



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

La construcción de la identidad institucional en las escuelas “inglesas” de Buenos Aires
Un análisis de los rituales y tradiciones

Autor: Rafael Norberto Alea y Morante

Directora: Mg. Romina Campopiano

Buenos Aires, Marzo 2019

Dedicatoria y agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mi tutora, la Mg. Romina Campopiano, quien durante los últimos tres años me brindó una guía, formación y apoyo esenciales para poder finalizar este trabajo de investigación. También agradecerle a la Dra. Inés Dussel, quien me acompañó durante la primera etapa de esta tesis.

Quiero brindarle un agradecimiento muy especial a toda la comunidad Escuela Escocesa San Andrés, quienes generosamente me abrieron las puertas de su institución. Asimismo quiero hacer una mención especial sobre el Colegio San Lucas, institución muy importante para mí al haber sido alumno y ahora trabajar en ella sintiéndola como una segunda casa. En particular quiero destacar y agradecer el apoyo brindado por las autoridades de la institución a lo largo de estos años.

A la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, que a lo largo de estos años me brindó un acompañamiento constante y me permitió en el transcurso de la Maestría desarrollar una mirada diferente y enriquecedora de la educación, cambiando para siempre mi manera de trabajar en este campo.

Y un último agradecimiento y dedicatoria especial a mi familia, quienes siempre han sido y son un sostén fundamental en cualquier proyecto que lleve adelante. Mi abuelo Tin, mis padres Rafael y Adriana, mi hermano Rodrigo, y especialmente mi esposa Vir, y mis hijos Pili y Rami. Sin todos ellos nada de esto sería posible.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Conceptos centrales de la investigación	3
Preguntas de investigación	3
Síntesis metodológica	4
Organización de la tesis (breve descripción de los capítulos)	4
CAPÍTULO 1	
ESCUELAS DE COMUNIDAD, RELIGIOSAS Y DE ELITE	
Historia y presente de la educación privada en la Argentina	7
Parte I	
El marco normativo. Desde la Ley 1420 hasta llegar a Ley de Educación Nacional	9
Parte II	
La educación y las comunidades de inmigrantes	13
El caso de las escuelas francesas	15
Las escuelas de la comunidad danesa	17
La presencia de las Iglesias y los credos en la educación privada	18
La escuela y la Iglesia católica	19
La escuela privada y la comunidad judía	21
La educación privada y la elite	23
Los colegios de elite en la Argentina	24
Parte III	
La educación privada hoy	26
A modo de cierre	30
CAPÍTULO 2	
LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL	
Cultura escolar, tradiciones y rituales	31
Identidad	31
Identificación y sentido de pertenencia	33
Identidad institucional	34

Cultura escolar	36
Rituales	37
Las tradiciones	40
A modo de cierre	42

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA	43
Diseño de investigación	43
Objetivos de investigación	43
Objetivo general	43
Objetivos particulares	44
Proposiciones	44
Unidades de análisis	44
Diseño del marco teórico	46
Menú de estrategias metodológicas a utilizar para reunir evidencia	46
Análisis de los resultados	47
A modo de cierre	49

CAPÍTULO 4

LA INVENCION DE LAS ESCUELAS INGLESAS	
<i>Public Schools</i> : historia y expansión de las originales escuelas inglesas	51
Thomas Arnold: el padre del modelo de las escuelas inglesas modernas	53
El Sistema de <i>Public Schools</i> y la expansión del modelo	54
El caso de las escuelas británicas en Buenos Aires	57
Una institución con historia: La Escuela Escocesa San Andrés	59
Iglesia y escuela en la comunidad británica	59
El “club de las escuelas “inglesas””: Essarp y el nacimiento de los “nuevos colegios tradicionales”	62
A modo de cierre	64

CAPÍTULO 5

DE LA SOCIEDAD DE LOS POETAS MUERTOS A HARRY POTTER

La construcción de identidad de las escuelas “ingresas” en Buenos Aires	66
Símbolos y heráldica: el poder del mito	67
Asambleas: ocaso y reinención de las ceremonias tradicionales	74
<i>Founder’s Day</i> (Día de los Fundadores): <i>Lest we forget</i>	75
<i>St. Luke’s Day</i> (Día de San Lucas): la invención de una tradición	81
Las <i>Assemblies</i> hoy: el retorno de la república de los alumnos	82
Uniformes: iguales pero diferentes	84
El Sistema de <i>Houses</i> (casas): Introducción al <i>management</i>	90
Otra nueva tradición inventada	90
El Sistema de <i>Houses</i> hoy	91
Los (alumnos) líderes	94
Currículum oculto	96
Los deportes: palabra sagrada	97
Los nuevos elementos de los colegios “ingreses”	101
Lo “inglés” en los colegios ingleses	101
Lo internacional (o global) de los colegios “ingreses”	103
<i>Alumni</i> : los exalumnos	104
Los docentes históricos: representantes de la identidad institucional	106
Creatividad, servicio, cuidado medioambiental y viajes	107
Cambios y continuidades: El presente de los colegios “ingreses” en Buenos Aires	108
La nueva república del alumno	111
A modo de cierre	112

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES	113
Escuelas de comunidad, de elite, internacionales, inglesas o argentinas	113
Identidad institucional o la cultura escolar de los colegios “ingreses” en la Argentina	116
Rituales y tradiciones en conflicto	118
Aportes de la investigación y futuros interrogantes	122

BIBLIOGRAFÍA	124
ANEXO I	
Detalle de trabajo de campo	131
Entrevistas semiestructuradas	131
Observaciones	132
Documentos relevados	133
Cuestionarios	133
Instrumentos	134
Guía de entrevistas semiestructuradas	134
Cuestionario	137
ANEXO 2	
Tabla 1: Unidades educativas por estructura académica del sector de gestión privada según división político-territorial. Año 2017	142
ANEXO 3	
Tabla 2: Colegios Essarp	143

INTRODUCCIÓN

El modelo de colegio “inglés”¹, originado en las *Public Schools*² inglesas sigue vigente hoy en día en varios países, principalmente en aquellos que fueron colonias británicas y en otros como en el caso de la Argentina. Desde su nacimiento ha tenido un proceso de expansión importante y ha sido un instrumento de colonización cultural utilizado por el Imperio británico (Kenway *et al.*, 2017). Así, este modelo se expandió primero dentro de Inglaterra, pasó por las principales colonias del Imperio británico hasta llegar a otros tipos de países, como la Argentina. Este estudio toma dos casos de escuelas de modelo inglés de la Argentina para comprender los motivos y las claves de la permanencia y la vigencia que todavía presentan este tipo de instituciones en nuestro país. El eje central de esta investigación es el análisis de la construcción de identidad institucional a través de los rituales y las tradiciones por parte de este tipo de escuelas y su relación con el sentido de pertenencia e identificación que generan en los diferentes actores que transcurren por ella (alumnos, exalumnos, docentes y directivos).

En sus orígenes, las *Public Schools* inglesas fueron adquiriendo características que las identificaron como un modelo de escuela a replicar. Esto ocurrió primero dentro de Inglaterra a partir de la segunda mitad del siglo XIX, pero luego fue pasando a colonias británicas y países a los que los británicos emigraban, como en el caso de la Argentina. Autores como Steeman (1989, en Simon 1992), Simon (1992) y Kenway (2017) señalan que existen ciertos elementos que conformaron la matriz de éxito de estas escuelas, matriz que a partir del siglo XIX empezó a esparcirse primero por Inglaterra, Gran Bretaña, las colonias británicas y luego por el resto del mundo. Entre estas características se destaca el sistema de *Houses*, los deportes, el uniforme y la Asamblea (*Assembly* o *Chapel*). Además, los mismos autores muestran la importancia de otros elementos en estas

¹ Se utiliza el encomillado en este caso ya que comúnmente se conoce a este tipo de escuelas como inglesas por la influencia del modelo surgido en dicho país. No obstante en muchos casos estas escuelas no solo no son inglesas sino que tampoco tienen raíces o contactos con dicho país. Como veremos más adelante puede ocurrir que tengan un vínculo con lo Británico (en muchos casos nos referiremos a escuelas británicas) o que ni siquiera tengan ese tipo de vínculo. Pese a esto se las conoce como escuelas inglesas.

² El término *Public School* hace referencia a un tipo de escuelas privadas de Inglaterra, reconocidas por la comisión real a través del Acta de las *Public Schools* (*Public Schools Act*) de 1867, que les concedió independencia económica y administrativa por parte de la Corona Británica (Simon, 1992). Estas escuelas fueron un modelo educativo que se expandió por colonias británicas y otras regiones, como en el caso de las escuelas elegidas para este estudio (ver Capítulo 4).

escuelas, como la simbología y la heráldica, la conformación de grupos de exalumnos, y las redes de influencia y poder. Según nuestros estudios previos, esta conglomeración de elementos o bien este tipo de cultura escolar³ ha sido clave en la vigencia y el éxito de este tipo de escuelas, lo que ha generado una fuerte identificación en las personas que transitaban su escolaridad por dichas instituciones.

La llegada de este tipo de instituciones al país tiene sus orígenes a partir del proceso inmigratorio de países de Gran Bretaña que comenzó en la década de 1820, promovida por los proyectos colonizadores del período rivadaviano (Silveira, 2008). Varios autores (Silveira, 2008; Cortés Conde, 2007; Graham-Yooll, 2000) coinciden en que las reformas de la década del veinte y el apoyo de Rivadavia fueron factores clave para el ingreso y el asentamiento de las primeras colonias británicas. Como ocurrió con otras comunidades (ver capítulo 2), aquellos que llegaban al país querían mantener sus costumbres, sus tradiciones. En este sentido, la religión y la escuela eran dos elementos fundamentales, y a partir de ellos empiezan a nacer las primeras escuelas británicas, como en el caso de una de las elegidas para este estudio, que tiene su origen en 1838 como desprendimiento de otra escuela británica. En sus comienzos, esta institución no contaba con el “modelo inglés” que mencionamos anteriormente, ya que es recién a partir de la década de 1840 cuando dicho modelo comienza su expansión, según detallaremos en el capítulo 5. Sin embargo, con el correr de los años, este colegio fue importando aquellas tradiciones, rituales y características del modelo de *Public School* inglés.

Los colegios británicos en la Argentina tuvieron su proceso de expansión y han llegado a ser cerca de cien instituciones en la actualidad⁴. La segunda institución elegida tiene un origen más actual (1980), y ya desde sus inicios fue tomando muchos de los elementos del modelo de *Public School* inglés.

³ Se define la cultura escolar como “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002: 73).

⁴ Se toma como fuente el listado de colegios del Essarp (Educadores Asociados del Río de la Plata AC - Essarp), que es una asociación civil sin fines de lucro fundada en 1926 con el nombre The British Scholastic Association (Asociación Escolástica Británica) y agrupa a los colegios de habla inglesa. Aclaramos que no todos sus miembros tienen todas las características del modelo de colegio mencionado.

Conceptos centrales de la investigación

Luego de un primer análisis tanto de las originales *Public Schools* como de las primeras entrevistas, observaciones y conocimiento previo de las instituciones elegidas, se partió de la idea de que son los rituales y las tradiciones que provienen del modelo de *Public School* importado y adaptado por estas instituciones los que otorgan un sentido importante de pertenencia entre las personas que transitan su escolaridad en ellas. Estos elementos conformarían la identidad institucional de este tipo de escuelas, concepto central para este trabajo de investigación que definimos como aquellos rasgos originados en el pasado, en el momento fundacional de una institución, que permanecen a pesar de los cambios de contexto brindando así una definición consensuada de lo que el establecimiento educativo es (Carriego, 2007).

Entendemos que la construcción de la identidad institucional está muy relacionada con los rituales y las tradiciones que tienen lugar en las instituciones elegidas. Según Gilroy (1994 en Hall, 2003), las identidades se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante, sino como lo mismo que cambia. Este concepto nos interesa al momento de abordar el trabajo de campo, en el que ese carácter inventado (ver capítulo 2, sección Tradiciones) está presente tanto en el pasado de las instituciones como en el presente. Los rituales y las tradiciones funcionan de anclaje de la historia para otorgar una identidad a las instituciones, pero, al mismo tiempo, se transforman y se resignifican. Durante el trabajo de campo buscaremos, entonces, a) describir los rituales y las tradiciones más significativos de las instituciones elegidas y b) comprender cómo dichos rituales y tradiciones funcionan como mecanismos de construcción de identidad institucional.

Preguntas de investigación

Las siguientes son las preguntas de investigación del presente estudio:

- A) ¿Cuáles son las prácticas o los aspectos propios de la identidad de estas instituciones que generan identificación y sentido de pertenencia en sus alumnos, exalumnos, docentes y directivos?
- B) ¿Cómo se tradujo o se adaptó el modelo de *Public School* inglés a la Argentina en la actualidad en estas escuelas?

- C) ¿Qué nuevos elementos surgieron que también contribuyen a la generación de identidad y posterior sentido de pertenencia por parte de las escuelas? ¿Cómo conviven con aquellos aspectos más tradicionales?

Síntesis metodológica

Esta investigación es de carácter cualitativo y se utilizó la metodología de estudio de caso. En esta oportunidad se utilizará un diseño de caso múltiple holístico⁵.

Al ser dos casos, habrá entonces dos unidades de análisis, que corresponden a las dos organizaciones educativas:

- St. Andrew's Scots School (también será nombrado a lo largo del trabajo como San Andrés, Colegio San Andrés y Escuela Escocesa San Andrés).
- St. Luke's College (también será nombrado a lo largo del trabajo como San Lucas).

Los criterios de selección de las unidades de análisis serán ampliados en el capítulo 2, pero es importante señalar que ambas instituciones cumplen con los criterios necesarios para ser consideradas escuelas “inglesas”, dado que cuentan en sus características con los elementos mencionados anteriormente en este capítulo (sistema de *Houses*, uniformes, deportes, simbología y heráldica, Asambleas).

Como trabajo de campo se realizaron entrevistas a directores, docentes, alumnos, padres y exalumnos. Asimismo, se realizaron observaciones de eventos y lugares y se analizaron diversos tipos de documentos (actas, revistas, anuarios, páginas web). Por último, se realizaron cuestionarios a alumnos y exalumnos buscando triangular la información y brindarle mayor validez al estudio.

Organización de la tesis (breve descripción de los capítulos)

La investigación está estructurada en una introducción, seis capítulos y anexos.

⁵ El diseño de estudio de caso puede ser simple (un caso único) o múltiple (más de un caso). A su vez, puede enfocarse de manera holística (unidad de análisis simple) o integrada (unidad de análisis múltiple) (Yin, 2009).

El capítulo 1 es muy importante para esta investigación, ya que separa y detalla bien el contexto del fenómeno a estudiar. En primer lugar, se realiza un análisis relacionado con el contexto y el recorrido histórico de la educación privada en la Argentina considerando que ambas instituciones elegidas son de gestión privada. Asimismo este capítulo representa el estado del arte de la investigación por lo que en una segunda parte del capítulo se presenta un análisis de diferentes investigaciones sobre escuelas privadas de acuerdo con la siguiente tipología: escuelas de comunidad, escuelas de culto religioso y escuelas de elite. En el análisis de estas instituciones vemos elementos comunes a las instituciones a estudiar siendo la importancia que le otorgan a la identidad institucional y a la identificación por parte de los miembros de dichas comunidades, elementos significativos. Por último se realiza una breve descripción del estado actual de la educación privada en la Argentina para poder entender cómo el actual marco legal permite y hasta promueve que instituciones como las estudiadas puedan plasmar un tipo de proyecto e identidad particular.

El capítulo 2 corresponde al marco teórico, en el que se definen conceptualmente los principales ejes teóricos de la investigación: identidad, rituales, tradiciones y cultura escolar. Es importante mencionar que son los primeros tres los conceptos fundamentales utilizados en el presente trabajo y de los cuales se desprende principalmente el trabajo de campo.

El capítulo 3 hace referencia al diseño metodológico de la presente investigación, y explica los objetivos y las estrategias utilizadas.

En el capítulo 4 se realiza un análisis histórico de las *Public Schools* inglesas, que fueron un conglomerado de nueve escuelas privadas de Inglaterra que sentaron las bases del modelo de colegio “inglés”, que luego fue exportado a diversos países del mundo, como en el caso de la Argentina. Asimismo, se aborda el caso de las escuelas británicas en Buenos Aires, y se realiza nuevamente un análisis histórico para llegar a los casos elegidos para el estudio de campo de la presente investigación.

El capítulo 5 se construye a partir de la descripción y el análisis del trabajo de campo realizado, y se brindan allí conclusiones preliminares.

En el capítulo 6 se presentan las conclusiones del trabajo, y se plantean también futuras líneas de investigación posibles.

Por último, se adjuntan en forma de anexos los instrumentos de recolección de información utilizados, lo cual brinda un detalle más específico del trabajo de campo realizado.



CAPÍTULO 1

ESCUELAS DE COMUNIDAD, RELIGIOSAS Y DE ELITE

Historia y presente de la educación privada en la Argentina

Para hablar de la educación privada en la Argentina tenemos que remontarnos al período colonial, con la labor llevada a cabo por la Iglesia católica luego de la conquista española y, en menor medida, a través de la oferta laica de los maestros particulares (Morduchowicz, 1999). A partir de la creación del obispado de Tucumán (1547) y el de Buenos Aires (1620), aparece en la Argentina la organización episcopal, que a través de sus Cabildos eclesiásticos supervisaba y autorizaba a las escuelas religiosas que funcionaban en sus parroquias. La opción de educación privada laica estuvo ligada a los maestros particulares, de manera que se cubría una oferta que satisfacía las necesidades de los hijos de comerciantes, hacendados, funcionarios del virreinato, militares, artesanos y encomenderos.

Luego de la Revolución de Mayo de 1810, la educación privada continuó de manera similar al período colonial, con un predominio de la acción de la Iglesia católica a través de sus diferentes órdenes, a veces con subsidios de los cabildos; con la presencia de colegios particulares laicos en los centros urbanos más importantes, en especial en la región litoral del país; y con profesoras particulares que atendían a niños y jóvenes de las familias más acomodadas en sus propios domicilios.

Como veremos más adelante, en particular en el capítulo 4, en 1825 ocurrió un hecho fundamental para nuestro estudio y que tuvo un impacto en la oferta de las escuelas privadas, o particulares, como se llamaban en ese momento, que fue el Tratado de Amistad, Comercio y Navegación firmado con Gran Bretaña. Este acuerdo sentaba las bases comerciales y políticas y establecía, entre otras cosas, igualdad legal y política entre ambas naciones, y libertad religiosa (Silveira, 2008; Cortés Conde, 2007; Graham-Yooll, 2000; Morduchowicz, 1999). En este contexto, aparecieron diferentes instituciones, entre las que podemos destacar la Escuela Escocesa San Andrés, fundada en 1838 por miembros de la Iglesia presbiteriana escocesa y objeto de estudio de la presente investigación en la Argentina.

La normativa actual, a través del artículo 14 de la Ley de Educación Nacional N° 26.606⁶ (vigente al momento del estudio) plantea: “El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación”. El término “educación pública” ha sido utilizado de diversas maneras a lo largo de la historia del país. En muchos casos se hablaba -y se sigue hablando- de la escuela pública como aquella -acorde a la ley actual- gestionada por el Estado. En el caso de la educación privada, siempre fue entendida como aquella no estatal. No obstante, a lo largo de la historia sufrió grandes modificaciones que tuvieron que ver con el ser o no reconocida por el Estado, y por los derechos, obligaciones, permisos y restricciones que fue obteniendo y perdiendo a lo largo de los años.

En este capítulo, que está organizado en tres partes, realizaremos un análisis de la educación privada -particularmente en las escuelas de comunidad, religiosas y de elite- en la Argentina, para poder explicar y dar cuenta del contexto de las instituciones elegidas, que pertenecen al ámbito de la educación de gestión privada. En la primera parte haremos un recorrido por el marco legal a lo largo del tiempo hasta llegar a la situación actual, y describiremos los principales hitos que hicieron de la educación privada lo que es hoy. En la segunda parte describiremos los modelos de educación privada que tuvieron y tienen lugar en nuestro país y que están vinculados a este estudio, ya sea por el origen o las características de las instituciones, como también por ser escuelas que le brindan un lugar de relevancia a la identidad institucional y a la generación de identificación y sentido de pertenencia por parte de sus miembros. De esta manera, buscaremos analizar el contexto en el que se encuentran enmarcadas las instituciones y relevar estudios previos. En la última parte realizaremos una breve descripción de la educación privada

⁶ La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) fue sancionada el 14 de diciembre de 2006 durante la presidencia de Néstor Kirchner y tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. Establece la estructura del Sistema Educativo, haciendo alusión a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional; determina la extensión de la obligatoriedad escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación con la Educación. Se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articula la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

en la actualidad y un análisis para explicar la posición de privilegio que goza hoy en día este sector vinculando esta información con lo mencionado en la parte I de este capítulo.

Parte I

El marco normativo. Desde la Ley 1420 hasta llegar a Ley de Educación Nacional

Perazza (2011) señala que existen múltiples discursos presentes al momento de analizar la educación privada en nuestro país. Según la misma autora, las “acciones y decisiones que se tomaron en los diversos momentos sobre los rumbos de la educación privada fueron (y son) producciones histórico políticas, fruto de determinados enfoques” (Perazza, 2011: 8). Tedesco, por su parte, sostiene que la educación ha tenido un fuerte papel político a lo largo de la historia de la Argentina (Tedesco, 2003).

Varios autores (Tedesco 2003, Perazza y Suárez 2011) sostienen la importancia que tuvo la Ley 1420⁷ dentro de la conformación del Sistema Educativo Argentino. Perazza y Suárez (2011) sostienen que esa ley y la Ley 13047⁸, de 1947, constituyeron las herramientas legales que brindaron elementos estructurantes para organizar el subsistema correspondiente a la educación privada.

Resulta interesante analizar la Ley 1420 en el marco del problema de control de la enseñanza, fuente de conflicto entre el sector público y el privado. En este sentido, esta ley es fundamental para entender los cambios en la educación privada, en particular del rol de la religión, ambos aspectos que tuvieron un fuerte impacto en las comunidades de inmigrantes y que veremos en la Parte II de este capítulo.

Tedesco (2003) plantea que en el debate de dicha ley se discutió principalmente un solo problema, que era el religioso. El autor sostiene que pese a que ambos bandos de la discusión (liberales y religiosos) coincidían en lo referente a la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza; el proyecto liberal “introducía la noción de gradualidad en la enseñanza

⁷ El 8 de julio de 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se promulgó la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria. La ley aprobada estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, medio para el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos, también estipulados por ley.

⁸ La Ley 13047, Estatuto del Personal Docente de Establecimientos Privados de Enseñanza, fue sancionada en 1947, durante la presidencia de Juan Domingo Perón.

y, por supuesto, la del laicismo” (90). Por otra parte, el proyecto católico buscaba apropiarse de la defensa del principio de autonomía de la educación -como iremos viendo, este sigue siendo el principio fundamental de la educación privada hasta estos días-. “En este ambiente, el debate de la ley 1420 representó el triunfo de las tendencias que negaban la posibilidad de una autonomía real entre educación y poder político” (95). Según el autor, el Estado llegó a convertirse, de cierta manera, en la única agencia educativa.

Como ya mencionamos, otra Ley fundamental para varios países (Tedesco, 2003; Morduchowicz, 2011; Van Gelderen, 2011; Perazza, 2011) fue la 13047, que en 1947 sistematizó e institucionalizó el subsidio estatal a la educación de gestión privada (la ley se conoce como “el Estatuto para el personal docente de los establecimientos de enseñanza privada”). Este documento resulta de vital importancia para la educación privada, ya que en él se disponen las normas de funcionamiento general y de organización del sistema de educación privada en el país. Algunos de los elementos más importantes que se pueden encontrar se relacionan con: a) las instituciones educativas, b) el personal docente, c) las pautas de relación con el salario mínimo, d) las cuestiones vinculadas con el otorgamiento de subsidios (Perazza-Suárez, 2011: 26-29). Morduchowicz señala cómo las leyes y la normativa favorecían en cierta manera a las escuelas privadas, ya que sus obligaciones salariales eran relativamente bajas, y teniendo en cuenta que en educación “la nómina salarial es el rubro de mayor peso dentro de la estructura general de costos” (Morduchowicz, 2011, 136), el beneficio era obvio.

En 1958 se sanciona la Ley 14473 que establece el Estatuto Docente que también abarcó al ámbito privado y donde se puede destacar el reconocimiento de los docentes privados a gozar de una remuneración idéntica a la que “en igualdad de condiciones, percibía el personal de los establecimientos de gestión estatal” (Morduchowicz, 2011: 141-142). Esto obligó a un aumento sustancial en el porcentaje de subsidios por parte del Estado. Este autor señala que, al no controlar los aranceles, cuando las leyes favorecían la subvención de las escuelas aranceladas, eran los propietarios los beneficiados y no necesariamente los consumidores (Morduchowicz, 2011).

Según Perazza y Suárez (2011), el proceso de normativización se consolidó a partir de la década del sesenta, período en el que se dictaron ciertos decretos que otorgaron a la escuela privada un estatus normativo equiparable al estatal. Se destacan los decretos 15 y 371 de 1964, y 12179 de 1960, que “abarcaron puntos relacionados con el otorgamiento

de subsidios, la competencia para el otorgamiento de certificación y titulación correspondiente, y la declaración de la institución como entidad administrativa con gestión propia” (Perazza y Suárez, 2011: 29-30).

Según estos autores (Perraza y Suárez, 2011), “la ausencia de un planeamiento estratégico estatal respecto a la localización y al tipo de ofertas (nivel y modalidad) fue funcional a un fenómeno de expansión dispar que produjo situaciones de competencia con la oferta estatal o, según el nivel del que se tratase, pasaba a ocupar la única posibilidad de acceso a la escolaridad” (Perazza y Suárez, 2011: 30). Con este marco legal se vio un crecimiento sostenido de la cantidad de escuelas privadas, entre las cuales un conjunto significativo de escuelas laicas fueron desarrollando e incorporando nuevas propuestas, mientras que las escuelas confesionales se concentraron en la expansión de sus ofertas para los distintos niveles educativos en las grandes ciudades y en las periferias (Perazza y Suárez, 2011). Podemos entender que el surgimiento de la escuela San Lucas, unidad de análisis de este estudio, responde en parte a este fenómeno en relación con el crecimiento de las propuestas de educación de gestión privada laicas.

Existe otro hito, a nuestro entender, que es la resolución 641 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de 1981, que resolvió en su artículo 137: “Los institutos se reservan el derecho de admisión. Este derecho solo podrá ejercerse al comienzo de cada período lectivo y en referencia con la posible matriculación de alumnos...” (Feldfeber, 2011: 193). Según Lesbegueris (2004) “con el correr de los años este derecho se transformó en un recurso utilizado por algunos dueños de institutos para intentar legitimar lo que han definido como “prácticas encubiertas de exclusión de alumnos y alumnas” (Lesbegueris en Feldfeber, 2011: 193) Estos puntos dieron un marco legal y sirvieron de sustento para justificar la no admisión o no rematriculación de muchos alumnos, lo que encubría en muchos casos -no en todos- factores que podrían definirse como discriminatorios. De hecho, este ha sido un punto clave de discusión en los últimos años en relación con las últimas normativas y los cambios establecidos por la Ley N° 14.498, que establece algunas precisiones sobre el ejercicio del derecho de admisión en la provincia de Buenos Aires al disponer que cuando los establecimientos educativos de gestión privada de la provincia de Buenos Aires negasen la inscripción o reinscripción de un alumno, estarán obligados, en los casos en que les fuera solicitado, expresar los fundamentos por escrito de tal negativa. Entendemos que la justificación que ciertas instituciones privadas dan ante estas situaciones se ajusta a la normativa actual. No

obstante, estos puntos han servido para reafirmar un orden social y aumentar el factor de elite que tienen cierto tipo de escuelas. Sería interesante un futuro estudio para analizar la utilización de estos elementos.

El sector privado, encabezado por el sector católico, discutió los alcances del Estado en la cuestión educativa durante las reformas de la década del noventa con la Ley de Transferencia (24049/92) y la Ley Federal de Educación (24195/93) (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001 en Perazza, 2011). El mayor logro de este sector fue que a partir de la Ley Federal, el componente de lo público pasó a ser compartido a través de la noción de escuela pública de gestión privada. Finnegan y Pagano señalan:

... la Ley introdujo la referencia a la educación como un servicio público que podía ser gestionado por el sector público o por el sector privado, en el marco de la nueva defensa que la noción de libertad (de mercado, de enseñanza) y la crítica a la regulación estatal (de la economía, de la educación) asume en los discursos de la época. Esta equiparación entre educación pública y educación privada, inaugurada por la norma, articulada con la afirmación del derecho de las familias a elegir la educación de los hijos, otorgó nueva legitimidad a la educación no estatal... (Finnegan y Pagano 2007: 35 en Perazza 2011: 31-32).

Este cambio puede entenderse dentro del conjunto de leyes y cambios en el sector privado creados durante la presidencia de Menem (1989-1999). Mallimaci (2011) sostiene que, al mismo tiempo, fruto también de la insistencia de los organismos internacionales de financiamiento y de la Conferencia Episcopal Argentina, primó “la ideología de que ‘lo local’ gestiona mejor que lo estatal centralizado, y por eso todo el sistema pasa a ser gestionado por las provincias con excepción de las universidades” (Mallimaci, 2011: 20). Al respecto se puede ampliar el estudio de estos cambios a través del trabajo de Jason Beech (2005) sobre la influencia de las agencias internacionales en las reformas de la formación docente en la Argentina y Brasil. Con respecto a estos últimos puntos, Mallimaci sostiene que lo público “está mil veces más presente en las escuelas de gestión estatal que en las privadas” (Mallimaci, 2011: 21). Feldfeber, por su parte, plantea que el cambio conceptual en el término de la educación pública a partir de la Ley Federal cobró sentido en el contexto de la Reforma del Estado, ya que “la retórica proveniente del campo empresarial exaltaba la productividad y la eficiencia como valores supremos, y la necesidad de trasladar esos valores al ámbito gubernamental, a la par que crecía el escepticismo de los ciudadanos acerca de la capacidad del Estado para satisfacer las necesidades sociales. Así, lo ‘estatal’ se vinculó a lo ineficiente, burocrático y lejos del control de los ‘usuarios’. En cambio el ámbito privado se identificó con la eficiencia, la productividad, la libertad y la participación” (Feldfeber, 2011: 190).

Como hitos de la legislación, en este período podemos señalar que en 1991, por vía del decreto 2542/91, se derogó el decreto 15 de 1964, con lo cual se estableció un cambio principal en el objetivo que perseguían uno y otro decreto: mientras que el decreto 15 justificaba la subvención en la necesidad y dificultad de los propietarios de pagar la equiparación salarial, situación que estos debían demostrar, el decreto 2542/91 establecía como objetivo “asegurar la opción de los padres a elegir la escuela de sus hijos en el marco de la libertad de enseñar y aprender que garantiza la Constitución nacional...” (Morduchowicz, 2011: 151).

A partir de la presidencia de Néstor Kirchner se tomó la decisión de reorientar y completar los marcos normativos. En esta nueva Ley de Educación Nacional, que al momento de escribir esta tesis se encuentra vigente, se incluyen y se reconocen, además de las escuelas públicas de gestión privada y de gestión estatal, las de gestión cooperativa y gestión social, que son instituciones que surgen para “dar respuesta al pedido de diversos actores sociales que le disputan al Estado su perspectiva hegemónica en relación a lo educativo” (Perazza y Suárez, 2011: 33). Según Feldfeber, la derogación de la Ley Federal y la sanción de la Ley de Educación Nacional “representó un quiebre respecto a las políticas de los noventa... en especial en la conceptualización de la educación como derecho social y en la centralidad del Estado en la garantía de este derecho” (Feldfeber, 2011: 191-192).

En la Parte II de este capítulo realizaremos un breve recorrido histórico por diferentes tipos de escuelas de educación privadas divididas en a) escuelas de comunidad, b) escuelas religiosas/confesionales y, c) escuelas de elite.

Parte II

La educación y las comunidades de inmigrantes

Es imposible pensar y entender nuestra Nación sin tener en cuenta los movimientos inmigratorios y sus efectos en relación con la conformación del Estado-Nación.

Alberdi sostenía que “para civilizar por medio de la población es preciso hacerlo con poblaciones civilizadas; para educar a nuestra América en la libertad y en la industria es preciso poblarla con poblaciones de la Europa más adelantada en libertad y en industria, como sucede en Estados Unidos” (Alberdi en Tedesco, 2003: 101). Sin

embargo, la Argentina recibió principalmente inmigrantes de España e Italia (Tedesco, 2003). El mismo autor sostiene que cada comunidad nacional extranjera tendió a agruparse y conservar su cultura de origen a través de elementos como el intento de creación de escuelas propias, con las que se pretendía -por ejemplo- enseñar en el idioma de origen, algo que tuvo particular fuerza entre los suizos y los alemanes (Tedesco, 2003). En el caso de la comunidad italiana, se llegó a declarar -en un congreso pedagógico organizado por ellos mismos- la necesidad de que en las escuelas italianas creadas en nuestro país se educara italianamente, a lo cual el propio Sarmiento respondió:

Confesamos ingenuamente que no comprendemos lo que significa educar italianamente a un niño. Si hoy se recorren las escuelas de Inglaterra, Estados Unidos, Suecia, Francia, Alemania y la misma Italia, se observará que lejos de darse en ellos una educación inglesa, sueca, etc., no hay más diferencia esencial que el idioma empleado, mientras que los métodos son los mismos, ¿educamos nosotros argentinamente? No, educamos como el norteamericano Mann, el alemán Froebel y el italiano Pestalozzi nos han enseñado que debe educarse. Les hacemos aprender de manera racional todo aquello que hoy se enseña en las escuelas bien organizadas del mundo entero (Sarmiento, en Tedesco, 2003: 111).

Mallimaci señala que en los comienzos de nuestra república el Estado debió pujar con la educación impartida por otros Estados-Nación sobre sus connacionales como italianos, españoles, franceses, alemanes, ingleses (Mallimaci en Perazza, 2011). En este contexto es importante señalar el rol que tenía la educación dentro de la conformación de los Estados-Nación, lo cual daría una idea aproximada del potencial conflicto que presentaban estas otras propuestas.

Para Tedesco, la presencia de un movimiento educacional al margen del Estado y en el cual participaban en buena medida las comunidades extranjeras “planteaba problemas muy serios que hacían surgir un temor sobre el mantenimiento de las lealtades hacia valores identificatorios de lo nacional” (Tedesco, 2003: 107-108). Zeballos decía al respecto que “el extranjerismo debilita el culto de la patria y el espíritu cosmopolita nos aleja de un ideal definido de nacionalidad” (Zeballos, 1938, en Tedesco, 2003: 109).

En el nivel secundario, la mayor cantidad de propuestas provenían de la Iglesia y en menor medida de las comunidades extranjeras de presumible nivel intelectual elevado, especialmente los franceses e ingleses (Tedesco, 2003). En esta etapa, Tedesco señala que mientras que los españoles e italianos supieron integrarse más rápidamente, las comunidades del norte de Europa (ingleses, suizos, alemanes, etc.) mostraron un grado mayor de aislamiento (Ibid). Pero lo más interesante de este punto que menciona el autor es que según él esto se debió no solo a la mayor cantidad de elementos en común, como el idioma o la religión, sino también a su ubicación social (Ibid). Esto también explica, a

nuestro entender y siguiendo al mismo autor, por qué la escuela privada se convirtió en patrimonio de sectores reducidos y de alto nivel económico, mientras que la escuela estatal mantuvo su carácter relativamente democrático (Ibid).

Uno de los valores que fue apoyado principalmente por los países del norte en busca de libertad religiosa fue el laicismo (Tedesco, 2003). De hecho, los liberales utilizaron este argumento durante el debate de la Ley 1420, ley que redujo la acción privada ya que la educación de gestión estatal fue ganando terreno y se convirtió en un pilar fundamental para la construcción de la República. No obstante, y como vimos al analizar los hitos legales, la educación privada fue ganando más y más terreno. En este sentido pudimos observar que la relación entre escuelas privadas y elite o minoría no fue siempre así, ya que, como mostraremos en el apartado *La educación privada hoy*, esta situación se vio modificada por varias razones.

Pese a que no se encontró demasiada bibliografía sobre los casos de las escuelas de comunidad, a continuación detallamos algunos de ellos para poder más adelante abordar los casos de las instituciones elegidas para esta investigación. Este repaso bibliográfico ayuda a ubicar puntos de encuentro que sirven de referencia para nuestro estudio.

El caso de las escuelas francesas

Hernán Otero (2011) estudia las escuelas étnicas francesas durante el período de 1880-1950.

Según el autor, “las escuelas étnicas constituyen un tema esencial de los estudios migratorios por su vinculación con al menos tres problemas: su relación con otros esfuerzos desplegados por las comunidades, en particular el movimiento asociativo; su papel como lugar de socialización de la segunda generación de inmigrantes mediante la incorporación de pautas culturales del país de origen; y su carácter de indicador de la integración migratoria en el clásico debate entre las teorías del Pluralismo Cultural y el Crisol de Razas” (Otero, 2011: 164).

Otero sitúa un auge de las escuelas étnicas entre 1880 y la década previa al Centenario. Según el autor, los años subsiguientes a la primera guerra y en especial a la crisis de 1930 frenaron el crecimiento y la expansión de este tipo de instituciones debido

principalmente a la situación financiera de estas y a la expansión del sistema de educación pública de la Argentina (Otero, 2011: 184-185).

Según el autor las escuelas de carácter étnico estudiadas incluían cuatro aspectos esenciales: “a) surgieron de iniciativas de actores comunitarios locales (lo que deja de lado a las escuelas religiosas); b) se orientaban a la preservación de la cultura francesa; c) recibían subsidios del país de origen; y d) contaban con una proporción significativa de alumnos oriundos de Francia o de padres franceses” (Otero, 2011: 169). Estas escuelas estaban distribuidas geográficamente en las grandes ciudades, entre las que se destacaban la Ciudad de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires y, en menor medida, Rosario, Santa Fe, Córdoba y Tucumán (Otero, 2011).

Como mencionamos anteriormente, el auge de este tipo de escuelas comenzó a decaer a partir de la Primera Guerra y la década de 1930, pero se pueden señalar otros hitos importantes que marcaron un freno al crecimiento de este tipo de escuelas, entre los que se destaca la sanción de la Ley de Educación Primaria de 1884 que, en sintonía con el espíritu laico y positivista de la Generación del Ochenta, estableció la enseñanza pública, obligatoria, gratuita y laica. Pese a que esta ley, tal como menciona Otero (2011), tuvo una clara inspiración francesa, resultó perjudicial para este tipo de escuelas por su propósito unificador al servicio de una nación, y desembocó en una fuerte desconfianza hacia las instancias de socialización que pudieran desafiar el monopolio estatal en la enseñanza primaria y secundaria, lo que además implicó crecientes instancias de control y de competencia del sistema público frente a las opciones existentes. El autor agrega que otros hitos de esa evolución fueron:

La exigencia a los maestros extranjeros de revalidar sus títulos en las escuelas normales del país (1889); el proyecto de ley de Nicolás Avellaneda sobre el uso exclusivo de la lengua nacional en todas las escuelas primarias (1896); el plan de enseñanza secundaria del presidente Roca en 1901 que, al igual que los precedentes, prescindía de la enseñanza religiosa en la escuela secundaria; la ley Láinez (1905), que estipuló que la Nación -por intermedio del Consejo Nacional de Educación- podía instalar escuelas primarias en las provincias que así lo solicitaran (hasta entonces el federalismo de la Constitución limitaba la ley de educación común 1420 al ámbito de la Nación) y la ley de 1917, que impuso la obligatoriedad de maestros argentinos para permitir el funcionamiento de escuelas étnicas, exigencia que en la práctica venía siendo planteada desde antes por el Consejo Nacional de Educación (Otero, 2011: 178-179).

Estos factores, sumados a los cambios a partir de las segundas generaciones, la fractura social y las diferentes expectativas de retorno de los inmigrantes, confinaron a las escuelas étnicas a un grupo reducido de sectores sociales altos de las grandes ciudades o cercanos a zonas particulares, como en el caso de Pigüé (Otero, 2011).

Las escuelas de la comunidad danesa

Este estudio fue realizado por María M. Bjerg (1996) y examina el proceso de adaptación de los daneses en los asentamientos de Buenos Aires (especialmente Tandil, y luego Tres Arroyos, Necochea y Coronel Dorrego) durante el período de 1886 a 1930 especialmente. La investigación explica:

A pesar de la inexistencia del cisma eclesial o de la afiliación declarada a una u otra ala de la Iglesia danesa, el despertar nacionalista posterior a la derrota de 1864 frente a Prusia y la difusión de los principios *grundtvigianos*⁹ traídos por algunos de los inmigrantes que llegaron a la Argentina en los últimos años del siglo pasado, se hallaban por detrás de los intentos de preservar un sentimiento de identificación nacional con Dinamarca llevado adelante por las instituciones más importantes de la comunidad: la iglesia y la escuela (Bjerg, 1996:162).

Según la autora, luego de una primera ola de inmigrantes que llegó hasta tener un nivel importante de desarraigo, las circunstancias cambiaron con la llegada de los jutlandeses, quienes buscaban “defender la *danidad*¹⁰, expresada esencialmente en la lengua y en los valores culturales daneses” (Bjerg, 1996: 136). Así, los nuevos inmigrantes “se embarcaron en un proyecto de reconstrucción de un pasado que por la fuerza de las circunstancias los primeros habían descuidado” (Bjerg, 1996: 136). Esto se llevó adelante a través de una red de instituciones entre las que se destacan las iglesias, escuelas, sociedades de ayuda mutua, bibliotecas, sociedades de canto, publicaciones, etc. (Bjerg, 1996: 137, 144) que buscaban la persistencia de un sistema de valores daneses en la Argentina. Se organizaban obras de teatro, fiestas y bazares con el fin de juntar fondos para mantener a las iglesias y sus pastores, ya que eran los feligreses el principal soporte económico (Bjerg, 1996: 145).

No obstante, a medida que las generaciones fueron avanzando, la situación se volvió más difícil para la comunidad danesa. Por un lado, y como vimos anteriormente, a medida que el Sistema Argentino de Educación fue consolidándose a partir de la Ley 1420 y las posteriores leyes y decretos, se fue quitando espacio y terreno a otras instituciones y comunidades, como vimos que ocurrió en el caso de la Iglesia católica. En este marco, la comunidad danesa se negaba a obtener financiación estatal para pagar los sueldos de los maestros argentinos, y se reservaba así el derecho de contratarlos sin la intermediación del consejo de educación (Bjerg, 1996). Esto también convertía a las escuelas danesas en algo exigente a nivel económico para los padres que estaban condicionados por el éxito o fracaso de sus actividades productivas (Ibid). Se buscaba un

⁹ Se refiere a uno de los lados del cisma de la Iglesia, la llamada Iglesia danesa, que era “un ala de luterismo danés influida por la ideas del predicador, teólogo y salmista N. F. S. Grundtvig (1738-1872)” (Bjerg, 1996: 138).

¹⁰ la itálica es de la autora.

currículum complementario al oficial destinado a recrear un sentimiento nacional danés y una identificación evangélica luterana tratando de inculcar sentimientos de identificación con la tierra danesa a través de materias como Historia de la Iglesia o bien con el establecimiento del calendario tradicional danés, que convivía con el calendario oficial, en el que en las celebraciones oficiales como el 25 de Mayo o el 9 de Julio se observaban las dos banderas y se entonaban ambos himnos (Ibid).

Pero la situación no era la misma, ya que “la creación de una identificación con los valores culturales argentinos, de parte de los maestros nativos y el uso del castellano, no solo entre las generaciones nacidas en la Argentina sino su cada vez más difundido empleo entre los inmigrantes en sus relaciones con la sociedad receptora, fueron generando un sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad a su país de adopción” (Bjerg, 1996: 151). Según Bjerg (1996), la escuela estaba reforzando el surgimiento de un sistema de valores y de una identidad nueva, ni completamente danesa, ni completamente argentina. Identidad que surgía de la combinación de una élite gobernante que a partir de la década de 1880 utilizó la escuela primaria como aparato institucional para construir la nacionalidad; y la élite danesa que “sin lograr sustraerse al aparato de control que el gobierno utilizaba para afianzar la argentinidad en los ámbitos de enseñanza privada, reivindicaban a los próceres, a las tradiciones y al pasado de otra patria en otro idioma, pero haciendo uso de un discurso y de unos mecanismos virtualmente idénticos a los empleados por la élite gobernante” (Bjerg, 1996: 164-165).

La presencia de las Iglesias y los credos en la educación privada

Ambas escuelas estudiadas son laicas. No obstante, tienen en su origen o identidad un vínculo con la religión. Por un lado ambas, tienen nombre religioso. Por otro, en el caso de la escuela San Andrés, su origen -como veremos más adelante- se vincula con la Iglesia presbiteriana, y hoy en día sigue teniendo fuertes vínculos con esta. Por estas razones, por la fuerte relación que otorgan la Iglesia y los diferentes credos a la educación con la identidad, y por el lugar que ha tenido, y tiene, en particular la religión en el desarrollo de la educación privada de nuestro país, hemos decidido describir a continuación los casos de la Iglesia católica y judía en relación a la educación privada de nuestro país.

La escuela y la Iglesia católica

“Históricamente, las disputas en el terreno educativo entre el Estado y la Iglesia se han centrado en torno a quién le corresponde el poder de educar” (Bravo, 1973, en Feldfeber, 2011: 171) o “en quiénes los padres delegan la educación de sus hijos y cuáles son los contenidos que deben ser enseñados” (Pavliglianitti, 1993, en Feldfeber 2011: 171). La Iglesia condenó la existencia de la educación pública en sus inicios a través de las encíclicas de los años 1864 y 1901 que la definían “como uno de los errores modernos y atacaron el liberalismo y el laicismo, el racionalismo, y el naturalismo” (Tedesco, 2003: 174). “Una vez aceptada la existencia de la escuela pública, la Iglesia impulsó un rol subsidiario para el Estado y fomentó el reconocimiento oficial de la educación particular” (*Ibid*, 175).

Según Tedesco en el sistema educativo tradicional “la masa global de la población tenía acceso solo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y una élite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento” (Tedesco, 2003: 245). En este sentido, la escuela debía ganarles el espacio a otras agencias que antes eran las responsables de la educación, como la familia y la Iglesia (Tedesco, 2003). Mallimaci (2011) coincide en esta idea al señalar que el espacio educativo estaba antes monopolizado por el catolicismo, y agrega que “en la época embrionaria de la República, la educación estatal debió convivir y hasta enfrentarse con la educación católica, con la de movimientos sociales alternativos (como el anarquismo) y la de otros Estados nacionales” (Mallimaci en Perazza, 2011: 18). Según Tedesco, “Los únicos sectores con posibilidades de llevar a cabo una acción educadora al margen del Estado eran los inmigrantes y la iglesia” (Tedesco, 2003: 101).

Torella (2011) expresa una fundamentación de la posición de la Iglesia haciendo un paralelismo con uno de los fundamentos de la Ley 1420 y la generación del ochenta. El autor sostiene que el objetivo de construir un nosotros, una identidad colectiva, en la cual cada uno tiene un lugar, fue un objetivo en común con la Iglesia (Torella, 2011: 70). Sin embargo, el mismo autor señala que las escuelas “católicas también se insertan en una tradición, la de la Iglesia, que ha modelado, generación tras generación, una determinada visión del mundo, que incluye centralmente los valores del Evangelio” (Torella, 2011: 70). Torella busca distinguir la educación católica de lo específicamente privado y se

refiere a la “gestión: estatal, eclesiástica, y privada” (Torella, 2011: 72). Existe una defensa general por parte del autor a lo referido a la autonomía y la libertad de las escuelas católicas fundamentada en la idea de que “el mejor servicio a la sociedad es ser escuelas con identidad” (Torella, 2011: 71), donde las familias tengan el “*poder de elegir*”¹¹ (Torella, 2011: 72) y donde “toda escuela tenga una dimensión cultural contrahegemónica” (Torella, 2011: 72). Como vimos principalmente a través de los estudios de Morduchowicz (1999, 2011), la Iglesia siempre fue una de las principales receptoras de los subsidios. En relación con el “poder de elegir” que menciona Torella (Torella, 2011: 72), parecería que el decreto 2542/91 en el que se fijó que la subvención era para “asegurar la opción de los padres a elegir la escuela de sus hijos en el marco de la libertad de enseñar y aprender que garantiza la Constitución Nacional...” (Morduchowicz, 2011: 151) plasmaría la visión de este sector.

Como vimos, los conceptos de libertad de enseñanza y el carácter subsidiario del Estado en materia educativa son conceptos claves para entender el accionar de la Iglesia en términos educativos. Según Feldfeber (2011), para la Iglesia, “la libertad de enseñanza se vincula con la de los padres de elegir la educación de sus hijos, pero al considerarse la familia una sociedad natural y, por lo tanto, imperfecta, esta delega la educación en la Iglesia, por su rol de Mater y Magister” (Feldfeber, 2011: 176). Entonces, según continúa la autora, “se considera que si el Estado canaliza todos los recursos a las escuelas estatales y priva de todo apoyo económico a las creadas por la iniciativa privada, la libertad de elegir escuelas y maestros quedaría reducida a un privilegio de los ricos y violaría la igualdad de oportunidades” (Feldfeber, 2011: 177). De acuerdo con la Declaración de Principios de la Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada (COORDIEP) de 2003: “El aporte del Estado para el financiamiento de la escuela de iniciativa privada permite al Estado ofrecer equitativamente formación a más alumnos, con eficiencia en el manejo destino y control de los recursos y menores costos, por la intervención de los agentes sociales no estatales en edificios, servicios, administración y otros” (Feldfeber, 2011: 177). Como observamos, la perspectiva que expone esta autora de la mirada de este sector en particular coincide con los fundamentos expuestos por Torella (2011) anteriormente.

¹¹ La itálica es del autor.

Pero cabe preguntarse a qué nos referimos cuando hablamos de “este sector”, de las “escuelas católicas”. En este sentido, encontramos valiosos aportes en la tesis de Mauricio Ocampo (2004) sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de diferentes niveles socioeconómicos.

El autor sostiene que “las alternativas existentes en la educación católica podrían no ser uniformes y extensibles a todas las escuelas católicas” (Ocampo, 2004: 10). La conclusión del estudio mostró, en palabras del autor, que “mirando las identidades fragmentadas de estas escuelas y las fronteras que las dividen advertimos que se produce un fenómeno particular: cada unidad educativa se asemeja más a una escuela del mismo nivel socioeconómico -ya sea neutra en términos religiosos o privada de orientación católica con o sin fines de lucro- que a otra escuela de la misma pertenencia, es decir otra parroquial perteneciente al clero secular” (Ocampo, 2004: 30). O sea que “puede advertirse en el paisaje de las jerarquías sociales-culturales y educativas de la Argentina actual que las unidades educativas católicas se distinguen más por su condición de colegios privados que por el hecho de ser católicos” (Ocampo, 2004: 30).

Creemos que, además de arrojar luz sobre lo referido a las escuelas católicas, este estudio plantea un punto de vista aplicable al análisis de otros grupos de escuelas (tanto de gestión privada como estatal), tal como veremos más adelante al adentrarnos en nuestra unidad de análisis.

La escuela privada y la comunidad judía

Rubel (2011), al hablar sobre la relación entre la educación y la religión judía, toma el tema de la identidad tal como lo hace Torella (2011). En este caso, Rubel plantea “la necesidad de reconocimiento de la identidad judía como un hecho y una decisión valorativa” (Rubel, 2011: 87). El mismo autor considera que la gran contribución (de lo judío a la cultura occidental) ha sido la noción de *kehilá* que pese a ser generalmente traducido como comunidad, no es exactamente lo mismo (Rubel, 2011: 88). Rubel explica que la “kehilá no se refiere al conjunto de individuos que se agrupan para un fin común, sino que indica la representación de una unidad ontológica que se conforma independientemente de los individuos y cuya dinámica es incomparable con cualquier otro ente... la kehilá es el espacio donde el ser judío se concibe en su posibilidad de interpretar e interpretarse conjuntamente” (Goldman en Rubel, 2011: 87-89).

Rubel plantea que existe una doble función de la educación judía en la Argentina: “a) como mecanismo de integración social y cultural del país, y b) como estrategia para preservar aspectos sustantivos de la cultura y de la identidad de origen de este grupo étnico” (Rubel, 2011: 89).

El autor realiza un recorrido histórico de lo que fue y es la educación judía en la Argentina comenzando con la expansión de la comunidad judía en la Argentina que hacia 1930 se convirtió en la más grande de Latinoamérica, contexto en el cual tanto los judíos de origen sefaradí como los de origen askenazí “fundaron diferentes instituciones con el objeto de preservar los valores, los estilos de vida y las instituciones a las que estaban acostumbrados en sus países de origen” (Rubel, 2011: 88-91).

En las primeras décadas del siglo XX, este sistema resultó insuficiente para muchas familias debido a su rigidez y pobreza de recursos didácticos, lo que llevó a optar por la educación pública, considerando la educación formal como un canal de ascenso socioeconómico: “No se conformaron con la Ley 1420, sino que incentivaron a sus hijos a cursar estudios secundarios y, con el correr del tiempo, a ingresar a la universidad” (Rubel, 2011: 88-92).

Un momento de quiebre apareció con la creación del colegio Tarbut en 1961, “con una propuesta pedagógica y un esquema organizativo que se diferenciaba del modelo complementario hacia un modelo de escuela integral que fue copiado por otras instituciones y que llamó la atención del Consejo Central de Educación Judía” (Rubel, 2011: 106-107). Es interesante el comentario que hace Rubel sobre la repercusión de este cambio de modelo educativo. Según él, existía una oposición en torno a esta propuesta, ya que consideraba que esta última se oponía a la escuela pública, y que además por ser privada era “por su propia naturaleza elitista y que muchas familias judías no podrían afrontar el pago de altos aranceles” (Rubel, 2011: 108). Remarcamos este punto porque vemos en este comentario lo que más adelante nos planteamos: la pregunta de en qué medida las escuelas privadas, al estar enmarcadas dentro del sistema de educación oficial y al ser privadas, pierden en muchos casos lo distintivo de su comunidad y adquieren cualidades que se relacionan más con el nivel socioeconómico en el que se enmarcan, tal como plantea Ocampo (2004) en su tesis.

Según Rubel, la red de escuelas judías ha encontrado su lugar en el sistema educativo argentino a través del modelo integral (Rubel, 2011). Hechos como la recepción de subsidios y el ingreso del Vaad Hajinuj (Consejo Comunitario de Educación Judía) a la COORDIEP son evidencias de estos cambios que permitieron inscribir a las escuelas judías como parte del grupo ya mencionado de escuelas públicas de gestión privada (Ibid).

Resulta interesante destacar cómo este tipo de escuelas tuvo que reciclarse y adaptarse para no desaparecer como ocurrió con otras comunidades. En este sentido el sistema de educación privada brindó un marco que propició la expansión de estas escuelas que lograron mantener, aunque de manera distinta a la original, su identidad

La educación privada y la elite

Tiramonti y Ziegler (2008) utilizan la definición de Pincón y Pincón-Charlot (citado por Almeida y Nogueira, 2002) para definir las elites como “aquellos sectores sociales que combinan capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (incorporado, objetivado, y/o institucionalizado) y capital simbólico (prestigio, estatus, apellidos)” (Tiramonti, 2008: 43). Como veremos más adelante, estos autores sostienen que debido a la estructura histórica de la sociedad argentina resulta difícil encontrar sectores que puedan ser contemplados según la definición estricta del término.

En su libro *Class Coreographies*, Kenway (2017), toma la perspectiva de Thompson's (1963) para hablar de clase. Desde el punto de vista de este autor, al hablar de clase no estamos hablando de una mera posición social, composición y oposición, sino que es algo que de hecho sucede (y puede demostrarse que así es) en las relaciones humanas. El autor agrega que ese tipo de relaciones humanas involucran la producción sistémica de injusticias e inequidades, así como experiencias sociales, políticas y culturales compartidas. La clase es algo que se hace, según el autor. El libro de Kenway se centra en el estudio de las coreografías de clase a través del análisis de las personas y los grupos que están involucrados, los movimientos de clase, los roles que adoptan y escenifican. Se estudian los eventos y las organizaciones de las que son parte, que en este caso, y como mencionaremos en el capítulo 4, se refería a colegios “ingléses” tradicionales de países que habían sido colonias británicas. Se buscó en dicha investigación preguntar “cómo proclamaron y retuvieron esas distinciones sociales, mientras que tuvieron que negociar ciertas fuerzas globales tratando de entender cómo en

estos colegios de elite las sensibilidades sociales y educativas fueron y están siendo reconfiguradas bajo circunstancias globales” (Kenway et al, 2017, pos. en Kindle 216-228).

El tema de clase y de elite no es uno de los temas centrales de nuestra investigación. No obstante, es muy difícil escindirlo de nuestro análisis considerando las características y la historia de este tipo de instituciones. Además, es importante mencionar la hipótesis planteada en el libro *Class Coreographies* del párrafo anterior, que plantea la idea de un cambio en la identidad de este tipo de instituciones hacia un modelo más global e internacional. Esta aseveración, pese a no ser una pregunta central de esta tesis, está presente y es tenida en cuenta en el análisis posterior.

Los colegios de elite en la Argentina

“Entre los científicos sociales hay cierto consenso respecto de que en la Argentina no es posible reconocer un grupo que pueda ser incluido en la categoría de elite como ocurre en el caso de Francia o del cercano Brasil. En efecto, podríamos afirmar que prácticamente no existe un único sector que haya logrado monopolizar el conjunto de capitales, materiales y simbólicos, que según Bourdieu confluye en la constitución de una elite” (Tiramonti, Ziegler, 2008: 13). Según estos autores, se pueden ver instituciones de elite bien diferenciadas, como los colegios nacionales ligados a la formación de ciertas elites intermedias, los colegios religiosos, que también compitieron por la formación de las elites, los colegios nacionales de dependencia universitaria y los colegios ligados a ciertas comunidades y grupos de inmigrantes que en algunos casos devinieron en establecimientos hoy vinculados a los sectores empresariales (este último tipo sería el caso del Colegio San Andrés). Este tipo de instituciones, según Tiramonti, “históricamente han habitado en espacios apartados donde han desarrollado una sociabilidad de tipo comunitario, destinada a la conservación de posiciones y a la reproducción social dentro de un espacio determinado. Estas prácticas de segregación construyen diferentes círculos de pertenencia definidos por el linaje social, las prácticas deportivas, los modos de vida, etc.” (Tiramonti, 2008: 27). Tal como otros autores mencionan (Kenway, 2018; Hobsbawm, 2003), la historia y la invención de la tradición tienen, según esta autora, un peso importante en estas escuelas de elite: “La evocación del pasado se inscribe en la conservación o invención de la tradición familiar. Los padres creen que de alguna manera establecen, inventan, una tradición en tanto construyen un

argumento justificador de un pasado que precisa ser llenado de elecciones cohesionadoras” (Tiramonti, 2008: 49). La repetición como práctica sostenedora del pasado se expresa en la elección por las mismas escuelas, de generación en generación, donde los miembros de una familia pasan a ser parte de la “gran familia escolar” (Ibid). Esto resulta en la construcción de “un linaje (ciertamente artificial) que, al carecer de historia, convierte en herencia elementos rituales, valores o normas relativamente remotas” (Tiramonti, 2008: 50).

Y al hablar de las escuelas de elite del tipo de nuestro estudio, Tiramonti (2008) hace hincapié en ciertas características en particular. Por un lado, destaca los puntos de encuentro que el mundo empresarial, que se visualizan principalmente en su estructura organizativa: existe un *Board* (Junta directiva), hay un *Headmaster*, y, a su vez, los alumnos también tienen un tipo de organización muy marcada a través del sistema de *Houses*, en el que definen líderes y dividen el colegio en equipos (*Houses*). Se promueven, según ella, valores típicos empresariales, como la competencia, el liderazgo, el trabajo en equipo, priorizando la búsqueda de excelencia y la valoración del conocimiento como herramienta para el ingreso a un mundo global (exámenes internacionales). En este sentido, Goodson sostiene que “poseer un diploma de escuela privada de elite proporciona credenciales para consolidar una posición social y abre las puertas del prestigio” (Goodson, 2000: 164).

Victoria Gessaghi (2016), en su libro *La educación de la clase alta argentina entre la herencia y el mérito*, analiza un testimonio de una ex alumna de un colegio similar a los estudiados aquí, quien plantea que esta escuela fomenta una unión especial, a la que llaman *Spirit* y tiene un valor especial para ella. Gessaghi sostiene que edificar esa mística es parte esencial de la tarea de la escuela. El *Spirit* o *ethos* de la institución “borra las diferencias” entre las alumnas que pertenecen (Ibid). El *Spirit*, según ella, es parte de la identidad que confiere el colegio. Añade que, más allá de que algunos estén orgullosos del *Spirit* y otros no, parecen coincidir en que ese *ethos* genera lazos, permite reconocerse como miembros de una comunidad de semejantes. Sobre todas las cosas, una comunidad que se inscribe en una larga duración y que funda vínculos estables y atemporales. La continuidad temporal -con una historia conocida en la comunidad, un pasado que se prolonga en el presente- es un factor crucial. Se es una familia tradicional porque existen padres, abuelos y bisabuelos. “Existe un reconocimiento del grupo en tanto gente de bien

que adhiere a un código establecido en su medio que sirve como signo social distintivo” (Gessaghi, 2016: 80-82).

Como veremos más adelante, muchos de los elementos que se describen están presentes en las dos instituciones elegidas. Pese a que no es objetivo de esta investigación determinar si las instituciones elegidas son escuelas de elite o no lo son, y si este tipo de características son propias de una escuela de elite o de otro tipo de escuelas como las mencionadas anteriormente, resulta relevante identificar los puntos de encuentro entre la bibliografía relevada y el trabajo de campo llevado adelante.

Parte III

La educación privada hoy

En sus comienzos, la educación privada, o particular como era llamada, estuvo ligada a grupos más pequeños, tal como define Morduchowicz: “Hasta mediados del siglo XX podría pensarse en un alumnado que, en forma más o menos estable y por convicciones religiosas, culturales, etc., concurría a escuelas privadas. El salto en la tasa de crecimiento posterior estaría indicando un cambio en la composición de la matrícula debido a la incorporación en escuelas privadas de sectores que antes no las consideraban una opción” (Morduchowicz-Iglesias, 2011: 162). Entonces cabe preguntarse cómo es la composición de la matrícula hoy en día.

Según Feldfeber, “aproximadamente uno de cada cuatro chicos está matriculado en una escuela privada donde en el período que va de 1996 a 2007, la matrícula del sector pasó del 23,9% al 25,8%, y se estimó en un 28% para el 2008” (Feldfeber, 2011: 169). La matrícula de educación privada está principalmente concentrada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el Conurbano bonaerense y en las provincias de Córdoba y Santa Fe.

Actualmente, en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense, la educación privada representa un porcentaje muy alto dentro del sistema educativo (ver Tabla Anexo 2). Como veremos más adelante, esta es una de las muestras que, tal como indica Morduchowicz (Morduchowicz-Iglesias, 2011) dan cuenta de que ya no se puede relacionar directamente la idea de educación privada y elite, por lo menos no en estas zonas mencionadas en la actualidad.

Existe, además, un escenario de organizaciones de escuelas y docentes del ámbito privado que se encuentran en la actualidad. En un pasado reciente, los actores privados, que provienen tanto de ámbitos confesionales como laicos, se agruparon en asociaciones (y los docentes en sindicatos) para consolidarse como sector y poder negociar con los diferentes gobiernos. Las agrupaciones más importantes en la actualidad son: Coordiep¹² -Junta Coordinadora de Asociaciones de Enseñanza Privada (creada en 1998, agrupa principalmente a las escuelas confesionales)- y Adeepra¹³ (Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas) (Perazza, Suárez, 2011). Por la parte docente se creó el Sadop (Sindicato Argentino de Docentes Privados) para representar las voces de los maestros (Ibid).

Las diferentes escuelas, a su vez, se encuentran agrupadas a través de diferentes organizaciones que, en cierta manera, la representan. En muchos casos, estas organizaciones están ligadas a exámenes internacionales u organismos internacionales que sirven de certificaciones y estándares para los alumnos y padres. En relación con nuestro estudio, nos interesa destacar dos de estas organizaciones: Essarp (Educadores Asociados del Río de la Plata A.C.) e IB (Bachillerato Internacional), que serán mencionadas más adelante.

Cabe preguntarse el porqué del crecimiento de las escuelas privadas. Por un lado, ya se realizó un análisis de cómo diferentes leyes fueron generando ventajas y espacios para la educación privada. Por otro, Perazza y Suárez (2011) sintetizan en cuatro enunciados el discurso por parte de quienes apoyan y eligen la educación pública de gestión privada de nuestro país:

- 1) Las escuelas públicas de gestión privada ofrecen mejor calidad educativa.
- 2) En las escuelas privadas, los padres y los alumnos son escuchados, se tienen en cuenta sus necesidades.

¹² Las agrupaciones que congrega son: Consudec (Consejo Superior de Educación Católica), Vicaría Episcopal de Educación - Arzobispado de Bs. As., Adidep (Asociación Prov. de Bueno Aires), Aiepesa (Asociación de Institutos Educativos Especiales), AIES (Asociación de Institutos de Educación Superior), Ainstra (Asociación de Institutos de Nivel Superior Técnico-Profesionales y Tecnológicos de la República Argentina), CCEJRA (Consejo Central de Educación Judía), CECE (Consejo de Educación Cristiana Evangélica), EPEA (Establecimientos Privados Educativos Asociados), Fundación Universidad de Belgrano, Universidad Católica de La Plata, y como instituciones adheridas: Universidad Católica Argentina, Conarip (Consejo Argentino de Rectores de Institutos Privados), Fediap (Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de la Argentina).

¹³ Es miembro de Caiep (Confederación Argentina de Instituciones Educativas Privadas), Faepla (Federación de Asociaciones Educativas Privadas de América Latina y el Caribe), y Comep (World Confederation of Private Education).

- 3) La pertenencia corporativa del sector las fortalece en su posición frente al Estado.
- 4) La libertad de enseñanza por sí misma es el pilar sobre el que se sostiene la educación pública de gestión privada y constituye el principal argumento para participar en la determinación de su política educativa.

Es interesante mencionar estos puntos para conocer una posible mirada del discurso, que estaría siendo motor del cambio de la composición de matrícula en los últimos tiempos.

Del análisis de los hitos legales, de la actual normativa la bibliografía relevada y de lo observado en el campo, podemos argumentar que la educación privada se encuentra en una posición de privilegio, y hasta podríamos afirmar que es desigual en relación con aquella de gestión estatal. Esto resulta relevante para nuestra investigación, ya que permite entender el contexto en que estas instituciones pueden diseñar e implementar un tipo de proyecto, un tipo de identidad institucional. En particular, podemos destacar los siguientes elementos de la educación privada (y principalmente de las escuelas privadas no subvencionadas) que consideramos beneficiosos para ella y que promueven en cierto punto la inequidad:

- a) Libertad en la conformación del cuerpo docente y no docente:
 - Posibilidad de tener más docentes que lo mínimo establecido.
 - Posibilidad de la creación de cargos no existentes a nivel de gestión estatal, tanto en cargos docentes como no docentes.
 - Posibilidad de determinar la estructura organizativa y jerárquica de la institución.
 - Posibilidad de remoción de cargos/personas a través de despidos por decisión de la institución y sin requerir de una autorización.
 - Posibilidad de elección del personal según un perfil deseado.
 - Posibilidad de determinar la composición salarial a través de adicionales (por ejemplo, presentismo, títulos, antigüedad institucional) y de arbitrar los medios para la justificación de asistencias y licencias.

- b) Amplios márgenes para el diseño y la implementación de su proyecto educativo:
 - Pese a existir un Diseño Curricular Prescriptivo, las instituciones, basadas en su Ideario y en su Proyecto Institucional, tienen, y en muchos casos ejercen, la posibilidad

de implementar un modelo pedagógico y curricular que en muchos casos presenta diferencias con lo establecido para la gestión estatal.

- Posibilidad de modificar el horario de la jornada (extenderla), modificar los períodos de recesos (calendarios especiales).

- Posibilidad de tener proyectos bilingües.

- Posibilidad de determinar el uniforme de los alumnos y el del personal.

- Posibilidad de elegir un nombre para el colegio, siempre y cuando no sea en idioma extranjero (en este punto mencionamos que, en líneas generales, el tipo de colegio elegido para este estudio utiliza principalmente el nombre del colegio en inglés, y deja el nombre en castellano meramente para cumplir con la normativa.

- Posibilidad de determinar los modos de gestión y organización internos (Acuerdos de Convivencia, Reglamentos, Manuales de familia, Manuales de personal, Procesos, protocolos).

- Utilización del edificio escolar fuera de horario y de períodos de enseñanza oficial.

- Posibilidad de incorporar materias, talleres y actividades fuera de lo determinado curricularmente.

c) Admisión de alumnos:

- Derecho a la no admisión de alumnos (actualmente la normativa permite a las familias no admitidas a pedir, en un plazo determinado, una carta con las explicaciones de la no admisión, pero este recurso es poco frecuente).

- Posibilidad de determinar las pautas de admisión (exámenes de ingreso, entrevistas, formularios, pedido de información de los alumnos y de los padres).

- Posibilidad de determinar los aranceles de la institución.

d) Supervisión de las escuelas privadas:

- La supervisión, el control y la fiscalización de la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires se encuentra a cargo de la Diegep (Dirección General de Educación Privada). Como puede observarse, existe un órgano de control gubernamental particular para este sector, distinto del de gestión estatal, lo que en la práctica vuelve a enfatizar la diferencia y permite o promueve, ya sea por decisión u omisión, las diferencias mencionadas en los puntos anteriores.

A modo de cierre

A lo largo de este capítulo se realizó un análisis del contexto en el cual se enmarcan las instituciones elegidas para el estudio y se analizaron casos de escuelas privadas en las que el tema de identidad institucional ha tenido una relevancia significativa. Pero para que unas instituciones o un tipo de instituciones educativas puedan a través de su proyecto institucional plasmar un tipo de identidad, tiene que haber un contexto que lo permita. En este sentido se demostró cómo la regulación legal del sistema educativo argentino fue y sigue permitiendo y hasta promoviendo, con distintos vaivenes, el advenimiento de instituciones como las elegidas para la investigación.



CAPÍTULO 2

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL

Cultura escolar, tradiciones y rituales

El trabajo plantea como tema central la construcción de la identidad institucional y el fuerte sentido de pertenencia e identificación que genera en alumnos, personal y exalumnos que atraviesan por dichas instituciones. Por eso, en primer término, explicaremos de qué hablamos cuando hablamos de identidad y particularmente de identidad institucional. En la construcción de la identidad entran en juego ideales, prácticas, hábitos, rituales, tradiciones. Es aquí donde introducimos el concepto de cultura escolar para dar cuenta de esa variedad de elementos teniendo como hipótesis la posibilidad de una cultura escolar propia de los colegios “ingleses”. No obstante, se parte de la idea de que son los rituales y las tradiciones los elementos claves en la construcción de la identidad en este tipo de escuelas, por lo que utilizaremos estos conceptos para definir las categorías de análisis a utilizar.

Identidad

Uno de los primeros interrogantes que necesitamos esclarecer es de qué hablamos cuando hablamos de *identidad*. La Real Academia Española define a la identidad como el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”.

Hall define identidad como el “punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan ‘interpelarnos’, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de ‘decirse’. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (Hall, 2003: 20).

Al respecto, Larrondo señala que las estructuras de sentido no son siempre aleatorias, ya que al tratarse de instituciones, determinados dispositivos interpelan a los individuos con el fin de sujetarlos, de hacerlos sujetos de determinada manera. Dichas estructuras no son naturales, o sea esa sutura es una entre muchas posibles. Y por último

esas estructuras no dan moldes como yeso (Larrondo, 2009: 44).

Bauman, por su parte, sostiene que la identidad es una invención y, como tal, “es una invención moderna” (Bauman, 2003:41). Según el autor, la identidad “es una proyección crítica de lo que se demanda o se busca con respecto a lo que es; o, aún más exactamente, una afirmación indirecta de la inadecuación o el carácter inconcluso de lo que es” (Bauman, 2003: 42).

El concepto acepta que “las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación” (Hall, 2003: 17). Este concepto resulta muy útil para tratar de pensar una de las preguntas de investigación, en particular aquella referida a los nuevos elementos que confieren identidad y su vinculación con las tradiciones y los rituales más sedimentados de los colegios estudiados.

Aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cual continúan en correspondencia, en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no “quiénes somos” o “de dónde venimos”, sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Según Hall “se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante, sino como lo mismo que cambia: no el presunto retorno a las raíces, sino una aceptación de nuestros derroteros” (Hall, 2003: 17-18).

Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, como pueden ser las instituciones elegidas para la presente investigación. Sobre todo, y en contradicción directa con la forma como se las evoca constantemente, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella.

Dussel (2002 en Eliezer, 2005) sostiene que durante la modernidad la identidad fue entendida como integral; mientras algunos la concebían como una entidad homogénea y orgánica, otros se refirieron a identidades oposicionales culturales, étnicas, raciales y nacionales.

Volviendo a Bauman, el autor plantea que si “el problema moderno de la identidad era cómo construirla y mantenerla sólida y estable, el problema posmoderno de la identidad es en lo fundamental cómo evitar la fijación y mantener vigentes las opciones. En el caso de la identidad, como en otros, la palabra comodín de la modernidad fue ‘creación’; la palabra comodín de la posmodernidad es ‘reciclaje’” (Bauman, 2003: 40).

McLaren, por su parte, sostiene que actualmente estamos en una época de formación de identidad posnacional y de globalización del capitalismo (McLaren, 1998). En línea con este pensamiento, Beech plantea que la identidad nacional, que había sido objetivo fundamental del sistema educativo argentino en busca de generar un sentido de pertenencia y solidaridad social entre los habitantes a través de la homogeneización de las prácticas escolares, está “siendo jaqueada por arriba por los ‘valores universales’ y la integración regional” y por abajo por la idea de respeto de la diversidad y las “particularidades locales” (Beech, 2008: 85). El mismo autor señala que hasta la última ley de educación sancionada apunta en esta orientación al buscar “fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (art. 11, inc. D, Ley de Educación Nacional). En relación con el modelo de identidad nacional utilizado en la conformación de los Estado-Nación, Beech (2008) plantea que este estaba basado principalmente en el pensamiento iluminista de occidente que al buscar generar un “nosotros” tenía como contrapartida un enfoque discriminatorio en relación al “otro”, a ellos. Este punto resulta interesante para pensar en nuestra investigación, ya que por un lado el modelo de colegio “inglés” proviene y tomo mucha relevancia como instrumento de “colonización cultural” del Imperio británico; y por otro lado notamos puntos de encuentros al hablar de un “nosotros y un ellos”, o bien al culto de la clasificación al cual también hace referencia Beech (2008).

Identificación y sentido de pertenencia

Muy ligado al concepto de identidad encontramos el concepto de identificación.

Según Hall (2003) la identificación resulta ser uno de los conceptos menos comprendidos: “Casi tan tramposo como identidad, aunque preferible a este; y, sin duda, no constituye garantía alguna contra las dificultades conceptuales que han acosado a este último. Su uso implica extraer significados tanto del repertorio discursivo como del psicoanalítico, sin limitarse a ninguno de los dos” (Hall, 2003: 15). De su uso psicoanalítico, el concepto de identificación hereda un rico legado semántico. Freud lo llama “la primera expresión de un lazo emocional con otra persona” (Freud, 1921/1991 en Hall, 2003: 16). Como ya mencionamos en la introducción, la identificación de los diferentes actores que conforman la institución (alumnos, padres, docentes, directivos, personal no docente) con la institución es motivo de análisis de este trabajo y genera lo que denominamos sentido de pertenencia convirtiéndose, como veremos a lo largo de la tesis, en un factor determinante en la construcción de la identidad institucional confirmando así su carácter dialéctico.

Identidad institucional

Gvirtz sostiene que la escuela “no solo se ocupa de la distribución y circulación de saberes producidos en otros ámbitos. Por el contrario, se supone que paralelamente, en su especificidad institucional, los produce (...) la escuela crea y distribuye saberes que se distinguen de aquellos que pueden ser enseñados en otros ámbitos” (Gvirtz, 1999: 17). Podemos inferir entonces que la escuela desde su formación de conocimiento, crea y fue históricamente una creadora de identidad.

Como se puede inferir del título de este capítulo, la construcción de la identidad institucional tiene un rol importante en esta investigación, particularmente por la relación que establece con el sentido de pertenencia e identificación que genera en los diferentes miembros de las comunidades educativas. Según Carriego (2007), al hablar de identidad institucional nos referimos a aquellos rasgos que permanecen a pesar de los cambios del contexto teniendo su origen en el pasado, en el momento fundacional de la escuela. “La identidad es la definición consensuada de lo que el establecimiento educativo es y se estructura a través de las características invariantes, a la vez que incluye lo que ha sido y su función explicitada en el proyecto. Constituye el núcleo protector de los valores y del estilo institucional” (Fernández, 1995: 49 en Carriego 2007: 32). En este caso vemos que este concepto de identidad institucional se vincula al concepto del ideario de una escuela. Podemos identificar en esta definición ciertos elementos que podrían considerarse en

tensión con algunos puntos de las definiciones de identidad mencionadas anteriormente. En particular podemos destacar cómo esta definición vincula a la identidad institucional con lo que la escuela es, mientras que Hall (2003) menciona que las identidades tienen que ver con el en qué podríamos convertirnos. No obstante, el hecho de que esta definición hace referencia a la identidad institucional como algo consensuado, en oposición a algo ya determinado o impuesto, da cuenta de cómo la identidad es el algo en permanente construcción, o reciclaje en términos de Bauman (2003). Que existan características invariantes como define Fernández (1995, en Carriego, 2007) no implica que dichas características no puedan modificarse o reciclarse a su interior. Encontrar esos componentes que no cambian y aquellos que sí cambian es parte de los objetivos de este trabajo de investigación.

Campopiano (2014) utiliza la definición de Santos Guerra para definir a la escuela como “una organización formal y jerárquica, que se sostiene por una estructuración burocrática, donde diferentes actores cumplen diferentes funciones; presenta una integración estable de sus miembros y un conjunto de normas de funcionamiento que le confieren una identidad cultural” (Santos Guerra, 1997 en Campopiano, 2014). La misma autora vincula esta idea de identidad cultural con la definición de Tenti Fanfani de la cultura institucional como “un conjunto de normas, prácticas y tradiciones que tienen un peso simbólico y pesan a la hora de realizar prácticas en la escuela” (Tenti Fanfani, 2010 en Campopiano, 2014).

Otros autores (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1994) sostienen que cuando nos referimos a una institución solemos tener una “imagen – representación” de ella que se traduce en el lenguaje que usamos: tradicional, modera, conservadora (Frigerio, *et. al.*, 1994). Esta imagen-representación está compuesta tanto por los elementos visibles de la institución (ej. el edificio), como por aquellos no tan visibles (ej. estilos de vínculos) (Ibid). Cada institución posee, según estos autores, rasgos de identidad y señas particular que pueden comprenderse dentro de lo que denominan cultura institucional definida como “una cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento” (Frigerio, *et. al.*, 1994).

Estas conceptualizaciones de identidad institucional (Santos Guerra, 1997 en Campopiano, 2014) y cultura institucional (Tenti Fanfani, 2010 en Campopiano 2014;

Frigerio, *et. al.*, 1994) presentan elementos en común con el concepto de cultura escolar (Viñao Frago, 2002) que definiremos a continuación. No obstante, es importante mencionar que durante este trabajo de investigación se hizo hincapié en la noción de identidad institucional (Carriego, 2007) ya que nos permitió trabajar con lo que los diferentes actores (sean o no miembros actuales de la comunidad) consideran que el colegio es (y fue) identificando y asignando un valor específico a los diferentes elementos que lo componen.

Cultura escolar

Tal como mencionamos al comienzo de este capítulo, la noción de cultura escolar nos es útil para agrupar bajo este concepto aquellos elementos generadores de identidad.

Zygmunt Bauman sostiene que “la cultura se refiere tanto a la invención como a la preservación, a la discontinuidad como a la continuidad, a la novedad como a la tradición, a la rutina como a la ruptura de modelos, al seguimiento de las normas como a su superación, a lo único como lo corriente, al cambio como a la monotonía de la reproducción, a lo inesperado como a lo predecible...” (Bauman 2002: 22).

La expresión “cultura escolar” es relativamente nueva. Una de las primeras personas en utilizar esta expresión fue Dominique Julia, para quien la cultura escolar es el “conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas que se deben inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos conocimientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización)” (Julia, 1995: 131).

Dussel sostiene que “la noción de ‘cultura escolar’ es más abierta y ambigua que otras nociones que se han planteado para dar cuenta de la escuela (como la de “forma escolar” o “gramática escolar”), y en ese sentido ayuda a evitar la tentación contraria: reducir todo lo que sucede en la escuela a un determinismo de su forma o de su particular estructuración” (Dussel, 2009: 1). Asimismo, Viñao Frago sostiene que cuando Tyack y Cuban hablan de “gramática escolar” se “refieren más a la gramática de los profesores que a la gramática de los alumnos” (Viñao Frago, 2002: 81). Siguiendo esta idea, podemos pensar que existen diferentes culturas específicas para cada nivel educativo y

grupo de actores que intervienen y que estas culturas no existen en un vacío, sino que operan dentro de un marco legal y político (Viñao Frago, 2002).

La definición de *cultura escolar* que utilizaremos es la brindada por Antonio Viñao Frago, quien dice que “la cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002: 73). El mismo autor señala como rasgos característicos a “la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares” (74). Se pueden destacar como elementos más significativos a los actores: los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación; los aspectos organizativos e institucionales; y a la cultura material de la escuela (Viñao Frago: 2002).

Rituales

Como mencionamos anteriormente, esta investigación hace fuerte hincapié en los elementos rituales y las tradiciones de las culturas escolares. Los rituales han sido explicados por la antropología clásica (Durkheim, 1968, en Eliezer, 2005) en sus distintas perspectivas desde principios del siglo XIX, como una forma que contiene y expresa, de modo más o menos transparente, las formas de pensamiento de los pueblos. Por otro lado, diversos investigadores (Geertz, 2000, y Muir, 1997 en Eliezer, 2005) rechazan la perspectiva de los rituales como expresión conservadora de la sociedad. Señalan que son los mismos símbolos rituales los que instan a la acción, producen situaciones de cambio, crean horizontes para observar a la propia sociedad y forma de vida.

Turner (2005) ofrece una perspectiva desde la antropología y define el ritual como “una conducta formal prescrita en ocasiones no dominadas por la rutina tecnológica, y relacionada con la creencia en seres o fuerzas místicas”. El mismo autor hace hincapié en la importancia del símbolo dentro del ritual, ya que según él “es la más pequeña unidad del ritual que todavía conserva las propiedades específicas de la conducta ritual; es la unidad última de estructura específica en un contexto ritual (...) un símbolo es una cosa de la que, por general consenso, se piensa que tipifica naturalmente, o representa, o

recuerda algo, ya sea por la posesión de cualidades análogas, ya por asociación de hecho o de pensamiento” (Turner, 2005: 21). Siguiendo a este autor, podemos distinguir tres propiedades en los símbolos: 1) condensación, 2) unificación de significados dispares en una única formación simbólica, 3) polarización de sentido. La primera significa muchas cosas y acciones representadas en una sola formación. En segundo lugar, un símbolo dominante es una unificación de *significata* dispares, e interconexos porque poseen en común cualidades análogas o porque están asociados de hecho o en el pensamiento permitiendo vincular las ideas y los fenómenos más diversos. Por último, la tercera propiedad de los símbolos rituales dominantes es la polarización de sentido para la cual el autor distingue dos polos: el ideológico, en el que se encuentra una ordenación de normas y valores que guían y controlan a las personas como miembros de los grupos y las categorías sociales; y el sensorial, en el que el contenido está estrechamente relacionado con la forma externa del símbolo y a través del cual puede esperarse que provoquen sentimientos y deseos (Turner, 2005).

Según Turner (2005) el ritual es precisamente un mecanismo que periódicamente convierte lo obligado en deseable:

Dentro de su trama de significados, el símbolo dominante pone a las normas éticas y jurídicas de la sociedad en estrecho contacto con fuertes estímulos emocionales. En el ritual en acción, con la excitación social y los estímulos directamente fisiológicos -música, canto, danza, alcohol, drogas, incienso-, el símbolo ritual efectúa, podríamos decir, un intercambio de cualidades entre sus dos polos de sentido: las normas y los valores se cargan de emoción, mientras que las emociones básicas y groseras se ennoblecen a través de su contacto con los valores sociales (Turner, 2005: 33).

El mismo autor sostiene que los rituales pueden servir para marcar la admisión de una persona en un determinado grupo, para cualificar a alguien para el desempeño de los deberes y a veces pueden escalonarse en una serie de ritos graduados (Turner, 2005). Asimismo, Turner realiza una distinción entre el término *rito* de la *ceremonia* entendiendo que el primero se aplica a formas de la conducta religiosa que se hallan asociadas a transiciones sociales, mientras que el término *ceremonia* tiene un sentido más ajustado a aquellas conductas religiosas asociadas a estados sociales, y en las que las instituciones político-legales tienen una mayor importancia. El ritual “es transformatorio, la ceremonia confirmatoria” (105).

McLaren (1995) sostiene que la escuela opera como rico receptáculo de los sistemas rituales; que los sistemas rituales desempeñan un papel crucial e inerradicable en el conjunto de la existencia del estudiante, y que las variadas dimensiones de los procesos rituales son intrínsecas a los acontecimientos y negociaciones de la vida institucional y a

los contornos y entramado de la cultura escolar. Asimismo, el autor dice que los rituales se graban tanto en la “estructura de superficie” como en la “gramática profunda” de la cultura escolar. Una de las definiciones que nos ofrece McLaren sostiene que “la ritualización es un proceso que implica la encarnación de símbolos, asociaciones simbólicas, metáforas y raíces paradigmáticas mediante gestos corporales formativos” (69) y que “los aspectos ideológicos de la ritualización residen en la relación e interdependencia entre símbolos (significantes) y significados” donde “la lógica de la autonomía y materialidad de un ritual siempre está ligada a macrorrelaciones de poder y privilegio y a la lógica del capital” (Ibid). Grumet muestra que los rituales no son cualquier actividad que se rutiniza, sino acciones que están cargadas de un sentido, y que representan una experiencia colectiva. Son acciones que se repiten en el tiempo, quizás no por las mismas personas, marcando el pasaje de un estado a otro; como ocurre con el izado de la bandera -el comienzo de la actividad escolar- o bien el cambio de uniforme que observamos en las escuelas que nos proponemos estudiar tanto al ingresar al nivel primario como al secundario (Grumet en Dussel, 2009). Grumet (1997) plantea, además, la hipótesis de que existe una suerte de crisis o erosión de los rituales y ceremonias cívicas de las escuelas. Para esta autora existe un momento clave dentro de los rituales que ocurre cuando se logra “realizar un pasaje de ida y vuelta entre la persona y el personaje (*person and persona*), lo cual generaría los momentos de vulnerabilidad que permitirían entre otras cosas generar vínculos afectivos generando momentos de trascendencia entre los actores” (47). Este concepto resulta práctico en nuestra investigación para poder establecer el funcionamiento y la vigencia de los rituales propios de la cultura escolar estudiada.

Por otro lado, Dussel y Southwell agregan que los rituales buscan crear conexiones emocionales e intelectuales entre los participantes, crear un estado de comunidad, y organizar los cuerpos en un orden con ciertas jerarquías (Dussel y Southwell, 2009). Según las autoras, el ritual opera a través de las emociones que se generan, de la disposición de los cuerpos, de la elección de las palabras y las músicas que compartimos, y son forma y contenido igualmente importantes, ya que el ritual enseña por cómo nos pide que nos quedemos en silencio o que hablemos, por a quiénes otorga la palabra, por la creatividad que permite o por la rigidez que impone (Ibid). En este sentido, si falla la forma o el contenido, entonces el ritual se vuelve rutinario y pierde eficacia. “Hay una representación de la escuela en los actos que es, antes que nada, una representación ante sí misma, ante la propia comunidad. Se muestra como conjunto, y busca decir algo sobre

el conjunto, y para el conjunto” (26-27).

Otro aspecto interesante sobre los rituales es el que McLaren comenta sobre el trabajo de Henry Giroux, Michael Apple y Rachel Sharp, que sugiere que cualquier análisis de los rituales de la escuela debe ubicarse en el contexto de la cultura que problematiza la relación entre la escuela, el poder, el conflicto y la clase (McLaren, 1995).

Al analizar los rituales, Tedesco (2009) sostiene que “los rituales escolares que hoy conocemos nacieron estrechamente vinculados al surgimiento de la escuela pública, la construcción del Estado-Nación y el fortalecimiento de la autoridad del maestro como transmisor de los conocimientos y valores propios de la sociedad moderna” (Tedesco, 2009: 1). El autor agrega que la construcción del Estado-Nación requería de ciudadanos con un alto nivel de adhesión a los valores nacionales, “que estuvieran dispuestos a morir o matar en su defensa” (Ibid). La forma de lograr esto, según Tedesco, fue asemejar los rituales escolares a los religiosos, en los que “el maestro debía ser asimilado al sacerdote, los héroes a los santos y los símbolos (bandera, escudo, himno, etc.) debían provocar respeto sagrado” (Ibid). El autor sostiene que con este esquema las escuelas públicas desde la segunda mitad del siglo XIX buscaron promover valores de adhesión a la patria por encima de los valores éticos, religiosos o lingüísticos.

Las tradiciones

Las escuelas estudiadas, y muchas otras de este tipo -escuelas británicas-, suelen definirse como tradicionales (incluso aquellas que no tienen tanta edad [antigüedad]). Pero cabría preguntarse qué es lo que las hace tradicionales. En este sentido, los rituales tienen un lugar preponderante en la conformación y creación de la identidad particular de este tipo de instituciones. Resulta interesante pensar cómo esos rituales, esas prácticas, pasaron a ser parte de la tradición de estas instituciones.

Hobsbawm y Ranger (2003) en el libro *La invención de la tradición* utilizan el término *tradición inventada* para referirse a “un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por reglas abiertas o tácitas y con una naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar ciertos valores y normas de conducta por repetición, que automáticamente implica continuidad con el pasado” (Hobsbawm y Ranger, 2003: pos 34 en Kindle). Agregan que, de ser posible, “normalmente atentan para establecer

continuidad con un determinado pasado histórico” (Hobsbawm y Ranger, 2003: pos 25 en Kindle). Los autores amplían esta definición explicando que dicho término incluye tanto las tradiciones realmente inventadas, construidas y formalizadas; como también aquellas que emergieron en una manera menos fácilmente rastreable en un período corto, y se asentaron rápidamente (Hobsbawm y Ranger, 2003). Las tradiciones inventadas, según ellos, tuvieron un rol importante en la conformación de los Estados y las Naciones con ejemplos como los himnos nacionales, las banderas nacionales o hasta la personificación de la nación en símbolos como lo fue *Uncle Sam* para los Estados Unidos. Como vemos, los rituales y las tradiciones tienen un rol muy importante en la conformación de identidades de las personas, las instituciones u organizaciones. En este sentido, entender la vigencia y el lugar que ocupaban y ocupan estas tradiciones para los actores de las escuelas seleccionadas, entendemos que nos puede ayudar a responder algunos de nuestros interrogantes.

Siguiendo a Hobsbawm y Ranger, los autores dividen las tradiciones inventadas desde el período de la Revolución Industrial en tres tipos: “a) aquellas que establecen o simbolizan cohesión social entre sus miembros o grupos, comunidades reales o artificiales; b) aquellas que establecen o legitiman instituciones, estatus o relaciones de autoridad; y c) aquellas cuyo principal propósito fue la socialización, la inculcación de creencias, sistemas de valores y convenciones de comportamiento” (Hobsbawm y Ranger, 2003: pos. 123 en Kindle). Según los autores, “mientras las tradiciones de tipo b) y c) fueron claramente divisadas (como en la sumisión simbólica de la autoridad en la India británica), podría ser sugerido que el tipo a) fue prevalente, siendo las otras funciones vistas como implícitas en o fluyendo en un sentido de identificación con una ‘comunidad’ y/o las instituciones que la representan, expresan o simbolizan como ser una ‘nación’” (Hobsbawm y Ranger, 2003: pos 131 en Kindle).

Los autores observan una marcada diferencia entre las viejas prácticas y las nuevas e inventadas tradiciones: mientras que “las primeras eran prácticas específicas y con un fuerte factor de cohesión social, las últimas tendieron a ser un tanto inespecíficas y vagas en la naturaleza de sus valores, derechos y obligaciones con el grupo de membresía que inculcaban: ‘patriotismo’ ‘lealtad’, ‘deber’, ‘juego limpio’, ‘espíritu escolar’ y similares” (Hobsbawm y Ranger, 2003: pos 146 en Kindle).

En su estudio, Hobsbawm y Ranger sostienen que el elemento crucial parece haber sido la invención de signos de membresía a un club emocional y simbólicamente cargado más que el estatus y objetos del club. Su significancia radica precisamente en su indefinición universal: la Bandera Nacional, el Himno Nacional y el Emblema Nacional son tres símbolos a través de los cuales un país independiente proclama su identidad y soberanía, y así comandan respeto y lealtad instantáneo (Hobsbawm y Ranger, 2003).

Al analizar las escuelas, nos encontramos con muchos elementos tradicionales entre los que podríamos destacar la existencia de un Sistema de Casas (*House System*), los exámenes internacionales de Cambridge, la presencia de símbolos, como los escudos escolares, los lemas, el fuerte hincapié en los deportes -en particular aquellos de origen anglosajón, como el hóckey, el *rugby* y el atletismo-, actividades artísticas -en especial relacionadas con la música, como los coros-, himnos propios, tipo de uniformes, valores identitarios, giras a Gran Bretaña, idioma, entre otros. Más adelante analizaremos estos puntos en detalle, pero nos resulta apropiado pensar en el carácter “inventado” de estas tradiciones. Esta conceptualización brindada por Hobsbawm y Ranger (2003), y también tratada por Kenway (2017), permite entender el carácter intencional y subjetivo que tienen dichas tradiciones que siempre son mejor entendidas en un contexto que incluye su origen y transformación.

A modo de cierre

En este capítulo se realizó un recorrido por los principales conceptos teóricos que orientaron y guiaron este trabajo de investigación. A partir de estos conceptos se diseñó el trabajo de campo donde se hizo hincapié específicamente en el rol y sentido que tienen los rituales y las tradiciones dentro de la construcción de la identidad institucional de las escuelas.

En el próximo capítulo presentaremos el diseño de investigación elegido dando cuenta de los objetivos de la investigación y metodología llevada a cabo.

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Diseño de investigación

Para este trabajo de investigación se optó por una perspectiva cualitativa y se utilizará la metodología de estudio de caso. Para elegir esta metodología en particular, se tuvo en cuenta lo planteado por Yin (2009), quien sostiene que existen tres condiciones a tener en cuenta en el momento de elegir el método de investigación: a) el tipo de pregunta; b) el grado de control que el investigador puede tener sobre los eventos conductuales; y c) el grado de foco puesto en eventos contemporáneos en oposición a eventos históricos. Para los estudios de caso, el autor señala que con respecto al tipo de pregunta, se priorizan aquellas del ¿por qué? y ¿cómo?; no se tiene control sobre los eventos conductuales; y el foco está puesto en eventos contemporáneos. Pese a que se tiene en cuenta y se analiza el contexto histórico, tanto de las instituciones elegidas como del tipo de institución seleccionada, el foco del trabajo de investigación está puesto sobre la situación actual de las tradiciones y los rituales en estas instituciones.

El diseño de estudio de caso puede ser simple (un caso único) o múltiple (más de un caso). A su vez, puede enfocarse de manera holística (Unidad de análisis simple) o integrada (Unidad de análisis múltiple) (Yin, 2009). En este caso se utilizará un diseño de caso múltiple holístico con dos unidades de análisis.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Comprender y describir cuáles son y cómo funcionan aquellos elementos, rituales, tradiciones y características propios de las escuelas “inglesas” de Buenos Aires en relación a la conformación de la identidad institucional y el sentido de pertenencia que generan en los diferentes actores que realizaron su trayectoria por estas instituciones (alumnos, exalumnos, docentes, directivos).

Objetivos particulares

- Identificar y describir las principales características y/o prácticas propias de la identidad institucional de las escuelas que generan sentido de pertenencia en su comunidad educativa.
- Comprender y describir el rol y sentido de los rituales y las tradiciones que provienen del modelo de colegio “inglés” en la actualidad de las instituciones elegidas.
- Comprender por qué, en el actual escenario global, este tipo de instituciones sigue reivindicando este “modelo” de escuela generando un tipo de identidad en particular.

Proposiciones

Yin indica que cada proposición dirige su atención a algo que debe ser examinado dentro del alcance del estudio (Yin, 2009: 28).

A continuación detallamos las proposiciones que orientarán la presente investigación:

- a) Los rituales y las tradiciones que provienen del modelo *Public School* importado y adaptado por estas instituciones otorga un sentido importante de pertenencia entre las personas que transitan su escolaridad en dichas instituciones.
- b) La antigüedad de una institución educativa de este tipo es un valor en sí mismo y da lugar a la invención de una historia compartida marcada por rituales y tradiciones también inventados que generan un fuerte sentido de comunidad.
- c) En un contexto signado por la globalización, un tipo de sistema tradicional y relativamente rígido como este sigue siendo reivindicado por la institución y también por sus alumnos, quienes pese a poder cuestionarlo en vista de lo arcaico que pudiese parecer en algún punto, les otorga un carácter distintivo que con el tiempo es valorado.

Unidades de análisis

Según Merriam (2009), es la unidad de análisis, no el tema de investigación, la que caracteriza el estudio de caso. En palabras de Yin (2009), la unidad de análisis define “qué” es el caso. Como mencionamos anteriormente, este es un estudio que utilizará un diseño de caso múltiple holístico. Siguiendo a Yin (2009), mencionamos que en esta ocasión se seleccionaron los casos para que cualquiera vaticine resultados similares (una

repetición literal) otorgando más validez al estudio. Al ser dos casos, habrá entonces dos unidades de análisis, que en este caso son dos organizaciones educativas:

- Colegio St. Andrew's
- Colegio St. Luke's

Tal como dice Stake (2006): “En un estudio de multicaso, el caso singular es de interés porque pertenece a una colección particular de casos. Los casos individuales comparten una característica o condición común. Los casos en la colección están de alguna manera categóricamente ligados entre sí. Pueden ser miembros de un grupo o ejemplos de un fenómeno” (Merriam, 2009: 49). El punto de partida para seleccionar los casos fue que en primer término ambos tenían que ser colegios británicos. Para esto se buscó que fuesen miembros de Essarp (English Speaking Scholastic Association of the River Plate), organización que agrupa desde 1926 a los colegios de habla inglesa. Uno de los colegios seleccionados es uno de los fundadores de dicha organización y tiene la categoría de miembro. El otro es afiliado, ya que es un colegio de más reciente fundación. Por otra parte, al seleccionar los casos se buscaron colegios que tuvieran diferencia en su antigüedad (uno data del siglo XIX y el otro nació en 1980). Ambos son laicos pese a que uno nació como parte de una iglesia. También cabe destacar que ninguno de los dos tiene un contacto directamente inglés. Uno proviene de la comunidad escocesa y en el otro caso la única descendencia británica rastreada tiene que ver con una familia de origen irlandés. Esto es algo que también interesaba observar, ya que habla de la fuerza del modelo de colegio “inglés”, que de alguna manera se convirtió en el modelo británico. Ambos son colegios privados, pero con distinta figura societaria (sociedad civil sin fines de lucro y sociedad anónima). Ambos colegios están situados en la misma zona geográfica y atienden a una población socioeconómica similar, pese a que en el caso del San Andrés podría decirse que el nivel socioeconómico es más alto, tomando como referencia el valor de los aranceles. Para futuras investigaciones sería interesante poder tomar más casos y tal vez analizar otras variables (por ejemplo, religión, zona geográfica, nivel socioeconómico), pero no son objetivos de nuestra investigación.

En cuanto a lo temporal, al ser un estudio de caso, el foco está puesto en acontecimientos contemporáneos. Se recurrirá a alumnos, exalumnos de diferentes camadas, docentes y directivos siempre buscando una comprensión del fenómeno actual y no buscando realizar un estudio histórico.

Diseño del marco teórico

En la investigación cualitativa, los datos se producen a partir de unas pocas ideas y conceptos básicos generales y sustantivos, apoyados en una consistente argumentación epistemológica, los cuales se van nutriendo a medida que la investigación avanza (Sautú, 2003: 67).

Según Yin (2009), en los estudios de caso el rol del desarrollo teórico previo a la recolección de información resulta esencial, ya sea que el propósito del estudio sea probar o desarrollar una teoría. Sutton y Staw (1995) indican que las proposiciones teóricas forman “una hipotética historia de por qué actos, eventos, estructuras, y pensamientos ocurren” (Sutton y Staw 1995 en Yin, 2009: 36).

El marco teórico tiene como conceptos centrales la a) identidad y en particular la identidad institucional, b) los rituales y c) las tradiciones. Otro concepto incluido y que también orienta la investigación es el de cultura escolar que engloba en la definición elegida los conceptos de rituales y tradición, y lo incluimos para poder pensar de manera más amplia todas las posibilidades de elementos que pudiesen ser generadores de identidad. Además, una de las hipótesis subyacentes de este estudio, aunque no un objetivo, tiene que ver con pensar si este tipo de instituciones tiene “una cultura escolar propia”, aspecto que requeriría otro tipo de investigación. A partir de este marco teórico se buscará en el trabajo de campo identificar y describir los rituales y las tradiciones más significativos de las escuelas elegidas y comprender cómo dichos rituales y tradiciones funcionan como mecanismos de construcción de identidad institucional.

Menú de estrategias metodológicas a utilizar para reunir evidencia

El uso de múltiples fuentes es una característica de la metodología de estudio de caso. Esto permite la triangulación de fuentes, lo cual sirve como herramienta para brindar validez a la evidencia recolectada (Yin, 2009). Según este mismo autor, la real triangulación de fuentes (triangulación de información) ocurre cuando los eventos o hechos del caso estudiado son apoyados por más de una fuente. El menú de estrategias metodológicas que se utilizará para recolectar evidencia será el siguiente (en el Anexo I se amplía la información):

- Entrevistas: esta será la principal fuente de información. Se utilizará una forma semiestructurada, como define Sautú (2003, 2005), utilizando una guía de temas/preguntas que orientan la entrevista mientras mantienen su carácter abierto. En la presente investigación se realizaron entrevistas a diferentes actores (directores, docentes, alumnos y exalumnos) principalmente para triangular la información o conocer en detalle ciertos aspectos.

- Documentación: se revisaron documentos en busca de información histórica y presente de las instituciones elegidas. Principalmente anuarios, revistas y las páginas web. Pese a que esta parte de la investigación tuvo el foco en recolectar información que sirviese principalmente para delimitar el contexto de la investigación, también fue de utilidad para ampliar los principales conceptos abordados.

- Observación directa: Se realizaron observaciones de aquellas actividades, rituales, actos que pudiesen ser generadores de identidad. Algunos fueron seleccionados según el marco previo estudiado y el contexto definido, mientras que otros surgieron como resultado de las entrevistas a exalumnos. Se observaron actos de egresados, actos relacionados con la fecha de conmemoración de fundación de las instituciones, eventos deportivos, eventos artísticos. Asimismo, se realizaron recorridos por las instituciones elegidas en busca de símbolos o elementos de la arquitectura y el diseño de las escuelas que pudiesen brindar información válida para el estudio.

- Observación participante: al trabajar en una de las instituciones seleccionadas, muchas de las observaciones fueron de carácter participante, de modo que en cierta medida hemos sido protagonistas del hecho estudiado. Según Yin (2009), este tipo de observación crea oportunidades inusuales para recolectar información al ser alguien “de adentro”, pero también tiene su lado problemático, principalmente por los potenciales sesgos producidos. Estas observaciones fueron realizadas en el Colegio San Lucas. Podemos destacar que el pertenecer a la institución no fue un obstáculo.

- Cuestionario: el objetivo era triangular esta información con lo que se había recolectado previamente. Se buscó otorgar mayor validez, entendiendo que a través de este instrumento se podría tener un volumen mayor de información y se podría cuantificar de mejor manera la información recolectada, poniendo a prueba los resultados obtenidos previamente.

Análisis de los resultados

De acuerdo con el diseño de estudio de caso planteado por Yin (2009), en esta

etapa de la investigación se buscó relacionar y vincular la información recolectada con las proposiciones planteadas.

Este trabajo de investigación tiene un componente descriptivo muy marcado. En este sentido, una primera aproximación del análisis de la información tiene que ver con identificar y describir los diferentes elementos, prácticas, tradiciones y rituales que generarían un sentido de pertenencia y serían parte de la identidad institucional. En este aspecto, la entrevista semiestructurada buscó en primer lugar indagar sobre estos aspectos generando un listado de características que se complementó con aquellas obtenidas en el análisis histórico (capítulo 4). Esta información fue triangulada con lo recolectado en las diferentes observaciones y en los análisis de documentos.

Para poder analizar las entrevistas se elaboró un cuadro tomando los rituales y tradiciones elegidos y definidos según el párrafo anterior y se especificaron los criterios de análisis a tener en cuenta. Esta información recolectada fue organizada según cada caso y cada grupo de actores.

Cuadro 1: Rituales y tradiciones / Criterios de análisis

		Caso 1 / Caso 2			
		Criterios de análisis	Docente y Directivos	Alumnos	Ex alumnos
Rituales y tradiciones provenientes del modelo de <i>Public Schools</i>	Simbología y Heráldica	Grado de conocimiento			
	Asambleas / Actos	Cambios y continuidades – recorrido histórico			
	Sistema de <i>Houses</i>				
	Deportes	Influencias externas (permeabilidad al contexto externo)			
	Uniformes				
Los nuevos elementos de los colegios “ingleses”	Lo inglés	Valor otorgado			
	Lo internacional / Global				
	<i>Alumni</i> : Los ex alumnos	Rol/ sentido en la actualidad			
	Creatividad, servicio, cuidado medioambiental y viajes		Grado de participación/ Involucramiento		
		Grado de identificación			

Fuente: elaboración propia.

A su vez se realizó una rúbrica para clasificar las opiniones recolectadas con el objetivo de poder organizar el trabajo de campo para el posterior análisis.

Cuadro 2: Rúbrica de análisis

Criterios	Niveles		
	Alto	Medio	Bajo
Grado de conocimiento	Identifica y puede dar cuenta de todos los elementos y características con detalle	Conoce la existencia de este ritual/tradición/actividad con sus características básicas	Demuestra poco o nulo conocimiento.
Cambios y continuidades – Recorrido histórico	Conoce el origen y puede describir los cambios del ritual/tradición a lo largo de la historia de la institución	Demuestra conocimientos básicos en relación a la historia de dichos rituales/tradiciones	Demuestra poco o nulo conocimiento de la historia de los rituales/tradiciones
Influencias externas (permeabilidad al contexto externo)	El ritual/tradición/elemento está muy influenciado por el contexto externo	Ciertos elementos del contexto externo pueden observarse en las características del ritual	No existen evidencias de influencias externas dentro del ritual/tradición
Valor otorgado	Es considerado muy importante y significativo dentro de la identidad institucional	Es parte de la identidad institucional pero no altamente significativo	Es considerado obsoleto y no representativo para la identidad institucional
Grado de participación/ involucramiento	Demuestra interés y adhesión alta. Existe una participación activa y protagonista.	La participación se limita a lo que la actividad/ritual/tradición solicita.	Existe poca o nula participación y adhesión. Hay una oposición manifestada.

Fuente: elaboración propia.

Para dar respuesta al rol y sentido de los rituales y las tradiciones que provienen del modelo de colegio “inglés” en la actualidad de las instituciones elegidas, se comparó la información relacionada con el origen de dichas tradiciones y rituales con la opinión y valoración de los diferentes actores en la actualidad, combinados con la información obtenida de observaciones, documentos y cuestionarios. Esto fue plasmado en el Cuadro 4.

El aporte teórico específico de los rituales y las tradiciones inventadas también fue utilizado para realizar la descripción de los diferentes acontecimientos, recorridos y actos observados, para brindar así una descripción profunda de lo observado.

A modo de cierre

En este capítulo se realizó un recorrido por el diseño metodológico elegido para este trabajo de investigación. Tal como se mencionó al principio, se eligió la metodología de estudio de caso entendido que era la más apropiada para dar cuenta de las preguntas de investigación teniendo en cuenta el objeto de estudio seleccionado.

Tal como se menciona en este capítulo, en este tipo de estudios el contexto (Capítulo 1) y el marco teórico (Capítulo 2) son dos elementos muy importantes desde la perspectiva del diseño metodológico. En el próximo capítulo ampliaremos el contexto de las instituciones elegidas, pero ya desde una mirada más cercana en a) lo referido al origen del modelo de escuelas “inglesas”; y b) en lo que respecta a la historia propia de dichas escuelas.



CÁPITULO 4 LA INVENCION DE LAS ESCUELAS INGLESAS

Public Schools: historia y expansión de las originales escuelas inglesas

Para rastrear el origen del modelo de escuela estudiado en este trabajo tenemos que entender la historia de las *Public Schools* de Inglaterra. El término *Public School*, cuya traducción sería *escuela pública*, se emplea en Gran Bretaña en un sentido diferente al resto del mundo, ya que las *Public Schools* son escuelas privadas o, como bien dice Honey, “Las más privadas de todas las escuelas privadas” (Honey, 1992: 220).

Según un artículo de 1879 titulado *The Public Schools of England (Los Colegios Públicos de Inglaterra)* a cargo de Thomas Hughes, eran nueve las escuelas reconocidas como tales por la Comisión Real en 1861. Estas eran: Eton (1440), Winchester (1382), Westminster (1560), The Charterhouse (1611), Harrow (1571), Rugby (1567), Shrewsbury (1552), St. Paul’s (1509), Merchant Taylor’s (1561) (Hughes, 1879: 353). El mismo autor trata de responder a la difícil pregunta de ¿qué es una *Public School*?, para lo cual hace un recorrido histórico por dichas escuelas que resumiremos a continuación.

La escuela más antigua de este grupo es Winchester School, fundada en 1382 por William de Wykeham. La historia de este colegio está muy ligada a la de la universidad de Oxford, que para entonces era el centro de la educación en Inglaterra. El propósito de William de Wykeham era poder brindar una educación que cubriese las necesidades de los alumnos que ingresarían a la universidad y que en ese momento las *grammar schools* no cubrían, ya que según este artículo los alumnos no sabían los rudimentos básicos de aprendizaje, no tenían disciplina y estaban demasiado expuestos a tentaciones. Por estas razones, la escuela se parecía en muchos aspectos al *College* de Oxford (Hughes, 1879). En esta escuela también se pueden rastrear, según este autor, los primeros indicios del sistema de monitoreo, muy ligado al Sistema de Casas (*House System*), tan emblemático en este tipo de colegios. En los estatutos escritos por William de Wykeham se observa que “en cada cámara tres escolares de buen carácter, y que sean más avanzados que sus compañeros en edad, discreción y conocimiento, serán elegidos para manejar y dirigir a sus compañeros de cámara en sus estudios, supervisarlos diligentemente, y certificar e informar al Guardián -*Warden*- o al Director General de tanto en tanto respecto de sus comportamientos, conversaciones y progresos” (Hughes, 1879: 356). En dicho colegio

existían doce cámaras, por lo que había dieciocho prefectos¹⁴, de los cuales algunos tenían poder únicamente en las cámaras y ocho tenían poder como prefectos completos: “*Plena Potestate Praefecti*” (356). De estos ocho, “cinco ‘oficiales’ estaban a cargo del *hall*, las escuelas, biblioteca y capilla, de los cuales el prefecto del *hall* era el jefe, siendo el ‘governor del colegio entre los varones’ y el órgano de comunicación con el director general” (356-357). Según este autor existía una tradición en la elección de los cinco oficiales que eran elegidos por el guardián, con la aprobación del director general y eran investidos por él con las siguientes palabras: “*Praeficio te socisconcameralibus, praeficio te aulae*” (357). Junto con este sistema de monitoreo por parte de los prefectos nos encontramos con el sistema de *Fagging*, a través del cual los más chicos se sometían a los más grandes a tal punto que en cierta época estaban autorizados a golpear y castigar corporalmente a los más chicos. En relación con este colegio, el autor además analiza una jornada tipo de un alumno indicando que había rezos diarios en la capilla, siete horas de estudio y tres horas de deportes y juegos como el cricket (357). Otro de los colegios estudiados por Hughes fue Eton, más bien llamado “El Colegio de la Bendecida María de Eton, cerca de Windsor”, que seguía el modelo de Winchester, en líneas generales, pero con una conexión con la universidad de Cambridge y el King’s College. Hughes luego relata no tan detalladamente el resto de los nueve colegios que resultan muy similares a los planteados hasta aquí.

Como puede observarse, Hughes tenía una mirada positiva sobre este tipo de colegios. Sin embargo, las *Public Schools* siempre fueron punto de grandes críticas y, según Neddham (2004), durante la década de 1820 sufrieron un gran ataque de críticas que planteaban que el tipo de modelo de sociedad de niños de estos colegios inducía tiranía, inmoralidad y comportamiento no civilizado, en los que el sistema de prefectos y *Fagging* era condenado por crear “poder arbitrario y una lamentable esclavitud” (Neddham, 2004: 4). Honey (1992) agrega que a principios del siglo XIX todas estas escuelas se encontraban en un estado lamentable, sin reformar, sujetas a constantes problemas de disciplina que hacían erupción en rebeliones esporádicas entre 1770 y 1820, lo que hacía pensar en el fin de este tipo de instituciones según la opinión pública (Honey, 1992).

¹⁴ La palabra *prefecto* proviene del latín *Praefectus*, que significa “puesto en el frente”.

Thomas Arnold: el padre del modelo de las escuelas inglesas modernas

En la época de crisis de las *Public Schools* surge una figura emblemática que fue el director del colegio Rugby, Thomas Arnold, quien estuvo a cargo de dicha institución entre 1828 y 1842, y fue considerado tanto un gran reformador de este tipo de instituciones por unos como un director ordinario por otros (Neddham, 2004). Para Honey (1992), la razón por la cual las *Public Schools* no desaparecieron, sino que, por el contrario, se expandieron, se atribuye a las reformas del Dr. Thomas Arnold, que según el autor condujeron a un nuevo concepto de *school* a través de mecanismos que funcionaban para comunicar los valores y las destrezas deseadas. Estos mecanismos incluían:

un nuevo conjunto de papeles y una nueva categoría para los directores y los profesores ayudantes, incluyendo una fuerte ética pastoral que implicaba unas relaciones más próximas entre profesor y alumno; un sistema de “casas” (*Houses*) que suponía unos pabellones tímidamente independientes que hacían posible una supervisión disciplinaria más efectiva y dividía el abultado número de alumnos en unidades manejables de 40 a 60 pupilos, y un nuevo tipo de sistema de prefectos que otorgaba privilegios valiosos a los alumnos mayores como recompensa por actuar como representantes morales de los directores, de forma que la “república del alumno” del internado se veía ahora penetrada con más eficacia por los valores del profesorado y no solamente, como antes, por los del grupo de pares (Honey, 1992: 221).

No obstante, el mismo autor plantea que “existen objeciones por las exaltaciones unilaterales que han existido de sus logros e influencia real teniendo en cuenta que su extrema religiosidad y códigos morales estrictamente forzados pueden haber sembrado la semilla para posteriores problemas relacionados con la ciega adoración a los juegos y el atletismo” (Honey, 1977 en Kenway pos 562 en Kindle).

Según Neddham, las *Public Schools* de la época temprana victoriana apuntaron a “crear un tipo particular de masculinidad” (Neddham, 2004: 2-3). Las familias de clase alta buscaban que sus hijos varones internalizaran una serie de atributos para lograr la imagen del “hombre real” con características como la incuestionable devoción al “deber”, la habilidad de administrar justicia y castigo, y muy especialmente aprender la noción de jerarquía (*Ibid*). Esto se lograba mediante la enseñanza de los clásicos (latín y griego) que era “humanizante y moralizante”, la estructura educativa basada en jerarquías y competición, la completa libertad de los alumnos fuera de las horas académicas, la tolerancia a las peleas y violencia en los juegos y deportes, el sistema de disciplina y el sistema de prefectos y *Fagging* (*Ibid*). En este sentido, Arnold marcó y determinó que la madurez era la etapa a buscar por los hombres, tratando entonces de tener un colegio de “caballeros cristianos” estableciendo un orden de importancia en las cualidades a adquirir

por sus alumnos: “En primer lugar, los principios morales y religiosos; en segundo lugar, la conducta de caballero; y en tercer lugar, la habilidad intelectual” (Neddham, 2004: 5).

El Sistema de *Public Schools* y la expansión del modelo

Pese a los cambios generados por Arnold, cerca de 1850 las grandes instituciones educativas tradicionales como Oxford y Cambridge, junto a las principales *grammar* y *Public Schools*, experimentaron una crisis de supervivencia -en particular los grandes centros como Winchester, Westminster y Charterhouse- (Simon, 1992). Según el mismo autor, en el período comprendido entre 1850 y 1870 existía por una parte una presión de la clases media y obrera que querían una reforma, un cambio y modernización, y reclamaban el acceso a un conjunto de instituciones educativas transformadoras; y por el otro, una comprensión cada vez más clara de los sectores dominantes de que la reforma era necesaria y urgente si se quería mantener la hegemonía de las instituciones tradicionales, para conservar, de esta manera, el control de los intereses y las aspiraciones de las nuevas clases sociales (Ibid). El resultado fue una reestructuración general que estableció un sistema que reflejaba y mantenía los diferentes niveles de jerarquía de las clases sociales ya existentes. Se establecieron escuelas de primero, segundo y tercer grado, de acuerdo con tres criterios: a) plan de estudios, b) edad de salida, y c) escala de las tasas escolares (Steedman, 1992). Steedman, al hablar del concepto de las *Public Schools* como escuelas determinantes, explica que el análisis de una posible estructura de la educación secundaria en Inglaterra empezó “a partir de la existencia de las *Public Schools*, sus fuertes lazos con las instituciones de elite y, como consecuencia, con los estatus de elite” (Steedman, 1992: 192). Según Simon, “podría decirse que la función de la educación que surgió de las medidas adoptadas a mediados del siglo no era tanto la de asegurar la reproducción de la sociedad con una estructura social dividida como la consolidación real y el refinamiento más preciso de una sociedad jerárquica en la cual cada estrato conocía su lugar, era educado para él y lo aceptaba” (Simon, 1992: 137). Para Honey (1992), a partir de 1870 se puede hablar de un “sistema de *Public Schools*” de la sociedad británica, lo que implicaba una jerarquía o constelación de centros que se reconocen mutuamente como pertenecientes a un modelo similar con una “máquina” semejante (juegos, capilla y prefectos, entre otros).

Hillary Steedman (1992) se suma a esta idea al decir que las *Public Schools* fueron tomadas como modelos por muchos colegios durante las reformas educativas dentro del

sistema educativo inglés entre 1870 y 1920 (Steedman, 1992). La autora las define como instituciones “determinantes” ya que, según ella, estas instituciones que habían proporcionado de forma tradicional el elemento formativo o socialización secundaria de las clases altas fueron claves en la sistematización del sistema secundario que surgió a partir de las reformas de 1870, de las que las *Public Schools* fueron el modelo o parámetro: “Sus planes de estudio, duración de la enseñanza y cosas por el estilo se convirtieron en las normas a las que debían aproximarse las instituciones que aspiraban a un estatus de elite” (Steedman, 1992: 192). Para esta autora había cuatro características principales de estos colegios que fueron tomadas hasta por los colegios más humildes, de modo que podrían ser las más significativas: uniformes, juegos grupales organizados, capilla (o *Assembly* -Asamblea- cuando no había capilla), y *House System* (Sistema de Casas).

Para Simon (1992), estas instituciones eran ya instituciones totales (en el sentido sociológico) que proporcionaban un medio ambiente controlado y estructurado muy cuidadosamente como medio de iniciación para los jóvenes de las clases medias y altas, y su papel era más social y político que económico (Simon, 1992). Según este mismo autor, el plan de estudios oculto de estas escuelas no estaba tan interesado en el desarrollo cognitivo como en el desarrollo del carácter, y eran la confianza, la conformidad, la honradez, el valor y la integridad las cualidades buscadas que luego serían exigidas para “la casta gobernante en un imperialismo que se desarrollaba con rapidez” (152). En relación con este punto, Honey (1992) plantea una idea interesante: que para comprender lo que tenía que “producir” realmente el sistema de las *Public Schools* es necesario entender la distinción entre contenido y proceso en el plan de estudios, y la manera de la preparación era el aspecto clave por sobre lo que se enseñaba, que era sobre todo gramática latina y griega, que poca utilidad tenían en la sociedad británica de finales del siglo XIX. Para Honey, este proceso estaba pensado para producir un nuevo tipo de personalidad por medio de procesos de resistencia o endurecimiento en un ciclo de dos fases:

Empezando como un joven inocente en una escuela preparatoria, abriéndose camino hacia la jerarquía de privilegios y poderes simbolizada por un prefecto y un sistema de servicios a este, gorras, insignias y una perfecta graduación de indumentaria, y luego alcanzando la cima de la escuela preparatoria, para ejercer la responsabilidad como prefecto o como capitán de un equipo; trasladarse luego a los catorce años a una *Public School* y comenzar de nuevo todo el proceso desde abajo, aprender a soportar la humillación y los esfuerzos físicos, ponerse de acuerdo con la opinión pública y cuál es su sitio, llegar a ser prefecto de un pabellón, prefecto de escuela o capitán de un equipo y llegar a la final con esa calidad de confianza en sí mismo y elegancia que vino a ser el sello de un hombre de *Public School* (Honey, 1992: 223-224).

La expansión de este tipo de escuelas no se dio únicamente dentro de Inglaterra, sino que llegó a todo el Imperio británico y más adelante, a todo el mundo. Según Kenway (2017), cuando este particular modelo de escuelas viajó a muchas colonias del vasto Imperio británico, trajo consigo la historia de las *Public Schools* no solo en cuanto a las prácticas educativas, sino también a las relaciones de poder. En este sentido, el autor señala que el Imperio británico se logró mediante la conquista militar y el comercio estratégico, pero también a través de la exportación de las instituciones culturales inglesas, en particular las escuelas donde se legitimaba en los alumnos una particular concepción de pertenecer al Imperio. Además, no viajó únicamente el modelo, sino también las modificaciones que se fueron sucediendo, entre las que la influencia principal se vio a través de las estructuras, los rituales, los símbolos y la heráldica que se reflejaba en el sistema de *Prefects*, las *Houses*, los escudos escolares y los lemas (*latin mottos*).

Una última característica a destacar de este tipo de escuelas es la comunidad de los antiguos alumnos. Según Honey, mientras que en muchos países de Europa los alumnos iban a la escuela entre cuatro y cinco horas diarias durante cinco días, en el sistema de las *Public Schools* los alumnos podían compartir hasta cien horas semanales, de manera que formaban una comunidad independiente con una maquinaria que cubría muchas funciones que en otros países tenían lugar fuera de la escuela, como los deportes, la religión, la música y otras actividades culturales. Esto generaba, de acuerdo con el autor, “profundas emociones asociadas con la propia escuela” que hacían que el ser miembro de esa comunidad fuera “para toda la vida” (Honey, 1992: 224). Por eso, los “antiguos alumnos” de estas instituciones se relacionaban con la escuela de por vida a través de actividades como juegos, donaciones económicas, comidas anuales o la inclusión de nuevas generaciones de alumnos, y también se ayudaban entre sí, ya sea en el trabajo, en los ascensos en el ejército, en los ingresos a clubes y círculos sociales privilegiados; esto constituía, en palabras de Honey, “un tipo de francmasonería que garantizaba ciertos valores compartidos y unas pautas de conducta aceptable sobre una base nacional e incluso imperial” (Honey, 1992: 231). Sobre alumnos de este tipo de escuelas se han escrito diferentes tipos de historias y hasta existen muchas películas. Mientras que por un lado se escribieron historias idealizadas en las que sus bromas pesadas y códigos son enaltecidos como aventuras de niños; por el otro lado existen muchos relatos que cuestionan y muestran los problemas de los gobiernos de niños, la vida social no supervisada, las tiranías y la presión que este tipo de colegios ejercían en los alumnos (Fraser, 1977; Falkus, 1977 en Kenway, 2017). De cierta manera vamos de películas

como *Harry Potter*, que con mucho encanto pudieron retratar este tipo de escuelas principalmente desde un lugar positivo a otras como *La sociedad de los poetas muertos* o *School Ties*, que han mostrado el costado negativo de este tipo de instituciones.

En la investigación de Kenway descubrieron que muchos de los exalumnos alababan la idea de autogobierno recién mencionada, argumentando que “a través del acto de gobernarse a sí mismos aprendieron a gobernar a otros” (Kenway, 2017: pos 623 en Kindle). Es interesante cómo esta apreciación muestra un claro objetivo de estas instituciones: formar personas para gobernar. Según el mismo autor, y como mencionamos anteriormente, la lealtad, que era la base y el sustento de estos grupos de exalumnos, hallaba su origen en una serie de estructurados rituales de la vida escolar que incluían un corpus “*of great stirring songs*” -grandes canciones conmovedoras- (Gathorne-Hardy 1977: 131-3 en Kenway, 2017: pos 636 en Kindle). Los grupos de *alumni* crecieron en la segunda mitad del siglo XIX, lo que contribuyó al surgimiento del *Public School System* y ayudó a estirar y fortalecer el legado de las influencias de clase de estos colegios (Kenway, 2017).

Como vimos a lo largo de esta sección, a partir de 1870 fueron muchas las escuelas que tomaron como modelo las *Public Schools*. Sin embargo, de acuerdo con Steedman (1992), es interesante observar que algunas de las características “imitadas” por las nuevas escuelas carecían del sentido original, como en el caso de los uniformes o el Sistema de Casas, que era particularmente inapropiado para las escuelas diurnas, en las que físicamente no existían las casas. Esta misma pregunta y observación que se hace la autora es uno de los objetivos de nuestra investigación. A continuación veremos qué ocurre con las escuelas “inglesas” estudiadas para la presente investigación, ya que este tipo de escuela no se quedó únicamente en Inglaterra, sino que llegó a muchos países del mundo, como el nuestro.

El caso de las escuelas británicas en Buenos Aires

Alina Silveira (2008), en su tesis *Los británicos en Buenos Aires: movimientos poblacionales, pautas matrimoniales e inserción económica (1800-1850)*”, estudia los movimientos poblacionales de británicos en Buenos Aires y sus características durante la primera mitad del siglo XIX. La investigación sostiene que existe poco trabajo relacionado con la presencia británica en la región, y que lo que hay tiene un carácter más

biográfico, de síntesis bibliográficas y estudios de las relaciones entre ambos países. Sostiene que estudios como los de Graham-Yooll tienen un problema al pecar de etnográficos.

Según Silveira, la emigración británica hacia el Río de la Plata fue muy similar a otras emigraciones tempranas y se puede dividir en varios momentos: un primer momento que se puede situar hasta la década de 1820, signado por arribos individuales y por quienes se quedaron luego de las Invasiones Inglesas; una segunda instancia promovida por los proyectos colonizadores del período rivadaviano, y por último, el movimiento de las cadenas migratorias (Silveira, 2008: 13-17).

Varios autores (Silveira, 2008; Cortés Conde, 2007; Graham-Yooll, 2000; Morduchowicz, 1999) coinciden en que las reformas de la década del veinte y el apoyo de Rivadavia fueron factores claves para el ingreso y el asentamiento de las primeras colonias británicas. En este sentido, el tratado de 1825 sentaba las bases comerciales y políticas, y establecía, entre otras cosas, igualdad legal y política entre ambas naciones, y libertad religiosa. Sin embargo, “hasta la década de 1850 no existía una definición jurídica precisa del inmigrante, aunque socialmente sí existía una percepción nítida sobre quién lo era y quién no. En general, el término ‘emigrante’ era utilizado para referirse a los trabajadores extranjeros, mientras que el de ‘extranjero’ remitía a aquellos individuos que emigraban al Río de la Plata ya dueños de una posición social, una profesión o de unos conocimientos especiales” (Silveira, 2008: 6). A esto la autora agrega que “durante el siglo XIX las autoridades locales tendían a concebir a todo angloparlante (ya fuera inglés, escocés, galés, irlandés e incluso norteamericano) como inglés sin diferenciar el origen regional o nacional” (Silveira, 2008: 7).

Si estudiamos la inmigración en Buenos Aires, observamos que pese a que la mayoría de los inmigrantes eran italianos o españoles, el 80% del capital extranjero provino de Gran Bretaña (Cortés Conde, 2007). Con el auspicio de Rivadavia, arribaron al país contingentes británicos para formar colonias agrícolas y mineras. Fue importante el acuerdo con el empresario Barber de Beaumont, quien fundó la Río de la Plata Agricultural Association, en busca de desarrollar una colonia agrícola en Entre Ríos y otra en San Pedro, lo que atrajo, a su vez, a más inmigrantes que comenzaron a arribar entre 1825 y 1826 (Silveira, 2008).

Otro caso importante y muy relevante para nuestra investigación fue el de los escoceses John y William Parish Robertson (Silveira, 2008; Romanelli, 2008). Estos hermanos ya habían arribado a la región cerca de una década antes que Beaumont, pero ese proyecto les sirvió de inspiración para llevar adelante un emprendimiento similar, pero con colonos escoceses. Aquí encontramos los orígenes de una de las instituciones elegidas, cuya historia describiremos brevemente a continuación.

Una institución con historia: la Escuela Escocesa San Andrés

A partir de 1825 se puso en marcha el plan del asentamiento en Monte Grande comandado por los hermanos Parish Robertson, quienes provenían de Escocia, tras un acuerdo con Rivadavia, en el que los hermanos se comprometían, según sus palabras, a “introducir en la Provincia antes de un año, desde la fecha, un grupo de familias europeas, no menos de doscientas familias, compuesto de seiscientas personas” (parte del acuerdo firmado por Rivadavia por decreto de marzo de 1824 publicado por el diario *British Packet* en su número 114 de octubre de 1828 en, Romanelli, 2008: 11-12). Los colonos escoceses que llegaron a bordo de la embarcación *Simmetry* desde Edimburgo ya estaban instalados para finales de 1825. Este emprendimiento no duró mucho, y tuvo su fin tras la renuncia de Rivadavia en 1827 y la crisis financiera de los hermanos Parrish Robertson, quienes regresaron a Gran Bretaña y vivieron hasta su muerte en circunstancias modestas (Romanelli, 2008: 13-21).

Iglesia y escuela en la comunidad británica

En los primeros momentos de los asentamientos de estas comunidades, la religión y la educación se volvieron factores fundamentales (Cortés, 2007; Graham-Yooll, 2000; Romanelli, 2008). En este contexto, y bajo los cambios impulsados por el tratado de 1825, surgen iglesias, cementerios e instituciones educativas. La primera iglesia presbiteriana fue construida por los colonos escoceses arribados en el *Simmetry*. El 4 de octubre de 1825, los hermanos Parrish Robertson firmaron un acuerdo con Gilbert Ramsay, quien era un escocés arribado a Buenos Aires para hacerse cargo de la enseñanza de la Colonia de Monte Grande (Romanelli, 2008: 21). La iglesia, por su parte, quedó a cargo del reverendo William Brown, quien había cursado sus estudios primarios y universitarios en St. Andrew's, Escocia, y había completado sus estudios de teología en la Universidad de Aberdeen habiendo arribado a Buenos Aires en 1827 (*Ibid*).

Para 1830, el Consulado británico en la Ciudad de Buenos Aires tenía registradas a 2200 personas, de las cuales 1358 eran inglesas; 476, escocesas y 386, irlandesas (Romanelli, 2008: 22). La mayoría de los niños escoceses de la Colonia de Monte Grande se incorporaron al Buenos Aires Foreign School Society, que era una institución educativa angloparlante basada en el sistema de enseñanza mutua lancastriano fundada en 1826 (*Ibid*). Esta escuela llegó a su fin en 1838, tras la decisión del cuerpo de gobierno de renovar sus autoridades eligiendo a miembros laicos por sobre los miembros de las congregaciones religiosas, lo cual generó descontento en personas como el reverendo William Brown, que era parte de dicho cuerpo y entendió que dichas acciones eran hostiles con la religión (*Ibid*)¹⁵. Esta pública diferencia desencadenó la fundación del Scotch National School (cambió al nombre actual en 1888), que comenzó a funcionar el 1° de septiembre de 1838 en la calle Piedras 55 solo con mujeres, e incorporó a los varones a partir del siguiente año. Según el acta de fundación, la escuela surge “teniendo en cuenta el aumento de miembros de la comunidad escocesa en la ciudad y sus vecindades, y la obvia importancia de proveerlos de una permanente, barata y buena educación” (Zagarese, 1988: 31-32). Como principio educativo se buscaba garantizar la “debida enseñanza de las Sagradas Escrituras y de la religión” (Zagarese, 1988: 32).

En 1844, la cantidad de alumnos de la escuela disminuye de 140 a 30 por un decreto de Rosas que establecía que ningún niño de religión no católica podía asistir a un colegio en el que no se enseñase la religión católica (Romanelli, 2008: 25). Hacia 1880, el colegio se encontraba en una difícil posición: tenía pocos alumnos y muy pocos pagaban. Se decide emprender, entonces, un proceso de renovación que incluyó la contratación de un director traído de Escocia. Para conmemorar esta época, James Dodds, tesorero de la institución, instala el premio *Dux Medal* (máximo premio que se entrega a un alumno y que continúa hoy en día) (Zagarese, 1988: 44). El director elegido en Escocia era Watson Hutton, quien únicamente estuvo al frente de la institución durante dos años por diferencias con el comité. Es interesante observar los cambios que quería introducir, entre los que destacaba la construcción de un gimnasio y un campo de juegos, en busca de atacar el problema de indisciplina de los alumnos. Esto sigue la matriz propuesta por Arnold en la escuela Rugby de Inglaterra, lo cual da cuenta de cómo el modelo de *Public*

¹⁵ Estos hechos no están del todo claros, ya que durante la visita al Museo de la Iglesia Presbiteriana de San Andrés, la guía (también docente del Colegio San Andrés), nos informó que nunca encontró documentación que respaldase dicha información.

School ya se estaba esparciendo. Hutton, luego de irse del San Andrés, es quién funda el Club Alumni, donde nace el fútbol en la Argentina. Recién entre 1851 y 1854 se introdujo la enseñanza del castellano. Por indicación del Consejo Nacional de Educación, se dedicaba una hora y media para enseñanza de Lengua Española, Geografía e Historia Argentina en el horario de la tarde (Romanelli, 2008).

Para 1895, el St. Andrew's Scots School se había mudado al barrio de Constitución, en la calle Ituzaingó 530, debido a la expropiación de su anterior espacio por parte de la intendencia de la ciudad, a cargo de don Torcuato de Alvear, ya que el predio estaba en el medio de lo que hoy se conoce como la Avenida de Mayo. En esos años también se funda el Scotch School Football and Cricket Club, lugar donde se empieza a promover la actividad deportiva, y donde más adelante se integran los Old Boys -exalumnos-, que tenían ya instalada la entrega de un premio citado como el Old Boys Prize.

En 1908, durante la dirección de W.P. Haride, se crea el lema actual del colegio: *Sir Itur Ad Astra* (Así se va a las estrellas), tomada del poeta latino Stacius (Zagarese, 1988: 61). En esos años, el colegio comienza por primera vez a rendir los exámenes de la Universidad de Cambridge. Para 1911 se crea el Former's Pupils' Club -Club de Exalumnos- con el propósito de sostener encuentros sociales y literarios.

En 1921 se realiza el Scottish War Memorial Hall (Monumento a los Escoceses Caídos en la Guerra) en honor a los caídos en la Gran Guerra, que más adelante sería descubierto por el príncipe de Gales.

En 1936 aparecen los deportes cricket y *rugby*, y años más tarde el colegio adquiere un campo de deportes. Para 1938 se organizan varios festejos conmemorativos del centenario y, por recomendación del director Hardie, se crea el sistema de *Houses* con nombres de las personas que fueron parte importante de la historia de la institución: Dr. William Brown, James Dodds, Dr. J.W. Fleming y John Monteith Drysdale. El objetivo era, según su fundador, “desarrollar un sano espíritu competitivo en equipo, en lo académico, artístico y deportivo fomentando en cada alumno el cultivo de su talento ya sea mental, o físico para la gloria de su *House*” (Zagaresse, 1988: 125). No obstante, en sus comienzos se utilizó principalmente para la parte académica y la conducta.

Según relata Romanelli, durante la década de 1940 la escuela se vio afectada por

las restricciones en el comercio y las políticas del gobierno que impulsaron la industrialización y la nacionalización de las grandes compañías, y se notó una notable baja de alumnos, en especial aquellos del interior (Romanelli, 2008).

En 1947, el colegio se muda a Olivos. Las razones, según la información recogida por Romanelli (2008) en las actas del cuerpo de gobierno de la escuela, se deben al paulatino movimiento de las familias de habla inglesa hacia los suburbios por las causas mencionadas anteriormente, sumadas a la creciente industrialización de las zonas aledañas que motivó el cambio hacia ese barrio. Zagarese amplía esto indicando que también lo que se buscó con la mudanza era “poder llegar a zonas donde se pudiese contar con el apoyo de familias de situación más acomodada” (Zagarese, 1988: 85-86). También es interesante notar cómo había cambiado la composición de los alumnos: en 1889, el 82% dominaba el inglés, mientras que en 1944 únicamente el 28%, lo que daba cuenta del cambio de tipo de colegio que ya se alejaba de la idea excluyente de un colegio de comunidad.

Aparece por primera vez la revista que continúa hasta hoy en día a modo de anuario de la institución: *The Thistle*. En 1953 empieza a funcionar el sistema de *prefects* (se nombran cuatro *House Captains*), y también se crea la Apesa (Asociación de Padres). Los siguientes años fueron de mucho crecimiento para el colegio, se construyeron nuevos edificios, se sumó un campo de deportes y otra sede en Punta Chica. Asimismo, se creó la Fundación San Andrés. En 1987, la escuela fue incorporada a la Headmaster's Conference (Conferencia de Directivos), con sede en Inglaterra, entidad de gran renombre y tradición que se remonta a las tradicionales *Public Schools*.

Actualmente la escuela se encuentra nuevamente en proceso de mudanza. Bajo el lema “Tradición y futuro”, desarrollaron un proyecto que se encuentra encaminado y que busca unificar toda la escuela en un único sitio.

El “club de las escuelas ‘inglesas’”: Essarp y el nacimiento de los “nuevos colegios tradicionales”

Essarp (Educadores Asociados del Río de la Plata AC) es una asociación civil sin fines de lucro que fue fundada en 1926 con el nombre The British Scholastic Association -Asociación Escolástica Británica-. En sus comienzos funcionó como un foro para el

intercambio de ideas entre los directivos de colegios de estilo británico en la Argentina y Uruguay.

Los directores de los colegios tradicionales “inglés”¹⁶, tales como Belgrano Day School, Belgrano Girls School, Northlands, San Albano, San Andrés y San Jorge, solían reunirse tres o cuatro veces al año en el English Club o en el Stranger’s Club para conversar acerca de intereses comunes y los resultados de los exámenes de Cambridge.

En las décadas de 1970 y 1980, Essarp comienza a organizar actividades intercolegiales como festivales de teatro y arte, *general knowledge competitions* (competencias de cultura general), festivales musicales y encuentros corales, olimpiadas de matemática y torneos de ajedrez. Asimismo, comienza a organizar un congreso anual -Annual Conference y asume la administración de los exámenes internacionales de Cambridge al convertirse en socio del Departamento de Exámenes de la Universidad de Cambridge.

Recién en 1991 la asociación decidió admitir escuelas independientes como *affiliate members* (colegios afiliados) al Centro de Capacitación, de manera que se extendían a toda la comunidad de colegios bilingües de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires. Con el tiempo, también se incluyó la categoría *distant affiliate members* (colegios afiliados a distancia), ubicados en provincias tales como Córdoba, San Juan, Mendoza, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, y también en Montevideo, Uruguay.

Al analizar la historia de esta asociación podemos inferir varios elementos. Por un lado, se utiliza el encomillado al referirse a lo “inglés”, término que, como vimos en este capítulo, se refiere principalmente a un tipo de colegio inglés que fue utilizado como el modelo británico y que fue tomado por colegios de todo el mundo: las *Public Schools*. Además, podemos mencionar que este término viene acompañado de la palabra *tradicional* que fue estudiada también en este capítulo.

Por otra parte se puede identificar la importancia de los exámenes internacionales y la búsqueda de la referencia en colegios similares o universidades británicas, como en

¹⁶ El encomillado es original del texto de la página web www.essarp.org de donde se obtuvo la información.

el caso de Cambridge. En este sentido, Goodson sostiene: “El poseer un diploma de escuela privada de elite proporciona credenciales para consolidar una posición social y abre las puertas del prestigio” (Goodson, 2000: 164). El mismo autor plantea la idea de que “no son solo las escuelas las que producen estos resultados, sino más bien la compleja interacción entre familia y escuela, que refuerza el papel poderoso de ciertas familias y clases sociales” (164).

Por último se puede ver una diferencia dentro de quienes componen ESSARP. Por un lado están los “miembros” y por otro, los “afiliados”, cada uno de los cuales cuenta con diferentes tipos de beneficios. Los miembros representan una minoría, y en general son los colegios más antiguos. En nuestro estudio elegimos un miembro y un afiliado. En el Anexo 3 podrán encontrar en detalle los colegios de ESSARP.

Durante la década del ochenta nacieron muchos colegios que tomaron el modelo de colegio británico. Deben existir diversas razones por las que los propietarios, las cooperativas o las organizaciones de padres decidieron hacer el colegio de esta manera y no de otra, pero se puede ver una gran expansión de este tipo de colegios en esos años. Uno de ellos fue el St. Luke’s College, que surgió en 1980 tras la escisión de un grupo de padres de otro colegio similar. El colegio entonces toma este modelo impulsado fervientemente por sus fundadoras, una de las cuales tenía origen irlandés. Por otra parte, se seleccionó un nombre religioso, pese a no serlo, siguiendo un poco con la “tradicición” de poner nombres religiosos a este tipo de colegios (en el Anexo 3 puede observarse que existen muchos colegios con nombre religioso, pero en su mayoría son laicos). En el próximo capítulo analizaremos qué rol y sentido tuvieron y tienen estos diferentes símbolos y rituales en la conformación de identidad de esta escuela.

A modo de cierre

Poder conocer y comprender la historia nos permite tener un entendimiento más acabado del presente. Este capítulo buscó sentar las bases para poder redefinir el diseño del trabajo de campo fijando las dimensiones de análisis. Asimismo el conocimiento histórico tanto del modelo de escuela de las *Public Schools* inglesas como la historia particular de las escuelas elegidas representa en sí mismo un desarrollo conceptual de este trabajo al poder dar cuenta del lugar de los rituales y elementos de la cultura escolar en relación a la construcción de la identidad institucional que como se pudo observar fue

en ambos casos (las *Public Schools* y las instituciones elegidas) un elemento significativo. Por otro lado este capítulo también busca, a través del análisis histórico, poner en evidencia el carácter inventado de las tradiciones y su función tal como fuese explicado en el marco teórico (Hobsbawm, 2003; Kenway, 2017).

En el próximo capítulo daremos cuenta del trabajo de campo realizado con el objetivo de describir y analizar los elementos constitutivos de la identidad institucional de las escuelas seleccionadas teniendo en cuenta lo analizado en este capítulo.



CAPÍTULO 5

DE LA SOCIEDAD DE LOS POETAS MUERTOS A HARRY POTTER

La construcción de identidad de las escuelas “inglesas” en Buenos Aires

“No quiero que te sientas presionado, pero si no te ponen en Gryffindor, te desheredo” (Ron Weasley a su hijo en *Harry Potter y las reliquias de la muerte*).

School Ties, *Dead Poet's Society* y *Harry Potter* son algunas de las películas que retrataron en cierta manera la cultura de este tipo de colegios. Las primeras películas muestran en forma crítica cómo los modelos de “hombre” que hablamos anteriormente y la estricta disciplina llevaban a los alumnos a situaciones límites que los empujaban hasta decisiones extremas como el suicidio. La contracara de estas películas es *Harry Potter*, que logró representar muchos de los elementos de la vida en las *Public Schools* de una manera tal que generase interés por parte de los espectadores, en especial de los niños. Muestra también la importancia que tenían ciertos elementos de esos colegios, tal como se plasma en la cita del inicio del capítulo, en la que un padre muestra su preocupación porque su hijo continúe con su linaje del *House* al que él había pertenecido, a tal punto que le dice que de no hacerlo lo desheredaría.

La influencia de películas como *Harry Potter* en la actualidad pudo observarse en una de las instituciones estudiadas cuando se realizó la ceremonia de entrega de los distintivos de cada “casa” a los alumnos nuevos o que ingresaban al nivel primario (*House Pins*). Esta ceremonia será explicada más adelante en el punto referido al sistema de casas (*House System*) pero lo que resultó interesante es que el director de la escuela San Lucas explicó el Sistema de Casas haciendo una analogía con la película *Harry Potter* lo cual resultó muy esclarecedor para sus alumnos, quienes además de comprenderlo se mostraron aún más entusiasmados con la situación.

Como puede observarse en estas películas, existen muchos elementos de la cultura escolar de este tipo de escuelas que ya conocemos o que en algún punto nos resultan familiares. A continuación trataremos de analizar estos elementos que conforman la cultura escolar y la identidad institucional de los colegios estudiados. De acuerdo con lo

pautado en el marco teórico, los ejes claves serán el rol de los rituales y las tradiciones en relación a la construcción de identidad institucional y el sentido de pertenencia que generan en los diferentes actores de estas instituciones. Según lo estudiado en el capítulo anterior acerca de las *Public Schools*, los elementos más distintivos podrían agruparse en a) simbología y heráldica, b) *Assemblies* (asambleas), c) uniformes, d) sistema de *Houses*, y e) juegos y deportes.. El presente capítulo tomará estos puntos como referencia para dar cuenta del trabajo de campo realizado. En el punto a) *Assemblies*, se ampliará el uso del término para poder incluir los actos y las ceremonias más importantes que fueron estudiadas, ya que estas siguen la lógica tradicional pautada originalmente por los momentos de *Chapel* (capilla) y más tarde las tradicionales *Assemblies* (Asambleas). Asimismo, habrá un punto adicional ligado a los nuevos elementos que este tipo de escuelas tienen en su conformación y que también contribuyen a la formación de identidad.

Símbolos y heráldica: el poder del mito

Kenway (2017) sostiene que al expandirse en el mundo este tipo de modelo de colegio, la influencia principal se dio a través de las estructuras, los rituales, los símbolos y la heráldica que se reflejaba en el Sistema de *Prefects*, las *Houses*, los escudos escolares y los lemas (*latin mottos*). Durante su estudio a colegios de elite, habla, por ejemplo, de símbolos presentes en los escudos de los colegios como los leones y las águilas, que, según el autor, parecen residir en algún lugar de orden simbólico en la mayoría de los colegios de elite de su estudio internacional, haciendo referencia a la naturaleza y transfiriendo un momento simbólico de características poderosas asociadas al rey de las bestias en tierra y aire, el león y el águila, dentro de su *ethos* institucional (Kenway, 2017). El autor agrega que la religión nunca está verdaderamente lejos de este tipo de colegios basados en el triunfalismo. Agrega que incluso si el colegio es laico, provee de ricos aspectos de la herencia imaginaria, en la que el llamado religioso, el sentido vocacional, la obligación social y el orden moral son parte de su identidad (*Ibid*).

Una de las primeras actividades en este proyecto fue recorrer ambas instituciones para conocerlas más en profundidad.

El colegio San Andrés se encuentra en un momento de cambio. Al momento de la escritura de este trabajo, el colegio está dividido en diferentes locaciones (Olivos, Punta

Chica y San Fernando), con la intención de unificar todo el alumnado en el nuevo *Campus* (San Fernando). Para esta investigación se realizó una visita a los diferentes edificios de la sede Olivos que mencionamos a continuación.

El colegio está dividido en diferentes edificios y casas. Cada edificio tiene una placa con un nombre del edificio, nombre que tiene que ver con algún exalumno, directivo o miembro importante de la comunidad. Se observan muchos símbolos e imágenes relacionados con la historia del colegio como fotos de egresados por camadas, cuadros históricos de la institución que datan de sus comienzos (los primeros préstamos, boletos de bonos, actas de momentos importantes, como la de la celebración de los cien años de antigüedad). También observamos la presencia del tartán escocés distintivo del colegio en diferentes usos, como el mantel de una mesa.

En el patio de recreo de secundaria existen ciertos elementos simbólicos que ocupan un lugar central: el *Scottish War Memorial Hall* (dos murales con nombres de argentinos que fueron a pelear por Escocia), creado en 1921 en honor a los caídos en la Gran Guerra, que más adelante serían descubiertos por el príncipe de Gales, y un busto del fundador de la escuela. En los diferentes pasillos y entradas de los edificios se observan murales de madera tallada con premios otorgados a alumnos a lo largo de cerca de cien años (medallas de oro y plata) y vitrinas con elementos históricos (un oso de peluche, una máquina de bolillas de bingo de los exámenes, fotos, sellos, boletines, copas, trofeos y otros). Entre los premios se destacan los otorgados a los exalumnos (*Former Pupil's Award*) y principalmente el premio máximo que se otorga a un alumno que es la *Dux Medal* (creada por James Dodds como premio máximo a un alumno a partir de 1882 en conmemoración de una nueva época del colegio). De hecho, en varias de las entrevistas los exalumnos hablan de la importancia que tenía dicho premio destacando que “las medallas eran traídas desde Escocia” (exalumno San Andrés).

Otro elemento muy presente en el recorrido edilicio, pero también en los documentos relevados, es el Escudo del colegio con el lema *SIC ITUR AD ASTRA*, que significa “así se alcanzan las estrellas” (Ver figura 1). Al averiguar sobre el origen de este lema, nos encontramos con que aparece por primera vez en 1908 durante la dirección de W.P. Haride, director de suma importancia y trayectoria para la institución y que la leyenda en latín fue tomada del poeta latino Stacius. En este símbolo (Escudo y Lema) se pueden distinguir los tres elementos propios de los símbolos definidos por Turner (2005):

condensación, unificación de significados dispares en una única formación simbólica, y polarización de sentido. La Bandera de Escocia, el cardo y el lema en latín pasan a ser entonces un poderoso símbolo. Ya en las entrevistas aparecen las definiciones que hablan de “el linaje”, “lo escocés”, “la herencia”, “lo británico”, “la iglesia presbiteriana y sus valores”. Hosbawm y Ranger (1992) sostienen que símbolos como la Bandera Nacional, el Himno Nacional y el Emblema Nacional permiten que un país proclame su identidad y soberanía basado precisamente en una indefinición universal que otorga el símbolo, en el que lo crucial de su invención radica en que permite la membresía a un club emocional y simbólicamente cargado. Asimismo, y como plantea Kenway (2017), estos símbolos movilizan el pasado para operar en el presente y anticipar el futuro. Es así como en el caso de San Andrés, estos símbolos adquieren, a veces sin que se tenga absoluta conciencia, una fuerza y significación muy fuertes en sus actores, los cuales le sirven para entenderse en el presente y vislumbrarse en el futuro.

Figura 1: Escudo Colegio San Andrés. Compuesto por una cruz diagonal transversal blanca sobre un escudo azul marino (símbolo nacional escocés), flanqueado por un emblema floral de dos cardos (el cardo es la flor nacional de Escocia, una flor púrpura con espinas que fue usada originalmente en el siglo XV como un símbolo de defensa).



Fuente: www1.sanandres.esc.edu.ar

En las entrevistas con las diferentes autoridades y docentes, hay un claro consenso en que no es un colegio escocés. No obstante, esa herencia sigue siendo importante. Durante el Founder's Day hay padres, exalumnos y alumnos que van vestidos de escoceses. La gaita está presente en todo acto, el coro siempre tienen que cantar al menos una canción escocesa, y lo escocés en sí existe de manera importante para el colegio: “No es un colegio de comunidad, es de elite, pero lo escocés nos lo entregaron... a nadie le importa que sea escocés... es el San Andrés... pero su nombre y los símbolos y el cardo

tienen que estar en todos lados... es un colegio *brit*... es propaganda... es para instalarlo... no lo pensás, pero está bajo la piel la gaita... A los exalumnos les aparece esto después” (exalumno San Andrés).

El Lema, y también el Himno, como veremos más tarde, son símbolos muy fuertes en la institución pero que generan cierta tensión en la actualidad.

El lema es interesante, pero es difícil... ‘sigue el camino de las estrellas’... a mí me gustaría pensar que es ‘descubre el universo’. ‘Las estrellas’ puede confundirse con algo individual, mientras que la búsqueda del universo es algo más amplio. Nadie sabe muy bien de dónde salió... los de *kinder* no saben pronunciarlo y dicen ¡‘Sijitus Arrastra’! Pero bueno... está en el *motto* (exalumno San Andrés).

Creo que el lema del colegio ‘Sic itus ad astra’ en algún momento es o fue vivido por muchos actores de la comunidad como una exacerbación de la competencia y tener que ser el mejor. Creo que el colegio está en plena reconstrucción de tomar la responsabilidad de generar líderes, pero con mucha humildad... creo que la competencia es algo bueno, pero no es lo único... entonces el ‘Sic itus ad astra’, ‘camino a las estrellas’, sigue estando pero se está resignificando para que no sea el “tenés que ser el mejor”. El objetivo del colegio es resignificar (directivo San Andrés).

En una de las entrevistas tuvimos la posibilidad de hablar con el arquitecto encargado de llevar adelante el nuevo proyecto de *Campus* en el que está trabajando la institución. Es interesante destacar que él es descendiente de una de las familias más importantes de la escuela (uno de los nombres utilizados para una de las *Houses*). El proyecto se confeccionó bajo el lema “Tradición y futuro en un solo lugar”. Conceptualmente, el diseño del *Campus* busca, según la opinión de directivos y de los desarrolladores del proyecto, traer la innovación y la vanguardia educativa a las aulas. Asimismo, existe mucha simbología en el diseño que está relacionada con las raíces escocesas del colegio, como también con su propia historia. Así, por ejemplo, se traza una Cruz de San Andrés entre los edificios, se busca recrear algunos símbolos del anterior edificio, como la presencia de una torre con un reloj y hasta se creó una metáfora para explicar el pasaje que realizan los alumnos entre edificios o niveles evocando la geografía de Escocia (“de los Lowlands a los Highlands”).

Como se puede observar, el colegio está cargado de símbolos que recuerdan y traen el pasado, la historia y las tradiciones al presente de la institución. Sumado a lo ya mencionado, también existe un himno propio y un enunciado de valores (“Intergridad, respeto y responsabilidad”) que refuerza el ideal de colegio que la institución quiere transmitir a su comunidad. Se busca también desde los símbolos y desde lo edilicio tener una identidad institucional específica. “El San Andrés tiene tres yeites: *Integrities, respect and responsibility*... Son los *values*... están en algún lado... eso es SASS, querés

definición, lo tenés. Hay actividades que respaldan eso. Se sanatea con eso todo el tiempo. Es un discurso muy presente y se escuda en eso para tomar decisiones” (directivo San Andrés).

Como mencionamos, el himno también fue sujeto de ciertas tensiones. De hecho, según relatan diferentes actores, generaba cierta controversia y fue modificado:

CANCIÓN DE SAN ANDRÉS

St Andrew's you're our pride and joy

San Andrés sos orgullo y alegría

Sic itur ad astra

Sic itus ad astra

For every pupil girl or boy

Por cada alumno mujer o varón

Hip rah rah rah rah

Hip rah rah rah rah

St Andrew's we will live to learn

San Andrés viviremos para aprender

To glorify your name

Para glorificar tu nombre

As we go marching on

Mientras vamos marchando

We'll always guard your fame

Siempre cuidaremos tu fama

Fuente: www1.sanandres.esc.edu.ar

Traducción propia

Universidad de

Los siguientes testimonios dan cuenta de la opinión de diferentes actores sobre el himno:

El colegio tiene un himno que decía ‘we Will live to win’ y se cambió a ‘we Will live to learn’ hace cinco años” (directivo San Andrés).

El himno siempre se canta después de cada *play* parados con la mano en el corazón. Se resabe... y hace unos años se cambió la palabra *win* por *learn*. Había mucha controversia... para mí está bien el cambio” (alumna San Andrés).

El himno no es un himno que me atraiga mucho... habla mucho de la realización personal por encima de la realización como grupo, hay casi una adoración de eso” (exalumno San Andrés).

El cambio en la letra del himno genera controversia dentro de la comunidad. Existe una postura mayoritaria que reivindica el cambio argumentando que la nueva letra se relaciona más con su identidad actual. Por otra parte, existe una minoría que sostiene que cambiar la letra es justamente querer borrar un elemento de la identidad del colegio. Quienes apoyan esta postura no necesariamente reivindican el texto anterior, sino que piensan que símbolos como estos deben ser mantenidos como parte de una tradición, independientemente de los cambios en la mirada y el enfoque institucional. Como vimos, Hall (2003) entiende que la identidad es un punto de encuentro, un punto de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. La identidad no

es algo fijo en el tiempo que no cambia. Y el proceso de identificación está ligado a las subjetividades de las personas y su relación con la institución, en este caso. Este ejemplo mencionado es un caso en el que ante un mismo fenómeno, el proceso de identificación, y en particular la identidad institucional, varía de acuerdo con las expectativas, los deseos, las subjetividades de cada uno de los actores.

La Escuela Escocesa San Andrés presenta, como vimos, una carga importante relacionada con los símbolos. Aquellos símbolos que pueden estar más relacionados con una acción o una concepción concreta se encuentran más en tensión (lema e himno), mientras que el símbolo que con más frecuencia nombraron primero en las entrevistas es el cardo, cuya principal acepción tiene que ver con una relación con las raíces escocesas. “El cardo... el cardo tuvo muchas formas. Fue cambiando. Como el uniforme, es un símbolo, es un identificarse” (exalumno San Andrés).

Otro símbolo muy presente en las entrevistas y también en las observaciones fue la gaita, que genera nuevamente el vínculo con lo escocés.

En el caso del Colegio San Lucas también está presente la simbología, aunque en menor medida. En el edificio en donde funcionan la recepción y administración del colegio se pueden encontrar símbolos como banderas del colegio y placas de madera con los nombres de los capitanes a lo largo de la historia. El escudo del colegio fue inventado por los fundadores del colegio utilizando símbolos de sus propios escudos familiares (dos leones rampantes enfrentados y una espada). El escudo está acompañado de un lema que dice “True Love & True Companionship” (Verdadero Amor y Verdadero Compañerismo). A lo largo de las entrevistas vimos que en muchas ocasiones se le otorga un lugar preponderante a este lema, que está casi siempre presente en todos los discursos más importantes: “Como dice el lema que llevamos con nosotros a diario, “True love and true companionship”, aprendemos a respetar y a entender al otro. Esta frase va a quedar siempre sellada en mi corazón” (alumna San Lucas).

Figura 2: Escudo Colegio San Lucas.



Fuente: www.colegiosanlucas.edu.ar

Como mencionamos, Kenway (2017) demuestra en su estudio que el león está presente en muchos de los escudos de los colegios británicos más tradicionales y antiguos de las colonias y excolonias británicas, haciendo referencia a la naturaleza y transfiriendo un momento simbólico de características poderosas. El león en la heráldica es de las figuras más antiguas, ya que se remonta a la época medieval y está muy asociada a reyes. Es interesante entonces cómo al momento de inventar una tradición, de fundar una institución, se selecciona el león como elemento simbólico para el escudo del colegio. El hecho de haber sido parte de la heráldica de una de las familias fundadoras le otorga también un sentido y un significado especial, lo que le brinda más fuerza. No obstante, es un símbolo que en las entrevistas está asociado con reconocer el colegio, pero no se le otorgan muchos rasgos relacionados con la identidad del colegio. Como vimos recientemente, el rasgo más distintivo del escudo está en el lema, que en este caso no fue escrito en latín, sino en inglés, priorizando o buscando entonces relacionar al colegio con lo inglés.

Además, las *Houses* también tienen sus escudos con sus lemas tomados de los escudos originales de los condados de Irlanda. En relación a esto existe una nueva tradición que será explicada más adelante donde son los propios alumnos los que inventan cada año un nuevo lema para brindarle identidad y sentido a su propia *House*. Por otro lado, existe un símbolo que ya representa una tradición en sí misma que es el himno del colegio. En cada uno de los actos en los que tuve la oportunidad de escucharlo pude observar el entusiasmo con el que cantaban todos los alumnos el himno. Tanto en alumnos de nivel inicial como de primaria y secundaria. En uno de los actos, el de graduación, uno de los egresados se refirió al himno en su discurso:

Más que nada queremos destacar una frase de nuestro himno que nos representa en lo que vamos a vivir *'we'll make our minds and our hearts grow, and by the time we'll have to part, we'll have the strenght to make a star - haremos que nuestras mentes y corazones crezcan, y para cuando tengamos que partir tendremos la fuerza para hacer una estrella* (discurso de egresados San Lucas, 2012).

Cantar el himno después de una actividad... es importante en secundaria. Vas entendiendo la letra, tiene el resiginificado (alumno San Lucas).

St. Lukes's Anthem

*St. Luke's is ours and this we know
We must work hard to keep it so
Work hard in learning love and seek
For true love and companionship.*

*For...Love, for work, for friends or foe
We'll make our minds and our hearts grow
And by the time we have to part
We'll have the strength to make a star.*

CHORUS

*Our motto will be like a seed
Which we shall plant for those in need
And this we truly promise now
And pledge to keep it as a vow.*

Fuente: www.colegiosanlucas.edu.ar

Himno de San Lucas

*San Lucas es nuestro y esto lo sabemos
 Debemos trabajar duro para mantenerlo así
 Trabajar duro en aprender a amar y buscar
 El verdadero amor y compañerismo*

*Para...El amor, para el trabajo, para amigos
 o adversarios*

*Haremos que nuestras mentes y corazones
 crezcan*

Y para cuando llegue el tiempo de partir

Tendremos la fuerza para hacer una estrella

ESTRIBILLO

Nuestro lema será como una semilla

*Que plantaremos para aquellos que la
 necesiten*

Y esto verdaderamente lo prometemos ahora

*Y nos comprometemos a mantenerlo como un
 juramento*

Traducción propia

Asambleas: ocaso y reinención de las ceremonias tradicionales

“Hoy, cada vez que escoceses se encuentran para celebrar su identidad nacional, la afirman abiertamente mediante cierto aparato nacional distintivo. Usan el ‘kilt’ tejido en un tartán cuyo color y patrón indican su ‘clan’; y si se dan el gusto de la música, su instrumento es la gaita. Este aparato al que describen como de gran antigüedad es, de hecho, bastante moderno” (Trevor-Roper en Hobsbawm, 2003: pos 197 en Kindle).

Según estos autores, todo el concepto de tradiciones y cultura del *Highland* es una invención en sí. Antes del final siglo XVII, los highlanders de Escocia no conformaban un grupo en sí mismos, sino que dependían culturalmente de Irlanda. La creación de la tradición *Highland* independiente tuvo lugar entre los siglos XVIII y XIX y se dio en tres etapas. Una primera que comenzó con una revuelta cultural contra Irlanda; la usurpación de la cultura irlandesa y la reescritura de la temprana historia escocesa; y culminó en la insolente exclamación de que Escocia -la Escocia celta- era la “Nación Madre”, y que Irlanda era la culturalmente dependiente. La segunda fase consistió en la creación artificial de las nuevas tradiciones *Highlands*, presentadas como antiguas, originales y distintas. La tercera y última fase fue el proceso por el cual estas tradiciones fueron ofrecidas y adoptadas por las regiones bajas -*lowlands*- (Trevor-Roper en Hobsbawm, 2003).

La mayoría de los actos del colegio San Andrés a los que pude asistir comenzaron de una manera similar a lo relatado en el primer párrafo del apartado anterior. Al momento de empezar, todos los asistentes (tanto padres como alumnos y docentes) se ponían de pie y comenzaba a sonar la gaita, que anunciaba la entrada de las banderas de ceremonia (primero la Bandera Argentina y luego la bandera institucional del colegio, que es igual la Bandera Escocesa), seguidas por los miembros del

consejo directivo y los directivos de la escuela. Los uniformes de los alumnos llevaban el típico tartán escocés. En este caso, el tartán pertenece al clan Lamont. Es difícil no pensar en lo escocés de cada uno de estos actos, ya que como se puede observar, se pone en juego el “típico aparato nacional” ya descrito por Trevor-Roper.

Durante la primera etapa de entrevistas (2012-2014), al preguntar por las Asambleas los diferentes actores dieron cuenta de que esta actividad había perdido un poco de fuerza o bien se había modificado el sentido de lo que era originalmente en las *Public Schools*. Recordemos que en sus inicios esto tenía que ver con un momento de capilla, era el momento en que el director hacía sus anuncios al alumnado. Sigue existiendo ese momento en este tipo de colegios, pero, por lo observado, la carga ritual se ha puesto principalmente en los actos, que ofician a su vez, en ciertas ocasiones, de momento de Asamblea. Por eso, hemos ampliado en esta sección el punto de *Assemblies* a los actos, tomando en este caso todos los actos que no fuesen los correspondientes al calendario oficial, o sea los actos patrios.

Ya en el capítulo 4 vimos que las *Assemblies* (Asambleas), o su versión anterior de *Chapel* (capilla), son uno de los elementos distintivos de las tradicionales *Public Schools* de Inglaterra. También en las películas que mencionamos pudimos ver cómo estos momentos de reunión están cargados de simbología y rituales. En el estudio ya mencionado de Kenway, uno de los alumnos declara que “el lugar de la Asamblea está latente con símbolos de un pasado ornamental y cultivado” (Kenway et al: 2017, pos. 1852 en Kindle). Parece una escena de *Harry Potter* en la que en el comedor todos los alumnos están reunidos para la elección de las *Houses* y todo el ambiente está decorado con banderas alusivas y pedazos de historia que les recuerda dónde y para qué están. Algo similar ocurre en los actos en el Colegio San Andrés. El auditorio está revestido en placas con nombres de exalumnos premiados, lo que recuerda la antigüedad de la institución. Quien ingresa ya siente que es parte de algo que lleva años de tradición.

Founder’s Day (Día de los Fundadores): Lest we forget¹⁷

Si hablamos de tradición, se pudo ver a lo largo de las entrevistas que todos coincidían en que el evento más importante y representativo de esta escuela, y en especial de lo escocés, es el *Founder’s*

¹⁷ La frase *Lest we Forget* (No lo olvidemos) es utilizada generalmente por la comunidad británica al recordar caídos de diferentes guerras. Proviene de un poema de Rudyard Kipling y fue muy utilizada luego de la I Guerra Mundial y suele incluirse en los monumentos de guerra (Memorial Walls). Mientras realizaba observaciones, encontré esta frase en uno de los monumentos de guerra y folleto conmemorativo de la II Guerra en el Colegio San Andrés.

Day o Día de los Fundadores. En dicha ceremonia se conmemora el comienzo de la institución, que data del 1° de septiembre de 1838. Tan importante es esta fecha para esta comunidad que implica el acomodamiento de un ya muy complejo calendario de los diferentes niveles y departamentos del colegio, con el fin de contar con todos los alumnos y docentes para dicho día sin importar los compromisos internos o externos. A tal punto ocurrió esto en una ocasión que los alumnos del coro del nivel secundario que estaban participando de un festival de coros en Córdoba debieron regresar antes del viaje para llegar directamente al evento y poder participar y cantar las tradicionales canciones escocesas. Es un ritual muy importante para toda la comunidad para “no olvidar de dónde vienen”, tal como define uno de sus directivos.

Durante esta investigación se tuvo la oportunidad de asistir a tres de estas celebraciones, dos de ellas muy especiales por ser la celebración de los 175 y la de los 180 años, respectivamente. A continuación describiremos brevemente las observaciones realizadas de estos actos, poniendo especial atención a la distribución del tiempo, el espacio, la disposición de los cuerpos y las formas de enunciación que, según Eliezer (2005), son objeto de intervención táctica en la producción de significados.

La primera observación se realizó en 2012. Al hablar con los organizadores, ellos explicaron que en verdad ese día se realizarían muchas actividades y ceremonias, como un servicio religioso, un acto para cada nivel educativo y un cóctel con invitados de renombre para la institución. En este caso, la observación se realizó sobre el acto del nivel secundario.

El evento se realizó en el gimnasio y auditorio del colegio, donde estaban todos los alumnos del nivel, los docentes, exalumnos, miembros del *board*, directivos e invitados. En total había cerca de quinientas personas. En las primeras filas fueron ubicados los directivos y los miembros del consejo directivo *-board-*. Un elemento que llamó la atención fue que cuando uno de los miembros llegó al recinto una vez que la ceremonia había comenzado y se quedó parado en el fondo del salón, los organizadores observaron esto, lo llamaron y lo llevaron al lugar de privilegio de la primera fila, ya que debía estar presente para una entrega de premios que se iba a realizar más adelante. En este punto podemos analizar el espacio, que juega un rol importante y está altamente reglado y jerarquizado, ya que existe un lugar de privilegio para directivos y miembros del *board*, y otro espacio para alumnos y docentes.

La entrada ritual es un momento muy significativo y simbólico en este tipo de actos que delimita el terreno de lo sagrado. Por un lado existe un ordenamiento previo que implica el silencio de los

presentes y que se pongan de pie. Vemos acá la influencia de la forma del ritual religioso, ya presente en los momentos de capilla y Asambleas de las *Public Schools* inglesas. Para dar el comienzo formal al evento, ingresó un gaitero tocando música tradicional escocesa y vistiendo un atuendo también tradicional. El gaitero marcó el ingreso de las banderas de ceremonia (nacional, escoltas y del colegio, que además es la misma bandera que la del país de la comunidad que fundó el colegio) y de las autoridades del colegio, que ingresaron por orden de jerarquía (al consultarle a una docente de secundaria sobre el criterio de selección de los abanderados, señaló que es el mismo utilizado para los actos oficiales, pero que considera que habría que “revisar este criterio para esta celebración específica y agregar algún criterio que refleje el *school spirit and values* -espíritu del colegio y valores-” (Docente San Andrés)). Existe una sacralización de ciertos símbolos y, como veremos más adelante, en este caso la gaita tocando música escocesa resulta un elemento simbólico muy reconocido por los diferentes actores de la comunidad, muy ligado a la identidad propia de la institución. Debido a esto, su presencia en este tipo de actos predispone a los cuerpos y los vincula emocionalmente con su historia, su herencia, o, como ellos lo definen, su *heritage* (patrimonio/herencia).

En el escenario ya estaba formada la banda de la secundaria del colegio. Una vez que ingresaron todos los alumnos, se retiró el gaitero, todos se pusieron de pie y se entonó el Himno Nacional Argentino. La ceremonia fue precedida por la directora del nivel secundario, quien había comenzado sus actividades muy poco tiempo antes, procedente ella de Inglaterra. Este tipo de actos están estipulados y protocolizados dentro del Reglamento General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. No obstante, dicho protocolo no es respetado en su totalidad, aunque lo que siempre se observa como punto en común es el ingreso de las Banderas y la entonación del Himno Nacional, lo que demuestra también esa adhesión o vinculación al ritual cívico argentino. En este sentido, es interesante el tiempo que se destina a esta parte del acto, que es menor en comparación con el resto del acto, en el que el acento está puesto en la identidad institucional.

Como mencionamos anteriormente, las formas de enunciación resultan importantes en el análisis de este tipo de rituales. Las palabras alusivas dicen mucho del ritual y no únicamente por su contenido. En este caso, el primero en decir unas palabras fue un pastor de la Iglesia presbiteriana, quien realizó una bendición. Seguido a él tomó la palabra el director general de la institución. Lo hizo en el idioma inglés, y su discurso se centro en la idea del esfuerzo y la importancia de la perseverancia y la constancia en aquellas cosas en las que se quiera y se busque mejorar, independientemente de que sean en las que uno es el o la mejor. Sin hacer hincapié en el discurso en sí, ya podemos notar el lugar de privilegio que se le otorga a la Iglesia, por un lado, y por otro al idioma Inglés, ambos elementos fundamentales y fundacionales de la identidad de la institución. Asimismo, ambos son

elementos que generan una diferenciación, un otro, que dice que para pertenecer a esta comunidad estos elementos deben estar presentes.

Luego fue el turno de la banda del colegio de interpretar una pieza musical. A esta actividad le siguieron las palabras de un investigador finlandés, quien estaba invitado tras asistir a una serie de conferencias de la ESSARP. El investigador centró su discurso en felicitar a la institución “por tener espacios de reflexión entre los alumnos durante el horario escolar” (Investigador finlandés, 2012). Mencionó la importancia de “hablar sobre la vida”. A continuación participó el coro del colegio, que interpretó una canción tradicional escocesa, *Loch Lomond*. Es interesante contar que el coro había llegado ese mismo día a la mañana de un viaje de un encuentro coral y fue directamente a la institución, donde los esperaban para desayunar y participar del evento. Para la institución, este evento es el más importante del año, y por lo tanto no puede modificarse ni en horario ni en día, por lo que fue el coro quien tuvo que modificar su cronograma de viaje para poder cumplir con lo solicitado.

A continuación fue invitado un miembro del *board* a dirigirse a la audiencia. En esta ocasión lo hizo en castellano. Habló principalmente sobre el lugar de privilegio de los alumnos de dicha institución. También habló de la excelencia de los alumnos y de la responsabilidad que tienen con su país. Al hablar de esto se refirió a la misión originaria de la institución y a la importancia de revalorizar esa misión de compromiso y responsabilidad con el país.

Al terminar este discurso se procedió a entregar el *Former Pupil Award* (Premio al Exalumno). Se explicó la razón de este premio, que fue entregado a una exalumna por su trabajo en un hogar de ayuda a personas con enfermedades terminales. En este punto podemos ver que el colegio trata, a partir de muchas acciones, de fomentar las acciones que definen como de “acción social” o “iniciativas solidarias”. Con este fin podemos destacar que el colegio es parte de una red más amplia que incluye otras instituciones afines (una universidad, una congregación religiosa y otras relacionadas con exalumnos). Por lo observado en las revistas, los anuarios y las participaciones en eventos pude llegar a la conclusión de que hay una clara intención de darles un lugar de privilegio a este tipo de acciones. En este sentido, el director general de la institución menciona en una de las revistas anuales, llamada *The thistle* que “... sus estudiantes están cada vez más conscientes del mundo real, de las necesidades de los otros, tanto que la acción de servicio se ha convertido en uno de los principales propulsores de la educación que ofrecen, siendo los proyectos de servicio el vínculo más fuerte entre alumnos y graduados” (*The Thistle*, 2013: 6). Es interesante observar cómo en estas frases se puede observar una intención y una necesidad de conocer el “mundo real” y de la existencia de unos “otros”. No obstante, no hay que dejar de mencionar que estas frases están dentro de un marco

de un discurso que se centra en la idea de “educarse en una burbuja” en el sentido de poder dentro de una institución crear una burbuja con los valores y los ideales que plantee la institución independientemente de los que puedan ser parte más del estereotipo propio del país, según plantea el propio director.

Este es un ritual muy cargado de símbolos que, tal como menciona McLaren (1995), está ligado a macrorrelaciones de poder y privilegio. Desde la existencia y el lugar de privilegio que se le da al *board* (consejo directivo) se muestra el claro vínculo entre la institución y un modelo empresarial de educación, tal como define Tiramonti (2008) y veremos más adelante en la sección de *Houses*. Además, existe un lugar de privilegio que se le otorga a lo británico que puede observarse desde el lugar de la gaita, la música que toca la banda o canta el coro, el idioma elegido para los discursos y la simbología en general utilizada en todo el acto. Existe una identidad institucional que es mostrada y reivindicada en cada uno de estos actos, en los que el ritual a través de su poder de síntesis, o condensación de significados (Turner, 2005) permite transmitir una ideología propia (McLaren, 1995).

En la segunda observación que pude realizar, el foco estaba puesto en algo muy especial: los 175 años de la institución. Un afiche realizado por un alumno de 4.º año daba cuenta de la importancia que le daban a este punto y cómo la antigüedad pasa a ser un valor más de la escuela: “Escuela: 175 años, Primer Gobierno Patrio: 213 años, Independencia: 197 años”. Esto parece coincidir con la teoría planteada por Kenway (2017), que dice que el tema del tiempo en el trabajo de la historia de los colegios de elite es un tema en sí mismo, ya que es una propiedad significativa y que significa. Pasa a ser una “tradición usable”, muy relacionada con la persistencia: *the long durée*. Según estos autores, estos colegios no están únicamente orgullosos de su pasado, sino que movilizan el pasado para operar en el presente y anticipar el futuro: la historia, en este sentido, es la materialización del mito, del trabajo de los símbolos, de la producción de sentimiento grupal y la proyección de distinción (Kenway et al, 2017).

En esta ceremonia, el primer orador también fue un pastor de la Iglesia presbiteriana quien realizó una oración y reflexionó sobre algún punto en especial. Fue interesante el mensaje del pastor, que se detuvo a pensar en la obligación y la deuda de la institución para con el país. Según él, luego de 175 años de historia de la escuela, todavía se tiene una deuda con el país, y será este el objetivo para los próximos años. Luego de las palabras del pastor, en ambas ocasiones habló el director general. Algunas de las frases más destacadas fueron:

Hay muy pocas organizaciones con 175 años y hay que estar orgullosos (...). Cuando escuchamos la gaita en manos de un exalumno y recordamos nuestra herencia escocesa hay que recordar que antes de que pasen muchas

de las cosas más importantes de Argentina como la Constitución, el colegio ya estaba ahí y hay que ir hasta los comienzos escoceses para rastrear nuestra historia y por eso escuchamos las gaitas y por eso las chicas usan kilt (...). Qué nos define como comunidad? (...) la palabra *comunidad* está sobrevalorada, se usa demasiado, pero necesitamos comunidades en esta sociedad. *Comunidad* significa que compartimos algo, compartimos valores, compartimos el modo en que sentimos del otro, cierta ética, nuestra herencia, nuestra tradición, el modo en que somos, y esto es algo que tenemos que mirar (Director San Andrés).

Siguiendo la teoría que planteamos anteriormente de movilizar el pasado en el presente, los mismos autores sostienen que existen diferentes símbolos en este tipo de instituciones que ayudan a movilizar el pasado en el presente: emblemas, placas, lemas, canciones, banderas fotos, *memorial walls* y hasta la arquitectura en sí (Kenway et al, 2017). En la descripción de estas tres ceremonias, marcadas como las más importantes de esta institución, podemos ver cómo se ponen en juego todos estos elementos a la vez. El espacio en sí está jerarquizado y ritualizado. Los años de historia son puestos en juego desde la arquitectura, en la que para llegar al auditorio uno pasa por un espacio cargado de símbolos (busto del fundador, *memorial walls* de las guerras), pasando por los murales que muestran a los alumnos premiados de toda la historia hasta el momento del acto signado por gaitas, banderas, canciones escocesas y discursos que refuerzan una identidad institucional signada por una historia. Pero como ya nos enseñó Hobsbawm (2003), las tradiciones no siempre son tan “tradicionales” como parece. De hecho, esta festividad en sí no siempre fue celebrada: “Founder’s day no existía. No estaban las gaitas tampoco” (exalumno San Andrés, camada 1940). En esta tradición inventada vemos cómo el colegio utilizó sus símbolos y su propia historia para darle un sentido y una identidad al colegio en la actualidad. Tanto es así que su proyecto edilicio actual lo plasma con el lema *Tradición y futuro en un mismo lugar*.

La tercera observación realizada del día de los fundadores fue en ocasión de los 180 años y se celebró en el nuevo campus del colegio mencionado en el párrafo anterior. La estructura del evento fue muy similar a la anterior, pero con un fuerte énfasis en mostrar el nuevo desarrollo edilicio y, de cierta manera, mostrar hacia dónde quiere ir la institución. Tuvo un momento de asamblea con la misma organización que los anteriores actos (discurso del pastor, discurso del director, premio de exalumnos), pero con una diferencia importante: en esta ocasión también tuvieron lugar los alumnos de hablar y lo hicieron a través de sus referentes, los *prefects*. Como ocurrió en los anteriores eventos, se hizo hincapié en la antigüedad del colegio como un valor en sí mismo: “180 años es muchísimo tiempo, somos una de las instituciones más antiguas del país, de las primeras escuelas del país, el colegio bilingüe más antiguo del mundo” (discurso del director). Además, se habló de la fuerza de las tradiciones y se volvió a hacer hincapié en el compromiso que debía asumir el colegio con el país: “No es a pesar del país, es por el país. Tenemos que ayudar al país. Apostamos a que como institución educativa podamos tener un impacto mayor en nuestro país” (discurso del director).

Este evento tuvo además una particularidad muy interesante que fue la presentación de una obra de teatro musical en honor a los 180 años. El hilo conductor que se eligió fue el de pensar que se estaba dentro de un museo donde había elementos de toda la historia del colegio y a través de números musicales se iba transitando del pasado al futuro, contando la historia del colegio y pensándose hacia el futuro. En la primera escena se representaba el pasado a través de ciertos personajes icónicos de la institución. En esta representación uno podía distinguir la iglesia, lo escocés a través de un gaitero, los personajes más relevantes del colegio (los que hoy en día son los nombres de las *Houses*), la presencia de los deportes, los uniformes, la idea de una asamblea. De cierta manera estaban todos los elementos propios de este tipo de instituciones condensados en una escena. Grumet (1997) hace hincapié en el poder que tienen los rituales al generar momentos de vulnerabilidad que permiten generar vínculos afectivos cuando dentro del ritual ocurre el pasaje ida y vuelta entre la persona y el personaje (*person and persona*). El teatro es tal vez un lugar por excelencia para lograr esto a través de la música, la actuación y la puesta en escena. Allí se logra la encarnación de los símbolos, las asociaciones simbólicas y las raíces paradigmáticas que menciona McLaren (1995). En este acto en particular es interesante pensar qué pasaba cuando iban al futuro. Lo que unía el pasado con el futuro era un símbolo, en este caso, el escudo del colegio, la cruz de San Andrés. Como veremos más adelante en la sección de “Símbolos”, una de las propiedades de los símbolos según Turner (2005) es la condensación en la que muchas cosas y acciones son representadas en un único elemento. Bauman (2003) sostiene que al hablar de identidad, durante la modernidad la palabra comodín podía ser creación, y que en la posmodernidad es reciclaje. Y algo que se notó a lo largo de toda la obra y de todo el evento fue el reciclaje. El reciclaje de los símbolos como ocurrió con la cruz de San Andrés, el reciclaje de los valores buscando una transformación y resignificación volviendo a reivindicar ese pasado en común. Podemos ver entonces cómo esta celebración tiene mucho de tradicional, pero también busca resignificarse. Dos testimonios dan cuenta de esta visión:

Founder’s Day es celebrar este evento comunitario de cortar las raíces con Escocia y generar nuevas con Argentina. Ser conscientes de que estamos gracias a otros y que nosotros también tenemos que habilitar a otros (...) uno es parte de un eslabón, una cadena mucho más larga (exalumno San Andrés).

El Founder’s Day es como el cumpleaños del colegio. Celebrar. Si tiene un porqué para el alumno, si tiene un aprendizaje ese rito, bienvenido. Es resignificar (docente San Andrés).

St. Luke’s Day (Día de San Lucas): la invención de una tradición

En el colegio San Lucas también se tuvo la oportunidad de observar cómo nacía una tradición. En este caso, el St. Luke’s Day (Día de San Lucas). Durante muchos años no se prestó atención a esta fecha hasta que hace pocos años se comenzaron a realizar actividades conmemorativas en la fecha de San Lucas. En una primera instancia se buscó hacer un día de actividades en el que todo el colegio estuviese involucrado, pero fue una celebración en particular la que se fundó la tradición. Se realizó

una observación de dicha actividad que detallaremos a continuación donde se pudo observar que una de las claves estuvo en la simbología puesta en juego. El día comenzó con todos los alumnos de primaria y secundaria reunidos en el patio, pero divididos por *Houses*, no por edad. Todos vestían el uniforme de su *House* con su respectivo color. El uso del espacio resultó un elemento clave en este ritual, ya que desde la distribución de los alumnos se puso en juego una tradición de la institución vinculada a las *Houses*. Asimismo, en este caso, los líderes estudiantiles (capitanes de las *Houses* y capitanes del colegio) tuvieron un lugar de privilegio al estar al frente del resto de los alumnos junto a los directivos de la institución. La palabra la tuvieron los *House Captains*, quienes le contaron a su *House* la historia de cada una: que pertenecían a nombres de condados irlandeses, cuáles eran las características de ese condado y los lemas que tenían en cada escudo. Explicaron su heráldica. Y en ese momento empezaron otra tradición que sigue hoy en día: cada año los capitanes de las *House* eligen un nuevo lema, que tiene que ser el lema a seguir por todo el grupo el año siguiente. La elección de esta temática para los discursos no provino de los alumnos, sino que fue una propuesta, un pedido por parte de las autoridades del colegio con la clara intención de reivindicar el Sistema de *Houses* y vincularlo fuertemente a la identidad institucional (recordemos que ese día se celebraba el aniversario del colegio). El día entero estuvo destinado a actividades de los diferentes niveles (competencias de conocimiento general, muestras académicas, muestras musicales) y como cierre se realizó la premiación de la Competencia Anual por Casas (*Interhouse Competition*). Todo el colegio presenció este evento, de modo que fue de trascendencia institucional. Espacio y tiempo jugaron un rol preponderante, ya que se destinó todo el día para esta celebración y se destinaron todos los espacios del colegio, lo cual reforzaba la importancia que desde la institución se le quiso otorgar a este nuevo ritual.

Las *Assemblies* hoy: el retorno de la república de los alumnos

El concepto de Bauman (2003) del reciclaje apareció muy fuerte en la segunda etapa de entrevistas (2017-2018) al preguntar por las asambleas. Como se menciona al comienzo de esta sección, durante las primeras entrevistas (2012-2014) únicamente se destacaba un carácter informativo y se le restaba un poco de importancia. No obstante, pude observar que eso cambió, principalmente en el Colegio San Andrés, donde la Asamblea tradicional se recicló. Lo que allí ocurrió es que la Asamblea pasó a estar bajo la responsabilidad de los alumnos. Los testimonios dan cuenta de cómo eran percibidos antes y cómo lo son ahora:

No existía por *Houses*. Era para el colegio y eran los actos o momentos de indisciplina. Cuando había que corregir. En la primera había un momento de encomendar el día. Se usaban porciones del antiguo testamento. En el secundario había un agradecer por la comida, ser consiente de que tenían un plato de comida caliente (exalumno San Andrés).

Las asambleas históricamente estaban fijadas los miércoles a la mañana y era más que nada comunicacional. Se daban premios, se decían los resultados del *House* (exalumno San Andrés).

La diferencia es que el *Assembly* lo hacen los alumnos, y los actos los hacen los profesores. Son tradicionales porque no nos dejan usar los buzos de egresados, medias arriba, las banderas, está el MOC (*Master of Ceremony*), lo hace casi siempre el departamento de historia (...) es más formal que el *Assembly* donde siempre hay un juego o algo similar (alumna San Andrés).

Los *Assemblies* cambiaron. Son más *student led*. Es una herramienta de liderazgo (directivo San Andrés). Hace unos 5 o 6 años les fuimos dando participación a los alumnos. Recuerdo que agarramos a los *Prefects* y les dijimos por qué no agarran una parte de la asamblea y ustedes generan un espacio donde pueden compartir la vida, lo que les pasa. Es el único espacio ritual donde toda la comunidad está junta una vez a la semana o cada dos semanas. Al principio dijeron que estamos locos, cómo iban a compartir algo personal frente a todos... pero fueron muy valientes. Se pasó de un paradigma de control a realmente hablar desde el corazón y lo que eso genera en la comunidad.... Ahora se hace una vez cada dos semanas. Antes eran muy institucionales (directivo San Andrés).

Como vemos, existe un cambio entre un modelo más informativo, dirigido y pensando por los directivos y docentes hacia un modelo centrado en el alumno, más flexible y dirigido también por los alumnos.

Por otro lado, en el colegio San Lucas siguen teniendo principalmente un carácter más informativo, ya que se utilizan para la entrega de premios y diferentes tipos de anuncios. No obstante, se empiezan a ver momentos en los cuales los alumnos empiezan a tomar un rol más importante, ya que pasan al frente a explicar experiencias, debatir algún tema o comunicar ellos algo al resto de la comunidad.

Como se menciona al principio, en ambos colegios la carga simbólica del momento de la Asamblea en cuanto a lo ornamental se perdió en parte, o se mudó hacia los actos institucionales como los mencionados anteriormente.

Lo que queda claro bajo las observaciones, entrevistas y el cuestionario realizado es que la Asamblea, como era concebida originalmente, perdió el lugar protagónico que tenía dejándose a momentos más ocasionales como los actos de celebración ya mencionados, en los que la simbología y el ritual tienen una presencia importante. No obstante, en relación con las Asambleas también se nota una transformación, una resignificación (principalmente en el colegio San Andrés) a través de la importancia del rol de los alumnos y la reivindicación del sentido original de las asambleas como elemento generador de comunidad. En este sentido creemos que es el retorno de la república de los alumnos, ya que en sus orígenes, algunos de los elementos de las *Public Schools* apuntaban a lo que se definía como la república de los alumnos, ya que eran ellos quienes tenían un poder creciente, principalmente en lo relacionado con la disciplina. Hoy en día ese significado es distinto, pero vemos el lugar preponderante que ocupan los alumnos en los cambios observados en los distintos rituales.

Uniformes: iguales pero diferentes

Si uno piensa en el típico uniforme de un colegio “inglés”, existen ciertos elementos siempre presentes: la pollera en las mujeres, la camisa y la corbata en los hombres y el *blazer* para ambos. Esta foto parece repetirse en este tipo de colegios en todo el mundo y también aparece en las películas mencionadas al comienzo de este capítulo.

En la Argentina podemos observar que en el caso de las polleras se ha optado en la mayoría de los casos por una vestimenta de “tradición escocesa”: el kilt escocés o *tartan philibeg*. El tartán es definido por la Real Academia Española como una tela de lana con cuadros o listas cruzadas de diferentes colores, característica de Escocia. (RAE, 2014). Según Trevor-Roper (2003) el tartán ya era conocido en Escocia desde el siglo XVI, aparentemente proveniente de la ciudad de Flanders, habría llegado a las Tierras Altas a través de las Tieras Bajas; pero el *philibeg* (pequeño *kilt*) -nombre y cosa- es desconocido hasta el siglo XVIII. Lejos de ser una vestimenta tradicional, *Highland* fue inventado por un inglés luego del Acta de Unión de 1707 entre Inglaterra y Escocia. Los *Clans Tartans* (tartanes típicos de cada clan) son aún posteriores y fueron diseñados por sir Walter Scott como parte de un dispositivo pagano en honor a un rey hanoveriano, y se debe su presencia a otro inglés (Trevor-Roper en Hobsbawm, 2003). En tanto, el nombre *kilt* aparece recién veinte años después del Acta de Unión ya mencionada. Aparece con la palabra *quelt* en una descripción de Edward Burt, un oficial inglés en una carta que describe el carácter y las vestimentas de la ciudad de Inverness en las Tierras Altas de Escocia, y que explica que no es en sí una prenda distintiva, sino una forma particular de usar el *plaid* (el *plaid* tiene un origen irlandés y tiene que ver con un pedazo de tartán que se usaba generalmente sobre los hombros). En realidad este no es el *kilt* que luego se volvió tradición, sino que era lo que se conoce como el *Belted Plaid*. El *kilt* fue inventado luego de 1720 por un *quacker* inglés de Lancashire, Thomas Rawlison, quien buscaba no preservar una tradición, sino ayudar en su transformación en términos prácticos para llevar a los escoceses hacia la era de las fábricas y la industrialización, ya que la prenda actual podía resultar incómoda (Ibid). Durante esos años la prenda fue prohibida por el Parlamento, contexto en el cual comenzó a ser popular entre los nobles y luego en las clases altas y profesionales. Por otra parte, fue dejando de usarse por las clases más humildes, que originalmente vestían estas prendas, ya que luego de usar pantalones durante una generación no encontraron razón práctica para volver al uso del *belted plaid* o del *kilt*. “A lo largo de los años, y a través de importantes hechos históricos, se fue imponiendo esta tradición “ancestral” escocesa como ocurrió, por ejemplo, con la visita del rey George IV en 1822 ocasión en la que la capital escocesa se “tartanizó”” (Trevor-Roper en Hobsbawm, 2003: Pos 408 en Kindle).

Al ver los uniformes de estos colegios, la percepción general es que esta debe ser una tradición que acompaña a la institución desde siempre, pero al parecer no es así. Al conversar con un alumno egresado en 1941, él menciona que: “En mi época no teníamos uniforme... íbamos de pantalón, camisa y corbata, no existía una corbata del colegio, se usaba camisa blanca o celeste” (Exalumno San Andrés). Cuando conversamos sobre el uso de las corbatas y el uniforme tal como lo conocemos hoy, él comentó que eso tiene que ver con las *Regimental Ties*¹⁸ y que es una costumbre que viene de Inglaterra. No obstante, él menciona que actualmente cada vez que asiste a un acto del colegio usa la corbata azul con el cardo escocés.

Actualmente el uniforme reglamentario del colegio San Andrés consta de pantalón gris (varones), pollera escocesa (mujeres), camisa celeste, suéter o polar azul. El tartán de la pollera corresponde al clan Lamont¹⁹. El colegio además posee diversos uniformes para actividades específicas (hóckey, *rugby*, básquet, natación) así como para representar a las *Houses* (remeras con colores de las respectivas *Houses*). En el caso del colegio San Lucas, el uniforme tiene una composición similar, pero la camisa es blanca, el color del tartán es diferente (no pertenece a ningún clan en particular y su origen y elección tiene que ver simplemente con una cuestión estética y de disponibilidad al momento de seleccionarlo) y los varones usan una corbata institucional. También existen uniformes especiales para los deportes y para las *Houses*. Asimismo, en ambos colegios quienes son capitanes (ver sección *Houses*) utilizan un distintivo que los identifica. En San Lucas utilizan unos pins (prendedores con el color de la casa), mientras que en San Andrés tienen también usan una corbata diferente para los hombres y una pollera diferente para las mujeres.

En el Manual de familia del Colegio San Lucas se hace referencia al correcto uso del uniforme de la siguiente manera: “El uniforme es un signo de pertenencia a la institución. Llevar el uniforme del Colegio completo y en buenas condiciones es parte del aprendizaje que los alumnos deben realizar a lo largo de su vida escolar. También es parte de la formación integral de los alumnos: a través de una correcta presentación adquieren los hábitos de higiene y el cuidado de sí mismos” (*Manual de familia*, Colegio San Lucas: 2016).

Por otro lado, en la página web del Colegio San Andrés se dice lo siguiente del uniforme: “El uniforme nos representa como colegio y es muy importante usarlo en forma apropiada. Los alumnos

¹⁸ Las Regimental Ties (Corbatas de regimiento) tienen su origen en Gran Bretaña donde soldados las usaban para identificarse. Luego de 1920 pasaron a tener presencia en instituciones privadas como clubes, colegios, y universidades.

¹⁹ A lo largo de todo el trabajo de campo, y pese a buscar en diferentes tipos de fuentes, no se pudo obtener información del porqué de la elección de este tartán y clan en particular.

deben llevar siempre su uniforme completo, limpio y en buen estado” (página web Colegio San Andrés, 2018).

La política de uniformes viene también acompañada por un código general de prolijidad que tiene que ver con el largo del pelo en los varones, la forma de llevar el pelo en las mujeres, los accesorios, el pintado de uñas, entre otros. Durante las observaciones se pudo ver que estos puntos generan en muchos casos tensiones entre alumnos y directivos y a veces es difícil lograr acuerdos.

Al hablar de los uniformes, Dussel (2005) indica que la vestimenta está cargada de significados específicos. Según la autora, la historia de los códigos de vestimenta nos enseña sobre cómo los colegios contribuyen a producir experiencias e ideas sobre la sociedad en la que viven. En el caso de los guardapolvos blancos, utilizados en las escuelas de gestión estatal en la Argentina a partir del siglo XX, la autora sostiene que esta herramienta, esta tecnología, estuvo ligada a la construcción de un nacionalismo en el que el contenido igualitario y homogeneizado fue muy importante, pero que hubo otros discursos heterogéneos y diversos que contribuyeron a crear múltiples y hasta contradictorios significados. Dussel plantea que “los uniformes configuran una identidad en múltiples niveles, homogeneizando y diferenciando al mismo tiempo” (Dussel, 2005: 194).

En su origen, los uniformes elegidos por las *Public Schools* buscaban convertir a través de la vestimenta a niños en jóvenes adultos. Este punto estaba muy relacionado con el concepto de masculinidad cristiana muy impulsado por Thomas Arnold y explicado en el capítulo 4. A través de nuestras entrevistas quisimos tratar de entender qué rol y valor tienen hoy en día los uniformes para los diferentes actores de la comunidad. “El uniforme te da un sistema de pertenencia, igualdad entre alumnos” (alumno San Lucas). “Ayuda a ver qué ponernos y nos une a todos... somos todos iguales. Veo a alguien por la calle con el uniforme y digo: ¡lo conozco!” (alumna San Lucas).

En el caso de estos testimonios, vemos cómo se asocia el uniforme con una identificación con la institución, con un sentido de pertenencia. En palabras de McLaren (1995), la relación entre símbolos y significados tiene que ver, en este caso, con un sentimiento específico buscado intencionalmente por la institución. Si seguimos al autor podemos ver también cómo el uniforme marca relaciones de poder. Cuando los alumnos dicen que ven alguien en la calle con el uniforme y lo reconocen como parte de su grupo, y eso muestra la diferencia que se genera hacia un otro.

Durante la segunda etapa de entrevistas notamos un punto de tensión con respecto a los uniformes. En una entrevista con un directivo del Colegio San Andrés, él planteó:

“(…) es una lucha de los últimos doce años. Yo creo, y mucha gente cree, que el tema de los uniformes no es central a la educación que están recibiendo los chicos y no es lo que era en otra época, que era un símbolo de respeto. El chico posmoderno puede estar un poquito peor vestido y no por eso es irrespetuoso y desorganizado ni nada de eso. Dicho eso, sigue habiendo una expectativa, una cierta parte del grupo de padres en cuanto a lo tradicional de que el uniforme es importante y generalmente terminamos operando más para mantener esto en su lugar que por real convicción de que esto sea algo central. Por ejemplo, querrás compartir cosas tan lindas como que el *bullying* físico está prácticamente erradicado, y la primera pregunta es: “¿Por qué los chicos usan el pelo largo y barba?”. Y decís... uff... esa es un poco la tensión... no tanto por la comunidad de docentes y directivos. Los alumnos lo viven como una contradicción... que por un lado les dicen que cada uno tiene que ser singular, promueven la singularidad, pero por otro lado no podemos venir con el pelo más largo o con la barba... esto es interesante porque los chicos no quieren sacar el uniforme, lo vimos en encuestas. Nosotros tenemos el *Non Uniforme Day* (Día del No Uniforme)... les encanta, pero cuando les preguntás si quieren no tenerlo te dicen que no... lo quieren, pero un poco más laxo” (directivo San Andrés).

Otros testimonios de miembros de la comunidad apuntaban a lo mismo:

Da pertenencia, pero tiene que ser algo flexible. Te lo puede dar una bufanda, una trama... pertenecer es más allá de la cáscara. Con tener algo del uniforme ya está... especialmente en los adolescentes. Le tiene que ser cómodo, siempre y cuando no irrumpa el respeto. Se usó en algún momento para hacer las cosas fáciles... lo entiendo para un coro, una salida (docente San Andrés).

Este año está siendo re contra debatido por la APESA (Asociación de Padres Escuela Escocesa San Andrés) y por los alumnos (centro de estudiantes) que quieren poner el pantalón para las mujeres. Hoy hay más rebelión, por ejemplo, si traes una campera que no sea la oficial, te retan, pero te la dejan. Es complicado. Pelo, barba, no se permite, te ponen amonestaciones... bah, depende, hay muchos que la tienen cortita y no te dicen tanto. Especialmente cuando rendís examen, no te dejan entrar. A mí me encanta el uniforme. Siento que estoy representando al colegio, y me encanta la pollera de Prefect, es un logro, peleé por llegar ahí, y los más chicos me reconocen. Me daría pena que se implemente el tema del pantalón, en los actos formales es muy lindo ver el uniforme prolijo (alumna San Andrés).

Este cuestionamiento, o bien esta tensión, también es planteado por alumnos del colegio San Lucas: “Los uniformes... está bien que hagan hincapié en los uniformes por la apariencia, pero se están yendo un poco por las ramas insistiendo tanto. Siento que se preocupan más en el uniforme que en lo académico y en el comportamiento” (alumno San Lucas).

Como se puede observar por los testimonios, parecería que no existe un consenso claro en este tema. Existe una mezcla de orgullo y sentido de pertenencia con el uniforme, y por otro lado un cuestionamiento, que pese a ser fuerte, reivindica el uso de uniforme. No se está cuestionando su uso, sino que se cuestiona su formato actual. El testimonio de un exalumno representa un poco esta idea y el cambio respecto del pasado:

Yo lo lucía con mucho orgullo. No me pesaba el *blazer*, no me pesaba la corbata. Hoy en día no es así, hay una necesidad de no identificarse tanto, es un peso, una cadena... para mí representaba el honor de utilizar los colores del colegio. Nos representaba como un equipo. Hay una tendencia de no usar la corbata, porque oprime... no me afecta, mientras que no la usen mal, me parece mejor. Ahora se revelan contra el uniforme hasta que llega el buzo de egresados. Eso es sagrado. Porque es de ellos. Si lo usó mi padre debe ser viejo... igual en la historia hubo cosas informales. El uniforme puede ir cambiando pero lo lindo es que te remite a un equipo, a un sentido común, comunitario. Sentido de pertenencia. Cuando vos llegabas a First 15 (equipo de *rugby*) era un orgullo la camiseta, si estabas en el equipo de atletismo y te daban la musculosa era un orgullo, la de natación lo mismo. En el fondo, si sos orgulloso de lo que estás haciendo el uniforme es parte de eso (exalumno San Andrés).

Durante las observaciones pudimos ver en muchos casos a alumnos vistiendo prendas no reglamentarias o haciendo un mal uso del uniforme (por ejemplo, la corbata muy baja, la camisa afuera). En los actos se pudo observar el llamado de atención constante de parte de docentes y directivos a los alumnos que forman parte de los espectadores. De cierta manera esto nos habla del debilitamiento de esta tradición.

Sin embargo, existe una reivindicación del uniforme por parte de muchos directivos que le otorgan un lugar importante. Uno de los directivos opinó que el objetivo de los uniformes en esa institución era la estandarización: “Vos sos igual a este, a otro, es la estandarización de la disciplina lo que genera pertenencia” (directivo San Andrés). En la otra institución se hace mucho énfasis en la prolijidad del uniforme en todo acto tanto interno como de representación institucional: “Estaban todos impecables, corbatas arriba, medias arriba, muy prolijos, fue un orgullo, eran el colegio más prolijo” (directora San Lucas).

En las diferentes observaciones, lo que se puede ver es una clara diferencia entre el uso del uniforme en actividades diarias frente a aquellas de representación institucional o de representación de las *Houses*. Uno de los eventos principales del Colegio San Lucas es una competencia coral entre *Houses*. Durante esta competencia es interesante ver cómo desde los alumnos que dirigen los respectivos coros se transmite una gran importancia al cuidado y la prolijidad del uso del uniforme de la *House*. Todos deben estar iguales, desde las medias, la chomba, los zapatos y hasta el cuidado para que todas las mujeres usen el mismo tipo de moño en el pelo. Los propios alumnos muestran mucho compromiso con esta práctica. Parece que cuando existe autogestión y representación por parte de los alumnos, el compromiso es distinto del momento de uso diario y habitual, en el que, como vimos, suelen mostrar resistencia.

Mientras este trabajo de investigación estaba en proceso surgió una nota televisiva acerca de un colegio en Inglaterra donde sus alumnos habían ido a clase en pollera. Al parecer, toda Europa estaba siendo afectada por una ola de calor y, a modo de protesta, los alumnos optaron por llevar pollera ya que las normas decían que se debía utilizar pantalón y que no estaba permitido el uso de bermudas, pero no decía nada de la pollera, por lo que los alumnos llevaron la pollera institucional que usaban las mujeres. El director luego manifestó que no iban a sancionar a ningún alumno, ya que no había falta de conducta alguna, y que iban a revisar su tradicional código de vestimenta.

Este pequeño relato muestra una realidad en los tiempos actuales. Los uniformes típicos de los colegios “ingleses” fueron pensados para un tipo de clima y de urbanización. Según el relato de

algunos alumnos y padres, algunos elementos resultan ya obsoletos, como el *blazer*. En una de las instituciones estudiadas se brinda la posibilidad de utilizar campera, teniendo en cuenta que esa prenda es mucho más eficiente durante la época invernal, lo cual muestra cómo ciertas tradiciones se adaptan para continuar vigentes. En la otra institución, tanto el *blazer* como la corbata fueron eliminados del uniforme.

Siguiendo lo planteado por Hobsbawm y Ranger (2003) y por Bauman (2003), podemos afirmar que el uniforme escolar (tal como se lo plantea aquí) puede considerarse una tradición inventada de la modernidad. Y como tal, tenía en su origen un sentido, muy alineado con una concepción educativa de una época muy vinculada a la búsqueda de homogeneización y la reafirmación de una identidad. En una época en la que la homogeneización y la identidad nacional tenían un rol preponderante, los uniformes tenían un lugar especial, pero, tal como plantea Beech (2008), estos conceptos están siendo cuestionados por valores universales y una idea de respeto por la diversidad y por las particularidades locales. Esto es en parte lo que los alumnos reflejan cuando cuestionan aquellos elementos que buscan unificarlos a todos. De cierta manera, lo consideran una imposibilidad de mostrar su propia identidad. Asimismo, existen debates actuales que generan otras tensiones en relación con el uniforme. Uno de ellos es el debate de la identidad de género, que llevó a los alumnos de una de las instituciones a cuestionar el uso del pantalón de manera exclusiva por parte de los varones. Frente a esto uno de los entrevistado mencionó que esas expresiones son “signos de los tiempos” (directivo San Andrés).

En el punto de las Asambleas hablamos del concepto de reciclaje de Bauman (2003) como elemento característico de las tradiciones en la posmodernidad. Puede observarse que sigue existiendo en líneas generales una reivindicación de la tradición del uniforme. Pero lo que se le exige es una reinención, un cambio, un reciclaje. En este sentido, nuevamente aparece un elemento fuerte que es la participación activa de los alumnos. En los casos en que lo sienten propio, el uniforme vuelve a tener fuerza como elemento unificador y generador de identidad. Podemos ver que cuando ellos participan en la actividad o cuando ese uniforme tiene que ver con una actividad que los agrupa e identifica de una manera distinta, el sentido que cobra para ellos es otro. Desde las remeras de los equipos deportivos, el buzo de egresados o hasta la utilización de su uniforme en eventos institucionales. Tal como menciona una alumna, parecería que el uniforme es una de las bases de un colegio tradicional. Cabría preguntarse entonces cómo pueden reciclarse, resignificarse sin perder aquellos rasgos positivos de generación de comunidad que también mencionan los entrevistados. “El colegio es tradicional. Uno por el uniforme. Son re estrictos. Cuando hay actos, hay actos 100% formales. Los *Assemblies* son re formales, llegan de la historia del colegio y se hacen tradición” (alumna San Andrés).

Como ocurrió con el análisis de Dussel (2005) de los guardapolvos blancos, estudiar la historia de los uniformes de estas instituciones nos enseña sobre el tipo de identidad que quieren promover. Al ser una tradición importada, es interesante ver cómo se adaptó y se sigue adaptando a una realidad local. Queda claro que los sentidos y significados que se les otorga a estos uniformes son muy diversos y muestran una clara tensión donde por un lado se habla de una homogeneización, sentido de pertenencia, prolijidad, elegancia, de una tradición; y por el otro lado se lo observa como algo discriminatorio, poco democratizador, alejado de los tiempos actuales al no permitir la diferenciación ni la elección personal. En este punto es interesante mencionar lo que dice el Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires²⁰, que al hablar de vestimenta sostiene, entre varios puntos, que: a) La vestimenta no podrá convertirse en causa del incumplimiento de la obligatoriedad escolar prescripta por la legislación vigente; y b) Las instituciones educativas, en el marco de las condiciones generales previstas en el artículo anterior y conforme el respectivo régimen de convivencia, podrán resolver los aspectos vinculados atendiendo a sus particularidades y sin restringir el ejercicio de libertades individuales. Podría argumentarse que estos puntos podrían restringir o debilitar en cierta manera las políticas de uniformes de los colegios estudiados al limitarlos en cuanto a la posibilidad de ciertas sanciones por el incumplimiento de la normativa interna; y por otro lado el argumento del ejercicio de libertades individuales podría también generar un conflicto con las políticas establecidas, pese a que, como se dice en el artículo, deben estar acordadas en el régimen de convivencia.

Lo que sí queda claro es que los uniformes fueron y son en este tipo de escuelas elementos generadores de identidad que, pese a que contribuyen a homogeneizar hacia el interior de la escuela, generan una clara diferenciación con el afuera, con otras escuelas, otras comunidades, otros estratos sociales.

El Sistema de *Houses* (Casas): introducción al *management*

Otra nueva tradición inventada

El objeto de las *Houses* -instituidas en San Andrés en 1938, el año del centenario- fue desarrollar un sano espíritu competitivo en equipo, en lo académico, en lo artístico y deportivo, tal como lo expresó su fundador, Mr. Hardie: “(...) fomentando en cada alumno el cultivo de su talento ya sea mental o físico para la gloria de *House*” (Zagarese, 1988: 125). Pero, en su comienzo, la competencia

²⁰El Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, decreto 2299/11 aplica para todas las instituciones, tanto de gestión privada como estatal.

estuvo limitada a la parte académica y a la conducta y, poco a poco, fue ampliándose hasta cumplir con los ideales del *Headmaster*. Desde entonces, en San Andrés hay cuatro *Houses*: Brown, Dodds, Fleming y Monteith, con sus respectivos colores azul, amarillo, rojo y verde. Los nombres fueron elegidos conmemorando personas representativas para la institución: Dr. William Brown, pastor de la Iglesia, fundador, director y maestro de la escuela; James Dodds, miembro del cuerpo de gobierno de la escuela durante muchos años; Dr. James Fleming, pastor y maestro; y John Moteith Drysdale, activo miembro del cuerpo de gobierno y autor del libro *A hundred years old*.

El sistema de *Houses* comenzó en el Colegio San Lucas desde su fundación, pero en principio eran dos *Houses*: Green y Yellow (Verde y Amarillo), que eran colores del escudo del colegio. Al poco tiempo de su fundación se decidió pasar a cuatro *Houses*, que tomaron los nombres de cuatro condados irlandeses: Longford, Westmeath, Kerry y Donegal. Se eligieron estos nombres en honor a una de las familias fundadores, que tenía origen irlandés, y a su vez utilizaban un color cada uno: rojo, amarillo, azul y verde, respectivamente.

Resulta interesante señalar cómo en ambos casos se decidió inventar una tradición a través del uso de símbolos muy fuertes. En el caso de San Andrés se acudió a los fundadores del colegio, realizando a través de esta selección una elección por un lado a elegir unos y no a otros, y por otro lado se logró traer el pasado al presente dando este idea de *long durée* (Kenway, 2017) que hemos mencionado anteriormente. En el caso de San Lucas, también se inventa una tradición, pero acudiendo a una mística ligada a unir directamente el colegio con un país de habla inglesa: “Los nombres de las *Houses* corresponden a cuatro condados de Irlanda en honor al origen de una de las familias fundadoras” (discurso de directivo en la presentación de las *Houses* a alumnos San Lucas). Cabe aclarar que, pese a que fue parte del Reino Unido, en la actualidad Irlanda es un estado independiente.

El Sistema de *Houses* hoy

A continuación detallaremos la organización actual del sistema de *Houses* en cada uno de los colegios. Tal como vimos en el capítulo anterior, el sistema de *Houses* proviene de los colegios pupilos, en los que cada *House* (Casa) era el lugar donde vivían los alumnos. Cuando este modelo fue exportado a colegios no pupilos, fue sufriendo modificaciones y adaptaciones.

En el Colegio San Lucas, los alumnos comienzan con la actividad de *Houses* a partir de 1^{er} año del nivel primario luego de ser asignado a una *House* durante una ceremonia a principio de año. Aquellos alumnos hijos de exalumnos o hermanos de alumnos mayores pertenecen a la misma *House*

que toda la familia. El resto de los alumnos es asignado a las diferentes *Houses*, en busca de generar un equilibrio en la cantidad de miembros de cada *House* de cada año. En 6° año, el equipo directivo y docente elige dos *Prefects* (Prefectos) por *House* -un varón y una mujer-, que serán referentes del *House* durante todo el año. Entre sus funciones van a estar la organización de su *House* para los diferentes eventos y la colaboración con los alumnos menores. En la secundaria, el equipo directivo postula una terna de candidatos a ser capitanes de cada *House* y a principio de año son elegidos por los propios alumnos en una votación luego de una semana de campaña por parte de los candidatos. Los capitanes de secundaria tienen funciones similares a las ya mencionadas para los Prefectos de primaria. A lo largo del año, las *Houses* compiten en diferentes actividades según se detalla a continuación:

- Deportivas

- Día de los deportes
- Competencia de *rugby*
- Competencia de hókey

- Artísticas

- Competencia coral

- Académicas

- Competencia de conocimiento general

- Olimpíadas de matemáticas

- Competencia de poesía



Estas actividades siempre están signadas por simbolismo de la *House*: banderas de las *Houses* y uniformes específicos con los colores respectivos. Varios alumnos y miembros del personal del colegio destacaban un evento en particular: la competencia coral de *Houses*. Esta es una competencia en la que se forman cuatro coros con alumnos que van desde 4° año del nivel primario hasta el 6° año del nivel secundario. Cada coro es dirigido por un alumno de 5° o 6° año del nivel secundario, que es elegido por el director de Música del colegio. Los coros ensayan al mediodía durante dos meses, los sábados y, en ocasiones, en días y lugares fuera del colegio pautados por los propios alumnos. Luego se realiza la competencia con la presencia de padres. Los siguientes testimonios dan cuenta de la opinión de diferentes actores sobre las actividades de las *Houses*.

Está muy bueno porque no se separa el colegio en cuatro *Houses* sino que lo une para cantar con un propósito definido. Está buenísimo ganar, pero no es lo más importante, lo aplaudís y estás contento por el otro. Pasar por esta experiencia te hace sentir que perteneciste a algo, conocés gente que quizás ni idea y esto va más allá de la competencia (alumna San Lucas).

No estoy 100% de acuerdo con la competencia. Se ve en el *Interhouse* de coro. Creo que lo valoraría mucho más si no fuese una competencia. Creo que si se preparara todo como se prepara y fuese solo una exposición se viviría más sanamente, pero le faltaría la motivación de la competencia (alumno San Lucas).

Lo más importante es el proceso. De chico ves a los más grandes y los tenés como ídolos. Querés ir a los ensayos en las casas. Nunca faltás. El día de la competencia es duro porque gana uno, tres pierden, así que muchas veces llorás, pero después te das cuenta que lo mejor de todo es el proceso (discurso de una alumna capitana de una *House* San Lucas a alumnos más chicos).

El ritual de todos es dar cintitas para el pelo, decir el lema de la *House*, los regalos que demuestran que son todos importantes. Ensayan en las casas. Es importante el resultado. Al principio, cuando perdí estaba muy *shockeada*, pero después les dije a los chicos que para mí ganaron, no me importa, estoy orgullosa... lloraban y me agradecían (alumna directora de un coro de *House* San Lucas).

Las *Houses* representan un lugar de identidad fuerte según muchos de los testimonios. Asimismo, en los testimonios se puede ver una tensión en entender el objetivo de este tipo de actividades. Parecería que existe un mensaje institucional de priorizar el proceso por sobre la competencia, mensaje que por momentos entra en oposición al valor que tiene la competencia en el Sistema de *Houses* en sí mismo. El siguiente testimonio muestra el significado que tiene para un alumno el Sistema de *Houses*:

¿Qué significan las Houses? Es tu 'casa' sos parte de una familia, te identificás a través del escudo, el color, el nombre y sos parte de eso. Más para nosotras que somos las directoras de la House, estás a la cabeza para los más chiquitos... las Houses por grupo nos unen más. Un nene de Westmeath me va a venir a hablar a mí si necesita. Ayuda a integrarse. Es tu equipo de por vida. Con el tiempo lo van a valorar, van a encontrar ese lugarcito. Se crea competencia pero sin odiar al otro (alumno San Lucas).

A lo largo del tiempo fueron variando mucho las actividades del Sistema de *Houses* del Colegio San Andrés. Tal como vimos, en su comienzo estaban más ligadas a las actividades académicas. Luego fueron tomando mucha importancia las actividades artísticas y deportivas y hoy en día es muy diversa la cantidad de actividades que se realizan. Hoy en día hay competencia por *Houses* en deportes (*rugby*, *hóckey*, atletismo, natación), música, y también académicos como competencias de conocimiento general.

Como ocurrió en los otros puntos, en las entrevistas se habla de un cambio tanto en las actividades como en el valor que se les da en la actualidad a las *Houses*.

El fenómeno de las Houses... cuando son más chiquititos hay una sensación de pertenencia muy fuerte, hay *House Spirit*, se celebra un montón. Cuando los chicos van creciendo lo empiezan a tomar con mucha apatía, lamentablemente hoy. En esta mezcla de añorar un pasado mejor mucha gente dice: "Se perdió el *House Spirit*". En parte es cierto, creo que también responde a este fenómeno: cuando yo era alumno casi las únicas actividades extracurriculares fuertes que nos entusiasaban más allá de las clases eran los *Interhouses* porque lo que tienen las Houses, y este para mí es uno de los fundamentos más importantes, es que te permite la interacción entre camadas. Estos eventos, o la pertenencia a la *House*, hacen que vos teniendo este símbolo y perteneciendo ritualmente a esta casa te puedas mezclar con gente de todos los años. Hoy hay mucha más oferta de estos espacios... las actividades de *Houses* se volvieron una más (directivo y exalumno San Andrés).

Esta idea de que lo que denominan el *House Spirit* (Espíritu de la Casa) se está perdiendo estuvo presente en varias entrevistas: "No le importa a nadie. A veces parecería que el competir es lo que

importa, no la *House*. A los que les importa es a los viejos o a los que ya tuvieron generaciones. El fracaso de las *Houses* tiene que ver con que te ponen en un lugar rivalidad” (directivo San Andrés). “Es un tema que en este momento lo tenemos medio en conflicto. Hay que trabajar mucho el *House Spirit* para que se trabaje el *School Spirit*, que también es algo que se ha languidecido. Lo mismo el compromiso y el espíritu. El desafío nuestro es poner la camiseta” (directivo San Andrés).

Pero por otro lado parecería haber una reivindicación del Sistema de *Houses* en especial por alumnos y exalumnos:

Era interesante porque producía dos escalas. La intercolegial que vos representabas a tu colegio, y la escala del equipo más próximo, más íntimo y se competía desde deportes, debate, fotografía, *hobbies*... siempre le poníamos mucho empeño. La *House* te permitía experimentar. Sí, sí, sí... mucho espíritu de *House*. Cada capitán trataba de llevar los puntos de su deporte, de su actividad. Era algo que se desarrollaba con mucha pasión. El espíritu sigue vigente y se ha ponderado más. Se hacen los *Assemblies* por *Houses* (exalumno San Andrés).

Hay un espíritu muy fuerte. Se lucha y se lucha fuerte. El sentimiento creo que lo tengo yo muy fuerte, por llorar cuando perdimos... siento que lo tienen bastante. Hay *Prefects* que son *House Captains* pero no está tan relacionado. Si te ven emocionada así lo transmitís. Si lo sentís y lo vivís en carne viva, la chance de que te sigan es más probable (alumna San Andrés).

Antes había mucha más competencia. Ahora las casas sirven para subdividir las masas. Tenés una pertenencia en tu *year*, en tu *House*, en la actividad en la que brillás... es algo que es transversal a todo el colegio... eso lo hace más fuerte que una camada, permite roce entre chicos de otras edades. Eso es súper loable, es una herramienta. Va más allá de la competencia. Algo de grupo de pertenencia (docente San Andrés).

Los (alumnos) líderes

Dentro de lo que originalmente se concibió como el Sistema de Casas de las *Public Schools* inglesas, los líderes ocupaban un lugar privilegiado y esencial. Tal como vimos en el capítulo anterior, cada *House* era controlada por los *Prefects* (prefectos), que eran elegidos entre los alumnos más grandes para funcionar como referentes y lograr especialmente asegurar la correcta disciplina (Huges, 1838). Los *Prefects* tenían como recompensa una serie de privilegios por sobre el resto de los alumnos.

Pese a que en ambos colegios pudimos notar un sistema de líderes con ciertas similitudes a la idea original, también notamos diferencias importantes entre sí en cuanto al lugar de privilegio que ocupan. Cabe destacar que en ambos colegios el Sistema de Líderes excede el sistema de *Houses*.

El Colegio San Lucas cuenta en el nivel secundario con dos *School Captains* (capitanes del Colegio), cuatro *House Captains* (capitanes de las *Houses*) elegidos por los propios alumnos, ocho vicecapitanes (también surgidos de la votación de alumnos), dos *Sports Captains* (capitanes de deporte), dos *Performing Arts Captains* (capitanes del área artística). En el nivel primario existen dos *Prefects* (prefectos) por cada casa.

En el Colegio San Andrés la división en secundaria se da por *Prefects* y *House Captains*. Dentro de los *Prefects* dos son *Head Boy* y *Head Girl* (líderes del colegio en general), dos son *Deputy Head Boy* y *Deputy Head Girl* (vicelíderes del colegio en general) y catorce son *Prefects*. Cada *House* tiene un *Head of House* (líder de la *House*) que es un docente (en este caso, tres de los docentes son de Educación Física y uno es académico). Por cada *House* hay seis capitanes. En el nivel primario hay capitanes y vicecapitanes en cada *House*.

En el caso de San Lucas, a todos los líderes se los distingue con un prendedor (*pin*). Las tareas están principalmente relacionadas con asistir y participar en los eventos institucionales tanto internos como con otros colegios. Asimismo, en los eventos de *Interhouse* (Competencias entre las Casas), tienen un rol protagónico en la organización de las actividades. Por último, tienen reuniones periódicas con directivos. Para la organización de este tipo de actividades, estos líderes tienen permisos ocasionales de salir durante el horario de clase. A continuación damos cuenta de algunos testimonios sobre cómo los alumnos perciben estas distinciones:

Ser *School Captain* es en lo práctico dar el ejemplo a los más chicos de cómo debería ser, más allá de que quieran tomarte como ejemplo... inculcar buenos valores mediante acciones o la importancia hacia el estudio. Dar una buena imagen dentro y fuera del colegio. Transmitir valores personales. El proceso es a través de una votación entre todos los profesores. Nosotros nos enteramos en un acto. En el día a día no hay mucha diferencia. Si me eligieron es por lo que soy. Nos hicieron firmar un contrato (informar sobre problemas que veamos o nos digan, que nos llamen para informar, ser un vínculo con los directivos). Con los *House Captains* somos todo un grupo. No es como en el San Andrés, que los *Captains* andan con una pollera diferente... tenemos un pin, pero no es que sos un capo (alumno San Lucas).

El proceso de ser *House Captain*. Desde chiquito querés ser eso. Tenés que tener compromiso con vos mismo y con los demás, y en el último año hay una votación entre tres ternados. Siempre lo había soñado. Para mí es muy importante que te vean como el ejemplo, como un referente, y ahí te das cuenta de que tenés que hacer las cosas bien. Yo siempre tuve problemas de conductas y desde que me eligieron me di cuenta que tenía que cambiar. Creo que cuando eligen a los ternados se basa mucho en lo humanitario más allá de lo académico (alumno San Lucas).

Por otro lado, los líderes del San Andrés son distinguidos con una corbata diferente para los varones y una pollera diferente para las mujeres. Tienen además un cuarto de uso exclusivo para ellos. Como en el Colegio San Lucas, tienen participación en eventos institucionales tanto internos como externos, llevan adelante *Assemblies* (Asambleas) periódicas con todo el alumnado del nivel, tienen reuniones periódicas con los directivos, tienen un rol protagónico dentro de la organización de las actividades de las *Houses*, y participan y llevan adelante iniciativas sociales, y proyectos de impacto para la comunidad educativa. En este sentido, participan de todas las convivencias que realizan los últimos años como parte de las actividades sociocomunitarias. Además, durante una de las visitas pude ver otro proyecto que estaban llevando adelante que tenía que ver con saludar a todos los chicos del nivel secundario durante el ingreso al colegio. Según relataron, este proyecto es parte de una iniciativa que busca acercar más a los líderes al alumnado haciéndolos más conocidos y buscando

generar un impacto positivo con el saludo de todos los días. A continuación mostramos testimonios que dan cuenta del lugar de los líderes de esta institución:

Todo lo hicieron los chicos. Tuvieron la asistencia logística, todo lo demás lo hicieron ellos. Voy a volver a decir algo que es lo importante. Lo importante es el aprendizaje de haber participado independientemente del puntaje. Si bien es una competencia y es lindo ganar, lo mejor de todo es cuando ustedes crecen y están en 5 y están a cargo, se ayudan entre sí y lo importante es el trabajo realizado y no la competencia (directivo del San Andrés durante una competencia por *Houses*).

Tienen que tener compromiso, estar en todos los eventos, ellos lo consideran importante (y lo son). Tiene su cuarto de *Prefect's Room*, es un privilegio. Es de ellos. Siempre hubo un cuartito (docente San Andrés).

Creo que el éxito de las *Houses* depende de lo que nosotros llamamos los *elder*, los chicos de año 12. Nuestra concepción pedagógica es que coconstruimos los valores del colegio. Por ejemplo, los *Prefects* de año 12 son los que manejan la asamblea de todo el colegio, cuando en otra época la manejábamos los directivos. Si los chicos de año 12 tienen la camiseta puesta de las *Houses* hace que coyunturalmente ese año el *House Spirit* suba, nos ha pasado (directivo San Andrés).

No es un cargo menor. Cada uno hace lo que le gusta. Estoy mucho en las convivencias como coordinadora. Participo de la organización de las *Assemblies*. De cada evento chiquito o grande. Temas como el *bullying*... por mi experiencia trabajo mucho con los chicos. El sentimiento creo que lo tengo yo muy fuerte, por llorar cuando perdimos... siento que lo tengo bastante (alumna San Andrés).

Como puede observarse por lo relatado hasta ahora, los referentes o líderes tienen un lugar muy importante. En las diferentes ceremonias en las que se asignaban los roles de *Prefects* de primaria del Colegio San Lucas a los alumnos de cada *House* pudo observarse un punto en común: muchos de los chicos que no habían sido elegidos se sentían triste y afectados por esta situación. En muchos casos, los directivos y docentes se acercaban a ellos y les brindaban contención. Asimismo, se conversaba luego con todos los alumnos del año en que se elegía a los líderes explicando el sentido que tenía según el colegio esta elección y cuál debía ser el rol: "Hay muchos chicos que podrían tener este lugar. Siempre es una difícil selección. Lo importante es que quien fue elegido es un referente que tiene que trabajar con todos ustedes. Todos deben ser parte de los proyectos" (directivo San Lucas).

Currículum oculto

Esta sección se tituló Sistema de *Houses*: introducción al *management*. Como fuimos viendo a lo largo de este trabajo, este tipo de escuelas, tanto aquellas originales como las que fueron estudiadas, tienen una clara vinculación con el mundo empresarial. Independientemente de todos los elementos y las descripciones mencionados anteriormente, consideramos que el Sistema de *Houses*, que en su concepción estuvo vinculado principalmente con un tema disciplinario, tiene hoy en día como objeto introducir al alumnado en una lógica del mundo empresarial. Equipos, proyectos, líderes, competencias y resultados siguen siendo elementos constitutivos de este tipo de actividades, adornadas hoy en día con una idea de priorizar el proceso, fomentar el vínculo entre alumnos de diferentes edades e incluir la responsabilidad solidaria dentro de sus fundamentos (también propio del mundo empresarial actual). Tiramonti (2008) sostiene que este tipo de sistemas promueve valores

típicos del mundo empresarial como la competencia, el liderazgo, el trabajo en equipo, priorizando la búsqueda de excelencia. Tanto en las entrevistas, las observaciones y los cuestionarios pudimos ver que el Sistema de *Houses* tienen un lugar preponderante en estas escuelas, pese a que pueda ser visto en crisis por algunos actores. Y ese lugar preponderante tiene que ver también con lo que menciona Tiramonti, ya que se vuelve parte fundamental del currículum oculto del colegio, siendo reproductor de ciertas prácticas sociales y culturales propias de una clase tal como estudió Kenway (2017).

Los deportes: palabra sagrada

“El atletismo se convirtió en la esencia del colegio, los juegos fueron glorificados, el equipo era privilegiado por sobre lo individual, el atletismo era la nueva religión. Se suponía que a través del deporte se alejaba a los chicos de los hábitos extravagantes y del vicio, que se les enseñaba espíritu de equipo, *House*, *Fair Play* y formaba su carácter, todos elementos que llevarían de por vida. En relación con los clásicos del currículum, se pensaba que “disciplinaba la mente de orden superior y que era una excelente base para otros estudios” (Kenway et. al., 2017: pos en Kindle 770-880). El deporte siempre ha sido un pilar dentro de este modelo de colegios. Y tanto la historia como la actualidad de las instituciones elegidas demuestran la vigencia de este concepto.

Según se relata en el libro *Medio siglo después* (Zagarese, 1988), el fútbol podría tener sus primeros pasos en la escuela San Andrés. El texto dice que en 1883 quien era director de la escuela en esa época, el Sr. Watson Hutton, de origen escocés, ante un claro problema de indisciplina de los alumnos decide enseñarles “un extraño juego -que no contó con la aprobación de muchos padres de familia- y que consistía en el movimiento de una pelota de cuero, inflada, que se impulsaba exclusivamente con los pies” apoyado en la idea de que no había “nada como la fatiga física para alejar los pensamientos exaltados de cualquier índole” (Zagarese, 1988: 44-45). Según se relata en este libro, Watson Hutton duró únicamente dos años frente al colegio y luego abrió el Buenos Aires English High School, que daría origen al Club Alumni, reconocido por ser el primer club de fútbol del país. No es sino varios años después que llega el *rugby* y más tarde el *hóckey* para las niñas junto con otros deportes. En cambio, en San Lucas ya desde sus inicios el *rugby*, el *hóckey* y el atletismo marcaron un estilo de deportes que fue común en la mayoría de las instituciones “inglesas” de Buenos Aires.

Como se muestra en el capítulo 4, los juegos y los deportes fueron uno de los elementos distintivos de las *Public Schools* originales. Se dedicaba mucho tiempo a la actividad deportiva y

además se la consideraba un pilar fundamental en la formación moral de las personas. De hecho, es en estos colegios donde nacen deportes como el fútbol y el *rugby* que luego son exportados al mundo.

En una de las entrevistas del Colegio San Andrés, el entrevistado comentó que “Educación Física tiene más poder que el resto de los directivos. Es Educación Física la que decide sobre el calendario, lo que la ubica en un lugar privilegiado” (director San Andrés). En estos colegios, Educación Física tiene un lugar privilegiado que está signado por el tiempo y la importancia que se le destina, y es muy superior a lo que el currículum oficial determina.

Los diferentes actores coinciden en la importancia de los deportes dentro de la vida institucional, aunque también admiten un cambio respecto de otras épocas:

El deporte tiene un lugar muy importante. El ala de *PE* (Educación Física) es mucho más tradicional, otras alas se han ayornado más, y *PE* tiene una estructura y una pedagogía un poco más tradicional. De la misma forma que el *House Spirit* menguó un poco por la oferta, en otra época el jugador del *First* de *rugby* era casi un semidiós, y el equipo tenía una mística enorme, pero hoy hay muchas más oferta (básquet, vóley). Antes había mucha pica entre los de *rugby* y los del play... de hecho había una nomenclatura informal que se denominaba *Spastics* (Espásticos) a los que no jugaban al *rugby*, pero por suerte hoy no está más. De vuelta veo el mismo fenómeno. Cuando democratizás y ampliás la paleta, es en detrimento de perder cierta mística de un grupo que era más de élite, pero les das una posibilidad a más chicos de encontrar su lugar (directivo San Andrés).

Tenía un lugar más importante antes. Hóckey y *rugby* van decayendo de nivel (alumna San Andrés).

Espacios que se ganaron en distintas actividades se sacaron a otros. El deporte fue uno de los grandes perdedores. Lo mismo pasa en Gran Bretaña, pero es más fácil por las actividades fuera de hora (directivo San Andrés).

En las encuestas te da que el deporte es la tercera opción por la que eligen el colegio. Primero nivel de inglés, segundo carga académica, tercero deporte, cuarto actividades artísticas. Tengo la responsabilidad de mantener la tradición del colegio sin desatender los intereses. En una época solamente era importante la chica y el chico que hacían *rugby* y hóckey. Elegimos *rugby*, natación y vóley, El tema de interés es medular... perdió fuerza el *rugby* a nivel escolar. El *rugby* de elite pasó a los clubes. Antes jugaban los Pumas en Ferro y el preliminar era San Andrés contra San Jorge. Hacer historia en este colegio es muy difícil. Muchos están muy contentos con el cambio y otros no... porque no se gana tanto. Nos debatimos entre la tradición y el futuro tratando de mantener ambas cosas. Les hablamos mucho de lo que significa ser parte del colegio, tener la camiseta puesta. También depende mucho de las camadas. Hay chicos muy comprometidos (director San Andrés).

Del colegio te llevás amigos, una buena formación, el *rugby*, el ganar, perder pero poner el cuerpo, por más que no sea tu amigo, pero como es del colegio vas a sacrificarte por él” (alumno San Lucas).

Parecería que estos cambios tienen que ver con la necesidad de tener modelos pedagógicos más inclusivos que permitan trabajar más la diversidad. En este sentido, no es únicamente una apertura a incluir nuevos deportes como opciones para los alumnos, sino también brindar más espacio a otras actividades sobre la base de una concepción de la formación del alumno por parte de las autoridades.

Se amplía el concepto de excelencia y se lo ve al alumno como un todo holístico mucho más equilibrado, se incorporan de manera más directa, enfática y deliberada aspectos emocionales, grupales, lo físico deportivo siempre estaba, pero ahora más lo vincular y espiritual (directivo San Andrés).

Buscamos formar alumnos 4 x 4. Nuestro modelo educativo es integral y pone en el mismo nivel de importancia la formación académica, la educación física, la educación artística y los valores (directivo San Lucas).

Eran lo más importante y ahora no porque está de moda considerar otros aspectos del ser humano, lo espiritual, la persona, momentos. Antes el deporte era todo. Todo lo no académico que tarde o temprano le va a quitar espacio a lo tradicional: coro, banda, teatro, telas, cocina (directivo San Andrés).

La educación física en la Argentina, en cuanto a lo que se refiere a los diseños curriculares y principalmente a lo realizado en las escuelas de gestión estatal, estuvo más vinculada a una visión higienista, en la que los deportes no tenían un lugar preponderante. De hecho, en 1898 se realizó una reforma vinculada con un programa “científicamente orientado” que incluía ejercicios metodológicos y juegos no violentos basados en nociones anatómicas y fisiológicas del cuerpo (Dussel, 2005). El deporte fue dejado de lado por las consecuencias morales negativas que atraía su carácter competitivo (*Ibid*). Esta concepción es muy diferente de la explicada en el capítulo 4 y ampliada aquí, ya que en la tradición anglosajona el deporte ha tenido siempre un rol preponderante y casi exclusivo dentro de la educación física. El deporte era, y es, para este modelo algo sagrado. Como mencionamos, existe una creciente demanda por democratizar más la oferta deportiva, pero no está en cuestionamiento el deporte en sí, el espacio y tiempo destinado por el colegio. También resultó interesante notar que ciertos deportes en particular siguen teniendo, aunque en menor medida, un lugar de privilegio, y en estos deportes podemos ver, como hicimos con los uniformes y el sistema de *Houses*, aspectos que el colegio busca priorizar por sobre otros. En este sentido, existe una tensión entre quienes defienden estos deportes (hóckey y *rugby*) y aquellos que buscan priorizar las elecciones individuales de los alumnos, no únicamente en los deportes, sino también priorizando otros aspectos por sobre el deporte. Pese a esto, el deporte sigue siendo un elemento central de la identidad de estas instituciones y le otorga al deporte la responsabilidad de ocuparse en parte de la formación de ciertos valores, que ocupan un lugar importante en la disciplina de los alumnos. Quizás esos son los puntos más importantes del deporte en este modelo de escuelas, y quedan en un segundo nivel de importancia otros aspectos propios de la educación física más ligados al cuidado de la salud y los hábitos saludables.

Antes de pasar al análisis de los nuevos elementos que fueron identificados en las escuelas estudiadas y que tienen una vinculación con la construcción de la identidad institucional, presentaremos un cuadro comparativo de de elementos descriptos hasta ahora.

Cuadro 3: Características generales por escuela de los rituales y tradiciones

	ESCUELA ESCOCESA SAN ANDRÉS	COLEGIO SAN LUCAS
Simbología y Heráldica	Más importancia a los elementos más abstractos (Ej. El Cardo) que aquellos que explicitan más un sentido (ej. El himno o el lema). Fuerte presencia de la simbología.	Mucha importancia a los elementos más concretos (Ej. El himno y el lema). Presencia moderada de la simbología
Asambleas / Actos	Mucha relevancia puesta en ciertos actos por parte de todos los miembros de la comunidad (Founder's Day). Un cambio en el formato de las asambleas genera más adhesión y participación activa de los alumnos.	Se vislumbra una intención de valorizar ciertos actos en la búsqueda de asentar una nueva tradición. Las asambleas no presentan mucha participación, adhesión y valoración por parte de los alumnos ya que en su mayoría respetan un formato más tradicional (informativo) con un rol más pasivo de los alumnos.
Sistema de Houses	Fuerte influencia del mundo empresarial (trabajo en equipo, competencia, líderes -alumnos, esquema piramidal). Se evidencia a través de los relatos una pérdida del valor que ocupa dentro de la identidad institucional, en parte por el asenso de otras opciones y en parte por un cuestionamiento del sentido de competencia que ofrece. No obstante, las actividades siguen teniendo mucha participación. Los líderes tienen muchos roles y actividades asignadas.	Fuerte influencia del mundo empresarial (trabajo en equipo, competencia, líderes -alumnos, esquema piramidal). Ocupa un lugar importante dentro de la identidad institucional para todos los actores de la comunidad. Las actividades tienen mucha participación. Genera un fuerte sentido de pertenencia. Los líderes no tienen muchas actividades o roles específicos.
Deportes	Los deportes tradicionales (rugby, hockey y atletismo) perdieron su lugar de privilegio debido a una política más democratizadora de incluir más opciones. Esto según muchos actores es visto como algo positivo mientras que a otros les parece algo negativo por la pérdida de identificación y de logros en dichos deportes.	Los deportes tradicionales (rugby, hockey y atletismo) siguen teniendo un lugar de privilegio al ser los únicos ofrecidos. Los actores siguen destacando como factor fundamental de esta oferta los valores de estos deportes (trabajo en equipo, respeto por las normas, etc.). Existen críticas -una minoría- por la falta de otras opciones.
Uniformes	Se encuentran en un momento de revisión. En los últimos años sufrió modificaciones y hoy existen un debate entre quienes buscan modificaciones más radicales y quien buscan preservar la tradición de manera más rígida (esto ocurre en todos los tipos de actores). Se puede observar influencia del contexto externo, en particular en lo referido a las nociones de diversidad y cuestiones de género. No obstante existe un consenso en seguir teniendo uniforme.	Existen evidencia de resistencia principalmente por parte de los alumnos. Se hace más notorio en los alumnos más grandes. Hay mucho foco puesto por parte de los directivos en garantizar el correcto uso. Alumnos y ex alumnos consideran negativo la insistencia por parte de los directivos. No obstante en los eventos de representación institucional, y en especial en aquellos que los alumnos tienen que gestionar, se puede observar una autorregulación por parte de los alumnos quienes buscar hacer un correcto uso del uniforme.

Fuente: elaboración propia.

Los nuevos elementos de los colegios “ingleses”

“Si buscás un colegio *british, british*, ese es el San Andrés. Es el original. El resto es una copia. Todo lo tienen, desde el escudo, el lema, las gaitas, las *Houses*, todo. Y el tema de hablar en inglés. En las reuniones del *board* se habla en inglés, no hablar en inglés es un problema, hasta puede ser mal visto. Son como más papistas que el papa” (exalumno San Andrés).

Lo “inglés” en los colegios ingleses

Como vimos, en sus comienzos el St. Andrew’s Scots School era un colegio de comunidad que tenía como fin principal mantener y transmitir aquellos valores culturales, religiosos y sociales de su país de origen a los hijos de los inmigrantes británicos, más precisamente escoceses. Sin embargo, las escuelas de comunidades inmigrantes sufrieron dificultades en sus comienzos por decretos y normas ligadas a la educación y religión que causaron grandes reducciones en la cantidad de alumnos de este tipo de instituciones (Graham-Yooll, 2000; Romanelli, 2008). La presencia del castellano en la escuela causaba resistencia en la comunidad, tal como da cuenta Romanelli (2008): “El Comité veía que se estaba perdiendo lo inglés: en los recreos se hablaba español, y pensaban que el patio debía sonar más inglés” (Romanelli, 2008: 43). En sus orígenes, esta escuela tenía todo su plantel docente importado. Todas las clases se daban en inglés. Con el tiempo y las reformas educativas mencionadas, se vieron obligados a incorporar docentes argentinos. Asimismo, la comunidad dentro de estas instituciones fue cambiando, tal como quedó registrado en el libro *Un siglo y medio después* acerca de la historia de la escuela escocesa San Andrés: “El libro del Centenario está escrito en inglés, y este casi exclusivamente en castellano, lo cual no es solo saludable sino necesario. La palabra escocesa que con orgullo ostenta la escuela ya no indica una exclusividad étnica, sino que señala el origen de sus progenitores y la influencia de ese origen en la formación educativa, ética y espiritual de aquellos que reciben su educación en sus aulas” (Berk en Zagarese, 1988: 10).

En la actualidad, independientemente de tener mucho personal argentino a cargo de las materias que se dictan en idioma inglés, se sigue manteniendo una cantidad de docentes *native speakers* (nativos en habla inglesa) que son presentados a la comunidad como un rasgo distintivo, una marca de prestigio. En los actos también se habla en inglés. La mayoría de los discursos de las autoridades son en este idioma, incluso ante la presencia de padres. Y no resulta raro estar caminado en un acto o evento y escuchar a padres hablando entre sí en inglés. El “orgullo de lo inglés” sigue presente y sigue siendo símbolo de distinción.

En el Colegio San Lucas la situación es un poco diferente. Al ser un colegio relativamente contemporáneo y no perteneciente a una comunidad tan específica como en el caso de San Andrés, lo inglés está más relacionado con un modelo de colegio que con una cuestión identitaria. No obstante, al hablar con directivos mencionan con orgullo que durante mucho tiempo el colegio tuvo docentes *native speakers* que pese a no ser británicos eran descendientes de británicos, y eso les permitía tener un “inglés excelente”. En los actos no se habla en inglés. No obstante, las autoridades destacan en varias ocasiones que tienen como objetivo institucional lograr que cada vez se hable más inglés, que se hable todo el tiempo en inglés tal como dice una directora: “Speak English at ALL times” (directora San Lucas). En San Andrés también lo remarcan: “Algo que es tradicional es el inglés con profesores de afuera... Todo es en inglés. La carta no puede ser en un idioma... siempre es en ambos idiomas, hay gente que no habla castellano. Hasta las reuniones son en inglés. Es la copia fiel de *Harry Potter*” (directivo San Andrés).

Lo “inglés” de los colegios ingleses no se encuentra únicamente en el uso del idioma. Es también una cuestión cultural. Como menciona Kenway (2017), al exportar este modelo de colegios, se exportó un modelo cultural, un tipo de relaciones de poder. Existe una idea, muy vinculada al concepto forjado por Thomas Arnold de la “mansculinidad cristiana” explicada en el capítulo 5, de que existe una idea de un *Lord Inglés* (caballero Inglés). En algunas de las entrevistas al colegio San Andrés, este concepto surgió de diferentes maneras: “Los valores típicos ingleses” (exalumno San Andrés), “la caballerosidad inglesa” (exalumno San Andrés) o, al hablar de los deportes, “el *rugby* es el típico deporte británico donde lo más importante son los valores, el respeto por el referí, el respeto por el otro” (directivo San Andrés). No es objeto de esta investigación analizar el modelo de *Lord Inglés* exportado por los británicos, ya que entendemos que está sujeto a mucho debate e ideas contrapuestas, pero sí nos resulta interesante ver cómo es esta acepción en particular, la tomada por estas escuelas para volver a mostrar notas de distinción, de identidad.

Otro elemento cultural inglés importante es lo que denominan *School Spirit* (espíritu escolar). Gessaghi (2016) estudia el *School Spirit* en este tipo de colegios y lo define como parte de la identidad que confiere el colegio mediante la generación de lazos permitiendo a sus miembros reconocerse como parte de una comunidad de semejantes. “El espíritu del San Andrés tiene que ver con años, el tiempo, la tradición, el pertenecer, hablar un idioma, un vocabulario. El *School Spirit*. Tradición y pertenecer es lo que se ofrece y se busca en este tipo de institución” (directivo San Andrés).

El concepto de *School Spirit* sintetiza la idea de que existe algo más que no figura en el currículum y que es lo que hace a la identidad de este tipo de colegios. Algunos lo mencionan como “ponerse la camiseta” y hasta también se habla del *House Spirit*, pero nuevamente se observa cómo existen elementos intangibles que tienen que ver con un *ethos* institucional y que tienen un lugar preponderante en la identidad de estos colegios y en el consecuente sentido de pertenencia e identificación que genera en quienes atraviesan estas instituciones. Asimismo, para aquellos que no concuerdan tanto con este modelo educativo, lo perciben y les permite diferenciarse de otros.

Lo internacional (o global) de los colegios “ingleses”

Ambas instituciones tienen un currículum que incluye exámenes internacionales. En el caso de San Lucas, el colegio apunta a los exámenes de la Universidad de Cambridge (IGCSE y AICE). San Andrés también tiene este programa de exámenes, pero además suma el Programa Diploma del Bachillerato Internacional. Este tipo de credenciales otorga un estatus a este tipo de colegios. Son credenciales que “avalan” la calidad de la institución al brindar un tipo de estándar. Goodson plantea que “poseer un diploma de escuela privada de elite proporciona credenciales para consolidar una posición social y abre las puertas del prestigio” (Goodson, 2000: 164). A esto el autor suma que “no son solo las escuelas las que producen estos resultados, sino más bien la compleja interacción entre familia y escuela, que refuerza el papel poderoso de ciertas familias y clases sociales” (*Ibid*).

En las diferentes entrevistas siempre se priorizaron estos planes curriculares sobre los oficiales. En ambas instituciones se pone el acento curricular en estos dos programas por sobre lo oficial. Esto puede observarse en la página web, en las revistas o anuarios, en los que se brinda un espacio especial para dar a conocer los resultados de dichos exámenes y en el discurso de sus autoridades “se prepara a los chicos para que lleguen preparados a poder rendir todos los exámenes de Cambridge” (directivo San Lucas). Podría decirse que estos exámenes programan y marcan la agenda y el objetivo académico de estas instituciones. Podemos ver, entonces, que la idea planteada por Coll (2006) en el libro *Lo básico en la educación básica* de que para las elites que eligen estas escuelas lo básico tiene que ver con una educación globalizada e internacionalizada y no solamente el currículum oficial, se ajusta a este tipo de instituciones.

Carmen Cretu (2006) diferencia los procesos de internacionalización y globalización en la educación señalando que el primero destaca la idea de la internacionalización como un factor de enriquecimiento del currículo que crea puentes entre culturas, mientras que la dimensión global del currículum tiene una tendencia más homogeneizada, “*a cultural imperialism*”, “*one size fits all*”

(cultura imperialista, un talle que sirve para todos). La autora señala que la globalización de la educación implica, en primer término, la integración de una dimensión internacional dentro de las estructuras de las instituciones educativas. Este proceso de integración trae aparejados cambios en los que nuevos patrones culturales son adoptados dentro de las políticas institucionales, cambian las estructuras, cambia el currículum. Ejemplos de esto son las evaluaciones internacionales como el IB o las ESOL Examinations de la Universidad de Cambridge, que forman parte de la dimensión internacional que las instituciones de diversos países quieren incorporar en el contexto de la globalización. Tickli (2001), por otra parte, sostiene que la correspondencia entre educación y globalización económica actual se encuentra en una situación contradictoria, ya que existe una minoría que tiene acceso a las formas de socialización, desarrollo de competencias y capacidades para la integración y, en consecuencia, la participación en la economía global. Una pregunta interesante y que en parte es tratada en el libro *Class Coreographies* de Kenway (2017) es si efectivamente este tipo de escuelas internacionales están contribuyendo a un “nuevo orden mundial”. En el libro mencionado se llega a la conclusión de que existen más similitudes entre los colegios “ingleses de elite” estudiados de diferentes países que entre diferentes escuelas del mismo país. A una similar conclusión llega Ocampo (2004) en su estudio de escuelas católicas parroquiales, ya que encuentra más similitudes entre las escuelas de un mismo nivel socioeconómico que cuando otras son las variables. Claramente este objetivo está por fuera de nuestra investigación y tampoco está claro si una o ambas escuelas estudiadas podrían ser incluidas dentro del orden de “elite internacional”, pero nos parecen preguntas interesantes para futuros trabajos.

Alumni: los exalumnos

Según Kenway (2017), los grupos de exalumnos contribuyeron al surgimiento del Sistema de las *Public Schools* en Inglaterra, ya que permitían fortalecer las influencias de clase de este tipo de escuelas. El tener un grupo de *Alumni* dentro del colegio pasó a ser, en cierta manera, otro elemento dentro del modelo de escuelas británicas. Además del concepto de influencias de clase marcado por Kenway, el trabajo con los exalumnos permitía, y permite hoy en día, contribuir a la construcción, la afirmación y el crecimiento de la historia común del colegio, y, por otro lado, al reforzar el sentimiento de identidad, hace que diferentes generaciones sigan formando parte de la institución. Victoria Gessaghi (2016), en su libro *La educación de la clase alta argentina entre la herencia y el mérito*, demuestra esta idea en el testimonio de una de las personas entrevistadas: “La continuidad temporal -con una historia conocida en la comunidad, un pasado que se prolonga en el presente- es un factor crucial. Se es una familia tradicional porque existen padres, abuelos y bisabuelos. Existe un

reconocimiento del grupo en tanto gente de bien que adhiere a un código establecido en su medio que sirve como signo social distintivo” (Gessaghi, 2016: 82).

En una de las entrevistas, un exalumno comentó una anécdota interesante sobre el himno que paso a detallar: “Cuando éramos alumnos, sabíamos el himno, nos gustaba y lo cantábamos. Pero recién cuando terminamos el colegio y con el paso del tiempo nos dimos cuenta de lo que significaba para nosotros. ¡Una noche de repente me encuentro con mis amigos cantando a las 3 de la mañana el himno! Eso es el colegio para mí.” (exalumno San Lucas).

Cuando pasan a ser exalumnos, las tradiciones e identidades parecerían volverse más fuertes, posiblemente al ser algo que evocan ya con un sentido un tanto nostálgico. En el Colegio San Andrés este punto es muy fuerte y muy claro. De hecho, tienen un club de exalumnos fundado en 1911 y un departamento de exalumnos con una persona a tiempo completo encargada de llevar adelante y coordinar diferentes tipos de actividades. Existe mucha actividad por parte de los exalumnos coordinada desde este departamento. Redes sociales, un periódico digital mensual (*Flying Scotsman*), cenas de camadas de egresados, premios a egresados destacados, bolsa de trabajo, encuentros por el interior del país y fuera del país, charlas de exalumnos a alumnos, obras de teatro, coros, banda, los gaiteros, deportes como *rugby* y *hóckey*. Durante la entrevista vuelvo a escuchar algo similar a lo contado por el exalumno de San Lucas en relación al himno del colegio: “Las *Houses* son más importantes para los exalumnos, todos los símbolos son más importantes para los exalumnos que para los alumnos” (directora exalumnos San Andrés). Al parecer, el famoso *School Spirit* se entiende una vez que uno ya no está en la institución. La importancia de esa historia compartida, de los símbolos, lemas, tradiciones, toma otra relevancia cuando se termina la escolaridad y, en especial, cuando se pasa a ser padre y se tiene que elegir una institución educativa para la familia, tal como dice Gessaghi (2016).

Hoy en día, en ambas instituciones existen muchos exalumnos trabajando en diferentes cargos, tanto docentes como no docentes y directivos (muchos de los cargos directivos más importantes están ocupados por exalumnos en ambas instituciones). Es importante destacar que ambos colegios expresaron a través de diferentes entrevistas la importancia que significa tener exalumnos trabajando en la escuela: “Parece que hay una necesidad de devolverle algo al colegio. Cada vez son más los exalumnos comprometidos con el colegio y con la educación que quieren volver y aportar algo” (directivo San Andrés). Otro testimonio, pero del colegio San Lucas apunta a la misma idea: “Tener exalumnos trabajando para nuestra institución, en especial en cargos directivos, es la mejor manera de seguir transmitiendo lo que el colegio es, su esencia, su *Spirit*. Es una política del colegio priorizar a exalumnos cuando existe esa posibilidad en cualquier vacante disponible” (directivo San Lucas).

Los docentes históricos: representantes de la identidad institucional

A lo largo de este trabajo, en diferentes ocasiones citamos la expresión *long durée* utilizada por Kenway (2017) para dar cuenta del valor que este tipo de colegio daba a una historia, a la antigüedad de la institución. Durante este capítulo vimos cómo ambos colegios utilizan este elemento como parte constitutiva de su identidad institucional a través de la vinculación con otros países, religiones, historias, lemas y símbolos. Pero esto también ocurre con las personas. En los libros que cuentan la historia del San Andrés pudimos observar que se les da un rol preponderante a ciertas personas que pasan a formar parte de la mitología, de la identidad de la escuela (directivos, fundadores, administradores). El ejemplo de los nombres de las *Houses* es uno de los tantos que pudimos encontrar. Pero en la actualidad la vigencia y la permanencia de ciertas personas dentro de la institución son también un valor de estas escuelas. En muchas entrevistas se hace referencia a personas que marcaron a exalumnos y que ellos identifican como parte de la identidad de la escuela. “Mis viejos me contaron cuando Mariana y Raúl²¹ los recibieron para conocer el colegio. Fue en el *living*, y su trato familiar fue lo que hizo que eligiesen ese colegio. Ellos representan el San Lucas” (exalumno San Lucas).

En el capítulo 1 vimos cómo el marco legal permite a estas instituciones elegir su personal. Esto se suma a la identificación que genera en las personas que trabajan en estas instituciones y promueve que muchas de ellas permanezcan por mucho tiempo, lo cual se transforma en un valor y es reconocido por toda la institución. Se entregan medallas, premios y reconocimientos a esa trayectoria, pero además es algo que toda la comunidad reconoce. “Todavía hay personas trabajando que están desde que el colegio se creó, en 1980. Esto habla del tipo de vínculo que se genera y permite asegurar un tipo de colegio” (directivo San Lucas).

Por otro lado, también hubo ciertos testimonios que hablan que las nuevas generaciones de docentes y los docentes internacionales tienen una opinión diferente con respecto a lo que significa permanecer en una institución por tanto tiempo, lo que se plasma en una mayor rotación en estos segmentos. “Los profesores jóvenes no tienen tanto la camiseta puesta. Su interés es trabajar un tiempo, y luego viajar. No tienen tanto interés en crecer y hacer carrera en una institución” (directivo San Andrés). “Tenemos muchos profesores internacionales pero que vienen un tiempo y se van. Son revaliosos y son muy importantes para San Andrés, pero no duran mucho tiempo. Vienen por la experiencia” (directivo San Andrés).

²¹ Los nombres originales fueron modificados.

Existe una tendencia a nivel mundial sobre cómo las nuevas generaciones permanecen menos en los trabajos y promueven mayor rotación. No obstante, parecería que para las instituciones elegidas todavía siguen siendo importantes la permanencia y la constancia en la conformación de su personal, lo que ayudaría a mantener y promover la identidad institucional propia de cada escuela. En este sentido, y como veremos más adelante, la promoción e inclusión de exalumnos como parte del equipo de trabajo busca el mismo objetivo.

Creatividad, servicio, cuidado medioambiental y viajes

A lo largo de las observaciones, entrevistas y cuestionarios pudimos observar que existen ciertos elementos que están tendiendo un rol preponderante dentro de las actividades de ambos colegios.

El San Lucas es muy artístico, hay banda, coro, drama y a la gente le gusta venir a este colegio por estas cosas. Gran variedad de actividades y con tus amigos que ya conoces. Del colegio te llevas una gran formación como persona que está muy buena para desenvolverte en la vida real, que es lo que estamos por empezar (alumno San Lucas).

El viaje a Europa, la convivencia es algo que me llevo con diferentes años, compartís mucho, los conocés, te llevás familia. El destino no es importante, la verdad que no. Si se puede ir a ese lugar, mejor. Ir a Europa fue genial por estar con amigos, te enriquece culturalmente. Los viajes te dan unión (alumno San Lucas).

Pese a que algunos aspectos ya tienen un tiempo dentro de las características típicas de estas instituciones, como en el caso de las actividades artísticas (bandas, coros, comedia musical) y de los viajes, parecería que la matriz original de los colegios ingleses está siendo ampliada. A lo largo de la investigación pudimos ver que cada vez más estos temas están presentes en las acciones y los discursos de los referentes de las escuelas estudiadas: “Apostamos a que como institución educativa podamos tener un impacto mayor en nuestro país. Tenemos la posibilidad de conectarnos aún más con la sociedad que nos rodea: salir a los barrios y a las comunidades a las que pertenecemos porque estamos formando líderes responsables, con conciencia social, medioambiental, para que hagan una diferencia en este país y en el mundo” (directivo San Andrés).

El lugar preponderante que se le da a este tipo de actividades no está exclusivamente vinculado a este tipo de colegios, sino que tiene una relación más global y coyuntural. De hecho, el Bachillerato Internacional incluye dentro de su programa como eje central lo que denomina CAS (Creatividad, acción y servicio), y da un rol preponderante a este tipo de actividades. En relación con estos elementos, es interesante la mirada de Tiramonti, quien sostiene que en las actividades de acción social, más allá de las enseñanzas de la labor solidaria, existe un interés por la adquisición de los saberes ligados al carácter emprendedor y *management* para la realización de un proyecto, dado que se vincula directamente con el mandato y los principios de la individualización (Tiramonti, 2008:

135). La misma autora agrega que este tipo de actividades pasan a ser parte de un estilo de vida, que genera vínculos y relaciones que fortalecen el sentido de pertenencia. Nuevamente podemos observar, entonces, cómo estos elementos, por un lado, responden a un modelo de colegio que proviene de la matriz del colegio “inglés”, ahora devenido en un modelo empresarial; y por otro lado, cómo sigue siendo muy importante la generación del sentido de pertenencia, y por ello pasan a ser parte constitutiva de la identidad institucional.

Cambios y continuidades: el presente de los colegios “inglés” en Buenos Aires

A lo largo de los capítulos 4 y 5 hemos analizado el origen de los rituales en las *Public Schools* inglesas y su historia y presente en dos casos de escuelas en Buenos Aires. Como mencionamos, ha habido cambios y adaptaciones a esos rituales y tradiciones, y también han cobrado significados distintos dentro de cada comunidad educativa. No obstante, se ha demostrado que siguen siendo parte fundamental de la identidad institucional de estas escuelas, pese a que en algunos casos son cuestionadas o presentan tensiones. Sin embargo, siempre se piensa la escuela incluyendo estas características: se pide un cambio, una actualización, un reciclaje (Bauman, 2003), pero no se plantea una eliminación.

A continuación presentaremos un cuadro en el que se comparan las características y las tensiones de las tradiciones estudiadas entre las *Public Schools* inglesas y los dos casos estudiados.

Universidad de
San Andrés

Cuadro 4: Comparación *Public Schools*-escuelas “inglesas” en la Argentina

	Public Schools Ingleses - Siglo XIX	Escuelas “inglesas” en Argentina - Actualidad
Características Generales	<p>“La más privada de todas las escuelas privadas”.</p> <p>Para lograr el ingreso a las mejores universidades (Oxford-Cambridge).</p> <p>Lograr la imagen del “hombre real”: la importancia del Deber.</p> <p>Estructura educativa basada en jerarquías y competición.</p> <p>Colegios de “caballeros cristianos”: orden moral y religioso.</p> <p>Sistema muy ritualizado.</p> <p>Elementos más representativos: Sistema de <i>Houses</i>, asambleas, uniformes, deportes, símbolos.</p>	<p>Escuelas privadas con características de colegios de elite.</p> <p>Clara influencia del mundo empresarial en la organización de la escuela (competencias, jerarquías y líderes, la importancia del trabajo en equipo).</p> <p>Elementos más representativos: Sistema de <i>Houses</i>, uniformes, deportes, símbolos, actividades artísticas y sociocomunitarias, inglés.</p> <p>La tradición y la historia (<i>the long durée</i>) como un valor positivo. Existen varias tradiciones inventadas, algunas con orígenes conocidos y otras no tanto. Muy vinculadas a la construcción de las identidades institucionales.</p>
Concepción del alumno	<p>Completa libertad de los alumnos fuera de las horas académicas.</p> <p>Tolerancia a las peleas y violencia en los juegos y deportes.</p> <p>Fuerte ética pastoral que implicaba unas relaciones más próximas entre profesor y alumno</p>	<p>Transición hacia un modelo de educación centrado en el alumno con un rol más activo y protagónico.</p> <p>Énfasis en la educación emocional y educación en valores.</p> <p>Vínculos cercanos e informales entre los alumnos y los docentes y directivos.</p>
Rituales y tradiciones	<p>Sistema de <i>Houses</i> para el cuidado de disciplina (<i>Fagging</i>, <i>Prefects</i>): “la república del alumno” / la humillación como parte del proceso.</p> <p>Unifome como parte del carácter: “la elegancia como sello de un hombre de <i>Public School</i>”.</p> <p>Exaltación y lugar preponderante de los juegos y deportes.</p> <p>Asambleas: Momento muy importante y cotidiano donde la escuela transitaba valores e indicaciones a los alumnos.</p> <p>Lugar preponderante de la historia y los símbolos.</p> <p>El lugar de los exalumnos: “Un tipo de francmasonería que garantizaba ciertos valores compartidos y unas pautas de conducta aceptable sobre una base nacional e incluso imperial”.</p>	<p>Sistema de <i>Houses</i> con estructura piramidal, alumnos líderes y el foco puesto en competencias deportivas, académicas, artísticas y sociocomunitarias. Clara influencia del mundo empresarial.</p> <p>Uniformes: en San Lucas es más rígido que en San Andrés.</p> <p>Para ambos sigue siendo un elemento de distinción y de identidad. Con cambios en los últimos años.</p> <p>Deportes: se busca una oferta más variada de deportes aunque el rugby, el hockey y el atletismo siguen estando en un lugar de privilegio. Siguen siendo muy competitivos, aunque en cantidad de eventos se redujo bastante la competencia. Se perdió un poco el “espíritu deportivo y competitivo”: este lugar lo ocupan más los clubes</p>

		<p>Asambleas: el modelo original se volvió meramente informativo y no valorado por la comunidad. Se está reciclando hacia un espacio de gestión de los alumnos. Lo simbólico de este espacio quedó para fechas de celebración o actos institucionales.</p> <p>Simbología presente (escudos, lemas, himnos).</p>
Críticas y/o tensiones	<p>Inducía tiranía, inmoralidad y comportamiento no civilizado, donde el sistema de prefectos y de <i>Fagging</i> era condenado por crear “poder arbitrario y una lamentable esclavitud”.</p> <p>La extrema religiosidad y los códigos morales estrictamente forzados pueden haber sembrado la semilla para posteriores problemas relacionados con la ciega adoración a los juegos y el atletismo.</p>	<p>Cierta tensión respecto de cómo lo tradicional puede entrar en conflicto con la innovación.</p> <p>Críticas a lo uniformes por cuestión de a) uso -por ejemplo, frío en invierno con el uso de polleras por parte de las mujeres- y b) cuestión de género -el hecho de que existan uniformes de varones y de mujeres y que no puedan elegir ciertas prendas de manera indistinta-. Posturas divididas en la comunidad.</p> <p>Críticas al sistema de <i>Houses</i> por su estructura piramidal jerárquica y la elección de líderes (promueve la competencia y las diferencias entre alumnos).</p> <p>Las actividades sociocomunitarias relacionadas con una concepción del “otro” como alguien diferente.</p> <p>Simbología cuestionada (por ejemplo, cambio en la letra del himno).</p>

Fuente: elaboración propia

Universidad de
San Andrés

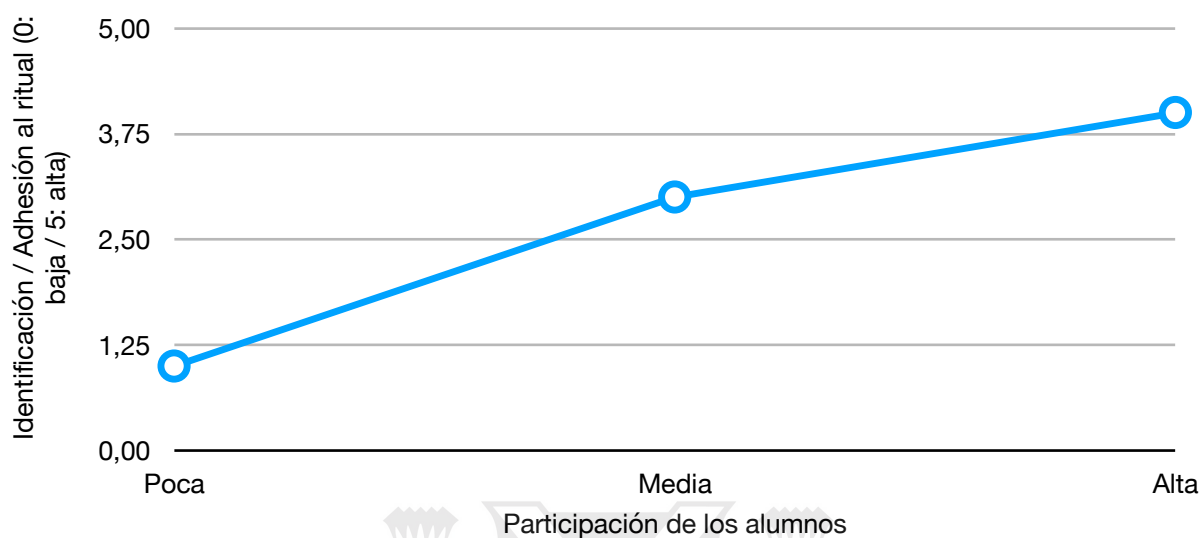
Podemos decir, tal como se observa en el cuadro, que pese a que las tradiciones y los rituales se han modificado con el tiempo, se han reciclado y resignificado, y siguen siendo parte constitutiva de la identidad institucional de este tipo de escuelas.

La nueva república de los alumnos

En las originales *Public Schools* inglesas se hacía referencia a lo que Honey definía como la “república del alumno” (Honey, 1992) muy relacionado al poder que tenían los alumnos principalmente en relación al manejo que tenían los propios alumnos de la disciplina en las diferentes casas (*Houses*).

A partir del análisis del trabajo de campo, destacamos el rol actual de los alumnos en la reivindicación o reciclaje de los distintos rituales y tradiciones. Podría decirse que a mayor nivel de participación por parte de los alumnos, mayor adhesión y opinión favorable para con el ritual o tradición. Cuando hablamos de mayor participación nos referimos a un rol más protagónico, en el que son parte de la organización y la puesta en escena de esos rituales o tradiciones. Esto pudo observarse en las *Assemblies* y en las actividades de *Houses* descritas anteriormente. Pero también es importante en otros rituales y tradiciones que se encuentran más en crisis, como los uniformes. En este caso, vimos que cuando el uniforme representaba algún grupo de pertenencia elegido por ellos, como un equipo deportivo o la *House*, la percepción, y hasta el uso correcto eran diferentes que cuando se referían al uniforme impuesto. Asimismo, cuando se trataba de representar al colegio en una actividad, manifestar esa identidad institucional, también cambiaban la percepción y la manera de usarlo, incluso en estos casos con el uniforme regular. Y en esos casos eran los propios alumnos los que en muchas oportunidades se autogestionaban y buscaban reivindicar el uniforme. Con respecto a la relación entre la participación de los alumnos y el nivel de adhesión o identificación con los rituales mencionados, está también el factor de la elección por parte de los alumnos. Esto pudo observarse especialmente en los deportes y la educación artística. En ambas actividades pudimos observar que cuando los alumnos eligen la actividad y no es impuesta también mejoran la opinión y la adhesión a esta. Participación y elección pasan a ser nuevos elementos a considerar al momento de buscar una mayor identificación, un mayor sentido de pertenencia. Como se mencionó anteriormente en este capítulo, el rol de los alumnos fue un eje clave en el momento fundacional de las *Public Schools*. Por la evidencia recolectada podríamos decir que nuevamente pasa a ser uno de los factores claves en el reciclaje de dicho modelo. A continuación presentamos un cuadro para graficar este concepto.

Cuadro 5: Relación entre la identificación o adhesión con el ritual y la participación de los alumnos



Fuente: elaboración propia

A modo de cierre

A lo largo de este capítulo se realizó una descripción de los principales rituales y tradiciones provenientes del modelo de Public School inglés en la actualidad de las instituciones elegidas. Pese a que se encontraron diferencias entre cada institución no fueron significativas. Como veremos en el próximo capítulo los rituales y tradiciones originales tienen la necesidad de reinventarse, de reciclarse para poder seguir teniendo un rol importante dentro de la identidad institucional. En este sentido pudimos observar que existen rituales que han perdido relevancia (asambleas), otros que presentan mucha tensión (uniformes) y otros que a través de ciertos cambios siguen teniendo un lugar de privilegio en la institución (sistema de *Houses*, deportes)

En el próximo capítulo presentaremos las conclusiones del presente trabajo retomando los objetivos planteados en la investigación.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

A lo largo de los capítulos 4 y 5 se fueron adelantando algunas conclusiones preliminares. No obstante, consideramos importante volver sobre las preguntas iniciales y los objetivos de la investigación. Asimismo, en este capítulo presentaremos lo que consideramos que pueden ser los aportes de este estudio al ámbito educativo y plantearemos nuevos interrogantes para ser estudiados en el futuro.

En el capítulo 1, y acorde con la postura de Yin (2009), se buscó separar el contexto del objeto a estudiar. En este sentido, entender la historia de la educación privada en la Argentina permitió observar e identificar las condiciones en que se desarrollaron estas instituciones y en particular este modelo educativo. El apoyo de Rivadavia a través del tratado de 1825 sentó las bases comerciales y políticas estableciendo, entre otras cosas, igualdad legal y política entre ambas naciones, y la libertad religiosa; lo cual brindó un escenario propicio para el establecimiento de las comunidades estudiadas que, como vimos en el Capítulo 1 a través de otras comunidades de inmigrantes, buscaban mantener su sistema de creencias y educación al asentarse en la Argentina. A lo largo de la historia existieron ciertos hitos que tendieron a reducir o limitar algunas de estas libertades debido a la necesidad de consolidar la conformación del Estado-Nación de la Argentina, donde la educación se convirtió en uno de los elementos principales en busca de la homogeneización cultural. No obstante, la educación privada logró en el tiempo consolidar una posición que podríamos considerar de privilegio, que tuvo como hito legal la Ley 13047 y sus posteriores reglamentaciones y que promovió de cierta manera el crecimiento dispar de la oferta educativa privada en relación con la de gestión estatal, lo que le brindó muchas libertades y beneficios, como los subsidios, derecho de no admisión, posibilidad de generar ganancias, libertad al pautar aranceles y contratación docente, entre otros. Este contexto hace que hoy en día, todavía este tipo de instituciones tenga un marco regulatorio que le brinda muchas libertades al poner en juego y definir su propio proyecto institucional, pudiendo tener entonces una mayor injerencia en la construcción de su identidad institucional.

Escuelas de comunidad, de elite, internacionales, inglesas o argentinas

En el capítulo 1 se plantea una tipología de escuelas privadas entre las que se distinguen las siguientes opciones: religiosa, de comunidad, de elite. No necesariamente son opciones excluyentes entre sí, pero indican algunos rasgos constitutivos y fundacionales de este tipo de instituciones. En

primer término, podemos afirmar que ninguna de las escuelas estudiadas podría definirse como religiosa. No obstante, existen puntos de encuentro. Ambas tienen un nombre religioso y en ambas existen huellas de lo religioso. Estas huellas son más significativas en el Colegio San Andrés, ya que la escuela fue fundada por la Iglesia presbiteriana, que aún tiene una fuerte vinculación e influencia, a tal punto que en varias de las entrevistas se tomó a la Iglesia presbiteriana como la encargada de conservar los valores fundacionales del colegio: “Algo transversal fue la presencia de la Iglesia. Es un colegio laico pero sostenido por la Iglesia presbiteriana, que permitió un pluralismo enorme pero siendo un mástil sosteniendo ciertos valores fundamentales... en tiempos de cambios, siempre recordaron los valores morales, los tres valores: responsabilidad, respeto e integridad” (directivo San Andrés).

De hecho, todavía hoy en los actos más importantes el primer discurso es brindado por el pastor de la Iglesia. Como vimos en el capítulo 4, lo religioso era algo presente en la matriz de las *Public Schools* inglesas. Los rituales de esta matriz funcionaban de manera similar a lo que Tedesco (2009) plantea sobre los rituales escolares durante la conformación de los Estados Nación, en los que se buscaba asemejar los rituales escolares a los religiosos, lo que provocaba valores de adhesión significativos. Otro punto de encuentro con las escuelas religiosas tiene que ver con la importancia que le otorga a la idea de brindar una educación con identidad, como plantearon Torella (2011) y Ruben (2011) al hablar de las escuelas católicas y judías.

Ambas escuelas tampoco pueden considerarse de comunidad. En el caso de San Lucas, esto es claro porque su origen no está ligado a ninguna comunidad específica, pero en el de San Andrés quizás esta pregunta requiere un poco más de desarrollo. Podemos afirmar, según lo estudiado de la historia del colegio, que en sus orígenes San Andrés era una escuela de comunidad, en principio de la comunidad escocesa. Hoy en día, la cantidad de alumnos descendientes de escoceses es muy baja y el colegio, independientemente de su simbología, historia y herencia, no presenta características distintivas que podrían hacernos pensar en una educación escocesa.

De acuerdo con las características mencionadas en el capítulo 1, podemos ver que el Colegio San Andrés claramente puede estar dentro de lo que entendemos como colegio de elite en la Argentina. En particular pertenecería a un grupo de escuelas de elite que Tiramonti (2008) define como colegios ligados a ciertas comunidades y grupos de inmigrantes que en algunos casos devinieron en establecimientos hoy vinculados a los sectores empresariales. Hasta los propios entrevistados lo definen como un colegio de elite. En líneas generales, no surgía de manera directa por parte de los entrevistados, pero en algunos casos sí. Con respecto al Colegio San Lucas, es más

difícil aseverar que es un colegio de elite. En cierto punto, el hecho de que comparte muchos elementos con la escuela San Andrés (modelo empresarial, exámenes internacionales, alto valor de cuota) podría hacer pensar que es así, pero entendemos que esta definición requeriría un análisis más profundo, que no fue objetivo de esta investigación. Asimismo, en ambos casos podría considerarse la variable económica y tomar los aranceles de las escuelas para definir las también como escuelas de elite.

¿Escuela inglesa, escuela internacional o escuela argentina? Una de las preguntas de las entrevistas era si consideraban que este era un colegio inglés. En el caso de San Andrés, en la mayoría de los casos la respuesta fue que no. En parte porque consideraban que era escocés y no inglés, pero principalmente porque lo veían como un colegio internacional, y en muy pocos casos como un colegio argentino. Cuando se indaga sobre lo inglés, en muchos casos se lo llevaba al terreno de que “bueno, es inglés, porque se enseña inglés” (docente San Andrés), pero no se ponía tanto el foco en el modelo inglés tal como lo definimos para esta investigación. No obstante, hubo casos en los que los entrevistados sí hablaron de lo inglés o, más específicamente, de lo británico de este colegio: “El San Andrés es el formato con más tiempo en esta sociedad de la educación tipo *Brit*. Está hace mucho tiempo, para nuestra sociedad es mucho tiempo. El San Lucas pertenece a una gama de colegios que son el resultado de ese tipo de educación... fue la más popular de esas educaciones en colegios privados” (directivo San Andrés).

Como ya mencionamos una de las respuestas más frecuentes era que la consideraban una escuela internacional, y que según los entrevistados esto se debía principalmente al hecho de contar con docentes extranjeros y tener exámenes internacionales, en particular el Bachillerato Internacional. No se especificó nada en cuanto a lo curricular, y al averiguar sobre la cantidad de alumnos que estudiaban en el exterior, el número era relativamente bajo. Asimismo, esta escuela, como el Colegio San Lucas, se encuentra enmarcada dentro de los lineamientos provinciales y nacionales, a diferencia de una minoría de escuelas en el país que tienen diferencias más significativas que pueden verse en elementos como un calendario escolar del hemisferio Norte. Por esto, y pese a no ser objeto de este estudio, consideramos que tampoco son escuelas internacionales. No obstante, sí podemos afirmar que existe una clara influencia de lo global en la conformación del modelo educativo, elemento que se observa en la priorización de ciertos elementos, como el espacio, y la importancia que están teniendo la acción social y el cuidado del medioambiente, entendiendo que estos temas tienen más que ver con un currículum global que local.

Esta investigación planteó la pregunta de si existe una cultura escolar (Viñao, 2002) propia de las escuelas inglesas. En principio, podemos afirmar que este estudio es insuficiente para tratar de responder esa pregunta y que en caso de querer limitarlo al ámbito argentino tampoco se cuenta con la cantidad de información necesaria para sacar esa conclusión. No obstante se puede observar la presencia, la reinención y el reciclaje del modelo y la matriz de las *Public Schools* inglesas. Y en este punto podríamos ver dos niveles de influencia. Uno tiene que ver con lo más concreto, que es tomar las actividades y los símbolos en sí (Sistema de *Houses*, uniformes, deportes, Asambleas, símbolos), y el otro nivel está más relacionado con el discurso y la ideología detrás de este modelo, en el que hoy en día podemos ver ciertos elementos aún presentes (aunque en tensión), como el modelo más jerárquico-empresarial y la visión de educación holística-integral, con un alto énfasis en los valores, tal como relatan ambas instituciones. En este sentido, y en relación a uno de los objetivos de la investigación, podemos ver cómo este tipo de instituciones sigue reivindicando -aunque con cambios – el modelo “inglés” incorporando cuestiones más de índole global como las mencionadas en el párrafo anterior.

Identidad institucional o la cultura escolar de los colegios “ingleses” en la Argentina

En la página web del Colegio Rugby de Inglaterra (una de las nueve *Public Schools* originales) hoy en día se sigue poniendo énfasis en la concepción educativa brindada por Thomas Arnold (importante director de esa escuela analizado en el capítulo 4): “Primero, principios morales y religiosos; segundo, conducta de caballero; tercero, habilidad académica” (página web Rugby School, 2018). El énfasis de esta institución sigue estando en lo que denominan *formar carácter*. En este sentido, su actual mensaje es *The whole person, the whole point* (La persona total, el punto total).

El estudio de Kenway (2017), que investigó las características de este tipo de colegios en países que habían sido colonias británicas, demuestra que hubo un tipo de modelo de colegio exportado por parte del Imperio que, a través de los dispositivos mencionados en los capítulos 4 y 5, apuntaba a la colonización cultural, pero también se convirtió en una herramienta para reivindicar o bien crear un tipo de elite: “Cerca del fin del siglo XIX, a través de todo el Imperio británico, ciertas escuelas llegaron a ser reconocidas como ‘Escuelas de Distinción’ (Seth 2007 en Kenway, 2017: Kindle 161). “Esta distinción era examinada según el grado de parecido que tenían con una de las ‘grandes *Public Schools* de Inglaterra... Eton, por ejemplo, era considerada por tener las cualidades centrales de un colegio de elite” (Kenway, et al 2017: pos. 161-166 en Kindle).

A lo largo del trabajo de campo se intentó dar cuenta de los elementos que según los diferentes actores que conforman las comunidades educativas de estas escuelas son aquellos que le otorgan su identidad. Podemos afirmar que la original matriz, proveniente de las *Public Schools* de Inglaterra, de a) Sistema de *Houses*, b) uniformes, c) deportes, d) asambleas, e) símbolos y heráldica, sigue presente, pero el sentido y rol que ocupa cada uno de estos elementos se modificó y además se sumaron nuevos.

Los elementos mencionados siguen presentes, pero en este caso son el deporte, el inglés, el sistema de *Houses* y las actividades artísticas las consideradas más importantes según alumnos y exalumnos. Esto parece coincidir con la información brindada por uno de los directivos del Colegio San Andrés, quien nos contó que el deporte era la tercera razón en la elección de colegio por parte de las familias. En primer lugar estaba el idioma inglés, y en segundo lugar, los exámenes internacionales. En cuarto lugar aparecían las actividades artísticas. Podemos ver entonces una similitud con la información recabada en los cuestionarios. No obstante, en las entrevistas el énfasis estuvo puesto también en los valores que sustentan a cada una de las instituciones. Algunas menciones que dan cuenta de esto son: “Educar sus mentes y sus corazones” (directivo San Lucas), “brindar muchas posibilidades” (directivo San Lucas), “la relación con los docentes” (directivo San Andrés), “educar un todo holístico” (directivo San Andrés).

El currículum oculto parecería seguir siendo un elemento central dentro de estas escuelas. En cierta manera la concepción de Arnold de priorizar la formación de carácter por sobre lo meramente académico sigue vigente, aunque actualizada y resignificada a los tiempos actuales. Asimismo, lo que observamos es la presencia del modelo empresarial dentro de todas las actividades estudiadas. Podríamos mencionar que este modelo se actualizó según las tendencias más actuales y globales, pero aún hoy subyace la idea de competencia, liderazgos, trabajos en equipos, responsabilidad solidaria, entre otros elementos. En sí se ha consolidado y actualizado el modelo empresarial y del *management*.

Por las opiniones recogidas, podría decirse que los elementos más tradicionales ya no ocuparían un lugar central desde la valoración de los actores dentro del modelo de colegio de estas instituciones, pero de cierta manera siguen siendo los que les brindan una identidad propia. Tanto es así que este aparato, como define Trevor-Roper (Trevor-Roper en Hobsbawm, 2003), se pone en juego cada vez que existe un evento importante en el que se represente al colegio. En el caso de San Andrés se pudo observar la fuerte herencia escocesa a través de la gaita, las canciones escocesas, el escudo, el uniforme, presentes en todo acto o evento de trascendencia institucional, como también en publicaciones como páginas web, anuarios y revista de exalumnos. En el caso de San Lucas también

había un énfasis en los elementos más tradicionales a la hora de representarse como institución: escudo, lema, himno, *Houses*, prolijidad en uniformes, fueron siempre los elementos más presentes. Esta identidad es entonces reivindicada y resignificada en estos momentos. Como plantea Gilroy (Gilroy 1994 en Hall, 2003), las identidades tienen más que ver con lo que podríamos convertirnos y no tanto con quiénes somos o de dónde venimos. Los rituales y las tradiciones cobran entonces un rol protagónico al momento de definir este tipo de instituciones. La historia -real o inventada (Kenway, 2017)-, los rituales y las tradiciones inventadas (Hobsbawm, 2003) y recicladas (Bauman, 2002), siguen siendo hoy en día generadores de identidad institucional.

Rituales y tradiciones en conflicto

Según el análisis llevado a cabo, los elementos más tradicionales de la matriz de colegios que provienen de las originales *Public Schools* están manifestando ciertas tensiones. Por un lado, podríamos tomar la idea de Beech (2008), quien al estudiar el concepto de *identidad nacional* plantea que se ve influenciado hoy en día por los valores universales, la integración regional, el respeto por la diversidad y las particularidades locales. Como dijo uno de los directivos del Colegio San Andrés, son “los signos de los tiempos”.

El uniforme es tal vez uno de los elementos que más tensión presentan. Por un lado, pudimos observar que en los últimos años los uniformes de las instituciones han sido flexibilizados o han presentado ciertas modificaciones. En principio, las razones de estos cambios están vinculadas a cuestiones prácticas como la “incomodidad del uniforme anterior”, “las nuevas actividades que realizan los chicos”, “los cambios climáticos”, según relataron los diferentes actores. A estos puntos hoy se suman nuevas tensiones relacionadas con “la cuestión de identidad de género”, “el respeto por la diversidad” y “la no discriminación “. Estos puntos están encontrando posturas más conservadoras y otras más liberales (en todos los actores), pero siempre dentro de la noción de permanencia del uniforme. No se cuestiona la existencia del uniforme, sino que se cuestiona su formato actual.

De acuerdo con los datos relevados, las Asambleas serían de los elementos más relegados o que ocupan un lugar menos importante respecto de su lugar original. No obstante, hubo diferencias entre uno y otro colegio en este punto, en el que en la escuela San Andrés se logró resignificar esta actividad al brindarles un rol protagónico a los alumnos. Nuevamente, como sucede con el uniforme, podríamos ver que los cambios se piensan dentro de los parámetros ya existentes. No se planteó eliminar las Asambleas, se planteó cambiarlas. En el Colegio San Lucas, por otro lado, parecería que siguen teniendo un carácter más informativo. Por otro lado, a través del trabajo de campo pudimos observar

que la carga simbólica presente en este tipo de eventos, según describió Kenway (2017), se transfirió a ciertos eventos institucionales como las celebraciones conmemorativas, las competencias por *Houses* y las graduaciones. Banderas, escudos, lemas, himnos, gaitas, herencia, tradición e historia son puestos en juego en estos momentos. Este tipo de rituales, como sostienen Dussel y Southwell (2009), generan emociones y conexiones en sus participantes a través de las palabras, la música y la organización de los cuerpos en un orden con ciertas jerarquías, en el que forma y contenido son igualmente importantes. Estos rituales enseñan no únicamente por lo que dicen, sino también por lo que no dicen. La simbología ya mencionada; las jerarquías en los lugares que ocupan alumnos, docentes y directivos; la importancia de elementos estéticos como el correcto uso del uniforme, dicen mucho de lo que estos rituales buscan transmitir, o más aún buscan generar: comunidad. Es interesante que esa palabra, *comunidad*, fue utilizada por todos los directores generales en sus discursos en las fechas conmemorativas. A modo de ejemplo, transcribimos un testimonio: “La palabra *comunidad* está sobrevalorada, se usa demasiado, pero necesitamos comunidades en esta sociedad. *Comunidad* significa que compartimos algo, compartimos valores, compartimos el modo en que sentimos del otro, cierta ética, nuestra herencia, nuestra tradición, el modo en que somos, y estos es algo que tenemos que mirar” (directivo San Andrés).

El análisis de los símbolos y la heráldica de los colegios nos llevó a observar una situación diferente en cada colegio. Tal como menciona Turner (2005), el símbolo es la unidad más pequeña del ritual que tiene la capacidad de condensar muchos significados y acciones, permite vincular ideas y pensamientos diversos, y también sirve para otorgar cierto sentido tanto desde lo ideológico como desde lo sensorial y emocional.

En el caso de San Andrés, el símbolo más mencionado, y tal vez el más evocado desde un lugar sentimental, fue el cardo. Es interesante porque con este símbolo ocurren ciertas paradojas. Por un lado, en las diferentes entrevistas se refiere a lo escocés del colegio como un elemento del pasado, algo de la herencia, pero sin mucha importancia en el presente. No obstante, al preguntar por la elección del cardo hubo respuestas similares: “Es lo escocés” (docente San Andrés), “la *heritage* -la herencia-” (directivo San Andrés), “representa nuestras raíces” (alumna San Andrés). Asimismo, fue elegido el cardo, y no el Escudo del colegio, específicamente la Bandera de la Cruz de San Andrés, que pocas veces fue mencionada, cuando representa de manera más directa lo escocés al ser directamente la Bandera de Escocia. De cierta manera lo indefinido y ambiguo del cardo, o en palabras de Turner (2005), lo inespecífico y vago, permitiría generar una mejor conexión emocional y un sentimiento de comunidad fuerte. Por otra parte, aquellos símbolos que tenían un contenido más claro, como el himno y el lema, generaban más tensiones en esta institución. Como mencionamos, el

himno fue cambiado hace cuatro años, ya que mencionaba en su letra la frase *we will live to win* (“viviremos para ganar”), lo que demostraba la mirada y la concepción del colegio en el momento de la creación de dicha invención. Esa frase fue cambiada por “*we will live to learn*” (“viviremos para aprender”), en un planteo de una nueva concepción. No fue parte de esta investigación poder ver si este cambio es simplemente una proclamación, una intención, muy relacionada también con los tiempos actuales, o si realmente representa un cambio de *ethos* como algunos de los entrevistados mencionaron. También es interesante que pese a que la mayoría de las personas estaban de acuerdo con el cambio hubo un caso en el que el entrevistado mencionó que en verdad había que dejarlo como estaba, pese a no estar del todo de acuerdo, porque eso ya era parte de la historia del colegio. Con el lema *Sic Itus Ad Astra* pasó algo similar. En líneas generales no era algo que surgía por sí solo en las entrevistas, sino que había que mencionarlo. Generalmente no se le daba importancia y en algunos casos mostraba ciertas tensiones ya que según algunos de los entrevistados exagera lo individual, la competencia y la búsqueda de “ser el mejor”. Según otros, “el camino de las estrellas” tiene que ver con una búsqueda más espiritual o de buscar trascender. En ambos casos parecería que lo individual sigue siendo lo prioritario, y como mencioné en el caso del himno, habría que investigar con qué realidad educativa podría estar más relacionado en la actualidad.

En el caso de San Lucas pasa algo diferente en relación con los símbolos y la heráldica propia de la institución. Los símbolos más ambiguos, como el o los escudos (si incluimos también los de las *Houses*), no eran muy mencionados o no se les daba demasiada importancia. Por otra parte, aquellos que eran un poco más específicos, como el lema y el himno, eran siempre evocados. Tal vez al ser un colegio relativamente joven, el cambiar o bien resignificar o reciclar la tradición de tener un lema en latín, y tenerlo en inglés, produjo un efecto positivo. Por un lado, permitió relacionar el colegio con el idioma inglés e hizo más accesible el significado del lema para toda la comunidad.

Los deportes, como vimos en el capítulo 4, fueron una piedra fundamental del modelo de *Public School* inglés. A lo largo de su historia, el San Andrés ha tenido una oferta deportiva muy diversa. Pero recién luego de cien años de historia se incorporó el *rugby*, deporte típico de las *Public Schools* inglesas. Hasta una época reciente los deportes tradicionales británicos, como el *rugby* y el *hóckey*, tenían un lugar privilegiado, casi exclusivo. Como se menciona en el capítulo 5, los miembros del *First* (equipo más importante del secundario de *rugby*), “eran casi dioses” (directivo San Andrés). Además, a los que no practicaban esos deportes se los discriminaba llamándolos *Spastics* (espásticos). Esta visión del deporte parecería que en los últimos diez años entró en conflicto, y la respuesta a esto tuvo que ver con ampliar la oferta deportiva que, según las autoridades del colegio, “democratizó más el deporte con el costo de una baja en el rendimiento” (directivo San Andrés). Esta baja de

rendimiento, según relataban algunos entrevistados, causa también cierta tensión en aquellos que creen que ciertos valores del colegio se están perdiendo. Por otro lado, y pese a los cambios en la diversidad de propuesta deportiva, existen voces críticas para con esta área ya que consideran que se mantienen pedagogías de otra época y se sigue priorizando la competencia. En el Colegio San Lucas la oferta deportiva todavía se mantiene bastante rígida y limitada al *rugby*, el *hóckey* y el atletismo. Las principales razones de no poder ofrecer otros deportes tienen que ver, según los entrevistados, con la cantidad de alumnos del colegio: “Si ofrecemos otros deportes, no hay posibilidad de llegar a armar equipos” (directivo San Lucas). En el discurso de elección de estos deportes en particular, generalmente se habla de “los valores, del espíritu de equipo y de la tradición británica del colegio”, elementos que también surgieron en el Colegio San Andrés al hablar de esos deportes en particular. La evidencia muestra que el deporte sigue ocupando un lugar importante en este modelo educativo. Lo que puede observarse, como ocurrió en las otras actividades, es una necesidad de repensarse y resignificarse, acomodándose a un pensamiento global más actual que prioriza una democratización de la oferta y un lugar más participativo, o como algunos actores menciona, más “formativo” del deporte.

El Sistema de *Houses* es quizás uno de los elementos más distintivos del modelo de colegio de las *Public Schools* inglesas. Contiene mucha simbología, implica un sistema de jerarquías y liderazgos, y puede llegar a abarcar casi todos los aspectos de la vida en estas escuelas. Está en la superficie, pero opera principalmente en el currículum oculto a través de un sistema de valores. A lo largo de las entrevistas y las observaciones se pudo observar que el Sistema de *Houses* se encuentra, como mencionaron algunos actores, “en crisis” o necesita ser repensado. Como ocurrió con otros elementos, se habla de que “perdió fuerza” (directivo San Andrés), que “ya no es lo que era” (exalumno San Andrés) o que “se perdió un poco el *House Spirit*” (directivo San Andrés). No obstante, de acuerdo con la información recolectada en los cuestionarios, el Sistema de *Houses* sigue siendo un elemento importante en la identidad de la escuela. En este sentido, y volviendo a ver lo que ocurre con los otros aspectos estudiados, podemos entender cómo desde las autoridades se está buscando resignificar o reciclar (Bauman, 2003) y volver a darle fuerza al sistema de *Houses* y no se está pensando en sacarlo. Vemos entonces cómo se inventan nuevas tradiciones, como en el Día de San Lucas con la creación de los lemas anuales de las *Houses*, o cómo se da protagonismo a los alumnos con la idea de pensar en Asambleas por *Houses*, como me comentaron que piensan hacer en el San Andrés.

Autores como Tiramonti (2008) y Gessaghi (2016) otorgan un lugar importante a los que denominan “la gran familia escolar” o el *School Spirit*, respectivamente. En este sentido, la historia

y sus tradiciones (inventadas y recicladas) tienen un rol preponderante en la creación de un sentido de pertenencia que genera la idea de un linaje artificial tal como dice Tiramonti (2008). Esto es visto como un valor en sí mismo. A lo largo del trabajo de campo siempre se observó la importancia que cada institución les otorgaba a sus años de historia (pese a que una tenía 180 años y la otra, 38). Además, la idea de continuidad a través de la presencia de hijos de exalumnos se convirtió en un elemento distintivo en sí mismo. Y esto no ocurre únicamente con los hijos de exalumnos, sino que también existe una fuerte presencia de exalumnos trabajando en estos colegios y esto es percibido como un valor positivo, ya que, como dijo un entrevistado, “representan lo que el colegio es” (directivo San Lucas).

Aportes de la investigación y futuros interrogantes

A lo largo de esta investigación hubo dos conceptos que resultaron claves al momento del análisis en busca de responder el objetivo principal de esta investigación, que fueron *invención* (Hobsbawm, 2003) y *reciclaje* (Bauman, 2003). Conocer y comprender el origen del tipo de características escolares estudiadas tanto a nivel histórico con el estudio de las *Public Schools* inglesas, como a nivel local con el estudio de la historia y del presente de los casos seleccionados, permite tener una mirada crítica sobre estos elementos y ponerlos en contexto dando lugar a la palabra *reciclaje* que utiliza Bauman (2003) al definir que en relación con la identidad durante la modernidad la palabra comodín era *creación*, y en la postmodernidad es *reciclaje*. Comprender esto también permite poner más el foco en el sentido de estas tradiciones y no tanto en la forma, lo que llevaría a realizar un análisis crítico que habilite a utilizar este tipo de elementos en diferentes tipos de escuelas, entendiendo la capacidad de generar comunidad y sentido de pertenencia que tienen. Asimismo, resultó muy interesante ver cómo el análisis de los rituales de las escuelas, al estudiarse en contexto, habla sobre la relación entre la escuela, el poder, el conflicto y la clase (McLaren, 1995).

Consideramos que esta mirada crítica sobre los elementos estudiados permite pensar en procesos de mejora tanto en este tipo de escuelas como en otras de diferentes niveles, tanto de gestión privada como de gestión estatal. Asimismo, consideramos que esta investigación reivindica la importancia de la identidad institucional como parte del proceso educativo. La relación entre la identidad institucional y el sentido de pertenencia que genera en los alumnos que transcurren estas instituciones constituye un valor significativo para este tipo de escuelas, lo que garantiza por un lado la adhesión a diversas actividades, propuestas y sistema de valores; y por otro lado se convierte en un factor determinante a la hora de la elección de escuela, lo que fomenta un linaje familiar en estas instituciones.

En relación con esta investigación, podemos decir que sería enriquecedor ampliar el universo de estudio e incluir principalmente instituciones que tengan origen inglés. Asimismo, y como se planteó anteriormente, incluir escuelas religiosas y escuelas de diversos niveles socioeconómicos permitiría tener un conocimiento más acabado sobre la matriz estudiada y permitiría poner a prueba de cierta manera la teoría de Kenway (2017) sobre la similitud que presentan escuelas de cierto nivel socioeconómico, en las que este aspecto resulta más relevante que otros que tal vez tienen más que ver con la forma. Asimismo, podemos mencionar que los temas de los uniformes y del Sistema de *Houses* podrían representar en sí mismos temas de estudio.

Por último, no queremos dejar de mencionar que esta investigación permitió cuestionar ciertos prejuicios que quizás al haber estudiado y trabajar en una de las instituciones se habían arraigado con el paso del tiempo. Una mirada más académica contribuyó a identificar y comprender más en profundidad aquellos elementos propios del currículum oculto que resultan fundamentales en este tipo de escuelas.



BIBLIOGRAFÍA

Beech, Jason (2005), *Internatioanl agencies, educational discourse, and the reformo of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative análisis*. Institute of Education University of London.

Beech, Jason (2008), “El malestar en la docencia: lidiando con los nuevos discursos acerca de la identidad nacional”, en Brailovsky, D. y Alliaud, A. (2008), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Daniel Brailovsky (coord.), Andrea Alliaud et al. 1ª ed., Colección Ensayos y experiencias; 70. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Bauman, Zygmunt (2003), “De peregrino a turista o una breve historia de la identidad”, en Hall, S. y Du Gay, P., *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.

Bauman, Zygmunt (2002), *La cultura como praxis*. Barcelona, Paidós.

Bjerg, M.M. (1996), *Entre Sofie y Tovelille. Las escuelas de la comunidad danesa frente al problema de la identidad nacional de las generaciones nacidas en la Argentina (1886-1930)*. Revista de Indias LVI (c).
<http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/viewArticle/820>.

Campopiano, R., Gvirtz, Silvina, & Gore, Ernesto. (2014). *Ampliando la agenda educativa : La rotación docente desde una perspectiva organizacional : Estudio en escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires*. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.

Carriego, C. (2007), *Gestión Institucional*. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría.

Coll, C. (2006), “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>.

Cortés Conde, Florencia (2007), *Los angloargentinos en Buenos Aires: lengua, identidad y nación antes y después de Malvinas*. Buenos Aires, Biblos.

Cretu, C. (2006), "Global currículum: Concept Development, Emerging Theories and Currículum Policy Issues", en Crisan, A., *Current and Future Challenges in Currículum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. Bucarest, Humanitas-Educatia.

Dussel, Inés. (2009), "La cultura escolar en contextos fragmentados: Notas para pensar sobre qué puede una escuela", en Gotbeter, G., Charrúa, G., *Cultura e Identidad Institucional*. Buenos Aires, Ed. 12(ntes), Gestión de las instituciones educativas N° 8.

Dussel, I. y M. Southwell (2009), "Los rituales escolares. Pasado y presente de una práctica colectiva", en *Revista El Monitor*, N° 21.

Dussel, I (2005), *When appearances are not deceptive. A Comparative History of school uniforms in Argentina and the United States (nineteenth-twentieth centuries)*. Paedagogica Historica, 41:1-2, 179-195.

Eliezer, Marisa (2005), *La nación de la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. Dussel, Inés (dir.).

Feldfeber, M. (2011), "¿Es pública la escuela privada? Notas para pensar en el Estado y en la educación", en Perazza, Roxana (coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires, Aique.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1994) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel Educación, serie Flacso.

Gessaghi, Victoria (2016), *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Graham-Yooll, Andrew (2000), *La colonia olvidada. Tres siglos de presencia británica en la Argentina*. César Aira (trad.). Buenos Aires, Emecé.

Grumet, M. (1997), *Restaging the Civil Ceremonies of Schooling. The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*. Bol. 19, N° 1, pp. 39-54.

Goodson, I (2000), *El cambio del currículum*. Barcelona, Octaedro.

Gvirtz, S. (1999), *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires, Eudeba.

Hall, S. y P. Du Gay (2003), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.

Honey, J. (1992), “Cambio estructural en la educación superior inglesa entre 1870 y 1920”, en Müller, D., F. Ringer y B. Simon, *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Müller, Detlef K., Fritz Ringer y Brian Simon (comp.), Fernández de Loaysa, Montserrat (trad.). Colección Historia social 27. Madrid, Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Hobsbawm, Eric y T. Ranger (2003), *The Invention of tradition*. Cambridge, Nueva York, Cambridge University Press.

Hughes, Thomas (1879), “The Public Schools of England”, en *The North American Review* 128, N° 269, pp. 352-371. <http://www.jstor.org/stable/25100740>.

Julia, D. (1995), “La cultura escolar como objeto histórico”. En Menegues, M. y E. González, *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Kenway, J., J. Fahey, D. Epstein, A. Koh, C. McCarthy y F. Rizvi (2017), *Class Choreographies, Elite Schools and Globalization*. Londres, Palgrave Macmillan.

Larrondo, Marina L. (2009), “¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. Dussel, Inés (dir.).

McLaren, Peter, Herny Giroux y Sebastián Figueroa Rodríguez (1995), *La escuela con un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Giroux, Herny (prólogo), Figueroa Rodríguez, Sebastián (trad.). México, DF, Universidad Nacional Autónoma de México, Siglo Veintiuno.

McLaren, Peter (1998). *Pedagogía, identidad y poder: Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosenberg, Mirta y Rosana N. Wolochwianski (trad), Hernández, Adriana y Silvia Serra (prólogo). Rosario, Homo Sapiens.

Morduchowicz, A. y G. Iglesias (2011), “Auge y avance de los subsidios estatales al financiamiento de las escuelas privadas en la Argentina”. En Perazza, Roxana (coord.) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires, Aique.

Morduchowicz, A. (coord.) (1999), *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*. Buenos Aires, Flacso.

Müller, Detlef K., Fritz Ringer y Brian Simon (comp.) (1992), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Fernández de Loaysa, Montserrat (trad.). Colección Historia social 27. Madrid, Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Neddham, Fabrice (2004), *Constructing Masculinities under Thomas Arnold of Rugby (1828-1842. Gender, Educational Policy and School Life in an early Victorian Public School*. *Gender and Education*. 16, 3 September: 303-326.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250042000251461>.

Ocampo, Mauricio (2004), *Más allá de las fronteras. Una mirada sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de diferentes niveles socioeconómico*. Tesis de Maestría, Dussel, Inés (dir.). Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Otero, H. (2011), *Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950*. Anuario de Estudios Americanos, pp. 163-188.
<http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/viewArticle/536>.

Perazza, Roxana (coord.) (2011). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires, Aique.

Perazza, R. y G. Suárez (2011). “Apuntes sobre la educación privada”, en Perazza, Roxana (coord.) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires, Aique.

Romanelli, R. (2008), *San Andrés. Imágenes de una historia*. Buenos Aires, Editorial Asociación Civil Club Ex Alumnos San Andrés.

Rubel, Y. (2011). "Iguales y diferentes. El caso de las escuelas judías en la Argentina". En Perazza, Roxana (coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires, Aique.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires, Lumiere.

Sautu, R., P. Boniolo, P. Dalle y R. Ellbert (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Clacso.

Silveira, Alina (2008), *Los británicos en Buenos Aires. Movimientos poblacionales, pautas matrimoniales e inserción económica (1800-1850)*. Tesis Universidad de San Andrés, Roy Hora (dir.). Buenos Aires.

Steedman, H. (1992), "La reconstrucción de la educación secundaria en Inglaterra entre 1869-1920. En Müller, Detlef K., Fritz Ringer y Brian Simon (comp.), Fernández de Loaysa, Montserrat (trad.). Colección Historia social 27. Madrid, Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Tedesco, J. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno de Argentina Editores.

Tedesco, J. (2009). Editorial: "Rituales y valores". En *Revista El Monitor*. N° 21. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor21.pdf>.

Tickli, L. (2001), "Globalisation and Education in the postcolonial World: towards a conceptual framework", en *Comparative Education*. Volumen 37, N° 2, pp. 151-171. <http://education.eastwestcenter.org/education2020/preinstitute%20readings/Tikly.pdf>.

Tiramonti, G. y S. Ziegler (2008). *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Paidós.

Torrella, J. (2011), "En nombre de la rosa", en Perazza, Roxana (coord.) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires, Aique.

Turner, V. (2005), *La selva de los símbolos*. Madrid, Siglo XXI.

Viñao Frago, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

Yin, Robert (2009). *Case study research. Design and methods*. 4ª edición. Los Ángeles, California, Sage Publications.

Zagarese, J. (1988), *Un siglo y medio después. Escuela escocesa San Andrés 1838-1988*. Buenos Aires, Editorial Asociación Civil Escuela Escocesa San Andrés.

Páginas web:

<http://www.essarp.org.ar/>

<http://www.coordiep.org.ar/>

<http://www.aiepba.org.ar/>

<http://www.colegiosanlucas.edu.ar>

<https://www1.sanandres.esc.edu.ar>

DiNIECE. Ministerio de Educación.

Revistas

The Thistle. 2010-2013.

Normativa

Ley Nacional de educación 26.206. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.

Reglamento General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires 2012. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf.

Ley de Educación Privada 13.047. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/8392.pdf>.

Ley 1420. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>.



Universidad de
San Andrés

ANEXO I

Detalle de trabajo de campo

Entrevistas semiestructuradas

Colegio	Cargo	Año	Duración
San Andrés	Director del Coro	2013	1 hora 8 minutos
San Andrés	Directora Departamento Ex Alumnos	2013	56 minutos
San Andrés	Director Educación Física	2018	36 minutos
San Andrés	Director General	2018	54 minutos
San Andrés	Coordinador Pastoral	2018	38 minuto
San Andrés	Profesora de Historia. Guía Museo	2018	1 hora 10 minutos
San Andrés	Miembro <i>Staff</i>	2018	32 minutos
San Andrés	Alumna <i>Prefect</i>	2018	22 minutos
San Andrés	Exalumno	2013	2 horas 22 minutos
San Andrés	Exalumno	2018	31 minutos
San Andrés	Exalumno	2018	25 minutos
San Andrés	Exalumno. Arquitecto del proyecto	2018	55 minutos
San Lucas	Director de Nivel	2018	44 minutos
San Lucas	Director Coro. Exalumno	2012	46 minutos
San Lucas	Alumnos <i>School Captains</i>	2013	20 minutos
San Lucas	Alumnos <i>House Captains</i>	2013	23 minutos
San Lucas	Alumnos directores de los coros	2012	28 minutos
San Lucas	Exalumno	2013	1 hora 15 minutos
San Lucas	Exalumno	2014	45 minutos

Colegio	Cargo	Año	Duración
San Lucas	Exalumno	2014	1 hora 40 minutos

Total horas de grabación: 16 horas 50 minutos.

Observaciones

Colegio	Descripción	Fecha	Tipo de observación
San Andrés	Día de los Fundadores	2012	Directa
San Andrés	Día de los Fundadores	2013	Directa
San Andrés	Día de los Fundadores	2018	Directa
San Andrés	Ceremonia de Premiación. Egreso Secundaria	2012	Directa
San Andrés	Inicio de Clases Secundaria	2013	Directa
San Andrés	<i>Interhouse Sports Day</i> (Competencia de Deportes por Casas)	2013	Directa
San Andrés	<i>Band & Choir Interhouse Competition</i> (Competencia musical entre las Casas)	2013	Directa
San Andrés	Recorrido de las instalaciones	2013	Directa
San Andrés	Encuentro Coral en Córdoba	2012	Participante
San Lucas	Inicio de Clases Nivel Secundario	2012	Directa
San Lucas	Inicio de Clases Nivel Secundario	2013	Directa
San Lucas	<i>Interhouse Sports Day</i> (Competencia de Deportes por Casas)	2013	Directa
San Lucas	Festejo por Cumpleaños del Colegio	2012	Directa
San Lucas	Festejo por Cumpleaños del Colegio	2013	Directa

Colegio	Descripción	Fecha	Tipo de observación
San Lucas	Votación para selección de capitanes	2013	Directa
San Lucas	<i>Interhouse Choir Competition</i> (Competencia Coral por Casas)	2013	Directa
San Lucas	Recorrido de las instalaciones	s/f	Directa
San Lucas	Entrega de Distintivos de <i>Houses</i>	2013	Participante
San Lucas	Competencia Coral en Córdoba	2012	Participante

Documentos relevados

Colegio	Documento	Años
San Andrés	Página web	2012 - 2018
San Andrés	Reporte Anual	2012 - 2018
San Andrés	<i>The Thistle</i>	2012 - 2018
San Lucas	Página web	2012 - 2018
San Lucas	Anuario	2012 - 2018
San Lucas	<i>Manual de Familia</i>	2012 - 2018

Cuestionarios

Colegio	Actores	Cantidad	Año
San Lucas	Alumnos	9	2018
San Lucas	Personal del Colegio	5	2018
San Lucas	Exalumnos	29	2018
TOTAL		43	

Instrumentos

Guía de entrevistas semiestructuradas

Tal como se definió en el capítulo 4 en referencia a las estrategias metodológicas, las entrevistas siguieron una forma semiestructurada, como define Sartú, utilizando una guía de temas o preguntas que orientan la entrevista a la vez que mantienen su carácter abierto. Fue muy importante conocer, además del marco teórico y el contexto del tema de investigación, la historia de cada uno de los colegios para enriquecer las preguntas y repreguntas con cada uno de los entrevistados. El esquema general utilizado fue el siguiente:

Nombre de la escuela:

Nombre del entrevistado:

Cargo del entrevistado:

Fecha de la entrevista:

Preguntas generales:

Parte 1

1) *¿Cuánto hace que trabajas en el colegio? ¿Cuánto hace que sos alumno? ¿Cuánto hace que egresaste?*

2) *¿Cómo definirías el colegio? Pensá en cómo le explicarías a alguien que no conoce este tipo de escuelas lo esencial de la institución. ¿Cuáles son las características principales de esta institución?*

3) *¿Qué diferencia a este colegio de otros?*

4) *¿Qué cosas han cambiado y qué cosas siguen igual desde tu propia experiencia o desde tu conocimiento?*

5) *¿Cómo describirías tu paso por la institución? ¿Qué cosas cambiaron y qué cosas permanecen?*

6) *Sobre la historia del colegio, ¿qué nos podés decir? ¿Qué importancia tiene esa historia en la actualidad?*

7) *¿Qué experiencias nos podrías contar que dieran cuenta de la identidad del colegio?*

8) *¿Por qué elegiste trabajar en este colegio? ¿Por qué elegiste enviar a tus hijos a este colegio?*

9) *¿Cuáles son los valores más importantes que sustentan el colegio?*

10) *¿Qué consideras que ha sido o es fundamental para la formación y el mantenimiento de la identidad del colegio?*

11) *¿Consideras que este es un colegio tradicional? ¿Por qué? ¿Recordas alguna tradición o ritual en particular? ¿Cambiaron con el tiempo?*

12) *¿Te sentís identificado con el colegio?*

Parte 2 (las características de los colegios británicos)

2.1) *¿Es este un colegio británico? ¿O inglés? ¿Por qué?*

2.2) *Sistema de Casas (Houses):*

a) *¿Conocés el Sistema de Houses del colegio?*

b) *¿Cómo funciona?*

c) *¿Qué significa para vos el Sistema de Houses?*

d) *¿Siempre existió?*

e) *¿Formaste parte de alguna House?*

f) *¿De dónde provienen los nombres de las Houses?*

g) *¿Qué actividades se desarrollan o se desarrollaban? ¿En qué momentos del año y en qué lugares se realizan? ¿Cuál es la concurrencia? ¿Existe un puntaje por las actividades?*

h) *¿Cuál es la función de las Houses hoy?*

i) *Tengo entendido que existen diferentes líderes o referentes en las Houses, ¿cómo se los elige? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Qué diferencia hay entre un House Captain y un Prefect? ¿Por qué existen las categorías? ¿Hay otro tipo de líderes en el colegio? ¿Qué funciones tienen?*

2.3) *Assemblies, Chapel, Actos*

a) *¿Existe un momento de Assembly o Chapel?*

b) *¿En qué consiste? ¿Por qué dejó de existir?*

c) *¿Hay otros momentos importantes en los que se reúna el alumnado? ¿Qué actos son los que más recuerdas? ¿Por qué?*

d) *¿Cuál es la importancia de esos actos? ¿Que recordás de esos momentos?*

e) *¿Qué diferencia hay entre un acto cívico y una competencia interna entre Houses u otro acto que recuerdes?*

2.4) *Uniformes*

a) *¿Qué pensás del uniforme del colegio?*

b) *¿Es necesario? ¿Es positivo o negativo?*

- c) *¿Siempre fue así?*
- d) *¿Qué sentís que te otorga?*

2.5) *Deportes, juegos*

- a) *¿Qué lugar tienen los deportes en el colegio?*
- b) *¿Qué actividades se practican?*
- c) *¿Qué relación tienen con el resto de las actividades del colegio?*
- d) *¿Qué te brinda participar de los deportes que ofrece el colegio?*

2.6) *Símbolos y heráldica*

- a) *Si te hablo de símbolos, escudos en el colegio, ¿qué te viene a la mente?*
- b) *¿Para qué sirven?*
- c) *¿Existe un escudo del colegio? ¿Qué significa?*
- d) *¿Existe un lema del colegio? ¿Qué significa?*
- e) *¿Existe un himno del colegio? ¿Lo recordás?*
- f) *¿Qué valores tienen estos símbolos?*

2.7) *Alumni*

- a) *¿Existe una agrupación de exalumnos?*
- b) *¿Qué actividades realizan?*
- c) *¿Participás en alguna de ellas?*
- d) *¿Qué significa seguir en la institución como miembro de este grupo de exalumnos?*

Cuestionario

El siguiente es un cuestionario anónimo parte de una investigación de una Tesis de Maestría en Educación. Te tomará entre 5 y 10 minutos responderlo. En algunos puntos observarás un espacio llamado *Comentarios* que está disponible en caso de que quieras observar o indicar algo del tema en cuestión que esté fuera del cuestionario. El cuestionario es anónimo.

Muchas gracias por la colaboración.

1. ¿Cuál es tu relación con el colegio? Elegir entre las siguientes opciones (se puede seleccionar más de una opción)

- Alumno
- Exalumno
- Docente
- Directivo
- *Other:*

2. Año de egreso

3. ¿Te sentís o te sentías identificado con el colegio?

- Sí
- No
- Tal vez
- *Other:*

4. ¿Cuáles de las siguientes características considerarás que representan o representaban mejor al colegio? (elegir un máximo de 5 opciones)

- Exámenes internacionales
- Uniformes
- Inglés
- Sistema de *Houses*
- Deportes
- Actividades artísticas
- Actividades de conciencia social y medioambiental
- Las asambleas (*Assemblies*)



Universidad de
San Andrés

- Los símbolos (Escudo, Lema, Himno)
- Actividades de exalumnos
- Modelo pedagógico
- Viajes
- Ninguna de las anteriores
- *Other:*

5. De las opciones planteadas en la pregunta anterior, ¿con cuáles te sentís o te sentías más identificado?

- Exámenes internacionales
- Uniformes
- Inglés
- Sistema de *Houses*
- Deportes
- Actividades artísticas
- Actividades de conciencia social y medioambiental
- Las asambleas (*Assemblies*)
- Los símbolos (Escudo, Lema, Himno)
- Actividades de exalumnos
- Modelo pedagógico
- Viajes
- Ninguna de las anteriores
- *Other:*



6. ¿Considerás que este es un colegio tradicional?

- Sí
- No
- Tal vez

7. En caso de responder *sí* explicar brevemente por qué. ¿Recordás alguna tradición en particular? ¿Cambiaron con el tiempo?

8. Con respecto a colegios similares, ¿en qué sentís que se diferencia? (se puede seleccionar más de una opción)

- Tradiciones

- Historia
- Calidad educativa
- Nivel socioeconómico
- No se diferencia
- *Other:*

Asambleas (*Assemblies*) y actos

9. **¿Qué nivel de importancia considerás que tienen o tenían dentro de la vida escolar? (1 al 5, 1 es el menor valor)**

10. **¿Qué sentido considerás que tienen o tenían? (se puede seleccionar más de una opción)**

- Informativo
- Generar comunidad
- Buscar un intercambio entre los alumnos y los directivos o docentes
- Dar un espacio a los alumnos
- No tienen o tenían mucho sentido
- *Other:*

11. **Comentarios**

Sistema de *Houses*

12. **¿Qué nivel de importancia considerás que tienen o tenían dentro de la vida escolar? (1 al 5, 1 es el menor valor)**

13. **¿Conocés de dónde provienen los nombres de las *Houses*?**

- Sí
- No

14. **¿Cuáles de los elementos del Sistema de *Houses* considerás positivos? (se puede seleccionar más de una opción)**

- Trabajo en equipo
- Sistema de líderes (*Prefects, Captains, Monitors*)
- Competencias

- Agrupación de alumnos por criterio de *House*, no de edades
- Ninguno
- *Other*:

15. ¿Cuáles de los elementos del Sistema de *Houses* consideras negativos? (se puede seleccionar más de una opción)

- Trabajo en equipo
- Sistema de líderes (*Prefects, Captains, Monitors*)
- Competencias
- Agrupación de alumnos por criterio de *House*, no de edades
- Ninguno
- *Other*:

16. Comentarios

Uniformes

17. ¿Qué nivel de importancia consideras que tienen o tenían dentro de la vida escolar? (1 al 5, 1 es el menor valor)

18. ¿Con cuál o cuáles de los siguientes puntos te identificas o te identificabas al referirte al uniforme? (se puede seleccionar más de una opción)

- Genera igualdad entre los alumnos
- Genera diferencia de otros colegios
- Genera pertenencia
- Es obsoleto
- Es incómodo
- Es práctico
- No permite la diferenciación
- *Other*:

19. ¿Consideras que requiere cambios el uniforme actual?

- Sí
- No
- Tal vez

20. Comentarios**Deportes**

21. ¿Qué nivel de importancia considerarás que tienen o tenían dentro de la vida escolar? (1 al 5, 1 es el menor valor)

Educación artística

22. ¿Qué nivel de importancia considerarás que tiene o tenía dentro de la vida escolar? (1 al 5, 1 es el menor valor)

Actividades sociocomunitarias y de conciencia ambiental

23. ¿Qué nivel de importancia considerarás que tienen o tenían dentro de la vida escolar? (1 al 5, 1 es el menor valor)

Fin del cuestionario

Muchas gracias por tu tiempo. A continuación encontrarás un espacio de comentarios finales para usar en caso de que quieras agregar otro tipo de información.

24. Comentarios finales

Universidad de
San Andrés

ANEXO 2

Tabla 1: Unidades educativas por estructura académica del sector de gestión privada según división político-territorial. Año 2017: Educación Común. Nivel Secundario

División político-territorial	Secundaria				
	Total	GESTIÓN ESTATAL	GESTIÓN PRIVADA	% ESTATAL	% PRIVADA
Total país	11.686	7.791	3.895	67	33
Ciudad de Buenos Aires	498	157	341	32	68
Buenos Aires	4.374	2.742	1.632	63	37
Conurbano	2.446	1.415	1.031	58	42
Buenos Aires resto	1.928	1.327	601	69	31
Catamarca	165	145	20	88	12
Córdoba	841	442	399	53	47
Corrientes	264	185	79	70	30
Chaco	314	240	74	76	24
Chubut	141	110	31	78	22
Entre Ríos	539	399	140	74	26
Formosa	228	203	25	89	11
Jujuy	187	151	36	81	19
La Pampa	138	101	37	73	27
La Rioja	185	164	21	89	11
Mendoza	389	267	122	69	31
Misiones	397	287	110	72	28
Neuquén	130	97	33	75	25
Río Negro	177	126	51	71	29
Salta	384	285	99	74	26
San Juan	283	237	46	84	16
San Luis	239	204	35	85	15
Santa Cruz	82	60	22	73	27
Santa Fe	799	483	316	60	40
Santiago del Estero	329	252	77	77	23
Tucumán	564	429	135	76	24
Tierra del Fuego	39	25	14	64	36

ANEXO 3

Tabla 2: Colegios Essarp. Año 2017

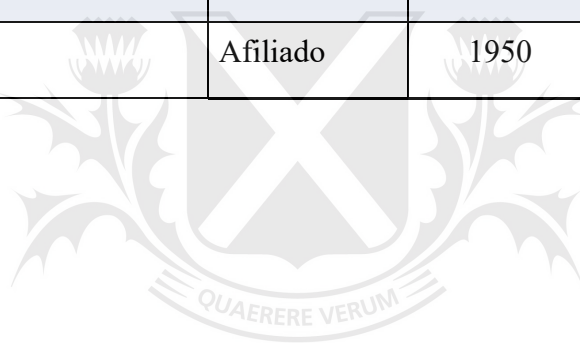
Colegios Essarp			
Nombre	Categoría	Año de fundación	Ubicación
Barker College	Miembro	1897	Buenos Aires
Bede's College	Miembro	1978	Buenos Aires
Belgrano Day School	Miembro	1912	Ciudad de Buenos Aires
Newman	Miembro	1948	Buenos Aires
Florida Day School	Miembro	1925	Buenos Aires
Holy Mary of Northern Hills	Miembro	1988	Buenos Aires
Michael Ham	Miembro	1926	Buenos Aires
Northlands	Miembro	1920	Buenos Aires
St. Alban's College	Miembro	1907	Buenos Aires
St. Andrew's Scots School	Miembro	1838	Buenos Aires
St. Brendan's	Miembro	1966	Ciudad de Buenos Aires
St. Catherine's Moorlands	Miembro	1956	Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires
St. George's College Quilmes	Miembro	1898	Buenos Aires
St. George's College North	Miembro	1990	Buenos Aires
St. Hilda's College	Miembro	1912	Buenos Aires
St. John's School	Miembro	1950	Buenos Aires
St. Margaret's School	Miembro	1924	Ciudad de Buenos Aires
St. Mary of the Hills	Miembro	1979	Buenos Aires
St. Paul's College	Miembro	1954	Buenos Aires

Sworn College	Miembro	1964	Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires
Balmoral College	Afiliado	1959	Buenos Aires
Colegio Bosques del Plata	Afiliado	1993	Buenos Aires
Buenos Aires Christian School	Afiliado		Ciudad de Buenos Aires
Caxton School	Afiliado		Buenos Aires
Chaltel College	Afiliado	1983	Buenos Aires
Children's-Boston College	Afiliado	1982	Ciudad de Buenos Aires
Colegio Arrayanes	Afiliado	1991	Buenos Aires
Colegio Bayard	Afiliado	1956	Ciudad de Buenos Aires
Colegio Beth	Afiliado		
Colegio Carmen Arriola de Marín	Afiliado	1912	Buenos Aires
Colegio del Pilar	Afiliado	1982	Buenos Aires
Colegio El Buen Ayre	Afiliado	1968	Buenos Aires
Colegio Esquiú	Afiliado	1957	Buenos Aires
Instituto Grilli	Afiliado	1963	Buenos Aires
Hans Christian Andersen School	Afiliado	1969	Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires
Colegio Jesús María de Buenos Aires	Afiliado	1927	Ciudad de Buenos Aires
Colegio Las Cumbres	Afiliado		Ciudad de Buenos Aires
Colegio Los Molinos	Afiliado	1973	Buenos Aires
Colegio María Montessori	Afiliado	2001	Buenos Aires
Palermo Chico	Afiliado	1988	Ciudad de Buenos Aires
Colegio Patris	Afiliado	1998	Buenos Aires

Colegio Río de la Plata	Afiliado	1966	Ciudad de Buenos Aires
Colegio San Juan el Precursor	Afiliado	1956	Buenos Aires
Colegio San Martín de Tours	Afiliado		Ciudad de Buenos Aires
Colegio San Patricio de Luján	Afiliado		
Colegio Santa Ethnea	Afiliado	1932	Buenos Aires
Colegio Santa María	Afiliado		
Colegio Santa Teresa del Niño Jesús	Afiliado	1956	Buenos Aires
Colegio Santa Teresita del Niño Jesús	Afiliado	1932	Buenos Aires
Colegio Ward	Afiliado	1913	Buenos Aires
Dailan	Afiliado		Buenos Aires
Del Viso Day School	Afiliado		Buenos Aires
Escuela Argentina Modelo	Afiliado		
Glasgow College	Afiliado	1988	Buenos Aires
Holy Cross	Afiliado	1981	Buenos Aires
Highest College	Afiliado	1993	Ciudad de Buenos Aires
Eccleston School	Afiliado	1957	Ciudad de Buenos Aires
International School	Afiliado	1981	Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires
Jesús en el Huerto de los Olivos	Afiliado		Buenos Aires
Colegio Limerick	Afiliado	1994	Ciudad de Buenos Aires
Lomas High School	Afiliado	1986	Buenos Aires
Colegio Manantiales	Afiliado		Ciudad de Buenos Aires
Modern Schools	Afiliado	1961	Ciudad de Buenos Aires
Newlands School	Afiliado	1990	Buenos Aires

Colegio Norbridge	Afiliado	1990	Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires. Mendoza
Colegio Nuestra Señora de la Unidad	Afiliado	1969	Buenos Aires
Nueva Escuela Argentina 2000	Afiliado		
OakHills School	Afiliado		
Orange Day School	Afiliado	1984	Buenos Aires
Colegio Nuestra Señora del Refugio	Afiliado	1994	Buenos Aires
Oxford High School	Afiliado	1991	Ciudad de Buenos Aires
Pilgrims College	Afiliado	1982	Buenos Aires
Quilmes High School	Afiliado	1907	Buenos Aires
Ranelagh Community School	Afiliado	1947	Buenos Aires
St. Charles's College	Afiliado	1992	Buenos Aires
St. Gregory's School	Afiliado	1992	Ciudad de Buenos Aires
Sarmiento International School	Afiliado	1949	Ciudad de Buenos Aires
St. George's Bilingual School	Afiliado	1989	Buenos Aires
Southern Cross	Afiliado		Buenos Aires
St. Anthony's College	Afiliado	1996	Ciudad de Buenos Aires
Colegio Santa Brígida	Afiliado	1899	Ciudad de Buenos Aires
Sr. Ciaran College	Afiliado	1933	Ciudad de Buenos Aires
St. Gregory's College	Afiliado		Buenos Aires
St. Luke's College	Afiliado	1980	Buenos Aires
St. Mark's College	Afiliado	1964	Buenos Aires
St. Mary International College	Afiliado		Buenos Aires

St. Matthew's College	Afiliado	1981	Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires
St. Matthew's College Olivos	Afiliado	1991	Buenos Aires
St. Nicholas's School	Afiliado		Buenos Aires
St. Patrick's School	Afiliado	1960	Ciudad de Buenos Aires
St. Phillips College	Afiliado	1992	Buenos Aires
St. Xavier's College	Afiliado		Ciudad de Buenos Aires
United High School	Afiliado		
Villa Devoto School	Afiliado	1908	Ciudad de Buenos Aires
Washington School	Afiliado	1950	Ciudad de Buenos Aires



Universidad de
San Andrés