera armónica- en la formación del carácter moral de los jóvenes. En el C1 los sujetos ejercitan una modalidad de ayuda ligada a los valores religiosos y a la caridad⁷. Espacios como té s solidarios, cenas, partidos de rugby son verdaderas experiencias formativas que trascienden lo que ocurre el día y durante el tiempo que dura el evento. Las actividades de recaudación de fondos, las invitaciones y la publicidad del evento, la revista o catálogo que realizan, los avisos que allí aparecen, las decisiones en torno a la organización, los días de ensayo y prueba son parte del aprendizaje e involucran a distintos sujetos que entran en contacto no sólo el día del evento ni únicamente en los espacios en donde transcurre el “encuentro solidario”. Los alumnos preparan en la escuela estos eventos con mucha anticipación. Las donaciones de alimentos que se servirán durante una comida surgen de contactos y de los recursos a movilizar por las familias de la escuela. Se sortean objetos realizados por las madres, etc.

Este tipo de espacios resultan privilegiados para la socialización y la construcción de redes entre los alumnos y, a través de ellos, para sus familias. Las actividades solidarias, como ámbito de encuentro e intercambio para el grupo doméstico, especialmente para las madres, son fomentadas por las escuelas, son parte integral de la currícula y son muy valoradas por quienes eligen el C1. Algunas familias sostienen que estas actividades son parte de los modos de estar en la escuela y de la participación de los padres en la institución, compartiendo tiempo con los niños, generando lazos con los compañeros de sus hijos y por ende con sus familias.

También existen materias como “Apertura a la Comunidad”. Este tipo de ofertas de las escuelas, se inscriben en la historia de la caridad que tradicionalmente han abordado los sectores católicos⁸. Por otra parte, estas actividades son una parte esencial de la

⁷ Tiramonti y Ziegler (2008) describen estas diferencias entre el tipo de “ayuda” que se onstruye en los distintos tipos de escuela. Allí se caracteriza la “ayuda minimalista” y la “caridad edulcorada”.

⁸ También se entienden en una trama mayor que implica el cambio en los contenidos ducativos diseñados desde el Estado en pos de una formación ciudadana, en los programas que impulsa el Ministerio de Educación Nacional y en la reconfiguración de los últimos tiempos de las esferas de lo público y lo privado.

educación que estos sectores promueven para sus hijos. La escuela enseña un modo de “dar” tiempo, el sentimiento de haber cumplido con su deber.

Finalmente, estas prácticas contribuyen a reforzar el valor de los sujetos involucrados en la realización de actividades solidarias. A través del aprendizaje solidario la “clase alta” refuerza su estatus de elite.

6. La oferta académica:

Aún cuando la formación en valores sea lo más destacado, esta escuela no ha dejado de adaptar su oferta a un curriculum que abraza la globalización a partir de los exámenes I.G.C.S.E y A Levels. También ofrece actividades curriculares y extracurriculares de orientación internacional.

La continuidad de una formación clásica ocurre al mismo tiempo que encontramos ofertas de viajes a distintos países y la adaptación a distintas competencias como debate, artes, usos de nuevas tecnologías y análisis de la cultura contemporánea.

La adaptación a las exigencias de la competitividad, convive con un curriculum clásico y con el mantenimiento de antiguas tradiciones de la escuela. Si otras escuelas parecen haber desarrollado en los últimos años una actualización de sus estrategias pedagógicas orientadas a incorporar “inteligencias múltiples” o desarrollar “habilidades emocionales” en sus alumnos, la presentación⁹ de esta escuela se sigue centrando en una formulación conservadora del curriculum: *“Frente a las nuevas orientaciones que se plantearon en los debates del Congreso Pedagógico, en la posterior Ley Federal de Educación, y en las nuevas orientaciones de la Congregación de los Christian Brothers, el Colegio, fiel a sus tradiciones pero también atento a los cambios socioculturales, encaró diversas iniciativas que forman parte del proceso institucional. Dentro de estas iniciativas, vale la pena rescatar las diferentes Olimpiadas de Historia, Torneos de Rugby, actividades de Acción Social con diferentes tipos de recreaciones, y otras actividades como el Coro, la Orquesta de Cámara, las Olimpiadas de Matemáticas en las cuáles se interactúa con otros colegios de la zona y del país”*

7. La calidad educativa ¿qué significa para las familias del C1?

⁹ Aun cuando no sabemos si en las aulas eso se concreta así por lo menos llama la atención que sea el modo en que aún se (re)presentan estas escuelas.

En el C1 se crean lazos y se acumulan relaciones duraderas. Esta es una de las principales razones por las cuales se elige esta escuela y no otras: “*por el factor humano*”. Esos vínculos y conexiones se deben mantener y reproducir mediante un trabajo específico. Jugar al rugby los sábados o participar de los intercolegiales de ese deporte, organizar un evento de caridad, son instancias en donde se forman y se mantienen relaciones de conocimiento y reconocimiento.

Los entrevistados hacen hincapié en vincular la experiencia escolar con toda una gama de actividades de socialización entre los miembros de cada institución. La universidad, las trayectorias internacionales y el aprendizaje de idiomas son subestimados en el discurso de los entrevistados: muchos no consideran relevante hacer trayectos en el exterior, y la universidad es, casi siempre, un dato más. Colegios con un costo elevadísimo, no se destacarían a nivel académico. Muchos dicen haber constatado, cuando fueron a la universidad, que sus conocimientos no eran mayores a los de la media de los alumnos. Por otra parte, dicen saber que existen otras escuelas “mejores”. Además, si bien el idioma inglés forma parte de la currícula del C1, los entrevistados privilegiaron otras características a la hora de elegir esta institución educativa. Es necesario destacar de todas formas que aunque el C1 no es una “escuela de excelencia”, en nuestros diálogos los entrevistados van trazando una cartografía de instituciones donde la ubican muy por encima del promedio.

Sin embargo, abuelos, padres y nietos coinciden en que el colegio no se elige en función de un supuesto nivel académico y en que no es necesario que la enseñanza del inglés que se brinda en la escuela sea excelente. Entre quienes eligen el C1 La escolarización no se asocia con un sentido credencialista. No parece necesario “tener un título” para conseguir un trabajo, para ganarse la vida o para “ser alguien”, para “la realización personal” -sentidos que atraviesan la relación entre clases medias o sectores populares y educación (Veleda, 2012; Cerletti, 2014). La importancia de la escolarización no se cifra en el valor de los certificados que otorga la escuela. Por el contrario, formar en valores, estar en un espacio rodeado de verde y de gente conocida son las tres cuestiones más subrayadas. En algunos casos el estudio es algo que está naturalizado, en otros simplemente hay que estudiar: “*por las dudas [de que en algún momento lo llegues a necesitar] aunque [en un futuro cercano] no trabajes de eso*”.

Nuevos puntos de partida...

La distinción del C1 pareciera radicar en las experiencias que impulsa esta escuela. Dicha experiencia escolar es construida a partir de los grupos sociales que nuclea la institución; el tipo de “nosotros” que construyen y, por oposición, el tipo de “otros”. Las dimensiones aquí reseñadas nos permitirán avanzar en el trabajo con la hipótesis de que el contenido de esa experiencia (que subyace en las formas de transmitir conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar) es más el aprendizaje de una naturalidad con el privilegio que la transmisión de la importancia del refinamiento y de ciertos símbolos culturales como signos de estatus (Khan, 2012). Más que aprender determinados contenidos o consumos culturales, los alumnos del C1 parecen aprender a estar cómodos entre ciertos gustos y sensibilidades o, como señala Khan, la mayoría de las veces ejercitarse en el modo de permanecer indiferente a ellos (Khan, 2012:80). Es la naturalidad frente a experiencias que podrían significar un “acontecimiento” para otros grupos sociales lo que parece aprenderse en esta escuela. En este sentido, una nueva anticipación de sentido refiere a que la naturalización del privilegio no se produce solamente a través de las experiencias familiares, sino que es hecha en interacciones en la escuela (2012:83).

Las transformaciones sociales de finales del último siglo, dice Khan, volvieron la adquisición de saberes acerca de cómo moverse en el mundo es un reto mayor que el simple aprendizaje de cuáles son los consumos “correctos”. Conocer cómo consumir ciertas cosas es más desafiante que saber qué consumir. Lo primero demanda un saber corporal que solo se forja en la experiencia. La distinción se traslada de aprender reglas a aprender prácticas que requieren vivir las relaciones en cuestión (Khan, 2012:84). Si el contenido del curriculum de las escuelas de elite no difiere respecto de otras escuelas privadas de sectores medios-altos, es necesario avanzar en torno de explorar si en las escuelas de elite se aprenden cualidades que son vividas como naturales y que construyen barreras invisibles entre distintos grupos sociales.

La desaparición de finas distinciones parece ayudar a mantener la fachada de un campo de juego entre iguales. Solo a través de la experiencia parece posible aprender la verdadera marca de privilegio que es esencial a toda elite: “encarnar con naturalidad el privilegio”. Pero dicha naturalización, dice Khan 2012, requiere trabajo sistemático y duro, aún cuando el resultado debe ser natural y parecer sin esfuerzo.

Analizar las formas en que los estudiantes primero internalizan, y luego ejercen, su condición privilegiada y los modos, también, en que las instituciones de élite

proporcionan espacios para tal desarrollo es la apuesta futura de nuestro trabajo de investigación.

Bibliografía citada

BOURDIEU, Pierre. 1979. La distinción. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, Pierre. 2013. La nobleza de estado. Buenos Aires: Siglo XXI

CERLETTI, Laura. 2014. Familias y escuelas. Etnografía de una relación compleja. Buenos Aires, Biblos

FUENTES, Sebastián 2012. “Los jóvenes y la “guita”: tensiones en torno a la profesionalización del rugby

masculino en Buenos Aires”. Revista Esporte e Sociedade, n° 20, año 7. pp. 23-49

HOWARD, Adam y GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Ruben. 2010. Educating elites. London: RyL.

GESSAGHI, Victoria 2011 Trayectorias educativas y ‘clase alta’: etnografía de una relación. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

GESSAGHI, Victoria 2013 “Familias y escuelas: construcción del sentido de la educación y de la escolarización en “la clase alta argentina” en RUNA, Revista del Instituto de Ciencias Antropológicas

Págs, 73-90. Vol.34 No.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene./jul.

KHAN, Shamus. 2012. Priviledge Princeton: Princeton University Press.

ROCKWELL, Elsie 2005 La escuela cotidiana. Mexico, Fondo de Cultura Económica.

ROCKWELL, Elsie 2009. La experiencia etnográfica. Buenos Aires, Paidós.

TIRAMONTI, Guillermina. y S. ZIEGLER 2008: *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Buenos Aires

VELEDA, Cecilia 2012: *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Ed. Stella - La Crujía, Buenos Aires.

ZIEGLER, Sandra; GESSAGHI, Victoria y FUENTES Sebastián. 2014. “Elite schools and institutional ethos: differential options and profiles in the education of privileged sectors in Argentina at the present time”. Ponencia presentada en la International Conference "Knowledge, status and power. Elite education, training and expertise". Sciences Po-OSC/CNRS. Paris. Octubre 2014