

Escuela, familias y *soportes colectivos*: la clase alta de Buenos Aires ante los procesos de individuación

Victoria Gessaghi*

Resumen

Este artículo introduce los resultados de una investigación que analiza la relación entre educación y “clase alta” en la Argentina. Partiendo del estudio de las experiencias formativas de miembros de “la clase alta”, atiende a dos preocupaciones principales. Por un lado, en el marco de la reconfiguración de la representación acerca de la relación entre familias y escuelas se analizan los modos en que los miembros de “la clase alta” construyen sentidos y prácticas en torno de la escuela y la escolarización. Por otra parte, frente a los procesos de fragmentación educativa, se indaga en torno de los sentidos y las prácticas que se despliegan respecto de la selección de las escuelas en “la clase alta”.

Se describe cómo “la clase alta” participa de disputas dentro del espacio educativo con otras fracciones de clase apoyada en las “protecciones próximas” que la propia escuela contribuye a reforzar.

Palabras clave: Clase Alta, Fragmentación Educativa, Familias, Escuelas, Distinción Social.

Introducción

Desde las décadas de 1960 y 1970, la crisis de la sociedad salarial y los cambios en la organización del trabajo entrañan una renovada individualización de las relaciones sociales (Castel, 2004) que impactan de modos diversos según procesos nacionales específicos.

Desde el punto de vista de las instituciones, los procesos de individuación configuran sujetos presionados a modos de vida conscientes, dotados de creciente autonomía y responsabilidad.

Por sobre todo, recargan al yo individualizado que debe soportar un proyecto biográfico en el

que se encuentra progresivamente solo y carente de toda red institucionalizada de apoyo. Estos procesos de individuación tienen características distintas en los diferentes grupos a los cuales el contexto socioeconómico les otorga un acceso muy diferenciado a las redes de inclusión social (Tiramonti, 2004).

En sintonía con estas transformaciones, el mundo cotidiano de las escuelas muestra, como plantea Achilli (2010), la penetración de una lógica profunda de destrucción de lo colectivo. Según la autora, las políticas llevadas adelante en los años '90 en nuestro país como parte de la reforma del estado -bajo la hegemonía global del neoliberalismo- fragilizaron a los grupos familiares y deterioraron los soportes relacionales que aseguran una "protección próxima" a sus integrantes. Sin embargo, al mismo tiempo que eran cada vez más abandonadas por las políticas sociales y educativas, las familias eran más demandadas por el mismo Estado para suplir sus deficiencias (2010:265).¹

Como consecuencia de estos procesos, asistimos a una reconfiguración del modo en que se representa la relación entre las familias y las escuelas (Cerletti, 2010). Las periódicas apelaciones a las familias como explicación de los problemas escolares, la recurrencia de los conflictos y culpabilizaciones, y la fuerza con la que se ha instalado el tema "familias y escuelas" como problemática social (2010: 266) se ponen en juego en el contexto de las transformaciones que atravesara la sociedad en general y el sistema educativo en particular, en el último cuarto del siglo XX.²

Al mismo tiempo, la profundización de la segmentación del sistema educativo -debido a la exponencial ampliación de la brecha de las desigualdades y a la consolidación de "fragmentos educativos" (Tiramonti 2004)- otorgó a las familias una centralidad significativa en la caracterización de las escuelas en términos de la población que asiste a ellas: "las características de los niños pasan a ser representadas como parte constituyente de cada

escuela, dando lugar a la centralidad que adquiere como temática la vinculación entre las familias y las escuelas” (Cerletti, 2010:161).

Diversas investigaciones han analizado estos procesos en términos de cómo las familias participan de la segregación escolar, haciendo especial énfasis en la relación entre las prácticas y estrategias de elección escolar y la clase social de pertenencia del grupo familiar. Los resultados de estos estudios son heterogéneos. Algunos postulan que los sectores populares no pueden elegir la escuela (Narodowski y Schettini, 2007). Otros muestran que la selección de escuelas, las estrategias de evitación de determinadas instituciones y la demanda de educación no son exclusivas de los sectores con más recursos económicos (Cerletti, 2010; Santillán, 2007). Por otra parte, los trabajos que se han ocupado de los sectores medios (Veleda, 2005; Van Zanten, 2009; Ball, 2003) y altos (Del Cueto 2007, Rodríguez Moyano 2010, Ziegler 2007, Villa, 2005) señalan que las elecciones escolares pueden pensarse como una estrategia de “cierre social” en tanto buscan limitar el acceso a ciertos recursos a un número reducido de elegidos con el fin de preservar su estatus social (Van Zanten, 2009). Del Cueto y Ziegler destacan que instituciones como la familia y la escuela tienden cada vez más a homogeneizarse. Según Ziegler “se combinan las estrategias de las escuelas junto con las elecciones de las familias, conduciendo a una creciente diferenciación social y escolar de los actores y de las instituciones” dando lugar a “clivajes y distancias al interior de las escuelas que procuran la formación de sectores de elite” (Ziegler, 2007: 97) ahondándose la estructuración de los fragmentos.

En el marco de este doble diagnóstico –los procesos de individuación contemporáneos que fragilizaron a los grupos familiares y deterioraron los soportes relacionales que aseguran una *protección próxima* a sus integrantes y la centralidad que adquiere la familia en los procesos de segregación educativa- este trabajo introduce los resultados de una investigación doctoral³ cuya temática central fue la relación entre educación y “clase alta”⁴. La misma se propuso

estudiar las trayectorias educativas de “las familias tradicionales argentinas” y su articulación con procesos de diferenciación y desigualdad social. El artículo atiende a dos preocupaciones principales constitutivas de la relación entre familias y escuelas. Por un lado, se analizan los modos en que los miembros de las “familias tradicionales” construyen sentidos y prácticas en torno de la escuela y la escolarización. Por otra parte, se indaga en torno de los sentidos y las prácticas que se despliegan respecto de la selección de las escuelas y su articulación con los procesos de “fragmentación” (Tiramonti, 2004). A partir de estas indagaciones, este trabajo intenta documentar los modos en que la clase alta construye *soportes colectivos* que en el contexto de los procesos de individuación contemporáneos se constituyen en una ventaja de clase.

El trabajo se basa en 63 entrevistas abiertas en profundidad a adultos entre 80 y 30 años miembros de “familias tradicionales” cuyo objeto fue reconstruir sus experiencias formativas (Rockwell, 1995). El campo elegido no se circunscribe a un territorio, seguí la red de relaciones construida por los sujetos y las entrevistas se realizaron con personas que me iban recomendando unas a otras. Indagué respecto de tres generaciones dentro de cada familia intentando comprender las continuidades y transformaciones en sus trayectorias de vida. Como complemento de estas fuentes orales utilicé fuentes bibliográficas y material periodístico.⁵

Sentidos y prácticas sobre la escuela y la escolarización

Una escuela donde “todo el mundo se conoce”

*Bosch, O'Farrel, Peralta Ramos, Ruiz Guiñazu, Bullrich, Cornejo Costas, Mc Ewan Lanusse, Petracchi de la Rúa, Pereyra Iraola, Moliné O' Connor, Miguens, Braun, Bunge, García Mansilla, Pérez Compañc: los apellidos las alumnas del colegio Católica*⁶.

Alrededor de la escuela se construye un entramado de relaciones que les permite a los sujetos (re)conocerse. Los entrevistados me cuentan que su colegio es el de “su medio social”, el de “su clase” y que allí “todo el mundo se conoce”. Por sobre cualquier otro motivo, estas familias eligen el colegio por “la cosa social”. Helena Figueroa, una mujer de sesenta años perteneciente a una familia de jueces, ministros y dueños de campos en la provincia de Buenos Aires, dice que fue al Colegio Recoleta porque

“no había otra posibilidad, mi mamá fue allí y les importaba como la cosa social, no era en función del nivel intelectual, lo social era que era gente como ellos, enseñar mejor no importaba. Unas primas mías habían ido, para ellos era un ambiente cómodo, que conocían”.

Ciertas investigaciones que abordan la selección de escuelas que hacen algunos grupos dentro de los sectores medios (Veleda, 2005; Del Cueto, 2007; Rodríguez Moyano, 2010) dan cuenta de su preocupación por encontrar “un buen ambiente”. Las familias tradicionales buscan, en cambio, “un ambiente” no (sólo) “bueno”, sino “conocido”. Juanita Laprida es la segunda hija en una familia de cuatro hermanos. Su abuelo fue el creador de una importante historieta nacional y su madre “es descendiente de”: Juanita se presenta diciendo “nosotros descendemos de Saavedra”.

Fue al colegio Belgrano R2 pero a la hora de elegir la escuela para su hija mayor esa no era una opción posible:

“el Belgrano R2 antes era como muy, no exclusivo, pero todo el ambiente lo conocías. De primer grado hasta quinto año. Y era un colegio grande, de una educación tradicional para mujeres. Y ahora no. Ahora se hizo mixto. Y ya tiene acceso mucha gente (...) yo creo que hoy hay más movilidad social. Antes si la había. Tal vez antes era igual pero era como que te movías en un círculo mucho más cerrado. Siempre los mismos clubes, el tenis en el Argentino, Punta del Este, siempre a la misma gente veías. Ahora como que es mucho más abierto (...) A veces con mi marido agarramos la lista de los compañeritos de X y decimos [me muestra la lista] Pirulo, ¿Pirulo quién es? ¿A este quién lo conoce? En el Colegio Palermo te pasa eso, en otros colegios, no. En el Elite Way School, por ejemplo, antes había otro director distinto que dejaba entrar a cualquiera, de la farándula, van los hijos de Lily Sullos. Ahora eso lo están cambiando, van a tener que ponerse más estrictos”.

Juanita se muestra bastante preocupada por la cantidad de gente que va al colegio. Prefiere colegios “chicos”. El Santa María 2, la escuela de su hija, es un colegio que “antes que nada tiene menos alumnas”. La matrícula más reducida se traduce, según sus propias palabras, en mayores posibilidades de selección social del alumnado. “Mucho menos alumnas que en otros, que en el Belgrano R2, que en otros colegios...” implica la posibilidad de estar en un “ambiente conocido”. A su vez, destaca que es un colegio que “se interesa por la familia”.

Conocido y familiar son dos categorías que se van a enlazar constantemente en el discurso de los entrevistados. Los sentidos construidos en torno de las instituciones educativas otorgan a las mismas una importancia central en la construcción de relaciones de interconocimiento y reconocimiento entre las familias.

Norma es maestra de tercer grado y profesora de “Apertura a la Comunidad” en secundaria en la escuela Católica¹. Nos encontramos para que me contara cómo es el colegio. Lo primero que me dice es que las familias de la escuela “son bastante numerosas, en general, y

se conocen mucho porque como las abuelas, madres, la hermana del padre venía y entonces la otra quiere mandar a su hija, entonces las familias se conocen mucho”. “Se conocen todos”, explica Norma: “de 30 que tenés en el grado, hay 20 que se súper conocen porque o veranean en Punta del Este o veranean en Cariló o tienen la casa en el mismo barrio o van al mismo club el fin de semana”. Se comparte un “estilo de vida”. Las familias de la escuela, dice, tienen “mucho social”: “son muy de ir, de venir, de almorzar en un lado y tomar el té en lo del otro”, dice. Pero lo más notorio, me explica, es que en la escuela es posible encontrar a muchos “parientes”. En varias oportunidades le tocaron tres primas en el mismo grado: “pero tienen distintos apellidos” aclara, “entonces esto se va dando como de familia en familia, son bastante como un clan conocido, no un clan cerrado sino conocido. (...) hay mucho ambiente familiar”. Sus alumnas le dicen:

“van mis primas y van mis tías, me encontré con mi prima segunda. Los chicos tienen abuelas en común: ellas tienen 4 o 5 nietos de apellidos distintos de hijas casadas y juntan a los nietos, es todo muy como que todos se conocen. A mí me pasa que viene alguna del secundario a pedir un material que es la hermanita de... es mi prima segunda, es mi tía, es la hermana de no sé quien, va en el pool conmigo, qué sé yo, vivo al lado de la casa de ella. Bueno, entró una y hay 20 que ya saben algo de la que entró. Se conocen todas”.

Norma enfatiza: las alumnas están relacionadas por lazos familiares. Es decir que, por un lado, en la escuela se encuentra “gente conocida”. Por otra parte, las familias se van aglutinando en una red que favorece las relaciones entre sus miembros y se va construyendo, así, una atmósfera familiar, que crea intimidad⁷ mediante un trabajo, “un ir y venir” –como dice Norma-, una dedicación, un tiempo empleado en crear, mantener y cuidar ese mundo social tan familiar. Así, la existencia de una red de vínculos o -en palabras de Bourdieu

(2011)- de un *capital social* es producto del trabajo de instauración y de mantenimiento necesario para producir y reproducir vínculos durables y útiles. Por medio del reconocimiento mutuo y del reconocimiento de la pertenencia al grupo se produce el grupo (Bourdieu, 2011: 222).

La construcción de estos entramados y relaciones de proximidad no es excluyente de este sector social⁸ pero ¿qué especificidades tienen los lazos desarrollados por estas familias?: los modos en que se articulan con los procesos de diferenciación social. La cohesión y las solidaridades desarrolladas por estas familias ayudan a la perpetuación de “una comunidad” e implican la construcción de una “nosotros” como práctica de identificación de “la clase alta” generando relaciones de inclusión y exclusión.

La escuela también participa del trabajo de formación de “la clase alta” y de sus prácticas de identificación. Es un mediador (Latour, 2008) en su construcción. Sea a través de la selección de sus alumnos o al imbuirlos de un “espíritu” que “borra las diferencias” entre los sujetos, las instituciones educativas participan activamente en la producción de este grupo social.

Los lazos entre familias y escuela son fomentados desde el propio colegio a través de un mecanismo particular de reclutamiento del alumnado: tienen prioridad, no sólo los hermanos, sino quienes tengan familiares que sean ex alumnos de la institución. El proceso de selección de los estudiantes dura un año.⁹ Los candidatos deben presentar una carpeta con un formulario con los datos de ambos padres, escuela en la que estudiaron, apellidos, trabajos actuales, una foto de la familia y los datos de los hijos. En una segunda instancia, los adultos son evaluados en una entrevista personal, luego los niños deben pasar una serie de exámenes de inglés, lengua y matemática y uno psicopedagógico. Recién a fin de año cada familia recibe una carta en la que se informa si el hijo fue aceptado o no. En ningún caso se da a conocer la justificación del veredicto. Muchos entrevistados me contaron el estrés que

significó todo el proceso, sin embargo pocos lo cuestionaron, más bien se mostraron orgullosos de haberlo pasado exitosamente.

Algunas instituciones solicitan también el pago de una cuota de ingreso -distinta de la habitual matrícula- al iniciar la escuela primaria. “Vos, cuando entras en el primer grado, pagás como una acción del colegio. Así que sos parte del colegio” me dice Juanita. Esa acción, que algunos llaman “membrecía”, funciona como forma de cohesionar a las familias “que pertenecen”. La misma membrecía que a Juanita le atrajo porque implicaba “ser parte del colegio” a otra entrevistada la obligó a optar por otro.

Muchos entrevistados comparan la membrecía de adherencia al colegio con la inscripción al Jockey Club: entrar a esa escuela es como entrar a un club y participar de la vida de sus socios, de su estilo de vida, formar una comunidad, construir lazos en común por ser miembros. El colegio los provee de una “nueva identidad social”: los costosos esfuerzos monetarios (y también de otro tipo) para ingresar a la escuela se parecen a un rito de pasaje luego del cual, una vez adentro, los niños y sus familias son imbuidos de un “nuevo espíritu”. Muchos se embarcan afanosamente en esa búsqueda. Algunos, parecen no necesitarlo. Otros entrevistados oscilan entre negociar con esa identidad y resistirla.

La importancia de las familias radica en su apellido y en su origen pero las instituciones en las que se educan sus miembros se vuelven relevantes en la construcción del reconocimiento social. Los entrevistados coinciden: “El primer signo de pertenecer es el colegio al que vas”, me dicen, “es más importante que la ropa, la casa, más que todo”. La escuela es la que “te posiciona porque te da ciertos códigos”.

En el colegio -además de pulir lo que sea necesario según procedencia¹⁰- los sujetos edifican y son imbuidos de “una mística”, un “ethos” de la institución y sus miembros. Edificar esa mística es parte esencial de la tarea de la escuela. El Spirit o el ethos de la institución es lo

que “borra las diferencias” entre sus alumnos y construye distancias con “los otros”. Según la revista de las ex alumnas del Católica1:

“...Esta amistad comenzó a forjarse el día que ingresamos a nuestro querido Católica1 y sin que nos diéramos cuenta fue creciendo a través de los años –inclusive durante aquellos en los que nos mantuvimos distanciadas por diferentes circunstancias. Las vueltas de la vida hicieron que de a poco nos fuéramos reencontrando y viendo que las antiguas diferencias se habían transformado en coincidencias; seguramente debido al School Spirit del Católica1 que nos cortó a todas con la misma tijera”. Revista de Asociación de ex alumnas (AEA).

El Spirit, en el colegio de las chicas, o ser un “Católico1 boy”, o un “Old Elite way”, los varones, es parte de esa “identidad” que confiere el colegio. Utilizo la categoría “identidad” por el énfasis que, desde los entrevistados y los documentos institucionales, se da a la capacidad de esta mística de homogeneizar a quienes se ven imbuidos por este espíritu. Este “ethos” puede generar controversias. Algunos entrevistados señalan que ser “muy Católico1 boy” es ser “un pelotudo” o que el “colegio les enseñó todo lo que no quieren ser”. Más allá de que algunos estén orgullosos del “Spirit” o no, sí parecen coincidir en que ese “ethos” genera lazos, permite reconocerse como miembros de una “comunidad de semejantes”. Una comunidad que se inscribe en una larga duración y que funda vínculos estables, y atemporales. La continuidad temporal, un pasado que se prolonga en el presente, construye diferencia: se es una “familia tradicional” porque existen padres, abuelos y bisabuelos con una historia conocida en “la comunidad”.

El colegio se presenta como lugar en que se encuentran varias generaciones de un “clan”. La comunidad del Católica1 se extiende –me comenta una madre y ex alumna - en lo que se llama la Asociación de Ex Alumnas (AEA): “la AEA hace que no se termine, que haya una

comunidad. Digamos que se van ligando las generaciones”. La institución comienza a ser parte de una tradición: continúa la historia de la familia al recibir a cada nueva generación y participa así de la conformación de los lazos de reconocimiento entre los sujetos. Este trabajo de ligar generaciones es muy valorado por quienes pertenecen a “la comunidad” -o por quienes quieren entrar en ella-. Además mantiene unidos a “las amistades gestadas en los años escolares”.

En síntesis, “la clase alta” construye sentidos y prácticas en torno de las escuelas basados en la (re)creación cotidiana de relaciones de conocimiento al interior de cada familia, entre ellas y entre las diversas generaciones que las componen. Los sujetos configuran sentidos acerca de las escuelas en tanto espacio que produce, transforma, traduce -de manera contradictoria y diversa- una trama familiar densa, uniendo a muchas generaciones en una “íntima familiaridad” que favorece la cohesión y las solidaridades internas (Elías, 1997) de “la clase alta”. En este sentido, la escuela conserva la clase a la vez que la construye. Las instituciones educativas no son un mero agente de la clase sino que son parte activa de ella (Connell, et al, 2000). Generan prácticas mediante las cuales “la clase alta” se renueva, se integra, se reconstituye y se prolonga a través del tiempo. La reproducción del capital social del grupo es tributario de la escuela en tanto la institución apunta a favorecer los intercambios legítimos y a excluir los ilegítimos, generando ocasiones, lugares o prácticas que reúnen en forma aparentemente fortuita a individuos tan homogéneos como sea posible en cuanto a las relaciones pertinentes desde el punto de vista de la existencia y de la persistencia del grupo (Bourdieu, 2011: 223).

Sentidos acerca de la escolarización:

Los hijos de “familias tradicionales” van a la universidad, eso es descontado, pero no le otorgan una relevancia especial. Muchos tampoco consideran importante hacer trayectos formativos en el exterior. “La mayoría va a dedicarse a las empresas o campos familiares” me dice un entrevistado, entonces se estudia por “saber general”, porque te gusta la carrera: “más allá de que trabajes de eso o no”.

Los entrevistados coinciden en que los colegios no se eligen en función de un supuesto nivel académico. Tampoco parece necesario obtener títulos para conseguir un trabajo, para “ser alguien” o para “la realización personal” -sentidos que atraviesan la relación entre clases medias o sectores populares y educación (Veleda, 2005; Cerletti, 2010)-. La importancia de la educación no radicaría en el valor de los certificados. Esto no quiere decir que no se estudie, más bien que la escolarización está naturalizada: hay que estudiar: “por las dudas aunque no trabajes de eso”.

Nicanor, un entrevistado de treinta años, hijo de uno de los empresarios más importantes del país, me decía que él nunca quiso hacer un posgrado porque está fuera de “la carrera laboral”: “un día dije me gustaría estudiar y me puse a estudiar periodismo deportivo”. Pero nunca lo consideró una instancia necesaria: es “más conveniente, pero es más conveniente para la carrera laboral y yo carrera laboral, imagínate, no puedo estar más afuera”.

“Yo tengo suerte de que tengo mucho contacto así por onda familiar entonces creo que para una persona que por ahí nace sin contactos, un posgrado o estudiar afuera, le sirve muchísimo y más porque se hace amigos que son los que dirigen la batuta en sus respectivos países, eso es un entramado importante, pero eso -en mi caso- yo justo lo tenía. Mi hijo no sé si lo va a tener porque yo no me inserté tanto en el mundo así de los contactos. Bueno”, reflexiona: “esperemos unos años, si todos los que yo conozco son el día de mañana poderosos. Yo creo que hasta la generación de mi padre que nació en (país europeo) queda un entramado, pero la

mía ya la perdí así que la va a tener que obtener de alguna otra manera. Yo conocí un ruso [empresario con el que trabaja actualmente) de la nada, de casualidad”. Duda un momento y agrega: “sí pero también al pibe le interesó porque sabía que yo tenía entramado, si no tenía ese entramado quizás no le interesaba para nada. Porque en mí lo que vino a buscar no es constancia laboral y que baje la cabeza y labure 20 horas por día”.

Nicanor le recomendaría a su hijo hacer un posgrado “por el contacto: andá y hacé buenas amistades, buenos contactos. Son los que el día de mañana te van a ayudar si vas a hacer negocios. No si vas a hacer música, pero si vas a ser el estereotipo del hombre empresario”. Dice que los padres siempre piensan en los contactos cuando eligen el colegio de sus hijos. “Lo que más me dejó la escuela, sin duda, es todo el tema de contactos. Mi grupo de amigos eran todos hijos de padres que les iba bien en lo que hacían y mucha gente poderosa de alguna manera”.

No duda en reconocer la importancia de “haber nacido con entramado” como lo llama él. Su trayectoria laboral dentro de los negocios familiares muestra la importancia de las relaciones de parentesco en la producción y reproducción de la vida cotidiana. Sin embargo, él concurrió a escuelas “de excelencia”, me dice. Los sentidos que Nicanor otorga a la escolarización, en tanto “seguro de vida”, dan cuenta del lugar subsidiario reservado a la educación formal en la reproducción de su vida cotidiana. Los soportes familiares y el “clan” como espacio que garantiza la reproducción social de sus miembros son recursos con los que cuentan los miembros de “la clase alta” y que privilegian por sobre las experiencias formativas en el sistema educativo formal.

Helena Figeroa se casó con Jorge Ayala, un ingeniero mendocino de clase media. Para la familia Ayala fue un logro que él terminara el secundario y que partiera a Buenos Aires a estudiar ingeniería. Para él, invertir en educación para los hijos estaba fuera de discusión: sus

hijas fueron al Nacional Buenos Aires. Helena cuenta que cuando Jorge cumplió sesenta años, le hicieron un gran festejo. Su suegra, al brindar, recordó que Jorge era “el primer universitario de la familia”. Helena dice que nadie en su familia de nacimiento hubiese hecho ese señalamiento. A nadie le importaba si estudiabas o no “siempre había algo familiar donde meterse: en el campo de la familia, en la consignataria de mi abuelo, siempre había un lugar”. A su marido, en cambio, no se le hubiese ocurrido jamás que sus hijos no fueran a la universidad.

La historia de Helena y su marido es reveladora en cuanto a los sentidos heterogéneos que adquiere la educación según las trayectorias de clase. Su centralidad se acentúa conforme nos acerquemos a los sectores medios de la población. Para Pedro Santillán, hijo de una “familia tradicional” que luego de varias generaciones vio reducidos sus recursos económicos, la universidad era central: “Todos teníamos muy claro que había que tener un estudio universitario. Que era importante para la vida. La formación escolar es crucial si no hay un mango”.

La educación se presenta como una estrategia de reproducción social ante la falta de los soportes familiares. Nicanor subraya la subsidiariedad de los diplomas frente al entramado familiar. Sin embargo, se educó en “los mejores colegios”, según su madre. De modo que aunque discursivamente no aparezca como una dimensión central, la formación no deja de ser relevante. Pero la distinción pasa por detentar recursos que no pueden ser adquiridos por todos en la escuela. Como señala Helena, la protección y el sostén de la familia en la reproducción material vuelven innecesaria una apuesta fuerte por la educación formal.

Los sentidos que los sujetos otorgan a la educación combinan criterios “meritocráticos” asociados a la escuela (Gessaghi, 2011) y de adscripción a una “familia tradicional” según sus trayectorias individuales y la del grupo familiar en su conjunto en tanto trayectoria dentro de “la clase alta”. La educación formal siempre es importante pero adquiere centralidad ante

el debilitamiento económico y simbólico del “entramado” familiar. La escolarización se profundiza estratégicamente en los hijos de quienes vivencian trayectorias individuales de movilidad social descendente o ascendente. Para los primeros, implica la posibilidad de insertarse en el mundo laboral cuando no se cuenta con capital social, simbólico o económico que pueda sustituirla. Frente a “la falta de espalda que da la familia”, se debe recurrir a la “meritocracia escolar”. Para los segundos, es una forma de adquirir los códigos que no tenían sus progenitores.

Selección de escuelas: disputas entre fracciones de clase en el espacio educativo.

Los estudios que abordan los llamados “fragmentos de elite” distinguen aquellos que nuclean a las escuelas que “apuestan al conocimiento y la excelencia” (Tiramonti, 2004: 29), y los constituidos por instituciones “tradicionales” (Del Cueto, 2007 y Ziegler, 2007). Entre las primeras encontramos a las escuelas England 1 y 2. Al Católica/o 1 y 2, entre las segundas. Sin embargo, según estos trabajos, los fragmentos no son internamente homogéneos y en cada uno de ellos se ponen en juego la posición socioeconómica y la configuración de valores con los que se estructuran los diferentes grupos sociales y desde las cuales cada familia selecciona y evalúa la escuela. No es posible, señalan, ordenar los fragmentos de acuerdo a jerarquía alguna, ni compararlos, y esto daría cuenta de la complejidad que asume hoy en día la desigualdad social.

A lo largo de este apartado, se analizan los sentidos que adquiere la escuela para aquellas familias que eligen instituciones “tradicionales” con el objeto de mostrar que los fragmentos se construyen siempre relacionalmente y que si bien no es posible establecer un orden entre ellos, los sujetos construyen y disputan jerarquías que dan cuenta de las nuevas formas que toman las luchas entre las distintas fracciones de clase dentro del sistema educativo. Aunque

existe una tendencia hacia el “cierre social” en la configuración de los fragmentos, se mostrará que la experiencia histórica argentina le impone límites a su concreción.

Ada tiene treinta y un años, es egresada del Católica1 y estudió Ciencias de la Educación en la Universidad Católica. Hizo una maestría en Educación y actualmente cursa el doctorado en el exterior. Vive en un departamento cerca del Botánico pero pasa los fines de semana entre la casa quinta de su abuela en las Lomas de San Isidro y el campo en la Provincia de Buenos Aires, en el de su familia materna o en el de la familia de su novio. En verano suele ir unos días a la casa de la abuela en Punta del Este o a la casa de la familia del futuro marido, en el country Arelauquen, en Bariloche. Ada comienza la charla hablando de una amiga que no es “la típica alumna de su escuela” porque está “casada con un judío, es elocuente, es abierta” y todo eso “la diferencia de la alumna promedio del Católica1”. “Lo que pasa”, me dice, “es que el Católica1 atrae a una población más barrio nórdica. Tradicional, Católica”.

“El Católica1 tiene como colegio vecino, a tres cuadras, el SG, que es un colegio similar, pero mucho menos tradicional. El SG capta a la población del barrio, como más de la zona: es un colegio de barrio. Nosotros con los del SG teníamos poco contacto. Por ejemplo: una compañera de curso mía, su hermano iba al SG. Y nunca salimos con los hermanos de Vale. Salíamos con los del Católico2, con los del Católico1. Los del SG, ni ellos se acercaban a nosotros ni nosotros no acercábamos a ellos. Nadie tenía contacto. El Católica1 capta una matrícula mucho más tradicional”.

Las familias que mandan a sus hijas al Católica1 son más “tradicional, punto”, dice Adi. Me explica que “a veces lo tradicional está relacionado con lo religioso”, pero no solamente: “tradicional es familias... ¿cómo te puedo decir? Como de una burguesía agraria” A lo largo de su descripción va a establecer diferencias con otros colegios: “los burgueses más pujantes

están en el England 1 y en el England 2. Que viste son familias más empresarias”. Las familias de su escuela estarían vinculadas con “el campo” aunque eso no implicaría poseer mucho dinero sino más bien haber heredado tierras:

“Si los del Católica1 tienen extensiones de campo, las extensiones no son enormes. Es el campo que viene heredándose de 2 o 3 generaciones y que ya le quedó al papá de la chica que va al Católica1. El campo de...no sé, es importante, pero generalmente son 1000 hectáreas no es gran cosa”.

Coincidentemente con muchos entrevistados, Ada destaca tener muy buenas amigas que iban al England2, pero establece diferencias entre estos colegios:

“para ellos todo era como más así como éxito, de ganar, más digamos de ser el mejor. En el Católica1 era ser el mejor pero ser buena persona. Ellos tenían algunas clases de ética pero en el fondo era viste como ir hacia ser el número 1 de todo. Igual hay como toda una comunidad con valores, con fuerza. En el England1 quizá hay más chicas que estudian una carrera universitaria o que siguieron trabajando en eso y en el Católica1 por ahí menos. Quizás terminan eligiendo más la familia. Qué también tiene un valor, ¿viste? es un equilibrio muy difícil”.

Ada señala que en esas escuelas, “católicas, tradicionales, punto”, no fomentan estudios en el exterior y no se está expuesto a ámbitos que estén por “fuera de la burbuja”:

“ninguna de mis amigas estuvo expuesta a la idea de Estado. Estos colegios no terminan de tomar conciencia de la idea de civismo. Es muy buena gente pero restringida a la familia. En

los colegios ingleses, en cambio, terminan expuestos a ámbitos públicos por fuera de la familia”.

La categoría “familia” vuelve a aparecer. En el Católic¹ o en el Católico¹ se conocen todos, están relacionados por vínculos de parentesco. Estas familias disputan reconocimiento de su “pertenencia” a “la clase alta”, no desde la posesión de recursos económicos ni de posiciones institucionalizadas de poder, sino desde una supuesta “superioridad moral” por asistir a instituciones que los forman como “buenas personas, interesadas en la familia”. Los colegios que principalmente “forman en valores” no son, dicen, los más caros de la Argentina. Es decir que, según sostienen, la exclusividad de las escuelas elegidas por las “familias tradicionales” no se deriva del costo restrictivo de sus cuotas. Lo que distingue a estos jóvenes herederos de quienes van a los colegios England 1 y 2 no es la excelencia de su formación académica, sino ser formados como “personas familiares”.

Como señala Tiramonti (2007), la elección de la escuela no puede reducirse a una acción racional atenta al cálculo del interés individual: en ella intervienen elementos subjetivos. Esto implica, sostengo, entender no sólo el cálculo racional y deliberado sino también los sentimientos, valores y deseos como constitutivos, ambos, de toda acción social y permite describir la heterogeneidad de disposiciones y subjetividades dentro de lo que se denomina - desde modelos de mayor abstracción- la burguesía; sus disputas y jerarquías. En el caso de “la clase alta”, ésta reivindica su legitimidad en tanto tal desde sentidos atribuidos a la educación configurados sobre “valores” y sobre “la formación de personas familiares”. A partir de ellos va construir sus “antigrupos” (Latour, 2008). En este sentido, la configuración de los distintos fragmentos educativos es relacional y constituye una de las formas que toma la lucha entre las distintas fracciones de clase dentro del espacio educativo (Bourdieu y Boltanski, 2000).

Asimismo, desde una mirada sincrónica y atenta a la escuela, los fragmentos pueden parecer más cerrados sobre sí mismos de lo que realmente son. El estudio de las trayectorias da cuenta de su porosidad y relacionalidad. Los sujetos a lo largo de su historia de vida pueden circular entre un fragmento y otro. Los lazos y las relaciones entre miembros de un espacio y otro son constantes y dan cuenta de la fluidez de las fronteras del grupo.

La red de relaciones entre familias descritas en el apartado anterior, se extiende incorporando a las instituciones en su entramado. Históricamente, las alumnas del Católica1 tienen hermanos que van al colegio Católico1. Pero los límites de la red de relaciones no se circunscriben a los colegios elegidos por las “familias tradicionales”. En el entramado se ligan amigos que van a otras instituciones exclusivas como el England1 y el England2: algún miembro de la familia manda a sus hijos ahí o se conocen en otros espacios de socialización como ser el club (el Jockey o el Argentino) o la catequesis -que puede hacerse en espacios externos al colegio más cerca del barrio- o, incluso, han compartido el jardín de infantes. Ada tiene varias amigas que fueron al England1 pero que compartieron con ella la universidad o que se conocieron ya en el jardín de infantes que cerca de su casa las preparaba para ir a cualquiera de los dos colegios. Entre estos colegios hay competencia y jerarquías disputadas pero, sin embargo, las redes se cruzan. Los lazos entre los espacios de formación “más tradicionales” y los “más competitivos” son fluidos.

Si bien existe una tendencia al “cierre social” al seleccionar estas escuelas, se debe destacar que muchos entrevistados buscan instituciones “más heterogéneas” en cuanto a la composición social del alumnado. La tensión entre colegios “homogéneos” y “heterogéneos” se expresa frecuentemente en el discurso de los entrevistados pero cobra sentidos diversos según la posición del sujeto que habla. En el caso de Juanita Laprida (presentada anteriormente), interesada en reafirmar su posición dentro de las familias tradicionales, existe la preocupación por mantenerse dentro de un grupo “homogéneo” en términos de pertenencia

social. En otros casos -y a veces coincidentemente con los anteriores- también la homogeneidad tiene que ver con establecer algunos límites a “la riqueza de los otros” que puede ser tolerada. Estas familias que buscan homogeneidad en la escuela, consideran importante que sus hijos “salgan de la burbuja” en algún momento y eso se posterga hasta los estudios superiores. Ir a la universidad pública o realizar estudios en el exterior son vistos como modos de tomar contacto con “la heterogeneidad”.

Sin embargo, otros entrevistados subrayan que es necesario “tener mundo” y como me dijo Ada: “no mostrar la hilacha y creer que tu mundo es el mismo de los otros. Hay que tener bien trazado el adentro y el afuera; y el afuera tiene que ser parte de su vida”. “Tener mundo” aparece como “conocer otra realidad”. “Tener claro el adentro y el afuera” y hacerte cargo del afuera vía la caridad o “por ser sencillo” y por “incorporar el afuera a tu vida” haciéndole sentir al otro que es igual que uno. Pero para eso hay que conocer el mundo y la realidad por fuera del grupo.

Más tarde o más temprano, todos los sujetos reconocen la importancia de “salir de la burbuja” en algún momento. Quienes tienen una posición social asegurada lo hacen antes; estrategia de reproducción que refuerza su distinción simbólica. Quienes deben asegurarse la posición que garantiza el colegio, dejan la “salida de la burbuja” para la universidad. Otros no lo hacen nunca y se convierten en “brutos”.

Este “salir de la burbuja” puede ser entendido exclusivamente como una estrategia de reproducción. Dada la importancia de las redes sociales, ampliar el abanico de relaciones, aprender a convivir con los otros, etc., puede hacer la diferencia. Sin embargo, creo que toda estrategia se enmarca en tradiciones históricas y procesos culturales que trascienden a los propios sujetos. Como dije antes, la acción social no puede ser entendida exclusivamente con arreglo a fines. Los discursos de estos sectores no pueden escindirse del discurso igualitario¹¹ que de modos diversos -y contradictorios- atraviesa nuestra configuración nacional. Los

procesos de diferenciación social en nuestro país se construyen en la tensión con representaciones “igualitaristas” muy arraigadas en el imaginario colectivo de gran parte de la sociedad.

Aquí el trabajo por formar “un grupo familiar y conocido”, una “comunidad”, por producir un “cierre social” encuentra sus límites. Entonces, la preocupación por “salir de la burbuja” sólo se comprende en el marco de la lucha por la hegemonía: en nuestro país, representaciones modernas de cómo habitar una sociedad encarnadas en discursos de la igualdad coexisten con tradiciones de una “comunidad” (Teran, 2004). El “cierre social” conoce sus límites: los sentidos construidos en torno a determinadas posiciones sociales de privilegio deben negociar, constantemente, con una matriz “igualitarista” que –real o no- en tanto representación, construye realidad. Confinarse al propio grupo implica ser “un burrro”, “ser un bestia” y el riesgo de no poder garantizar la reproducción social: el “cierre social” excesivo corroe fuertemente los cimientos de sus capitales simbólicos que se sustentan, justamente, en la pretendida capacidad de estos sectores de conducir -aunque haya sido en el pasado- el país como un todo y de ser aún los guardianes de “la argentina esplendorosa que fue y ya no es, crisol de razas y país de oportunidades”.

Escuela, familias tradicionales y protecciones próximas

A lo largo de este artículo se documentó cómo “la clase alta” refuerza sus protecciones próximas mediante la construcción, junto con las escuelas, de una comunidad de semejantes que favorece las relaciones de conocimiento al interior de cada unidad doméstica y entre ellas. Estas prácticas de identificación, a la vez, fortalecen los soportes relacionales entre sus miembros. Se mostró que estas familias otorgan una importancia a las experiencias formativas dentro del sistema educativo formal sólo subsidiarias a los recursos que otorga “la

familia”. “La clase alta” participa de la competencia dentro del espacio educativo apoyada en la espalda que le da la protección de los lazos de parentesco que la propia escuela les ayuda a reforzar.

Frente a la individualización contemporánea de las trayectorias que lleva asociada la responsabilización de los agentes por su reproducción social (Castel, 2004), los miembros de las “familias tradicionales” refuerzan sus protecciones apoyados en los sostenes relacionales que provee el grupo de parentesco. Participan de las exigencias del mundo contemporáneo que le impone a los sujetos la obligación de ser libres, elegir la escuela y participar de la “carrera abierta al talento” detrás de la lógica meritocrática imperante en el sistema educativo, pero cuentan con reaseguros especiales. Así nos encontramos con sujetos que poseen protecciones colectivas más allá de las que pueda conferir un Estado: “el entramado” es el sostén que otorga toda la red familiar a lo largo de las sucesivas generaciones.

Asimismo, frente a los procesos de segregación educativa, se señaló que existen jerarquías disputadas entre los distintos fragmentos de elite y que ellas dan cuenta de la lucha entre las diversas fracciones de clase que disputan la legítima pertenencia a “la clase alta”. Los individuos de las familias tradicionales trabajan por la inscripción en un colectivo que los protege y los distingue en tanto “personas familiares”. Refuerzan sus protecciones próximas y desde allí participan de la lucha con otras fracciones de clase. Los fragmentos más que dar cuenta de la desaparición de “las clases” (Savage, 2000) constituyen nuevas formas de relaciones y luchas entre ellas.

Este trabajo nos permitió documentar la heterogeneidad que asumen los procesos de individuación al mismo tiempo que interrogarnos acerca de las formas que adquiere la relación familia y escuela para los distintos sectores sociales. Como señala Castel (2004), en nuestras sociedades se agrava la desigualdad y se profundiza la brecha entre las protecciones con las que cuentan los distintos grupos sociales.

Los sentidos que adquiere la escuela para “las familias tradicionales” implican la construcción cotidiana de un “nosotros” como un modo de identificación de clase (Ball, 2003) y revelan la base colectiva de las protecciones sociales que construyen estos sectores sociales, encubiertas detrás de los procesos de individuación. Allí radica la “ventaja de clase” (Ball, 2003) de “la clase alta” frente al resto de la sociedad.

Notas

*Dra. en Antropología Social. UBA-CONICET-FLACSO. Fecha de realización julio-agosto 2011. Fecha de entrega septiembre 2011. victoriagessaghi@hotmail.com

¹ Trabajamos con la hipótesis de que desde el 2003 asistimos a un cambio en la orientación de las políticas de estado que no intentaremos bosquejar aquí ya que las huellas de los procesos de individuación—en tanto hegemónicos e inscriptos en una duración histórica de más largo plazo- no pueden ser soslayadas aún hoy.

² Para una caracterización de esas reformas ver Achilli (2010).

³ Gessaghi, V (2011a) “Trayectorias educativas y ‘clase alta’: etnografía de una relación. Tesis de doctorado en Antropología Social, FFyL, UBA. Dirigida por Guillermina Tiramonti y Co dirigida por María Rosa Neufeld.

⁴ Esta categoría social de identificación refiere a una red de grupos de parentesco vinculados a través de sus apellidos, que son asociados a la “elite fundadora de la patria” y que tienen un pasado en el país con anterioridad a las inmigraciones masivas. A grandes rasgos, la “clase alta” remite a una trama formada por las “familias tradicionales” de nuestro país: “llegaron primero”, están vinculados a “la tierra” y fundaron -según representaciones ampliamente instaladas- buena parte de la Argentina moderna. Estar inserto en una red social formada por algunas familias; hablar de determinada manera; son algunos de los signos que las diferencia (Gessaghi, 2011).

⁵ Se entrevistaron a informantes clave referidos por los entrevistados: ej. genealogistas; directores de guías sociales, entre otros. El trabajo de campo incluye, igualmente, el análisis de biografías escritas por miembros de las “grandes familias” y libros editados por ellas que me fueron entregados durante las entrevistas. El trabajo con fuentes se completa con libros consultados en la biblioteca del Jockey Club de Buenos Aires sobre “la clase alta” y el registro hemerográfico centrado en las referencias a las “grandes familias” en los principales diarios de tirada nacional (Clarín, La Nación y Página 12) entre los años 2006 y 2010. Finalmente, se realizaron observaciones –a veces participantes- en eventos “de caridad” realizados por las escuelas a las que asisten los entrevistados y de diversas situaciones institucionales (actos escolares, entradas y salidas de las escuelas, entre otras).

⁶ Todos los nombres de entrevistados y escuelas son ficticios

⁷ Los matrimonios entre compañeros de colegio o con hermanos y hermanas de compañeros fueron muy habituales de encontrar a lo largo de las entrevistas.

⁸ Véase el trabajo de Santillan (2007)

⁹ Esto ocurre también en otros espacios sociales, ver Cerletti (2010).

¹⁰ “El colegio lima todo. El nuevo rico es un empresario exitoso con, muchas veces, una formación social o familiar escasa, distinta (...) Ese desequilibrio lo lima el colegio. Es decir que el colegio iguala. Iguala a sus hijos, no a él. El tipo sigue siendo muchas veces un patán. El colegio iguala a sus hijos, les da una llave. Códigos que tienen que ver con el contacto diario”.

¹¹ Esto no quiere decir que en nuestro país la igualdad sea una utopía realizada sino que la experiencia histórica configuró una matriz en donde la normatividad de la igualdad difícilmente puede ser quebrada: las jerarquías y sus reconocimientos son fuertemente cuestionadas. El imaginario igualitario no podría ser falso ya que es efectivo y productivo en

modular y orientar nuestras prácticas, a la vez que poderoso en establecer derechos y deberes concretos (Williams, 2010).

Bibliografía citada

- ACHILLI, Elena. 2010. *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- BALL, Stephen. 2003. *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. London : RoutledgeFalmer.
- BOURDIEU, Pierre. 2011. *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre y BOLTANSKI Luc. 2000. “Changes in the social structures and changes in the demand for education”. In. S. J. Ball (ed.) *Sociology of Education: Major Themes*. Vol. 2. London: RoutledgeFalmer.
- CASTEL, Robert. 2004. *La inseguridad social*, Buenos Aires: Manantial.
- CERLETTI, Laura. 2010. *Familias y escuelas un abordaje etnográfico de una relación en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- CONNELL, Robert. 2000. “Class and Gender Dynamics in a Ruling-Class School” En: B. Levinson y K. M. Borman *Schooling The Symbolic Animal: Social And Cultural Dimensions of Education*. Maryland: Book, Rowman & Littlefield Publishers. pp296-313
- DEL CUETO, Carla. 2007. *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- ELIAS, Norbert y SCOTSON, John. 1997. *Logiques de l'exclusion*, Paris : Fayard.
- GESSAGHI, Victoria. 2011. *Trayectorias educativas y ‘clase alta’: etnografía de una relación*. Tesis de doctorado en Antropología Social, FFyL, UBA.
- LAHIRE, Bernard. 2006. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- LATOUR, Bruno. 2008. *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- NARODOWSKI, Mariano y SCHETTINI, Mariana. 2007. *Familias y escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.
- RODRIGUEZ MOYANO, Inés. 2010. *Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires*. Trabajo presentada en la 1º Reunión Internacional Sobre Formación De Las Elites. Flacso. Octubre.
- ROCKWELL, Elsie. 1995. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” en: *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SANTILLÁN, Laura. 2007. *Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SAVAGE, Michael 2000. *Class analysis and Social Transformation*. Buckingham, Open University Press
- TERÁN, Oscar. 2004 “Ideas e intelectuales en la Argentina” en: *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el s. XX latinoamericano*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- TIRAMONTI, Guillermina. 2004. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- TIRAMONTI, Guillermina. 2007. "Subjetividad, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar" en: Narodowski, M. y Gómez Shettinni, M. *Familias y escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.
- VAN ZANTEN, Agnés. 2009. *Choisir son école, Le lien social*. Paris: PUF.
- VELEDA, Cecilia. 2005. *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense*. Documento de trabajo n° 5. Agosto. CIPPEC.
- VILLA, Alicia. 2005. *Estrategias de reproducción en las familias de los sectores sociales altos y medios altos: un estudio sobre las biografías socioeducativas de las familias tradicionales de la ciudad de La Plata*. Proyecto de tesis doctoral. FLACSO.
- WILLIAMS, Raymond. 2010. *Marxismo y Literatura*, Buenos Aires: Ed. Las cuarenta.
- ZIEGLER, Sandra. 2007. "Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense" en: Narodowski, M. y Gomez Shettinni, M. *Familias y escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*, Buenos Aires: Prometeo.