

La escuela que vale. Representaciones de familias de “elite” sobre los aportes de la escolarización de sus hijos a la construcción social de las posiciones de privilegio.

Alicia Villa.

Cita:

Alicia Villa (2011). *La escuela que vale. Representaciones de familias de “elite” sobre los aportes de la escolarización de sus hijos a la construcción social de las posiciones de privilegio.* IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/296>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e9Wr/yBh>

Titulo de la ponencia: La escuela que vale. Representaciones de familias de “elite” sobre los aportes de la escolarización de sus hijos a la construcción social de las posiciones de privilegio.

Autora: Mg. Alicia Inés Villa

Universidad Nacional de La Plata

Mail: alivilla@gmail.com

Resumen:

El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral: Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios. El caso de familias de elite de Estado¹ de la ciudad de La Plata. La misma examina las estrategias de socialización de tradicionales familias pertenecientes a estos sectores que ostentan posiciones de status consolidado a partir de su pertenencia histórica a la burocracia estatal de la Provincia de Buenos Aires (Poder Judicial y Banco Provincia) y a la Universidad de La Plata.

Nos adentrarnos en la experiencia escolar descrita desde la perspectiva de las familias entrevistadas, en un recorrido que relaciona los términos educación, escolarización y socialización en diferentes escenarios educativos, sociales y culturales. Como relato meta textual, estarán presentes los valores en juego por parte de estos sectores a la hora de definir y acotar el contenido de la socialización de sus hijos. La investigación demuestra el entramado institucional (escuelas, viajes, oferta cultural) que construyen estas familias para sus hijos como una estrategia más de las que se despliegan en función de la conservación de las posiciones sociales consolidadas.

La concordancia de los valores del hogar con los de la escuela parece ser un factor fundamental para estos sectores. Valores sobre el trabajo, el esfuerzo, el sacrificio, el respeto por la tradición, el aprecio a la cultura, la humildad, la honestidad, la responsabilidad, la voluntad, la solidaridad, la competitividad, encuentran relevo en el discurso sobre la escuela de los hijos, en una proyección entre ambas instituciones: familias y escuelas.

Palabras clave: escuela, familias, elites, valores, socialización.

Introducción:

El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral: *Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios. El caso de familias de elite de Estado¹ de la ciudad de La Plata*. La misma examina las estrategias de socialización de tradicionales familias pertenecientes a estos sectores que ostentan posiciones de status consolidado a partir de su pertenencia histórica a la burocracia estatal de la Provincia de Buenos Aires (Poder Judicial y Banco Provincia) y a la Universidad de La Plata.

Ella se adentra en la experiencia escolar descrita desde la perspectiva de las familias entrevistadas, en un recorrido que relaciona los términos educación, escolarización y socialización en diferentes escenarios educativos, sociales y culturales. Como relato meta textual, estarán presentes los valores en juego por parte de estos sectores a la hora de definir y acotar el contenido de la socialización de sus hijos. La investigación demuestra el entramado institucional (escuelas, viajes, oferta cultural) que construyen estas familias para sus hijos como una estrategia más de las que se despliegan en función de la conservación de las posiciones sociales consolidadas.

La concordancia de los valores del hogar con los de la escuela parece ser un factor fundamental para estos sectores. Valores sobre el trabajo, el esfuerzo, el sacrificio, el respeto por la tradición, el aprecio a la cultura, la humildad, la honestidad, la responsabilidad, la voluntad, la solidaridad, la competitividad, encuentran relevo en el discurso sobre la escuela de los hijos, en una proyección entre ambas instituciones: familias y escuelas.

Por ende, importa comprender el entramado institucional (escuelas, viajes, oferta cultural, etc.) que construyen estas familias para sus hijos como una estrategia más de las que se despliegan en función de la conservación de las posiciones sociales consolidadas.

1. Los valores transmitidos en la socialización familiar: la crianza en el hogar.

No es intención de esta ponencia hacer una definición acerca de los valores como abstracción, sino más bien desarrollar una axiología práctica respecto de aquello que se valora para los sectores de elite como “lo deseable” en el contenido de la socialización. En las palabras de los entrevistados, el recurso a los valores parece ser definido como una abstracción y una universalización de los mismos. Valores que dan cuenta de mundos culturales que difieren a los de otros grupos según las expectativas y modos de vida con que se autodefinen. Verdaderos “paquetes culturales” que sirven como referencia de lo común pero al mismo tiempo intervienen en la construcción de la distancia social (Simmel, 1986) cultural y moral entre los distintos fragmentos sociales (Tiramonti y Ziegler, 2008)

La idea de currículum enciclopedista, centralista (Dussel, 2006) que sostuvo este país en el desarrollo de la escuela media, por ejemplo, es una expresión de esos valores “de clase”, de lo que se considera digno de ser elevado al status de contenido escolar. Aquello que se define como un arbitrario cultural, desde las perspectivas reproductivistas no representaría un arbitrario sino el contenido de lo transmisible para los grupos dominantes. Así, el trabajo pedagógico escolar tiene una productividad diferente en una perspectiva “de clase”, donde para los sectores privilegiados, la educación escolar tiene casi el sentido de una confirmación de valores y universos culturales que se consagran en la educación doméstica. (Bourdieu, 1977) Al mismo tiempo, cada escuela pacta un espacio de significación social que es diferente en función de las estrategias que despliega cada grupo social, así la relevancia de una propuesta institucional está dada por la capacidad de acompañar los procesos de constitución de identidades particulares, sistemas de valores y expectativas singulares (Martínez, Seoane, Villa, 2008:64).

Se decidió, en el marco de la investigación, preguntar por un lado acerca de los valores de la crianza familiar, los valores “de la casa”, para luego vislumbrar, en la descripción de las escuelas, la forma en que estas son subsidiarias de esos valores. La idea de trabajo, esfuerzo/sacrificio, respeto por la tradición, el “aprecio a la cultura”, la humildad, el respeto, la honestidad, la ética, la responsabilidad, la voluntad, el carácter, la tolerancia y la solidaridad

con los que menos tienen, son los valores que aparecen mencionados en todas las entrevistas. Es significativo que las mismas palabras aparezcan en un universo social relativamente homogéneo, y aun cuando desde la enunciación tengan definiciones diferentes, podríamos decir que conforman “valores de clase” que tienen como sustrato a la familia¹ como lugar de integración.

Respecto a los valores de la crianza, los recibidos y los que se inculcan en el hogar propio, un entrevistado dice:

Bueno, en mi casa nos inculcaron dos cosas valiosas: el respeto y la honestidad. Y la idea del trabajo, la cultura del trabajo y la responsabilidad, de chicos con el estudio, con la carrera después. Esa cosa de mis padres que a pesar que nosotros no teníamos privaciones, teníamos que conseguir las cosas. Y la idea de superarnos por nuestros propios medios. Un poco es lo que le digo yo a mis hijos, superarse, esforzarse porque te da como un sentimiento de satisfacción el logro propio ¿no? Decir esto lo hice yo. [Varón, 40 años]

La ideal del esfuerzo representa lo individual, ligado al desarrollo de un carácter que se forma en el hogar y se prolonga en la escuela. Si bien podemos coincidir con Goodson (2000) que las escuelas forman la conciencia social de sus graduados, esta es una conciencia impregnada por los valores “de clase” que encuentran coincidencias en el entramado escuela-familia.

El carácter, la disciplina, el esfuerzo individual son también expresiones de una voluntad por hacer y superarse que abarca la esfera escolar y profesional. Muchos de los entrevistados exigen a sus hijos responsabilidad con el trabajo escolar, aprobar con buenas calificaciones y destacarse académicamente en muchos casos. Estos son valores que parecen permanecer desde hace varias generaciones, presentes en el recuerdo y en las prácticas actuales.

En nuestra casa nos inculcaron que la única responsabilidad, o la principal que teníamos era con el estudio, no te daban lugar a desaprobado, y mirá, un 7 era visto mal, te digo. Por eso, por allí sacando la presión por la nota, yo le sigo insistiendo a mis hijas que estudiar es lo que no se negocia. Pero también les digo que tiene que tener la voluntad de ser las mejores [Mujer, 42 años]

Así, la competencia y el individualismo parecen ser el contenido de algunos de los valores descriptos. Un individualismo positivo, como lo definirían Giddens o Beck,² que implica que los individuos actúen autónomamente apoyándose en la familia y en otras instituciones como soporte social donde desarrollarse.

Un segundo conjunto de valores, son aquellos que se pueden denominar “humanistas” en el sentido de la trascendencia de lo individual y que remiten a la mirada sobre los otros. La tolerancia, la humildad, pero sobre todo la idea de solidaridad³ (que puede leerse como filantropía, beneficencia o misericordia) forman parte de este grupo. Y en la medida en que se enuncian, se sostienen en tanto “gestión privada de la solidaridad” (Birgin, 1999:42) En ningún caso representan un cuestionamiento al orden social desigual e injusto. En muchos casos, su expresión está fuertemente teñida por una moral religiosa, básicamente católica, que

¹ El ideal de familia parece constituir un ideal heredado que no se aparta de aquel consagrado tempranamente a lo largo de las primeras décadas del siglo XX. (Cosse, 2006) En tanto ideal se corresponde también a un conjunto de prácticas legítimas basadas en la nupcialidad, la presencia de hijos, roles predefinidos por género, trabajo, profesión y moral secular con componentes religiosos.

² Por oposición a la idea de un individualismo negativo que, como establece Castel, deja al individuo librado a sí mismo sin los soportes ni redes de contención que alguna vez representaron la sociedad salarial con el Estado de Bienestar. De esa falta de soportes objetivos, derivan lo que los autores llaman proceso de desafiliación social. Ambas posiciones (positivas y negativas) refieren al individuo actual.

³ Básicamente podemos rescatar dos concepciones de solidaridad: una visión individualista, en la cual la solidaridad se asocia con opciones individuales que tienden a la autorrealización. Una visión vinculada al cristianismo, donde la compasión e identificación con el que “sufrir” proviene más de un mandato religioso que de una responsabilidad social y política (Arrollo, 2004:133)

encuentra coincidencia en valores familiares y escolares fuertemente cristianos. Así la frase “la buena caridad empieza por casa” representa la matriz sobre la que se apoya la idea “ayudar al prójimo”. En estado práctico, la caridad hogareña remite colaborar con instituciones (Parroquias, Caritas, Club de Leones, Rotary entre otras instituciones) Esa colaboración puede expresarse donando dinero o regalando las cosas que se desechan o con una participación más activa en las mencionadas organizaciones.

Hay una necesidad de inculcar tempranamente a los niños estas prácticas solidarias, porque se suponen la base para una solidaridad futura. Así aparece narrada:

Por ejemplo, juntamos la ropa y los juguetes que no se usan y los llevamos a Caritas para regalar, yo les insisto a los chicos que hay gente que no tiene ni para comer, entonces lo que no usamos hay que compartirlo. Hacemos una caja y los llevamos, trato de ir con ellos para que vayan viendo como es... No sé, es una costumbre familiar que a mí me gusta que perdure (Mujer, 36 años)

Nosotros somos Rotarios, entonces tenemos mucha participación en actividades que son solidarias, con los más pobres, o con cosas que pasan de repente: una inundación por ejemplo. Y mis hijos se han metido en eso desde chicos, por eso me gusta ver que son solidarios, que tienen esa idea de que valoren lo que se tiene cuando ven a los que no tienen. Así se esfuerzan más, me parece, por valorar lo que tienen. (Varón, 56 años)

No se menciona en ningún caso la solidaridad entre el propio grupo, incluso cuando se pregunta expresamente por ella, consideran que en su grupo de amigos o familiares, la solidaridad se expresa a través de “favores” que se corresponden. Lo cual representa una manera de entender la solidaridad de status como parte de la acumulación de capital social muy propia en estos sectores. Los favores remiten a contactos, colocaciones laborales, recomendaciones, transacciones comerciales, pero no aparecen connotadas por “la ayuda” o la adversidad.

Así, la idea de solidaridad parece estar ligada en todo caso a la “cuestión social”, a la forma en que estos grupos tramitan sus responsabilidades con los grupos sociales que viven fuera de su círculo de cierre y pertenencia.

Finalmente, se hace referencia a otro conjunto de valores y compromisos que se expresan en las entrevistas y tienen que ver con la relación con “la cultura”, expresada en las artes, la literatura, la arquitectura, los viajes y la valoración del capital cultural incorporado a lo largo de las generaciones en tanto capitales objetivado. Como expresa Bourdieu (1979:11) (...) *la transmisión del capital cultural es sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital y, por lo mismo, su importancia relativa en el sistema de las estrategias de la reproducción es mayor, en la medida en que las formas directas y posibles de transmisión tienden a ser más fuertemente censuradas y controladas.*

Muchas familias refieren a bienes culturales adquiridos que se buscan preservar: casas de arquitectura clásica pertenecientes a la época fundacional de la ciudad, bibliotecas, colecciones de cuadros y otros objetos de arte, membrecías de teatros, etc. El compromiso con la cultura en general (cuya máxima expresión parece estar en la literatura, la pintura y la música) es un valor para estas familias, un elemento de distinción y de refinamiento que no parece dejarse al azar. En general son los entrevistados de mayor edad los que refieren a este valor familiar, pero no tenemos por qué pensar que es descartado por los más jóvenes, puesto que muchas veces aparece asociado a una exigencia para la escuela. Algunos han dicho:

Nuestra casa, o este edificio del Estudio son de la etapa fundacional, los muebles, algunos cuadros se trajeron de Europa, hay libros de varios siglos, esto es patrimonio de los Echeverri pero prestá atención, la idea no es que tengamos estas cosas, sino que sepamos de ellas ¿sí? ¿Qué estilo es esta silla? ¿Siglo? La pintura, como llegó esa pintura a la familia además de saber del pintor, la

escuela. Yo tengo tías escritoras, grandes poetizas de la ciudad, entonces hasta mis nietos tiene que leerlas, sino no hay tradición. Vos me contabas del espejo de tu abuelo, traído de Alemania... Bueno esa es la diferencia entre tener un espejo y tener la historia del espejo. Cualquiera tiene cosas, un tipo que gana el loto se compra tres pinturas, pero nunca va a saber de pintura como yo, porque no está la pintura en sus genes mentales. (Varón, 56 años)

Poner la mesa completa, con vajilla completa, a veces mis nietos me dicen que es un capricho y yo la miro a mi hija y le digo ¿nena, donde te criaste vos? Así que les estoy enseñando, porque cuando no se, les regale la cristalería, tienen que saber qué hacer con ella, apreciarla como parte de la familia (Mujer, 57 años)⁴

No sé si viste el estudio inmobiliario de mi Tío, siempre expone la colección de la familia. Yo tengo una prima, bueno varias, que son historiadoras el arte pero hay una que siempre se encarga de juntar los sobrinos, los nietos y mostrarles, contarles, les va mostrando el arte, les enseña a apreciar la belleza. A veces la invitan en la escuela de los chicos, eso nos llena de orgullo. Cada familia aporta los suyos y vos ves que los chicos absorben eso, que no está en la tele, en la calle y les encanta (Mujer, 36 años)

En estas palabras se expresa la diferencia entre la posesión de un capital como bien personal y la posesión de un capital incorporado al *habitus*, al conjunto de prácticas familiares respecto de la cultura denominada “cultura”, que no solo se percibe como posesión sino como herencia, como una incorporación familiar que constituye en sí misma un valor a ser transmitido en la continuidad intergeneracional, una suerte de actos culturales que confieren la cualidad puramente cultural de pertenencia a la elite (Bourdieu, 2003 [1963]:35)

2. La ciudad como escenario de socialización

Las personas entrevistadas en este trabajo cumplen con la condición de ser consideradas familias tradicionales de la ciudad de La Plata, las que dan cuenta de la permanencia de varias generaciones habitando la misma, además de sus relaciones con la esfera del Estado. En este marco, cuando se analizan con ellas los circuitos de socialización y escolarización por los que han ido transitando, sorprende una manera particular de mirar la ciudad y de transitar con ella. Como si se supiesen deudores de un espacio fundado desde el linaje, sus apellidos conforman parte del imaginario social de las clases medias periféricas que ven en ellos una suerte de “aristocracia” citadina, cuyo proceso de autoconstrucción se ve apoyado por los sociales del periódico local, la ocupación de cargos en la burocracia del Estado, las membrecías y la fundación de instituciones e incluso nombres de calles, plazas y aulas universitarias.

Así, la ciudad no es un espacio hostil, ni un lugar de recóndito. A diferencia de los que abandonaron la ciudad y viven en Country, donde *“la ciudad no solo percibida de color gris, sino además insalubre, y por ello ya no es un lugar para ser vivido. Al ruido, al desorden, la contaminación de la ciudad se opone el entorno verde, puro y saludable de las urbanizaciones cerradas”* (Del Cueto, 2007:46) algunos entrevistados consagran la ciudad a sus usos y costumbres. Concentrados en las zonas de Gonet, City Bell o Barrio Norte del casco viejo, el espacio urbano no es ni gris ni lugar ignoto, sino un espacio social donde la gente puede decir “camino por allí con naturalidad porque todos conocen mi apellido”. La ciudad es el lugar de la cultura, de gozar de bienes y actividades, es ámbito de relaciones sociales, culturales,

⁴ Al respecto, en *La distinción*, Bourdieu señala la importancia de las reglas de distinción en las acciones cotidianas. Así *“la burguesía contrapone el comer ‘guardando la forma’*. Las formas son en primer lugar ritmos que implican esperas, retrasos, contenciones (...). Es un *habitus* de orden, de postura, de compostura del que no se puede abdicar y eso en la medida en que la relación con los alimentos no es sino una dimensión del tipo de relaciones burguesas con el mundo [y que se encuentran] en la base de toda una estetización de las prácticas y de toda estética”. (Bourdieu, 1998:42)

profesionales, de sociabilidad, esparcimiento y consumo, donde establecen el modo de andar la ciudad. Los barrios cerrados son para este grupo “un lugar de nuevos ricos”, de “tilingos” como observa una entrevistada, de gente que ha tomado de City Bell a Quilmes, los terrenos que ellos desecharon o en algunos casos que les fueron expropiados⁵ nada más que para pretender “estar cerca”.

Sin embargo, otro eje trabajado por Del Cueto, respecto de la seguridad/inseguridad presente en quienes fugaron hacia los countries, en ese caso, también se desarrolla una mirada sobre la seguridad que en general es nostálgica respecto del pasado barrial. Y si bien en muchas calles y manzanas han contratado vigiladores privados, son los traslados los que representan los mayores temores a robos, atracos o violencia física⁶. Eso explica en parte por qué se eligen escuelas como ofertas múltiples, para evitar trasladarse y concentrar sus actividades en un mismo espacio. No obstante, una entrevistada dará un dato interesante sobre la seguridad:

Nosotros no ostentamos, no vamos en 4x4, no nos tiramos el joyero encima a las dos de la tarde. Pasamos desapercibidos, no nos hace falta demostrar nada. Entonces vos te movés con autos de las agencias de confianza, que incluso te llevan los chicos, vas a donde querés, te juntas con tus amigas donde te gusta, vas al Cine, y todo eso y no pasa nada. Ahora, si vos te crees que sos Susana Giménez o la cosa Menemista viste, obvio, te van a robar, te van a atacar porque ven lo que compras, porque eso genera resentimiento. Pasa que esta gente, sin eso, es como los que roban... (Mujer, 68 años)

Una vez más, la distinción no refiere a solo a los pobres o los marginales, sino también a los nuevos ricos y cierta burguesía urbana sobre la que también se construye cierre.

La ciudad entonces es un acontecimiento comunicacional y de expresión (Reguillo, 1996; Villa, 2004) para estos sectores, donde, minimizando los riesgos, encuentran en ella un ámbito de relaciones laborales y de sociabilidad fundamentalmente. Así, confiterías, clubes, espacios culturales, no son sólo objetos de consumo sino formas de estar y formas de reconocimiento para estas familias. Aún así, podemos observar prácticas de segregación urbana en estos sectores, que confirman la dinámica de cierre social que venimos analizando. El espacio habitable de la ciudad se reduce al casco viejo, y dos o tres barrios de la zona norte. Luego, el resto es visto como periferia, definida como sospechosa, dudosa y sobre todo, fea. Lugares de la ciudad que han devenido de su expansión y secularización, pero también de su empobrecimiento. Lugares que no “respetan” el trazado original, ni las ideas iluministas, higienistas y modernizadoras que acompañaron el diseño y la traza de la ciudad en sus orígenes y que tanto enorgullece a los platenses.

Así una entrevistada cuenta:

Para mí La Plata es de Gonet al cuadrado, después, yo se que creció para el sur, para el oeste pero de manera muy marginal, muy fea. La periferia, viste Los Hornos, o pasando la 72 se parece al Conurbano, Varela en La Plata. Feo, sucio, no sé cómo se permite, porque viste que es como que han traído bolivianos, quinteros, es gente que afea. Y bueno, es un fenómeno mundial, no. Mirá Francia y el tema de los inmigrantes, yo lo vi en Nueva York, en Miami peor. No sé si hay solución, lo bueno es que acá no se mezcla. (Mujer, 68 años)

Los clubes deportivos son espacios de encuentro y sociabilidad para estos grupos, más allá de las prácticas deportiva y existe una filosofía respecto de estas y del culto al ‘amateurismo’ que representa una concepción elitista sobre el deporte, el ocio y el tiempo libre. Una concepción que tiene connotaciones morales respecto de la formación del cuerpo, la disciplina y el carácter. El deporte en el club, como complemento del deporte escolar encarna valores de

⁵ Tal es el caso de los countries ubicados en los antiguos campos de la familia Pereyra Iraola y Bell.

⁶ Algunas entrevistas fueron tomadas inmediatamente después del secuestro y muerte de Axel Blumberg, por lo tanto el temor se veía amplificado en muchos de los relatos.

camaradería, solidaridad, espíritu de cuerpo y competitividad que parecen ser consustanciales a los valores que desarrollamos en el apartado anterior. El rugby, jockey, equitación y la navegación a vela, junto con la práctica de deportes invernales conforman la ampliación del modo, un modo de socialización exclusivo promovido desde el espacio familiar hacia los espacios institucionales. En el mismo orden se ubican los viajes, como modos de conocer y aprender a estar en el mundo, excediendo en mucho la perspectiva escolar de los mismos. Finalmente, los lugares de esparcimiento, confiterías, restaurantes, centros culturales, teatros, museos, bibliotecas, entre otros, se encuentran fuertemente codificados como espacios de la ciudad en donde se reúnen determinadas familias que se reconocen en la pertenencia a un “linaje platense” que la sociedad toda mira, legitima y observa.

3. La percepción de los padres sobre la oferta de la escuela

En el presente apartado se desarrolla una descripción de los rasgos generales de la oferta escolar narrada desde lo efectivamente dicho por los entrevistados. El eje central guarda relación con demandas de los padres hacia las escuelas elegidas en tanto capacidad narrativa de lo que piden y ven que acontece en las instituciones.

Es importante aclarar que se puede establecer una correspondencia lineal entre las respuestas de los actores y sus valoraciones sobre la oferta educativa. Difícilmente lo que respondan se corresponda con “lo real” dentro de las escuelas, sino con las formas relativas de autoconciencia que expresan intereses y representaciones de los padres sobre lo que “ven” de la escolaridad de los hijos. En definitiva se trata de una descripción acerca de la experiencia escolar, en tanto que padres, de sus propios hijos, cuya descripción intenta acercar a las lógicas de la acción de alguna manera implícita en las elecciones hechas oportunamente. Tales lógicas coordinan elementos diferentes, según Dubet: *Cada experiencia social resulta de la interacción de tres lógicas de acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. En la lógica de la integración el actor se define por sus inserciones, apunta a mantenerlas o profundizarlas en el seno de una sociedad considerada como un sistema de integración. En la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la concepción que él se hace de sus intereses en una sociedad concebida como un mercado. En el registro de la subjetivación social, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y dominación.* (Dubet, 1994:110)

En el juego de estas lógicas, los padres aprecian de las escuelas la distribución de valores afines a los familiares, la adquisición de capacidades y títulos que les permitan posicionarse en la competencia escolar y más tarde profesional, que los inserte en el amplio mundo globalizado por venir y que vea en ellos personas más allá de simples alumnos, para el desarrollo de su personalidad y autonomía (Veleda, 2007: 134).

3.1. Una formación de excelencia académica

Todas las personas entrevistadas, sin excepción, rescatan la formación académica de excelencia que reciben sus hijos en la escuela. Con independencia de las generaciones, géneros, y opciones realizadas, la retórica de la excelencia parece ser el rasgo central que se busca destacar y valorar de la formación que ofrece la escuela elegida.

Diferentes investigaciones coinciden en la constatación de este discurso. En una caracterización sobre diferentes perfiles institucionales de escuelas que se declaran formadoras de elites, Tiramonti (2004: 29) hace referencia a escuelas que apuestan por el conocimiento y la excelencia, “centradas en el saber y la excelencia intelectual con una

apelación a la tradición intelectual de orientación humanística". En la misma línea, la clasificación que propone Del Cueto en estilos que combinan las estrategias de las familias y de los colegios, reconoce un estilo que denomina "de excelencia". En dicho estilo incluye colegios tradicionales, con antigüedad y 'nombre propio', que tienen varias generaciones de una misma familia entre sus alumnos y con una tendencia conservadora. (Del Cueto, 2007: 57) En este estilo, que puede corresponder a escuelas laicas o religiosas, el eje se construye en lo académico: idiomas, bachillerato internacional, desarrollo y autonomía intelectual, disciplina y autocontrol. Ziegler (2004) analiza también como se expresa la excelencia ya sea en los exámenes internacionales, el curriculum doble, la tradición, las competencias, el autocontrol y la autonomía. En su trabajo podemos observar que, con independencia de los énfasis correspondientes a cada cultura institucional, la retórica de la excelencia tiene componentes relativamente similares. Para Veleda (2007: 161) la apelación a la excelencia académica por parte de los sectores medios altos, puede estar relacionada con una visión instrumental de los estudios y las escuelas en la medida en que ésta ofrezca una cantidad y calidad de estudios consecuente o no con el valor de la cuota escolar o con el prestigio que el nombre de la escuela aporta al capital familiar. Finalmente, la investigación de Martínez, Villa y Seoane (2009) deja en claro que en el entramado escuela familia el discurso de la excelencia se presenta como un plus sobre la elección de la familia, al mismo tiempo que refuerza la imagen de la escuela. Por ello la oferta internacional, el currículum doble, la formación para la autonomía, la responsabilidad, la disciplina y la competencia son un discurso que opera como "doble vía" en el proceso de selectividad de la familia, pero también de la escuela.

En la misma línea, se destaca la definición de la excelencia aportada por Ana Almeida (2004) cuando sugiere que para considerar una buena escuela, debería tenerse en cuenta la disposición jerárquica que ocupa en el conjunto de las escuelas, la distribución de los alumnos entre ellas y la diferencia de orientaciones pedagógicas de cada una.

En la investigación que se presenta, subyacen al menos tres interpretaciones de las familias sobre la excelencia: aquellas que la ponderan por las horas de esfuerzo y de estudio que tienen que dedicar los hijos, aquellos que la miden en función de la cantidad y variedad de opciones y actividades que ofrece la escuela y finalmente quienes identifican excelencia con internacionalización de los estudios secundarios y/o universitarios.

Es importante reconocer que la búsqueda de una buena escuela es una aspiración de todas las familias para todos sus hijos, con independencia del estrato social al que pertenezcan, en la medida en que aquellas representen una opción para la consolidación de una posición adquirida o una oportunidad de ascenso social. En esta investigación la excelencia parece ser un rasgo funcional a las aspiraciones de los sectores de elite, en la medida en que confirman los capitales adquiridos y heredados. Por eso se muestran definiciones que amplían el concepto de excelencia en los tres sentidos que desarrollamos. Así, se observa que la excelencia implica la observación directa por parte de los padres, del tiempo y el esfuerzo que les implica a sus hijos afrontar las tareas escolares relacionadas con el estudio.

La escuela es muy exigente, yo lo veo porque además de las 6 u 8 horas que están en la escuela, según las actividades que tengan, les exige estar en casa varias horas más y los fines de semana trabajando. A veces terminamos con el padre trabajando, ayudando porque vemos que es mucho. Pero ves los frutos, lo que aprende, lo que saben, la variedad de cosas que saben desde las materias comunes hasta el arte, el idioma, la ciencia, los debates, escribir ensayos. Horas de esfuerzo que te digo, a veces me da miedo si pueden afrontar. Pero yo veo que salen sabiendo, veo que la universidad no les va a costar nada y te digo más, los va a ayudar en su desarrollo profesional [Mujer, 42 años]

En cambio para otro conjunto de padres -que en general identificamos como padres más jóvenes y que están tendiendo a elegir nuevas escuelas laicas y de mercado- sin descuidar el peso de los estudios, ponderan la calidad académica en función de la variedad y cantidad de actividades que les proponen a sus hijos. Un menú de opciones que integran asignaturas novedosas (ecología, orientalismo, diseño) artes, deportes y competencias de toda índole (olimpiadas de matemática, ajedrez, debate, concursos literarios, de música, etc.) Desde esta perspectiva, y aún sabiendo que la escuela requiere una permanencia de entre 6 y 8 horas diarias para los chicos, las familias valoran altamente esta amplitud.

P- Vos me decís que es una escuela con una excelente formación académica ¿en que radica esa formación excelente?

R- Y en la variedad, porque es una formación integral. Ellos tienen materias que son propias de la escuela como ecología, talleres de ciencia, de arte lo que quieras, pueden tomar otro idioma además de inglés que es obligatorio, mi hija mayor participó en un concurso de ensayos con chicos de todo el Mercosur y le enseñaron a trabajar temas de integración latinoamericana. Todo eso sin descuidar las materias básicas, que la formación es muy buena. A veces son muchas horas pero los están formando en cada cosa, y bien, con placer. Me parece que pasa por ahí. (Varón, 40 años)

Ellos a la mañana tienen las materias comunes, todas muy bien encaradas con profesores que parecen muy sólidos, lo ves en las actividades, los libros que usan que no son manuales, sino libros incluso de la facultad. Pero lo que me parece que más aporta es la cantidad de opciones que tienen a la tarde, que no se quedan en deporte o idioma o algún que otro taller como otras escuelas. Ellos profundizan en cosas que los preparan intelectualmente muy bien, que los contactan con chicos del país, de otras escuelas, les abren la cabeza con el arte ¡el periodismo! Mi hijo más grande que está estudiando derecho, incluso me dice que estudiaba más en la escuela que ahora en la facultad (Mujer, 42 años)

Finalmente, la excelencia se pondera para otros, en las oportunidades de internacionalización que ofrecen las escuelas, entendida esta no solamente por la enseñanza de idiomas sino fundamentalmente por la movilidad entre países y por los títulos de bachillerato con validez internacional.

3.2. La apuesta por la internacionalización

Desde hace varios años, diversas investigaciones vienen analizando el fenómeno de la internacionalización de los estudios y del flujo e intercambio de estudiantes en general desde los países periféricos hacia los centrales. En ello se ve cómo las nuevas formas de socialización de las elites dirigentes implicaban la mundialización de sus estudios, consolidando así nuevos espacios de poder político, económico y cultural (Almeida, Canedo, García, Bittencourt, 2004)

La circulación de las elites intelectuales y de investigadores, consagrada en las estadías de investigación o los estudios de posgrados en el extranjero, ha sido la forma más tradicional de internacionalización. No obstante, son abordadas tangencialmente en esta investigación, pues más bien se hace referencia a los viajes e intercambios promovidos en primer lugar, por las escuelas secundarias y en segundo por las familias como parte de una estrategia particular de expansión del capital social y cultural. Como establece Nogueira (2004:48) hay una tendencia contemporánea a la internacionalización de los estudios en diferentes grados de enseñanza, como una estrategia utilizada por familias pertenecientes a medios sociales favorecidos. Y al mismo tiempo, desde las escuelas, se ha intensificado el flujo comercial internacional de bienes y servicios educativos a partir de la intervención de la Organización Mundial de Comercio (OMC) en este sector de actividades, con vistas a arbitrar y regular los intercambios internacionales.

La posibilidad de realizar viajes al exterior es siempre bien vista por los padres y madres que entrevistamos, en la medida en que consideran que los viajes de estudio representan la posibilidad de adquirir conocimientos, entablar amistades, de establecer contactos para el futuro profesional y sobre todo de “abrir la cabeza”⁷.

Los viajes que promueven las escuelas, en general, se relacionan con intercambios culturales con colegios latinoamericanos o europeos, con el aprendizaje y profundización de la lengua extranjera, con la participación en algún concurso o evento internacional (Olimpiadas de matemática o física, Olimpiadas de debate, por ejemplo) o con la profundización de los estudios de alguna disciplina, que en general se orientan a promover estudios universitarios internacionales. Todas estas actividades tienen gran valor para los padres, porque más allá de las experiencias que aportan a los hijos, aportan a la distinción, y sobre todo a la diferenciación con otros sectores. En este sentido, los intercambios culturales fuera de lo escolar, los promovidos por Rotary Club, Au Pair, PIE, YFU, AFS, que implican alijarse en hogares de familias en el extranjero e incluso trabajar temporariamente, son absolutamente desechados por estos sectores, pues consideran que la familia puede aportar viajes de placer a los hijos, en tanto que los viajes de estudio tienen que estar necesariamente regulados por las escuelas. Así lo refiere esta madre:

P- Contame entonces, ¿Cómo viajaron tus hijos?

R- Con la escuela. Hicieron una estadía en Italia, tipo una escuela de verano para nosotros, porque fueron en febrero, pero allá estaban en plena actividad. Y después fueron a Sudáfrica con el equipo de Rugby, pero la idea era que ellos tomaran contacto con otra cultura. Los viajes que vos decís, no me parecen. No me parece que mi hijo se quede en una casa desconocida, con gente que no sabes ni quien es, o que pretendan que vos alojes a cualquiera. No, no me parece. Si quiere aventuras, cuando terminen la secundaria les regalamos el viaje, de hecho pensamos hacerlo en familia, ir a Italia porque nosotros tenemos familia allí y que luego ellos recorran Europa solos. Pero si viajan para estudiar, obviamente van con la escuela, se hospedan en campus de escuelas de allá, están con estudiantes estudiando. Lo otro no es para ellos. (Mujer, 57 años)

No se trata entonces de viajes de intercambio sino de estadías de estudio de corta duración en el exterior para la adquisición de ciertas disposiciones que son valoradas en términos de formación académica más que como experiencias vitales. Si se habla específicamente de internacionalización de los estudios, cada vez más quedarían fuera de esta clasificación los meros intercambios⁸. Por otro lado, el viaje programado dentro de la escuela, asegura que los chicos viajen con sus profesores, con sus compañeros e incluso que eventualmente participen los padres como acompañantes del grupo. Garantiza que los hijos estarán hospedados en escuelas, con otros jóvenes, también al resguardo de instalarse con desconocidos o de deprimirse por no encontrarse en un “ambiente familiar”. Así lo dice este padre:

Mi hijo se fue a Estados Unidos a los 16 años, lo mandamos por el Rotary, porque yo estoy ahí. Y la verdad, no la pasó bien, no conocía a nadie, teóricamente era para mejorar el idioma, pero él sufría todo el tiempo. Se deprimió y en la casa que estaba no lo sabían contener. Tuvo que ir mi señora a buscarlo. Por eso me quedo con lo de ahora, que el colegio les arma el viaje a todos, les pauta lo que van a hacer y cómo se conocen todos y están sus profesores, me parece mucho mejor (Varón, 56 años)

⁷ En contraste con lo que aspiran los padres empresarios en la investigación de Nogueira (2004) que si bien consideran que los viajes aportan a la distinción, se preocupan por controlar fuertemente las condiciones y consecuencias de los viajes de los hijos al exterior para que no se desvíen del futuro prefijado en la empresa familiar.

⁸ Como establece Nogueira (2004:55) “distinguimos los diferentes tipos de estrategias de internacionalización según el origen social (...) por un lado el recurso a los intercambios como medio de estudiar en el exterior, usual en las clases medias y por otro, la práctica básicamente distinta, de los grupos altamente privilegiados desde el punto de vista económico que envían a sus hijos a los grandes internados internacionales”.

En síntesis, los padres esperan buenas condiciones de vida para sus hijos en el exterior, preferentemente en escuelas con otros estudiantes, que permitan una cierta homogeneidad cultural y social con quienes comparten la estadía, una formación que aporte idioma, conocimientos, formación intelectual y de la personalidad, más competencias sociales que les permitan vivir “con naturalidad” la experiencia de extranjería. Esto es, tal como lo expresara una madre “*que aprendan a ser cosmopolitas*”.

En la investigación, Inglaterra, Estados Unidos e Italia fueron los países que más proponían las escuelas, con una fuerte tendencia al crecimiento de los viajes hacia el segundo de estos países.

Y si bien las escuelas proponen los viajes a los padres como una extensión curricular, es claro que para las familias y las instituciones se trata de mucho más que eso: implica formar una competencia social derivada de las experiencias específicas de circulación internacional de los estudiantes (Nogueira, 2010)

Junto con los viajes, la validez internacional de los títulos son otra variable especialmente considerada en la valoración por las escuelas. Es importante señalar que estos no constituyen aún una oferta frecuente en las escuelas de La Plata, no encontramos ninguna escuela confesional en esta situación y las que sí lo ofrecen, una pertenece a una comunidad inmigrante y las otras ofrecen a los jóvenes rendir exámenes de validación internacional, que no es lo mismo que otorgar el bachillerato homologado internacionalmente como ya lo están haciendo algunas escuelas en la Capital Federal y la zona metropolitana norte de la provincia de Buenos Aires.

Las escuelas de la ciudad en general reconocen vinculaciones con dos agencias especializadas en la internacionalización de los estudios: IBO y ESSARP. En el caso de IBO⁹, se trata de una Organización de Bachillerato Internacional que cuenta con tres programas: Programa de la escuela primaria, Programa de los años intermedios y Programa del Diploma. Según la misma organización, para formar parte de la red IBO las escuelas pasarán por un conjunto de etapas de evaluación y de capacitación de directivos y profesores que puede demandar entre dos y tres años. El colegio deberá realizar en principio una etapa de autoevaluación y capacitación para poder acceder a la segunda etapa que consiste en categorizar como escuela IBO, debiendo ajustarse a las observaciones y requerimientos que la organización les solicite, con el fin de lograr su homologación. El plan de desarrollo profesional y las actividades pedagógicas son los ejes centrales sobre los que opera IBO, en búsqueda de la excelencia académica de los docentes y directivos, además de estilos pedagógicos en el aula. La autorización para obtener certificación IBO culmina con una visita a la escuela por parte de la organización. Una vez dentro del programa, la escuela será evaluada periódicamente.

En el caso de ESSARP (English Speaking Scholastic Association of de River Plate¹⁰) se trata de una organización civil fundada en 1926 para el intercambio de ideas de escuelas con estilo inglés, quienes desde 1991 permiten asociarse como miembros a otras escuelas bilingües de manera de garantizar un parámetro internacional sobre la formación en idioma inglés. En la

⁹ Datos de la página web: <http://www.ibo.org/es/who/>

¹⁰ En un principio nucleaba a los directores de los colegios tradicionales "ingleses", tales como, el Belgrano Day School, Belgrano Girl's School, Northlands, San Albano, San Andrés y San Jorge, que 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. Ver <http://www.essarp.org.ar/contenidos/2006/09/11/>

misma línea, algunas escuelas adoptan los exámenes Trynity¹¹ también como parámetro internacional.

Los padres de todos modos no parecen conocer muchos detalles de estas organizaciones, sino más bien, las aprecian desde las formas que son presentadas por la propia escuela:

Bueno, la directora nos dice que desde hace dos años que ellos están trabajando con una asociación internacional para que la escuela pueda dar título de valides internacional. Este año vinieron a evaluar a los profesores y bueno, parece que vienen pasando las etapas, eso es motivador porque por ejemplo, no sé, por allí los acercan a universidades de todo el mundo (Mujer, 36 años)

El certificado de inglés es el internacional, porque vienen de afuera y les toman examen oral y escrito, vinieron de colegios de Capital pero también de Inglaterra. Y el certificado que les dieron a los chicos es de la Universidad de Cambridge, lo cual te da la pauta de la seriedad del tema. (Mujer, 42 años)

A diferencia de las clases medias, donde el idioma y la informática se ven como un plus necesario en la oferta de las escuelas, para los sectores privilegiados, dicha oferta debe contemplar su homologación y su valor de uso. Así, la enseñanza del inglés no hace hincapié en la traducción y la gramática sino en el uso instrumental del idioma, esto es, en la fluidez del habla y la comprensión, sin descuidar su valor como práctica cultural.

Silvia, una profesora de inglés que forma explica la diferencia:

Antes vos enseñabas a traducir, a escribir y leer correctamente, a pronunciar bien. Ahora eso cambió, ahora se hace hincapié en el acto comunicativo, en prácticas relacionadas con hablar, comprender y hacerse comprender, porque ya hemos aceptado que el idioma es cultura. Ahora, enseñar así lleva horas, por eso te digo que en una escuela media común, con dos horitas por semana, a los chicos los estafan. En las escuelas bilingües no pasa porque se encara la cosa con otra filosofía, es decir, se hace una inmersión del alumno en el idioma y la cultura inglesa. (Mujer, 68)

Hablar otro idioma aporta independencia, cultura y favorece las relaciones sociales acumuladas internacionalmente (Del Cueto, 2006) que muchos de estos padres, también bilingües, han consolidado en el plano profesional o de sus propios estudios de posgrado.

3.3. El trabajo solidario: la privatización de la filantropía.

Los programas de Aprendizaje Servicio, los programas CAS (Creatividad, acción y servicio) e incluso Caritas ofrecen un escenario institucional propicio para el desarrollo de actividades denominadas solidarias. Ahora, desde la perspectiva de las familias entrevistadas, las acciones solidarias, de beneficencia o ayuda (según como se las mencione) parecen tener al menos dos finalidades: la valoración de los bienes familiares heredados y el conocimiento de la pobreza en tanto objeto de misericordia o beneficencia, que en todo caso confirma la posición de status adquirida.

Por lo tanto las acciones solidarias pueden entenderse como un intento por desarrollar disposiciones hacia la dominación, en la medida que se refuerza la superioridad de este grupo por sobre los otros, los pobres, que se visualizan (cuando lo hacen) en su posición subalterna. Los padres apoyan diversas actividades de las que promueven las escuelas e incluso participan activamente en la organización de colectas, jornadas solidarias, viajes, ya sea con aportes de objetos o dinero e incluso con su propio trabajo.

Los chicos tienen un programa de acción solidaria que se llama “Nuestra escuela con todos” y bueno, allí hacen muchas cosas muy buenas, juntan ropa, juguetes, libros, comida, pintaron una escuelita rural en Pila, el año pasado. Y bueno, muchas veces las madres podemos participar, ayudar. Esta bueno porque nos une como familia, y esta bueno para que los chicos aprendan la suerte que tienen

¹¹ Trinity College *London*, fundado en 1877 es el primer comité examinador del mundo y el organismo británico que realiza más exámenes de inglés oral en España, con más de 50.000 candidatos en el año 2008.

de poder ir a la escuela que van, de haber nacido en una buena casa. Y de paso me parece que ellos aprenden a ser solidarios con los que menos tienen, aprenden a dar (Mujer, 42 años)

Me gusta el programa solidario, apadrinan escuelas rurales, de campesinos en Chaco, incluso hacen un viaje a Santiago del Estero con los aborígenes, que es muy bueno para que vean en el atraso que vive esa gente, las posibilidades que tienen ellos y las valoren más. Me parece que además así salen de la burbuja un poquito y entienden donde están ellos y dónde puede estar esta pobre gente. (Varón, 45 años)

El trabajo solidario propuesto por la escuela aparece como una oportunidad de contacto con los otros fragmentos sociales. Si bien la escuela es valorada porque promueve la “socialización entre iguales” también es valorada porque, en la manera en que se construye la mirada y la relación social con “los otros”, contribuye a reforzar la posición adquirida y los esquemas de acción, pensamiento y percepción sobre la producción de la diferencia.

La idea que las escuelas recuperan y que los padres valoran en ellas es la idea de caridad sin deuda social hacia los otros, es la idea de compasión por la suerte que les tocó a cada uno en el mundo (Arroyo, 2004) Pero al mismo tiempo, una advertencia de lo que puede ocurrir si no se esfuerzan, no estudian, no trabajan como la familia y la escuela proponen. Una madre nos decía que *“esta bueno que vean lo que es comer en un comedor, que vean que esa gente que no se esfuerza ni nada hace generaciones terminó así, y eso moviliza”*.

En la valoración de los padres hacia las actividades solidarias o caritativas de las escuelas no encontramos mención a las razones estructurales que explican la pobreza y las necesidades insatisfechas, como si las mismas fueran el resultado de “la suerte” que les ha tocado a cada uno, ocultándose las asimetrías y desdibujándose las causas de las desigualdades sociales (Tiramionti, Ziegler, 2008)

Finalmente, los padres que optaron por escuelas confesionales encuentran en las propuestas de tareas caritativas en las escuelas una continuidad con los valores religiosos que promueven en el hogar. En estos casos, las actividades promovidas se encuadran como “misiones”, lo cual implica una connotación particular basada en la idea de misionar como aquel que lleva la palabra y la caridad del cristianismo hacia todos los sectores. La idea de misión en este caso se interpreta como una suerte de “destino” y “deber” de todo buen cristiano, que las escuelas promueven y las familias acompañan:

Hay un grupo que son las Misioneras de María, que trabajan juntando cosas para llevar a escuelas del norte, o cuando hay inundaciones, o para llevar a países con desastres, porque esta es una congregación muy extendida en el mundo (...) Es que la caridad es un valor cristiano, no un lujo ¿viste? Entonces, misionar es parte de la vida cristiana y justamente por eso lo valoro en la escuela (Mujer, 40 años)

3.4. La familia en la escuela

Entre otras cuestiones que valoran estos padres de las propuestas de las escuelas, se menciona recurrentemente la importancia que se le dan a los vínculos humanos entre los jóvenes y que incluyen, en ellos, la integración de la familia en las actividades de las escuelas.

Los vínculos interpersonales pueden ser entendidos como una solidaridad entre iguales devenida de una “sociabilidad entre nos” (Svampa, 2001) esto es de intercambios que se priorizan cerradamente y que les permite construir redes y alianzas entre pares.

Muchas de estas escuelas promueven una integración con otras, acuerdos que ya forman parte de las tradiciones de la ciudad, como las reuniones sociales y deportivas entre alumnos de algunas de las escuelas confesionales más antiguas. Estas reuniones, que en general tiene por objetivo, según las escuelas, la formación de vínculos humanos, son valoradas por

las familias como espacios de sociabilidad que garantizan la homogeneidad buscada. Tales alianzas contribuyen de manera específica a la producción de un sentimiento de pertenencia a un grupo al mismo tiempo que estabiliza las relaciones sociales que las familias intentan privilegiar (Almeida, 2002)

Así aparecen significadas en el relato de los padres:

Mirá, yo fui al Confesional 2 y mi marido al Confesional 1, y nos conocimos en los encuentros estudiantiles que las monjas y los curas organizaban para que nos conociéramos. Eso sigue ahora, por allí como son escuelas mixtas ahora hay competencias deportivas, viajes en conjunto, todo apunta a que los chicos se vinculen con otros que están en las mismas cosas. Eso es muy tranquilizante para nosotros. (Mujer, 39)

Otras actividades que promueven la integración de las familias a la escuela son los actos escolares, las presentaciones públicas de algunas actividades artísticas (denominadas Concert), los campamentos y los Family day. En todas ellas, los vínculos sociales se estrechan entre las familias y no dejan de representar una oportunidad para que la escuela muestre aquello que realiza y que refuerza la adhesión a la institución.

La organización de Concert y los Family Day marcan una opción innovadora que también contribuye a la idea de calidad que se construye sobre la escuela:

Todo el tiempo hay Concert, que son presentaciones de los chicos en teatro, música, gimnasia, declamación. En el hall de la escuela cuando entras ves las esculturas y las punturas, en general vienen después de las exhibiciones de deporte. Es una cosa nueva y me parece muy bien porque es increíble lo que logran los chicos. Y lo bueno es que la familia no queda afuera. Tienes que hacer trajes, puedes colaborar con la organización, siempre hay un lugar para todos y es un momento de integración de las familias, muy bueno. (Mujer, 36 años)

Me encanta la idea del Family Day. Es un día de campo que a veces se hace en la misma escuela, en el campo de deportes o a veces en algún club. Los docentes organizan juegos, actividades de todo tipo, se comparte un almuerzo, se invitan ex alumnos. Es importante porque aporta a la parte humana y a un sentido de lo comunitario en los chicos. (Mujer, 42 años)

La idea de comunitarismo presente en este relato recrea la noción de solidaridad de status que mencionamos apartados atrás, donde las escuelas se consagran también como un espacio de redes y relaciones al interior del fragmento. Pero también constituyen una estrategia por parte de la escuela para fidelizar a sus usuarios demostrando, no solo sus actividades, sino también la calidad de los vínculos interpersonales, entre iguales, que garantizan y promueven.

Estas actividades abiertas a la comunidad educativa parecen ser un intento de verificar en la realidad, la adecuación entre el tipo de escolarización ofrecido por la institución y el *ethos* singular de cada familia, que no puede ser específicamente demostrada en el cotidiano escolar. Por eso muchas veces se construye una idealización que define el espacio de lo deseable en términos de escolarización de los hijos (Jay, 1999:120)

Finalmente, dentro del estilo vincular valorado, los centros de ex alumnos resultan también otro elemento de este espacio de intersección entre la escuela, los estudiantes y las familias. Se reconocen como un lugar de camaradería, de relaciones sociales que se prolongan y van anudando otros tipos de intercambio que tienden a perpetuar y consolidar el capital social adquirido. Algunas escuelas ofrecen sus instalaciones para las reuniones de ex alumnos, los invitan a actos y presentaciones, reconocen sus méritos en los diarios locales, ensanchando el imaginario de excelencia y pertenencia social afín a las aspiraciones de estos sectores. En aquellas escuelas donde han estudiado miembros de más de una generación de una misma familia, los ex alumnos contribuyen a forjar el imaginario sobre “la gran familia escolar” que se perfila como una prolongación de los vínculos familiares y sociales privilegiados.

3.5. Cuna de líderes

En la trayectoria de las familias entrevistadas, hombres y mujeres han ocupado espacios de poder detentando cargos y nombramientos en el Estado, lo que les ha significado reconocimiento de pares y colegas. Pero como al mismo tiempo, la mayoría de ellos son descendientes de las primeras familias que llegaron a la ciudad o emparentados con ellas, tal reconocimiento trasciende su esfera de desempeño hacia la ciudad toda, lo cual abona una imagen autoconstruida –pero también heteroconstruida- de su liderazgo en La Plata. Así, la idea de pensar una escuela que acompaña esa vocación de dirigencia inserta en la ciudad (por otra parte, vocación propia de las élites, en palabras de Pareto) es solidaria a las aspiraciones de este grupo.

No obstante, si bien la idea de liderazgo se encuentra presente en la mayoría de los entrevistados, con independencia de sus edades (aunque en general aparece en las alocuciones de los varones) la idea de formar sujetos competitivos aparece en los padres más jóvenes, lo que remite a preguntar por el peso del discurso de la competitividad y la acción individual instalada en la sociedad desde los años 1990.

Como establece Tiramonti (1997: 42) *“La gravitación social que han alcanzado los mecanismos del mercado y el desplazamiento de la actividad política han transformado el espectro de valores alrededor de los que se estructura la nueva sociabilidad. Los valores del mercado, competitividad, productividad y eficiencia establecen la medida de todas las relaciones sociales”*. En esta línea, el discurso de la eficiencia y la competitividad aparecen como un rasgo más que define el liderazgo y demanda al mismo tiempo una formación acorde a esta pretensión.

Dos textualizaciones ilustran como se ven estos rasgos en la perspectiva de los padres:

Todo esto que yo te digo de la exigencia en el estudio, de la excelencia que hablábamos recién tiene que tener un objetivo claro, y es la formación de líderes, que es lo que estos jóvenes están llamados a ser ¿no? Porque es un poco su misma historia. Porque un líder no es el que manda, a ver un Juez no es justo solo por serlo, sino porque sabe de Justicia y sabe administrarla, es un erudito del Derecho. Entonces un líder tiene que saber para que se lo reconozca, tiene que estudiar (...) Por eso fijate que la escuela es importante porque es la semilla de esa actitud de liderazgo, de actitud para saber y de actitud para conducir. Y no tenerle miedo a eso, esa personalidad se forma en la escuela. (Varón, 56 años)

Y a veces discutimos con mi mujer esa cosa de la escuela sobre el mérito, que hagan mérito, que se destaquen. Pero como yo le digo, porque para ella eso es una presión y yo le digo: cómo va a ser una presión, si eso es lo que van a encontrar en la vida, ellos se van insertando en un mundo cada vez más competitivo, entonces está bien que la escuela les inculque eso, en la casa lo hacemos. Porque si ellos van a ser gente importante, van a tener una profesión no sé, la actitud tiene que ser de ganadores, de verdaderos líderes. Pensá que además en la escuela están todos en igualdad, es como un laboratorio para empezar a ensayar como sobresalir, ser un líder ¿no?

P. ¿Y para vos qué es ser un líder, formar un líder?

R. Y un tipo que sabe que lo que consigue lo consigue por sí mismo, por merito propio, no digo Superman, no, pero sí una persona segura (piensa) una persona competente, aunque no basta ¿eh? Competente, con carisma, seguro. Formarlo sería eso, formarlo para este mundo así, competitivo, por eso yo defiendo que la escuela tenga cuadro de honor, aunque parezca anacrónico, que participen de cuestiones que impliquen que se premia el esfuerzo. Me parece que es lo que se viene, lo que se vive afuera (Varón, 45 años)

Los relatos muestran estos dos sentidos y muestran qué prácticas promovidas por la escuela son valoradas para desarrollar estas disposiciones que se reclaman como consustanciales para el liderazgo que las élites pretenden ejercer sobre el resto de la sociedad.

Una vez más, y como ya se observó en otros apartados, la idea de individualización va colonizando cada vez más el pensamiento de los sujetos contemporáneos. En este caso, parece hacerse referencia a lo que Beck denomina un “individualismo institucionalizado” en la medida en que observamos cómo la escuela, una institución cardinal de la sociedad moderna va orientándose al individuo y no a los grupos, lo cual va cambiando los cimientos de la coexistencia social (Beck, 2003:30) Si bien es cierto que estas escuelas exclusivas tienden a fomentar un sentimiento colectivo entre “los privilegiados”, no es menos cierto que cada uno de ellos parece verse (al menos en las generaciones más jóvenes) compelido a competir y destacarse aún entre sus iguales. Esto no significa que bajo la trama individual se desconozca una sociedad institucional altamente eficaz y densamente trazada; el espacio donde se despliega la individualización es una esfera social y es dentro de ella donde los individuos aprenden a correr riesgos individuales. En este caso, el riesgo a competir, a ganar, a ser el mejor entre otros mejores los empuja a ser “ellos mismos” (Sennett, 2002) contra el resto pero sobre el sustrato de recursos y redes de contención social controladamente heredadas.

4. Representaciones sobre el futuro de los hijos

Una de las preguntas realizadas a nuestros entrevistados buscaba enlazar las inversiones educativas que venían realizando con la perspectiva de futuro que imaginaban para sus hijos. Coincidiendo con diferentes autores (Bourdieu, 2003 [1964]) Pinçon y Pinçon Charlot, 2002) un rasgo distintivo de quienes se reconocen como *elites* es la conservación y preservación del pasado como patrimonio familiar, cuyos relatos, personalidades y bienes no solo se heredan sino que se recrean y actualizan en el espacio de la transmisión intergeneracional¹².

Algo similar ocurre con el futuro, el cual se inscribe también en esa narrativa familiar y que, a pesar de los cambios y contingencias sociales, se presupone siempre venturoso y relativamente estable para las nuevas generaciones.

Por ello, las estrategias educativas y las elecciones escolares que realizan estos grupos, tienden a pensarse en las coordenadas de la continuidad de los privilegios alcanzados y en la posibilidad de la consolidación o el incremento del status familiar, del espacio social forjado por la familia. Elecciones y estrategias devienen de una constelación de valores como los que ya mencionamos, esto es de representaciones sociales que actúan como sistemas de interpretación que orientan y organizan las conductas en el mundo (Jodelet, 1999)

No obstante, la idea de futuro, si bien estable, deja espacio para lo incompleto, para que los nuevos¹³ encuentren algo a diseñar que, si bien tiene como sustrato la tradición familiar, permita una innovación que acompañe los tiempos y los escenarios sociales que puedan desplegarse.

Así al menos lo expresa esta entrevistada:

Es difícil hablar del futuro en Argentina ¿sí? Sin embargo, yo creo que les dejamos a nuestros hijos muchas armas para que tengan un buen futuro. Ellos tienen cosas aseguradas, no van a tener que pensar en comprarse la casa, van a conseguir trabajo fácil porque los imagino a todos profesionales. Tienen familiares, amigos que les van a dar una mano. Pueden incluso ubicarse si les gusta en el

¹² Al respecto Pinçon y Pinçon Charlot, para el caso francés, ubican el pasado en la temporalidad del linaje, donde los relatos son historias, donde los muertos son antepasados, donde cada elemento se convierte en patrimonio. Así, la continuidad entre pasado y presente no es una empresa voluntaria sino todo un trabajo pedagógico en torno la conservación de las tradiciones enraizadas en las posiciones adquiridas.

¹³ J. Hassoun (1996) dice que “Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el pasado para (mejor) reencontrarlo”. Así una transmisión lograda siempre es incompleta en la medida en que permite replantear los elementos del presente.

Estudio de la familia, bueno, no es como el que no tiene nada (...) Por eso la exigencia de la escuela, para que los prepare para ese futuro ¿sí? Por eso nos ocupamos tanto de lo que les pase ahora. No digo que nadie esté fuera de una mala decisión, pero si todo sigue igual, más allá de este país, ellos no la pasarían mal (...) Y bueno, como las cosas cambian yo creo que ellos van a mejorar la familia, van a hacer cosas nuevas acordes a su época, nos van a sorprender. (Mujer, 36 años)

La cuestión del futuro es inseparable de una lectura sobre la coyuntura argentina, Sin duda también estos sectores han ido incorporando a partir de las décadas de 1960 y 1970, la idea de incertidumbre respecto del futuro y la necesidad de hacer elecciones racionales y desarrollar estrategias consientes para el sostén de sus privilegios. La percepción sobre el cambio se ha incorporado en su capital simbólico y la necesidad de prepararse y anticiparse a él aparece como una disposición a desarrollar durante la socialización. Lo cual pone en jaque la noción de una socialización única, de un solo elenco socializador, para dar lugar de reconocimiento a la multiplicidad de espacios, repertorios y contenidos de la socialización, contemplando que todos ellos deben ser debidamente controlados.

Si bien la especulación de que el futuro se diseña es parte de lo que se imagina, se observa una posición prospectiva respecto del mismo, en la medida en que se anticipa en el presente. Tal posición parece remitir a lo que se desea, al mismo tiempo que a lo que se teme.

Algunas expresiones sobre el futuro deseado:

¿El futuro de mis hijos? Lo veo bien, como que uno se viene asegurando algunas cosas para que pasen, y por eso uno les da armas en la casa, en la escuela. (mujer, 56 años)

Si les generamos las condiciones ahora, no hay porque pensar que les va a ir mal. Los veo estudiando afuera, con una profesión, una familia, los veo destacándose. (varón, 45 años)

¡Qué difícil! Si ellos pueden adaptarse a los cambios, a la ingratitud y las idas y vueltas de este país, el futuro es de ellos. Pero ¿Quién sabe? Por eso yo les doy estos valores que te decía ¿no? Porque si la base es sólida (y lo es) el futuro les va a ser más liviano. (Mujer, 42 años)

Ahora todo es vértigo, todo es cambio tras, tras, tras, ¡es complicado! Pero si aprenden eso, viste que un poco por eso uno los acelera ahora, bueno, el futuro es muy prometedor porque yo los veo adaptables. Y tienen una familia que los acompaña. (Mujer, 57 años)

Como contrapartida, también el futuro implica temores que parecen asentarse en cuestiones morales que se perciben como amenazas al estilo de vida consagrado. Al igual que en otros capítulos, caer en la insatisfacción y la apatía parecen ser riesgos que se temen en los jóvenes del presente.

A veces yo veo que tienen todo, les compramos todo, los llevamos a todos lados, hacen todas las actividades que quieren. Y no les alcanza y quieren más. También la tele los tiene todo el día up, los compañeros que tienen todo, lo que consumen... tengo miedo que en el futuro ellos simplemente no sientan pasión por nada, se vuelvan apáticos. Los criamos tan dependientes a algunas cosas que me da miedo que en el futuro no sepan cómo arreglarse. Pero por otro lado tengo confianza en que van a poder. (mujer, 57 años)

No, no yo estoy muy seguro del futuro de mis hijos, ellos no son como otros pibes que ves tirados, apáticos, inconformes. No, ellos no. Pero hay que incentivarlos ¿eh? Porque entiendo que ahora, con tantas cosas a mano es más fácil caer. (Varón, 40 años)

¿Qué se entiende por caída en este contexto? El aprecio por cultura popular, la TV, la estética del consumo¹⁴ y la exacerbación de la marginalidad como modo de vida (como

¹⁴ En la nueva estética del consumo, según Z. Bauman (2000), las clases que concentran las riquezas pasan a ser objetos de adoración, y los "nuevos pobres" son aquellos que son incapaces de acceder al consumo y a la novedad del sistema capitalista. Para alcanzar los placeres de una vida "normal", se necesita dinero, y los pobres se encuentran ante un escenario de consumo rapaz y con la incapacidad de solventar los estándares del consumo, lo que los convierte en consumidores defectuosos.

señala un entrevistado) como manifestaciones deseadas por los jóvenes, lo que provoca pánico moral para los padres de entre 40 y 50 años en el presente. Tal pánico deviene de una percepción exagerada sobre el comportamiento cultural de los grupos a los que estos sectores denominan marginales, los que son vistos como peligrosos y desviantes (Cohen, 1972)

La idea de marginalidad se diferencia claramente de la de pobreza. Mientras que la pobreza es una condición digna, objeto de filantropía y misericordia, la marginalidad se adjetiva moralmente como una suerte de degradación de los valores humanos que algunas familias promueven. A continuación se reproduce un relato algo extenso, pero que resulta prototípico de esta manera de pensar:

El mal cultural está en lo que muestra la televisión, que es el mayor objeto de consumo de los jóvenes. Se lo vengo advirtiendo a mis hijos y en mi casa mis nietos no miran TV. La televisión los hace consumistas, perezosos, nada bueno pueden sacar de allí salvo excepciones en los documentales y esas cosas que los chicos no quieren ver. Y por suerte uno compensa con miles de cosas, por ejemplo, a ellos les encanta la literatura, entonces yo los animo a leer (...)

Después, fijate que la tele ahora muestra estilos de vida marginales, como que les quieren enseñar a los chicos a ser delincuentes ¿Qué gracia hay en eso? Yo no digo que no ven la pobreza, esta bien que sepan como vive esa pobre gente, gente digna, de trabajo, la gente de los carros es digna a su manera ¿pero de ahí a endiosar a un tipo porque está preso? ¡Vamos! De endiosar a un chico que roba y mata por la droga, eso es decadencia. Y esa decadencia es la que tenemos que evitar. (Varón, 56 años)

La educación es sin duda una apuesta al futuro, una promesa que la escuela sostiene en una temporalidad particular donde se ensalzan ciertos relatos y se ocultan u omiten otros. Tradicionalmente, el contenido de la promesa implicaba integración social, incorporación al mundo del trabajo, introducción a un universo de símbolos y lenguajes que permitían la comprensión de la complejidad del mundo y la posibilidad de adquirir una autonomía personal que nos permita realizarnos como individuos. Pero ya sabemos que la promesa no se cumple de la misma manera para todos, y que no es azarosa la distribución de las expectativas. Para los sectores dominantes, la promesa se realiza y cumple a diario con lo deseado, y hasta se puede jugar con una escuela que no solo enseñe sino que haga placentero el tránsito por el presente. Como dice Tiramonti (2007:32) *“los padres evalúan no sólo ni principalmente la construcción de futuro que promete la escuela, sino también el presente que le brinda a sus hijos”*. Presente que está valorado a partir de la gratificación y la realización personal de los jóvenes, a partir de una gramática que hace de la escuela un lugar elegible y habitable.

5. Representaciones las contribuciones de la escuela a la posición social alcanzada.

¿Qué tipo de sociedad y de país esperan para sus hijos? ¿Cuáles son los aportes que el sistema escolar realiza para ello? Las preguntas sobre este tópico están orientadas a comprender la posición relativa que estas fracciones de elite creen ocupar en el conjunto de la sociedad y las formas en que utilizan las escuelas para reproducir y consolidar tales posiciones.

Muchas de las proyecciones que se realizan tanto para el futuro, cuanto para el país han sido ya descritas desde la oferta escolar y como justificación de sus elecciones. Así, estos sectores imaginan una vida cosmopolita para sus hijos, en la medida en que comprenden que el país debe insertarse cada vez con mayor celeridad en un mundo globalizado, en una economía abierta al mercado, y en una cultura mundializada.

Al mismo tiempo, las alianzas que tradicionalmente han construido con el Estado (en tanto técnicos o funcionarios) también son parte de aquello que debe transmitirse y recrearse

porque que para muchos de ellos representa un *ethos* familiar a heredar. En esta línea, muchas veces se arraiga el deseo de encontrar escuelas que formen líderes que les permita ocupar las posiciones de relevancia que ya han venido ocupando desde hace varias generaciones, recreando formas tradicionales y nuevas de reafirmar sus relaciones con la porción del Estado que consideran les corresponde.

Y un agregado innovador resulta entonces, la necesidad de insertarse competitivamente, para lo cual en la exigencia escolar y la motivación hacia el mérito individual que impulsan algunas instituciones, se ve en germinalmente la atmósfera competitiva que deberán vivir en el futuro social, cultural y profesional.

La vida en familia, sigue siendo una aspiración para estos sectores, entendiendo la familia como ese núcleo extendido de parientes que ostentan los mismos apellidos, bienes sociales, económicos, culturales y significación en el espacio urbano. Frente a las teorías contemporáneas que describen las formas de destitución de la familia, aquí encontramos una fuerte tendencia a su institucionalidad, su arraigo y su permanencia en tanto familia nuclear tradicionalmente definida en los valores de occidente. Por eso, la coincidencia entre los valores de la escuela y los valores de la familia y la inclusión de las familias al cotidiano escolar, representan fuertes indicadores de adhesión hacia las instituciones elegidas en tanto “escuela para nosotros”, representativas de los ideales culturales que la familia sostiene y transmite.

Finalmente, en la idea de esfuerzo, carácter, exigencia, meritocracia, capacidad de liderazgo, filantropismo, se reconocen los elementos que ofrecen las escuelas y que confirman a estas familias su “posición de clase”. Una conciencia de sí que especularmente se refleja en las escuelas y les permite reconocerse, encontrarse con otros iguales en una dinámica de cierre social cada vez más acelerado y exhaustivo.

En síntesis, la identidad social e individual de los jóvenes pertenecientes a esta fracción de elite, en la contemporaneidad, no se realiza sólo a partir de una correspondencia continua entre individuo y sociedad, entre papeles propuestos por las instituciones y su integral identificación por parte de los individuos, sino que lo que se observa es una tendencia a la articulación constante entre valores y referencias institucionales diferenciadas y las biografías exclusivas de estos sujetos.

Bibliografía

Almeida, A. (2004) “Língua nacional, competencia escolar e posição social”. En: Almeida, Canedo, García e Bittencourt (Org.) *Circulação internacional e formação intelectual de las elites brasileiras*. Campinas: Editora UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas.

Almeida, A. e M. Nogueira. (2002) *A escolarização das elites: um Panorama Internacional da Pesquisa Petrópolis*. Brasil: Editora Vozes.

Bauman, Z. (2000) *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: FCE.

Beck, U. y Beck Gernsheim (2003) *La individualización*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1977) “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM-

Bourdieu, P. (1998) *La distinción*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (2003. 1º edición 1964) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.

- Cosse, I. (2006) *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Del Cueto, C. (2010). "Entre la excelencia y el mercado. Estrategias educativas de residentes en urbanizaciones cerradas". 1º Reunión Internacional sobre Formación de las Elites. Argentina: FLACSO.
- Del Cueto, C. (2002): "Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias". Informe beca CLACSO- Asdi, mimeo.
- Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dussel, I. (2006) "Currículum y conocimiento en la escuela media argentina". *Anales de la educación común*. Año 2, número 4, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Goodson, I, P. Cookson Y C. Persell (2000): "Distinción y destino: la importancia de la forma del currículum en las escuelas privadas de elite estadounidenses", en: Goodson, I.: *El cambio en el currículum*, Barcelona. Octaedro.
- Hassoun, J. (1996): Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires. Ediciones de la Flor.
- Martínez, Seoane, Villa (2008) "Responsabilidad individual y autonomía institucional. Elección de escuela, elección de familias: ¿Quién elige a quién?" En: *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M., Villa, A. Seoane, V. (2009) *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Buenos Aires: Prometeo.
- Nogueira, M. A. (2010). Conferencia: "A dimensão internacional da formação das camadas médias e das elites". 1º Reunión Internacional de Formación de las Elites. Argentina: FLACSO.
- Nogueira, M. A. (2004) "Viagens de estudos au exterior". En: Almeida, Canedo, García e Bittencourt (Org.) *Circulação internacional e formação intelectual de las elites brasileiras*. Universidade Estadual de Campinas: Editora UNICAMP.
- Nogueira, Maria A. (2004) "Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão". *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, pp 133-144
- Nogueira, M. A. e Catani, A.(org.) (1998) *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes,. (Ciências sociais da educação).
- Pinçon, M. E M. Pinçon-Charlot (2002): "A Infância dos chefes. A socialização dos herdeiros ricos na França", en: Almeida, AM (org.) *A escolarização das elites. Um panorama Internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ Editora Vozes.
- Sennet, R. (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*. Buenos Aires: Anagrama.
- Simmel, G. (1986) *Sociología I y II, Estudios sobre las formas de socialización*, Madrid: Editorial Alianza.
- Svampa, M. (2001) *Los que ganaron*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Tiramonti, G. (2004) "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino". Rosario: *Cuadernos de pedagogía*. N° 12.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Reguillo, R. (1996). *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre, comunicación*. Universidad Iberoamericana; ITESO,Guadalajara.
- Veleda, C. (2003) "Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense," Centro de Implementación de Políticas Públicas para la equidad y el crecimiento (CIPPEC); Programa Sociología Política de las desigualdades educativas, Documento de trabajo N° 1.

Villa, A. (2004) "La ciudad filmada: tecnologías, comunicación, consumo y seguridad en las urbanidades del nuevo siglo". En *Revista Questions*. Comunicación Académica de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Numero Trece. Disponible en http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior12/nivel2/editorial.htm