

# **Clases altas, elites o ganadores. Las estrategias de distinción social de las clases superiores en el campo educativo de la Ciudad de Buenos Aires.**

Inés Rodríguez Moyano.

Cita:

Inés Rodríguez Moyano (2011). *Clases altas, elites o ganadores. Las estrategias de distinción social de las clases superiores en el campo educativo de la Ciudad de Buenos Aires. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/813>

IX Jornadas de Sociología  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Buenos Aires

MESA TEMÁTICA 69: "SOCIOLOGÍA DE LAS ELITES"

Mesa de Trabajo N°5: LA ESTRATIFICACIÓN SOCIAL EN LAS ALTURAS. REPRODUCCIÓN, MOVILIDAD Y PRINCIPIOS DE DISTINCIÓN DE LAS ELITES SOCIALES CONTEMPORÁNEAS

Título: "Clases altas, elites o ganadores. Las determinaciones sociales de las practicas de elección escolar de las clases superiores en el campo educativo de la Ciudad de Buenos Aires"

Mag. Inés Rodríguez Moyano (IIGG-FSOC/ UBA)

[inesrmoyano@gmail.com](mailto:inesrmoyano@gmail.com)

Resumen

El objetivo de este trabajo es indagar sobre los procesos de recomposición social de las clases altas en la Argentina actual a partir del análisis de las estrategias de distinción que sus fracciones despliegan en el espacio escolar privado (nivel primario) de la Ciudad de Buenos Aires. El propósito es analizar cualitativamente los determinantes sociales de las estrategias escolares y examinar el modo en que se produce la transmisión intergeneracional del capital cultural para dar cuenta de las nuevas configuraciones y enfrentamientos que se están produciendo en el espacio social a partir del sentido que asume "lo cultural" en ellas. Si bien la elección de las instituciones escolares estuvo desde siempre asociada a la construcción de espacios socialmente cerrados para garantizar homogeneidad social y cultural en el ámbito institucional, nos preguntamos por el sentido que asumen estas luchas simbólicas en un contexto como el actual caracterizado por transformaciones profundas de la estructura de clases y la progresiva expansión /diferenciación del espacio escolar.

Palabras Claves: Estratificación social, clases altas, estrategias educativas, Ciudad de Buenos Aires

## 1. Consideraciones teóricas y metodológicas

La variedad de conceptos que desde diferentes ámbitos académicos se han ensayado para intentar definir y explicar las características y comportamientos de los grupos que ocupan los espacios superiores de la pirámide social, da cuenta del carácter escurridizo

y dinámico de nuestro objeto de análisis. Elites, clase dominante, ganadores, privilegiados, han sido a lo largo de la breve historia de la sociología local dedicada al tema, intentos de categorizar, desde diversos paradigmas teóricos, un mismo y difuso segmento social. Sin duda, la explicación de la escasez de trabajos no solamente puede atribuirse a la naturaleza conflictiva del objeto en cuestión sino también y de manera predominante, a problemas vinculados a la misma lógica del campo que legítimamente, y de manera mas intensiva a partir de los 90', ha consagrado sus esfuerzos a buscar intervenir en cuestiones de urgencia social, orientando sus estudios hacia los sectores más vulnerables de la estructura social. Sin embargo, esta tendencia impuesta por las condiciones sociales objetivas se ve reforzada por cierta propensión a aceptar que la situación de estos grupos no sólo deviene "normal" sino que sus "modos" y experiencias sociales frecuentemente son admiradas y exaltadas como paradigmas del éxito, lo cual ahonda sin duda la opacidad del objeto.

Cierta aceptación dóxica en términos de Bourdieu de las jerarquías sociales impuestas, recorre gran parte del derrotero sociológico dedicado al estudio de diversos fenómenos y reaparece en la raíz de los trabajos recientemente elaborados sobre el problema de la elección escolar. Así, junto a la creencia en la superioridad de ciertas practicas sobre otras, queda instalado el problema de la conducta "poco elaborada" e irreflexiva de los sectores subordinados con respecto a aquellas otras más "complejas" y sofisticadas de quienes se ubican en el extremo opuesto.<sup>1</sup>

Los nuevos paradigmas que cuestionan las categorías clásicas utilizadas por la sociología, han construido oposiciones aparentemente analíticas aunque esencialmente normativas. Las llamadas *opciones* o *elecciones*, como modos de distinguir entre prácticas de grupos sociales disimétricos, conllevan un primer supuesto en el cual las diferencias en las preferencias escolares recaen en última instancia, en una capacidad de consumo desigualmente distribuida.<sup>2</sup> Explicadas unos por la carencia y otros por la abundancia, las conductas de los primeros devienen deficientes y devaluadas en relación a un tipo ideal de escolarización exitosa, a su vez, arbitraria y homogéneamente definido. La reflexión sociológica cede lugar a la misma lógica mercantil que intenta explicar, convalidando aquellos principios que fundan y reproducen las estructuras simbólicas de dominación en el campo educativo y social.

Y esta distinción –lógica de mercado y reflexión sociológica- sobre el modo de abordar la acción social, tiene sentido no solo para evitar el error que se produce cuando se piensan las prácticas de los grupos más desfavorecidos como una mera extensión de las carencias derivadas de su posición en el campo social, sino para la comprensión rigurosa de las que despliegan quienes se agrupan en los márgenes superiores. Y en

---

<sup>1</sup> Evocan esta cuestión desde diversas disciplinas y enfoques, los análisis de Sidicaro (1999), Semán (2000), Heredia (2005) y Beltrán (2007) entre otros.

<sup>2</sup> Si bien son interpretaciones frecuentes en el campo de análisis proveniente de la sociología de la educación, este ejemplo evoca puntualmente la diferencia conceptual que utiliza López (2002) en su trabajo sobre "elección de escuelas y micromercados educativos". Allí utiliza la frase "elección de escuela" para referirse a los que "realmente" pueden hacer valer sus preferencias y "opción de escuelas" para las familias más pobres que se encuentran inhabilitadas de hacerlo.

este punto se interpone el segundo supuesto y sus efectos interpretativos: el que no cuestiona la asociación entre privilegio económico y privilegio educativo/social. Si tenemos en cuenta las transformaciones drásticas de la estructura social en los últimos años en la Argentina, la dinamización de algunos sectores de la economía en detrimento de otros, y el proceso creciente de diversificación de la oferta institucional educativa, el supuesto implícito de la existencia de una conexión directa y automática entre capacidad económica y privilegio educativo/social al menos debe ser matizada.

Es decir, la posesión de capital económico juega sin duda, un rol central en la posibilidad de acceso a determinados espacios escolares y favorece el despliegue de estrategias tendientes a mantener o disputar posiciones de privilegio. Pero esta colaboración que se opera entre el sistema educativo y las familias no se produce de manera automática ni guarda un sentido fijo. Es de suponer que en contextos de fuertes transformaciones estructurales como lo es el caso argentino, el espacio en el cual se desarrollan estas relaciones se presenta como un lugar de lucha, como ámbito conflictivo en el cual los distintos grupos esgrimen sus estrategias de defensa funcionales a su trayectoria social. Este movimiento profundiza inevitablemente la competencia *entre* universos escolares pero a su vez, también genera tensiones *intra* grupo en la medida que no siempre se asume de buen grado la incorporación de los "recién llegados" ni éstos tampoco aceptan dócilmente los códigos establecidos, lo cual vulnera las aspiraciones de unos y otros de apropiarse de los signos distintivos asociados a esos espacios. Por lo tanto, ni aquellos grupos que han experimentado trayectorias de rápido ascenso social optan por ciertas escuelas consideradas prestigiosas porque se autoexcluyen de esos espacios por no considerarse integrante legítimos (aunque cuenten con el suficiente capital económico para hacerlo), ni los otros, con más antigüedad en esa posición, tampoco logran retener o acrecentar su capital social ya que la institución escolar no actúa como garante de sus expectativas de reproducción social. De este modo, el encuentro en un mismo espacio escolar entre miembros provenientes de distintas posiciones de la estructura social (medida en términos del volumen, estructura y trayectoria de sus capitales) plantea problemas no solo a la institución -que es forzada muchas veces a adaptarse a un público que no responde al perfil esperado-, sino además provoca fricciones y roces en el interior de cada grupo. Tales conflictos suelen manifestarse bajo modalidades silenciosas que afectan la sociabilidad cotidiana dando lugar al despliegue de variadas estrategias de control social por parte de los padres. Estas abarcan desde mecanismos nimios pero no por eso menos exhaustivos de segregación, hasta el abandono total de determinadas instituciones, frecuentemente acompañados por estados de angustia y malestar latente.

Asimismo, la "elección" escolar -como sucede en todo campo social pero especialmente en el de la producción cultural-, pone en juego formas de conocimiento que no se sitúan solo en la posibilidad de llegar a conocer objetivamente y evaluar estratégicamente aquello que la "oferta" escolar propone. Por el contrario, tal elección participa de una interacción compleja gracias a la cual el valor social asignado a los distintos tipos de escuelas depende fundamentalmente de la incorporación desigualmente repartida del sentido del juego, lo cual achica sustancialmente el margen de opciones que se encuentran disponibles de manera efectiva. Este modo particular en que se constituye el sentido de las posibilidades y de las imposibilidades, de las distancias y proximidades

respecto al campo escolar, se corresponde con formas interiorizadas y no concientes de valoraciones que intensamente reglan la conducta cotidiana, marcando claras diferencias entre lo bueno y lo malo, entre lo que está bien y lo que está mal, lo verdadero y lo falso. Tales esquemas de valor proveen a los actores herramientas poderosas que les permiten asignar grados variables de deseabilidad y confiabilidad a cursos alternativos de acción. De allí la impresión de armonía que experimentan los padres cuando entre expresiones de alivio, excitación y placer, relatan ese feliz encuentro. De tal modo, el interés que engendra “lo educativo” está lejos de ser un dato obvio y natural y queda demostrado en la dificultad que encuentran los entrevistados de relacionar la preferencia escolar con argumentos propiamente “escolares”. Y ésto sin considerar la complejidad que se agregaría si analizamos las recientes transformaciones que operan entre el campo laboral y cultural y sus relaciones de fuerzas.<sup>3</sup> La imposibilidad de elaborar un juicio que exprese con claridad y coherencia sus motivaciones y demandas lleva los actores, de modo recurrente, a definirse negativamente en oposición a “otros”, a quienes rechazan de modo “visceral”. Así, utilizan un sin fin de convencionalismos y estereotipos del sentido común que encuentran en el uso del lenguaje corporal (con todo su abanico de expresiones, miradas, balbuceos y silencios) un modo más directo de comunicar aquello que permite intuir las condiciones sociales en las cuales esa preferencia ha sido construida, pero que no siempre logra explicitarse y que refleja, sin duda, un antagonismo irreconciliable que devela el carácter posicional y relacional del intercambio.

En este sentido sostenemos que vincular acriticamente los espacios escolares que gozan de mayor prestigio (medido mayormente por el costo de la cuota) con los sectores socioeconómicamente predominantes, es ignorar las relaciones diferenciales entre los grupos. Porque tales grupos mantienen a su vez relaciones diferentes o incluso antagónicas con la cultura según las condiciones en las que hayan adquirido sus capitales y la naturaleza de los mercados en los cuales intervienen. Si bien la elección de las instituciones escolares estuvo desde siempre asociada a la construcción de espacios socialmente cerrados para garantizar homogeneidad social y

---

<sup>3</sup> Se asume una visión relacional del campo escolar que examina las múltiples vinculaciones entre lo que hace y produce el sistema educativo con otras dimensiones relevantes de la vida social, tales como la economía, la política, el desarrollo de la ciencia, la cultura y la propia reproducción de la sociedad como un todo relativamente integrado, atendiendo de este modo a las relaciones recíprocas entre sociedad y educación. Esto significa que lo que sucede en la estructura productiva de una sociedad, su grado de desarrollo económico, la estructura y dinámica de su mercado de trabajo, su modelo de distribución de la riqueza producida, el tipo de organización de la vida política y la forma de resolución de conflictos y de convivencia, van a ser factores que influyen y a la vez serán influenciados por lo que ocurre en el campo de la educación (Tenti Fanfani, 2004). Actualmente se habla acerca de las sociedades contemporáneas como de “sociedades del conocimiento”, entendida como una organización social en la que el saber es el principal factor de la riqueza y el poder. Hay una vasta literatura dedicada a conceptualizar la era de la globalización, que considera al conocimiento como la condición central de la competitividad de las naciones (Toffler, 1992; Druker, 1993 y Thurow, 1993) y plantea que en el futuro las únicas oportunidades sociales, individuales y nacionales estarán asociadas a su posesión y control. En este contexto, el mercado de trabajo se transforma y reestructura a favor de los más educados, a los que Reich (1993) llamó “analistas simbólicos”. En este marco, la educación se erige como un recurso central para mejorar la competitividad individual y social.

cultural en el ámbito institucional, nos preguntamos por el sentido que asumen estas luchas simbólicas en un contexto como el actual caracterizado por transformaciones profundas de la estructura de clases y la progresiva expansión /diferenciación del espacio escolar.

Tomando esto en consideración, el presente trabajo intenta un acercamiento desde la sociología de la cultura a los procesos de reproducción y recomposición de las clases altas, dentro del ámbito educativo particularmente. Este enfoque supone que las prácticas de distinción que despliegan los agentes en el espacio escolar, involucran estrategias de inversión simbólica que trascienden lo estrictamente escolar y -en la medida en la que estas prácticas constituyen estrategias privilegiadas para mantener o disputar posiciones sociales- adquieren relevancia explicativa para dar cuenta de los mencionados procesos.

Se tomó como unidad de análisis a familias cuyos hijos transitan su escolaridad primaria en los colegios privados de la Ciudad de Buenos Aires que poseen las cuotas más elevadas pero que son disímiles en relación con su perfil institucional.<sup>1</sup> Las instituciones que conforman la muestra están ubicadas en la zona de Belgrano, son escuelas mixtas, laicas, de doble jornada y con formación bilingüe. Si bien todas ellas construyen el prestigio de sus instituciones sobre lo que denominan el “nivel académico”, se distinguen en el modo en que construyen la categoría enfatizando distintos aspectos del proceso educativo. En base a la tipología que propone del Cueto (2007) en torno a la oferta escolar en el Partido de Pilar, elaboramos una caracterización que nos permitió ubicar a tales escuelas dentro de tres modelos institucionales: el *tradicional*, el *cultural* y el *vincular*.<sup>2</sup>

En el **modelo tradicional (MT)** incluimos un colegio bilingüe inglés con fuerte trayectoria dentro del área educativa y con una antigüedad de más de cincuenta años. El aspecto tradicional está ligado, además de la trayectoria y el “prestigio” de la experiencia acumulada, al mantenimiento de antiguas costumbres, entre las que figuran con notoriedad la apelación a las historias fundacionales, la fuerte presencia de atributos e insignias representativos y el valor agregado que supone el hecho de ser hijo o nieto de ex alumnos para los miembros de este colegio.<sup>3</sup> Prevalece en esta institución un fuerte discurso que destaca la “excelencia” del proyecto educativo asociado directamente a la formación bilingüe (inglés- castellano) y a la orientación internacional que brinda a través de la implementación de un currículum doble (el nacional y el bachillerato internacional).<sup>4</sup> De este modo, se trata de un modelo escolar que combina la apelación a sus antiguas tradiciones con cierta capacidad para renovarse, lo cual les permite ajustarse a las demandas de lo que definen como “sociedades internacionalizadas y más competitivas”. El modelo disciplinario se basa en la implementación de rígidos mecanismos de control que fundan la autoridad pedagógica en una relación verticalista y jerárquica que regula activamente todas las facetas de la socialización de los alumnos dentro del ámbito escolar, incluyendo las cuestiones más nimias como la plena observancia del uniforme compuesto formalmente de camisa, blazer y corbata. La apuesta es sostener la dinámica histórica

de la escuela y conservar los valores, las pautas y las formas de socialización que resultaron efectivas en el pasado próximo.

Dentro del **modelo cultural (MC)** se analiza una escuela bilingüe y bicultural también de amplia trayectoria. Concebida en sus orígenes como un ámbito de escolarización exclusivo para comunidades de inmigrantes europeos, ofrece una formación fuertemente orientada a lo humanístico a través de la implementación de un doble currículum.<sup>5</sup> Es una escuela mixta y laica pero, a diferencia del modelo tradicional que ofrece la enseñanza optativa de catequesis, aquí lo que se brinda es una materia curricular y optativa referida al estudio de los aspectos histórico y cultural de la religión católica. Oponiéndose a lo que consideran un aprendizaje instrumental de una segunda lengua (en referencia implícita a las escuelas “inglesas”), esta propuesta enfatiza en la importancia de desarrollar una educación integral mediante la interacción del bilingüismo y el biculturalismo para lograr un alto rendimiento académico. De modo que prevalece en su discurso una fuerte asociación entre excelencia educativa y desarrollo intelectual y cultural expresada en una currícula fuertemente estructurada alrededor de ese eje. Si bien en este modelo de escuela también se destacan la exigencia y la rigurosidad como ejes del sistema de enseñanza, no se le otorga a la disciplina un valor *per se* sino que ésta se acota a las actividades pedagógicas y académicas. En este sentido, más allá de los mecanismos burocráticos que implica la organización de una institución de esta envergadura,<sup>6</sup> la vida cotidiana transcurre con un control menos explícito sobre los estudiantes que poseen más autonomía en ciertas cuestiones como, por ejemplo, en el manejo menos estricto del uniforme y en cierta pedagogía que promueve tempranamente márgenes amplios de responsabilidades en cuanto al cumplimiento de las objetivos escolares propuestos.

Finalmente, en el **modelo vincular (MV)** incluimos a una escuela joven, con poco más de 15 años de trayectoria, laica, que si bien se presenta como una institución “bilingüe”, no es de gestión bilingüe en términos estrictos sino que ofrece un régimen de inglés intensivo. Es decir, posee una carga horaria medianamente extensa de inglés y la posibilidad de rendir los exámenes de Cambridge.<sup>7</sup> Su propuesta pedagógica a nivel primario se presenta como una continuación del proyecto iniciado en el jardín de infantes y apunta directamente a desarrollar la capacidad creativa y reflexiva de los alumnos en un ambiente informal y participativo. Así, en las presentaciones públicas tanto impresas como en la web, se destacan imágenes de colores brillantes y música festiva, fotos y dibujos de chicos tirados en el piso en actitud de disfrute y anécdotas o comentarios personales tanto de las autoridades como de los padres y alumnos.

La solidez y la formación académica se centran en este proyecto en una educación que enfatiza el aspecto creativo y expresivo del proceso de aprendizaje. En este caso, la estrategia jerarquizada por el proceso educativo no sería tanto capacitar en el aprendizaje de un conjunto determinado de saberes sino desarrollar cierta aptitud a fin de generar amplios márgenes de autonomía en los procesos de decisión de los alumnos a través de una exposición constante del niño al conflicto. La apuesta de la institución es socializar a los alumnos en un conjunto de valores y símbolos rescatados de acontecimientos de la historia argentina reciente que colaboran en la construcción

de una imagen de escuela moderna desafiándolo las pretensiones europeizantes que caracterizan a los modelos anteriormente descritos.

### 3. Las estrategias educativas. Las luchas por el sentido del espacio escolar

#### 3.1 El apego a la conformidad

En esta estrategia incluimos a las familias que han optado por el modelo escolar que hemos denominado *tradicional* y, en la medida en que esta elección se afirma en los principios dominantes del campo educativo (entre los que sin duda se destaca la importancia del aprendizaje del inglés), en los relatos de las entrevistadas no aparece ninguna referencia a modelos escolares alternativos.

En términos de trayectorias sociales, si tomamos en cuenta los barrios de residencia de la infancia y las titulaciones de los padres y abuelos paternos de las parejas consultadas, encontramos indicadores de una herencia familiar que pudo haber influido favorablemente en la posición actual de este grupo. En relación a las titulaciones heredadas particularmente, concentran las máximas credenciales educativas y se distribuyen mayormente entre las carreras liberales. Cabe destacar que esta herencia se transmite principalmente por la vía paterna ya que, en la mayoría de los casos, las mujeres no han realizado estudios más allá del nivel secundario ni tampoco se han desempeñado laboralmente. De manera concomitante, encontramos indicios de procesos de transmisión de capital económico significativos efectuados tanto de forma directa como indirecta. Así por ejemplo, la mayoría ha recibido donaciones monetarias de sus padres (totales o parciales) para acceder a su primera vivienda conyugal. Pero también son beneficiarios de ciertas exenciones menos visibles que colaboran directamente con que estas familias mantengan un ritmo de vida conforme a una posición social ventajosa. Entre las prácticas más frecuentes que dan cuenta de esta herencia se destacan por ejemplo, el usufructo de la casa de fin de semana o de veraneo de los padres o la obtención de rentas de campos o propiedades heredadas, lo cual evidencia notoriamente la influencia familiar en los procesos de reproducción social.

Pero más allá de la herencia cultural y económica, la situación de privilegio de algunos miembros de este grupo también se hace presente en el modo en que ven facilitado el ingreso a la institución escolar por las recomendaciones y las relaciones sociales adquiridas. En efecto, esta institución se ha caracterizado históricamente por la rigurosidad en los mecanismos de selección de sus miembros y por su capacidad para construir un espacio capaz de preservar y garantizar cierta homogeneidad social. Por este motivo, entre las familias que actualmente asisten a la escuela del modelo tradicional, es común encontrar ex alumnas o familiares de egresados para quienes la experiencia personal los ha llevado a inclinarse, sin muchas dudas, a intentar repetir o imitar esa historia.

Entre los argumentos más recurrentes que esgrimen a favor de este tipo de formación, aparece la posibilidad de aprender diversas disciplinas como canto coral, baile, arte o deportes pero principalmente destacan los beneficios que brinda el aprendizaje del inglés, elemento considerado irrenunciable para una preparación adecuada de sus



hijos. Sin embargo, como reconoce una de las entrevistadas en el siguiente relato, las estrategias que se despliegan dentro de este modelo institucional parecieran no rendir lo mismo ni asegurar el éxito a todos por igual, ni siquiera en lo relativo al aprendizaje del estimado segundo idioma.

“Pero también hay chicas que fueron al mismo colegio, las mismas maestras, los mismos profesores, lo mismo todo y no.... También depende del interés, de la capacidad. Hay chicas que no hablan muy bien inglés, que nunca lo volvieron a ejercer, que no hicieron carrera universitaria o la hicieron pero no la terminaron, depende de cada uno...pero creo que te da las herramientas y creo que el inglés, o sea, si vos me preguntás, cuál es la cosa básica teniendo la posibilidad de mandarlo a un colegio bilingüe, para mí era importante el inglés” (Eugenia, MT)

Todo pareciera indicar que la herencia social no solo permite a ciertas familias ser consideradas miembros naturales de estos espacios -influyendo notoriamente en las posibilidades de acceso y permanencia- sino que también interviene en las experiencias educativas diferenciales de los alumnos. Así, la falta de interés o capacidad personal que se atribuye como explicación para los casos fallidos disimula la que se interpone para los exitosos, esto es, la acumulación de experiencias previas como la realización de estudios y viajes en el exterior. El caso de nuestra entrevistada por ejemplo, ella vivió tres años con su familia en EEUU durante el ciclo primario mientras su padre hacía estudios doctorales, a lo que luego sumó, en la adolescencia, una larga estadía de intercambio cultural en Australia.

Un rasgo que resulta interesante resaltar de los relatos, es la frecuencia con que exaltan la importancia del inglés y los beneficios de una formación bilingüe para desempeñarse exitosamente en las condiciones que demandan las sociedades actuales, al mismo tiempo que relativizan el rol de la escuela para garantizar esa transición. Si por un lado, enuncian casi como evidencia que se trata de escuelas que expiden titulaciones y certificaciones que son consideradas herramientas fundamentales para el futuro de sus hijos, por otro lado, dudan de la capacidad de la escuela para lograr exitosamente tal transición y destacan el peso fundamental de la familia en este proceso.

“Yo siento que estuve muy bien formada para emprender un mundo universitario para después viajar, con el idioma y para un montón de cosas. Pero también creo que eso es muy relativo, porque creo que no todo el mundo que fue al mismo colegio... Creo no, sé. Incluso en mi grupo que es un grupo acotado de 15 chicas, todas tenemos distintas experiencias, y todas las hemos vivido...desde la que no aprendió inglés, que realmente la escuchas hablar y parece que fue a otro colegio, la otra que no la pasó bien porque al no poder rendir académicamente con el colegio, tuvo una mala experiencia entonces ni loca mandaría a sus hijas a ese colegio (...)Tampoco creo que dependa del colegio el futuro, o sea no, para nada...yo te digo de mi colegio, de mi grupo que es el que uno observa y sabe, tenés gente que nunca trabajó, otras que sí, otras que no hablan inglés, que no puedes creer que fueron a un colegio bilingüe...Hay de todo, por eso...y estoy convencida que el colegio no te determina. Me parece que es una herramienta más para un montón de cosas, Esteban (su marido) fue a un colegio que no tiene inglés

y sin embargo después se fue a estudiar afuera e hizo un montón de cosas...”  
(Eugenia, MT)

De cualquier modo, el aspecto académico y la influencia positiva de este tipo de formación para las trayectorias universitarias y laborales asoma reiteradamente como el principal argumento que enuncian las madres, aunque paradójicamente, sean pocas las egresadas de esta escuela que han obtenido las titulaciones de los exámenes internacionales tan destacadas por la institución y menos aún, las entrevistadas que se desempeñan laboralmente. En efecto, de los cinco casos consultados, solo una trabaja mientras que el resto de las mujeres ha optado por dedicarse al cuidado de la familia y acompañar la escolaridad de sus hijos. Esto sucede incluso allí donde, contando con una preparación universitaria y atravesando una situación económica familiar que no habilitaría claramente esa digresión, optan por renunciar a la vida profesional.

La contradicción que asoma en los discursos de las madres -entre una fuerte identificación con el proyecto de la institución (en la que mediaría una razón meramente instrumental para obtener el conocimiento de un segundo idioma) y la poca confianza que le asignan al colegio como reaseguro de un futuro promisorio- se vuelve solo aparente al atender a la evolución de las trayectorias biográficas del grupo. Si como mencionamos anteriormente, se observa la presencia de familias dentro del modelo tradicional portadoras de una herencia cultural y económica considerable que las ubicaría en un lugar de indudable privilegio social, al analizar la composición y el volumen de sus capitales actuales observamos que esa tendencia podría haberse modificado. En efecto, más allá de atender a la percepción de los propios entrevistados quienes coinciden mayormente en señalar que su situación familiar ha empeorado respecto a la de su infancia, efectivamente es posible detectar ciertos indicadores que estarían dando cuenta de un descenso relativo de estas posiciones en el espacio social.

En relación con el capital cultural, si analizamos el nivel de instrucción, ciertamente ambos miembros de las parejas entrevistadas poseen estudios universitarios o al menos, como se advierte en el caso de algunas mujeres, estudios terciarios. Sin embargo, esta adquisición no representa un avance respecto a sus antecesores quienes ya habían alcanzado ese nivel de instrucción generaciones anteriores. En el caso de las mujeres puntualmente, a pesar de que la evolución respecto a sus madres es evidente, en la medida que estas titulaciones no han sido reorientadas hacia el mercado laboral, parecieran poseer un valor más formal que real sobre las trayectorias de estas familias. En cuanto al conocimiento de idiomas por ejemplo, la mayoría de las parejas declaran saber inglés y haberlo aprendido durante los años de escolarización mayormente en instituciones bilingües. Si bien cabe destacar que solo unos pocos obtuvieron las acreditaciones formales, también este capital lingüístico ha sido heredado más que conquistado en función de las apuestas que sus padres desplegaron en este tipo de formación. Finalmente, no se observa una clara inclinación de estas familias hacia la acumulación de objetos culturales tradicionalmente considerados valiosos (libros, música o obras de arte) ni tampoco un acercamiento hacia las nuevas prácticas y consumos generados a partir del desarrollo tecnológico. Por el contrario, se han mostrado bastante proclives a rechazar el uso intensivo de ciertos medios de comunicación masiva como la TV e Internet, mostrando en ello un modo de reacción contra ciertas inclinaciones actuales al consumismo o al confort.

En términos económicos, tampoco se observa un avance claro respecto a la situación familiar de origen ni se advierten procesos de acumulación significativos. Como mencionamos anteriormente, todas las familias son propietarias de su vivienda gracias a la ayuda total o parcial recibida de sus padres. Pero si analizamos el volumen actual del patrimonio económico de estas familias, no hay indicadores que den cuenta de procesos de crecimiento respecto de su posición inicial. Tampoco son poseedores de objetos de lujo ni desarrollan prácticas en relación al uso del tiempo libre que informen sobre inversiones monetarias que adquieran significancia más allá de lo que pueden ser consideradas prácticas corrientes para estos grupos.<sup>8</sup>

De tal modo, al analizar la evolución de estas trayectorias encontramos indicios sobre la presencia de procesos de transformación en los mecanismos de reproducción de esta fracción social que explicarían en parte, el vínculo ambivalente que mantienen con la escuela. Ciertamente, las redes familiares parecen haber influido más directamente que las institucionales para que estos grupos conserven ciertos privilegios asociados a su posición de origen. De allí, que tiendan a poner en duda el rol de la escuela y a asignarle al rol familiar un peso determinante en las futuras trayectorias de sus hijos. Ahora bien, ¿cómo explicar, en este contexto, la identificación que mantienen las familias con la escuela?, ¿por qué siguen un camino que pareciera no asegurarle resultados satisfactorios?

Si como hemos mencionado, el efecto de trayectoria impacta sobre el vínculo fragilizado que estos grupos mantienen con la escuela como vía de movilidad social, podríamos arriesgar que marca, a su vez, el sentido de sus apuestas. Más allá de las distancias que existen en los discursos en lo relativo a los motivos explícitos derivados de lo propiamente escolar, se advierte una confluencia notable: en todos los casos, se trata de una identificación con la cultura escolar basada en la búsqueda de autoridad y de modelos de conducta que, fundados en una moral del deber, inclina a estos grupos a regirse por los principios del orden y de la severidad. Probablemente, el hecho de haber sido socializados en ambientes familiares donde sin duda, el sistema escolar intervino activamente en el ascenso de las posiciones precedentes, predispone a las nuevas generaciones a conservar –en términos de Bourdieu- un modo escolar de adquisición cultural que -como sucede en el campo escolar pero también en otros campos culturales- los orienta hacia prácticas y consumos de bienes socialmente aceptados.

Se observa así que el reconocimiento otorgado a las instituciones del modelo tradicional -fundamentado en una afirmación implícita de la legitimidad de los principios dominantes que se imponen en el campo escolar-, predispone a los miembros de este grupo a acumular certificados de cualificación cultural expresando la conformidad con un modo de adquisición de la cultura basado en las normas que el modelo impone y garantiza. De tal manera, a través de la preferencia manifestada en la elección escolar se expresa una relación con lo cultural basado en una adhesión inmediata a los cánones establecidos que lleva a someter las conductas a un riguroso ordenamiento y a la sobrevaloración de ciertas costumbres que mantiene la escuela, entre las que se destaca el esfuerzo por mantener una particular relación con lo estético reducida a la observancia de la prolijidad y la sobriedad. La exigencia académica asociada directamente a cierta actitud rigorista que promueve la institución, se manifiesta con toda su fuerza en los relatos de las madres referidos a la importancia atribuida a la disciplina, el orden y el esfuerzo dentro del proyecto escolar. Como se destaca en los siguientes relatos al describir las virtudes del método didáctico pedagógico:

“Todas nos reímos y decimos “Uy!, cuánto les están dando de tarea”, pero nos encanta entendés...Vemos los cuadernos de nuestros chicos y de lo bien que están aprendiendo y lo bien que les está yendo. Porque la realidad es que Tomy no estudia mucho cuando llega acá. Trabajan en el colegio y el rendimiento de la prueba es de lo que hacen en el colegio (...) Está bien trabajado el tema así que pienso que esa exigencia les sirve. Yo te digo, para mí si no hay exigencia...no...no...Yo sé que hay colegios que tienen otro sistema que nada que ver. Pero yo creo que a “mis hijos” no les serviría. Chicos con personalidades como Tomy que tienen que ser exigidos...sobre todo a cierta edad... no les serviría, por eso también me gusta este estilo” (Ana, MT)

Los estilos sociales que promueven se fundan en un ethos de lo serio que lleva a considerar lo agradable y lo divertido como elementos perjudiciales que merecen ser desechados. Con frecuencia tal desconfianza tiene como fuente la indignación contra el desorden moral, particularmente visible en la conducta de los jóvenes y síntoma perturbador para los miembros de este grupo. Por ese motivo, la división espacial que hace la escuela entre varones y mujeres es un tema altamente valorado por las familias, quienes encuentran en este tipo de organización un modelo escolar tranquilizador.<sup>9</sup>

### 3.2 El desafío a las jerarquías

Las familias incluidas en esta estrategia son aquellas que han optado por el modelo que hemos llamado *cultural*, defendiendo enérgicamente su preferencia al destacar –al igual que el modelo anterior- el buen nivel académico que brinda la escuela. Pero aquí la excelencia a la que hacen referencia los miembros consultados se refiere particularmente a lo que consideran una buena educación integral, en clara alusión a las escuelas bilingües inglesas. De este modo, tal diferencia –si bien sutil- marca nítidamente, la manera en que estas fracciones expresan su preferencia en franca oposición a lo que consideran unánimemente una formación al menos incompleta o parcial. Sin embargo, entre los argumentos explícitos referidos a los motivos de la elección reiteradamente destacan -al igual que aquellos- la exigencia y la excelencia académica como los elementos más preciados del proyecto educativo.

“Yo buscaba colegio de excelencia académica. Yo fui a un colegio muy exigente. Y buscaba lo mismo para mis chicos. Si después no les da, no resulta, siempre hay tiempo para cambiarlos. Pero sí buscaba exigencia académica en cuanto a tratar de desarrollar lo más posible las habilidades que trae uno y desarrollarlo en su máxima potencia. Lo que más valoraba era este nivel académico. La verdad. De exigencia, de lograr potenciar el desarrollo del chico” (Soledad, MC)

La exigencia y la excelencia a la que aluden con frecuencia en los relatos se basa en la importancia otorgada al conocimiento y a la erudición como valores centrales de una buena formación. Ciertamente, la preferencia hacia un proyecto fuertemente orientado a lo humanístico los lleva a exaltar las virtudes de un modelo interesado en promover lo que consideran el componente fundamental de una educación exitosa: el desarrollo intelectual. Un caso que expresa firmemente esta convicción es el de Natalia quien,

luego de haber vivido personalmente los beneficios del alto rendimiento obtenido de tal experiencia, se inclinó sin dudas a que sus hijas repitieran su historia.

“Pero después, cuando fuimos a la facultad yo, mis amigas, años después mi hermana, la hicimos en diez minutos. Hicimos la facultad en diez minutos porque no nos costó nada. Mirá que amigos míos estudiaron las cosas más diversas. Y mi hermana que siempre fue brillante, obviamente en la facultad fue más brillante, egresa y quería ir a Estados Unidos a estudiar no sé qué de agronomía, carísimo. Entonces, mi papá no iba a pagarlo. Presentó tres becas, se ganó las tres. Y pudo decidir a cuál ir. Y parte de lo que la ayudó a ganar... porque ella no tenía currículum de trabajo, tenía currículum de estudio nada más, el colegio y la facultad; y parte que fue importante para ganar las becas era su rendimiento escolar y universitario. O sea le sirvió cinco, seis años después, como trampolín para seguir con otras cosas. ¿Y por qué le fue bien en la facultad? Porque teníamos esa gimnasia del colegio que cualquier cosa que estudiaras... porque en realidad no es una escuela, son dos. Entonces si vas a dos escuelas y después entrás en una facultad... Entonces ésto es darme cuenta que realmente esta escuela no es un gasto, es una inversión”

Natalia es abogada egresada de la UBA y recientemente ha obtenido su doctorado en la Facultad de Derecho. Trabaja de profesora en un instituto de idiomas y a su vez, ejerce la profesión de forma independiente junto a su marido, también abogado. Para ella -como enuncia claramente en la entrevista- la escuela representa un medio efectivo para alcanzar un desempeño destacable en lo que reconoce como el camino natural, es decir, la vida universitaria. La preocupación por brindarles las mejores herramientas para afrontar exitosamente ese destino se traduce en fuertes apuestas que involucran asimismo grandes esfuerzos familiares y económicos pero que -al parecer- merecerían los sacrificios dispuestos para alcanzarlo. De este modo, y como hemos podido observar en las entrevistas, los miembros del modelo cultural mantienen un vínculo de plena confianza con el sistema escolar como vía de promoción social. Éste se expresa de forma unánime en una actitud pragmática tendiente a valorar el esfuerzo implicado en el estudio como medio de garantizar una inserción laboral positiva.

“Es más, como que les hago (a sus hijas) a la idea de que no hay otra opción. Por ahí soy medio drástica en eso, ¿no? porque les estoy quitando toda libertad de nada. Pero también es cierto que en la libertad de cualquier cosa caemos dentro de lo que es no poner límites, la libertad absoluta. Por ahí ellas eligen hacer artesanías en plaza Francia. Pero no es lo que yo espero para ellas. Pero que estudie. Lo que sea. No tengo limitaciones de que tenga que ser médico o ingeniero. Hay carreras que se te hacen más largas, más complicadas y hay que ver si uno tiene talento para eso. Por ahí un curso de orientación vocacional también puede venir bien el último año para ver, no tanto lo que te guste si no para ver en qué sos bueno. Y por qué no, a ver qué sirve en el mercado. En eso pienso meterme bastante. Porque es un poco la clave para que después seriamente puedan ser sustentos. Y si después la felicidad la da hacer artesanías, bueno, en los ratos libres haremos artesanías”  
(Karina, MC)

Un elemento que llamativamente aparece excluido entre los estimados como relevantes para cumplir el objetivo de alcanzar una buena formación y desarrollo profesional, es el

aprendizaje del inglés. Si bien la lengua inglesa se incluye como parte del plan curricular a partir de cuarto grado del nivel primario, la carga horaria no parece resultar suficiente para las familias que asisten a este tipo de instituciones quienes viven esta postergación como una preocupación constante. De todos modos, resulta interesante resaltar cómo en los relatos, al tiempo que exaltan los beneficios de una formación que consideran exhaustiva, desestiman la importancia de esta lengua como parte de ese propósito. Así, excluyen arbitrariamente el valor del inglés mediante complejas estrategias de denegación contraponiéndose a aquello cuya posesión -declaran- no constituye un mérito o una ventaja.

“Ahora tienen mucho más inglés que nosotros. Aparte yo después estudié más inglés. Inclusive yo me fui a hacer un curso a Inglaterra también. Tenía veintipico de años. Obviamente nunca voy a hablar inglés como un inglés. Pero me parece que nadie va hablar inglés como un inglés salvo que vayas a un colegio bilingüe inglés desde sala de tres y capaz que ni tampoco. Pero inglés es mucho más fácil que el italiano, es más fácil que el castellano, es más fácil que el francés. Podés estudiar bien inglés de grande. (...) Pero lo que yo digo es que inglés mediano, habla todo el mundo. Todo el mundo es todo el mundo. Entonces con inglés mediano te podés mover con el mundo. Después bueno, podés profundizar. Si sos médico, inglés médico, si sos hombre de negocios, *business* qué sé yo. Pero con inglés promedio te podés manejar. Lo que pasa es que el inglés hoy ya no es una opción. Como computación. O sea inglés y tu lengua natal las tenés que saber sí o sí. Ahora el tema es hablar un tercer idioma. Y bien: alemán, portugués, italiano. O sea, los chicos que salen de los colegios ingleses, en realidad les falta una pata. Salen del San Andrés y saben inglés no sabés cómo pero ahí estudian dos años francés y nada más. Que se van a olvidar dos años después. A los veinte y no se acuerdan nada” (Natalia, MC)

La contradicción que asoma en los discursos de los miembros del modelo cultural en defender enérgicamente los valores de una educación considerada integral pero que, a su vez, no contempla el aprendizaje del inglés como elemento central de una formación completa, cobra sentido al atender las evoluciones de las trayectorias biográficas del grupo. En efecto, al analizar los recorridos sociales no se observa una herencia cultural significativa ya que, al medir las titulaciones alcanzadas por los padres y abuelos paternos de las parejas consultadas, muy pocas superan el nivel secundario. En cambio, se advierten indicios de procesos de transmisión medianamente favorables de capital económico, visibles en el modo de acceso a sus propiedades que -en algunos casos- resultaron beneficiados por la ayuda monetaria brindada por sus padres. Pero lo que resulta interesante destacar al analizar la composición de los capitales culturales actuales de estas parejas, es el dinamismo en las evoluciones de tales trayectorias que marcan un proceso de claro ascenso respecto a sus antecesores. En efecto, de los tres modelos escolares analizados (tradicional, cultural y vincular) aquí se concentra el máximo nivel educativo, alcanzando en todos los casos titulaciones de posgrado y doctorado (que a su vez incluye a hombres y mujeres). Cabe mencionar, que esta tendencia se repite en relación a los idiomas en la medida que también reúnen la máxima cantidad de acreditaciones.

De este modo, quienes asisten a las escuelas del modelo cultural han experimentado trayectorias de ascenso social por la vía del sistema educativo que los inclina a valorarlo como medio de promoción social. Sin embargo, esta preferencia acarrea -al igual que veremos en los del modelo vincular- un límite preciso a los procesos de elección escolar de esta fracción social ya que la clara percepción del lugar que les corresponde -definido por cierto en una referencia ineludible con el modelo dominante- los obliga a autoexcluirse de las escuelas del modelo tradicional achicándose notablemente el abanico de opciones.

Estos grupos -que se perciben mayormente de clase media pero que advierten de modo patente la mejoría respecto a su situación familiar de origen- formulan las elecciones escolares más en términos de apuestas innovadoras tendientes a obtener aquello que consideran una educación de excelencia en claro rechazo por las escuelas del modelo tradicional pero exaltando los mismos valores que aquellos referidos a la exigencia y la rigurosidad. En efecto, y tal como hemos podido observar a través de los relatos, los miembros de ambos modelos se inclinan a valorar los métodos escolares de la incorporación de la cultura (entre los que se destacan los certificados y titulaciones) y a apreciar cuestiones comunes de los proyectos educativos vinculados a los métodos tradicionales de enseñanza. Pero mientras los del modelo tradicional expresan esta preferencia mediante el apego a ciertas prácticas y modelos culturales tomados de los principios dominantes del campo social/escolar, los del modelo cultural operan verdaderas estrategias de conversión para desafiar tales jerarquías. En un gesto evidente de distanciamiento respecto a las “bilingües”, las escuelas del modelo cultural se han convertido en el circuito privilegiado para aquellos grupos que, habiendo transitado experiencias de movilidad ascendente gracias a la acumulación efectiva de titulaciones, encuentran en este ámbito un espacio propicio para desplegar sus estrategias escolares en nombre de la “cultura” desafiando la legitimidad de los principios que definen a los círculos de la elite tradicional asociados a las escuelas bilingües inglesas. Así relata una de las madres la experiencia vivida en una entrevista que tuvieron con su marido en una escuela del modelo tradicional antes de definirse por la actual escuela del modelo cultural:

“Y ahí sí, nos fuimos con la peor sensación: “acá aprenden inglés y es lo único que aprenden”. Nos entrevistamos con la directora. Nos habló del viaje que hacían a Chapelco en invierno, “que era divertidísimo”, y “que las nenas estaban separadas de los varones”. Yo le pregunté, bueno, el motivo, será por un motivo pedagógico, supongo. - “No. Se dio así. El colegio era al principio de nenas y después los padres empezaron a pedir poner varones cuando empezaron a tener varones y bueno se empezaron a poner aparte y la verdad que viste, las nenas tienen otro ritmo. Los varones son más duros. Entonces los dejamos separados.” Me pareció patética la explicación. Realmente muy poco pedagógica. Una improvisación total, y que me hable... que haga hincapié del viaje a Chapelco que hacían en invierno, “que iban casi todos porque era divertidísimo”...(burlándose). Salimos de ahí y dije “ni loca vienen a este colegio”. Después fuimos a otro que nos pareció bueno, aparte un colegio de muchos más años, más serio, pero con un nivel social que no era lo que nosotros queríamos para Manuel.... Muy cheto, muy...”(Mónica, MC)

### 3.3 La apuesta a la soltura

Finalmente, los casos referidos en esta estrategia son aquellas familias que han elegido el modelo *vincular* como ámbito de escolarización para sus hijos. Este tipo de escuelas se corresponde con el *modelo contractual* desarrollado por Dubet y Martuccelli (1998) para describir el perfil institucional característico de las capas medias. Como explican los autores, se trata de un proyecto que apunta a desarrollar la autonomía del niño y su creatividad mediante un modelo pedagógico que gira fundamentalmente alrededor de la motivación favoreciendo la imbricación de los aspectos instrumentales y expresivos tanto de las actividades escolares como de las relaciones personales.

Entre los argumentos que resaltan comúnmente las entrevistadas en defensa de este tipo de propuestas se destacan la presencia de un clima escolar ameno y la dedicación personalizada en el desarrollo de las actividades como los ejes fundamentales de una escolarización exitosa. En efecto, la preferencia hacia un proyecto que pone el énfasis en el desarrollo de las habilidades individuales las lleva a exaltar las virtudes de un modelo interesado en promover lo que consideran el componente fundamental de un auténtico aprendizaje: el disfrute y el placer. Un caso que expresa firmemente esta convicción es el de Marisa quien, luego de haber experimentado en la etapa del jardín de infantes los beneficios mencionados, se inclinó sin necesidad de visitar otras escuelas a que su hijo continuara allí su formación primaria.

“Me parece que es chico y me gusta que disfrute, que tenga ganas de ir a la escuela, me gusta que llegue a la escuela y se sienta como en su casa...yo fui tan insegura en la escuela, que a mí se me viene una imagen mucho mejor de la que yo tuve no?, y eso me alegra, a mí eso me gusta, que disfrute de la escuela, que no sea un garrón levantarte a las 7 de la mañana para ir a la escuela” (Marisa, MV)

Nos cuenta la entrevistada que al poco tiempo de nacer su primer hijo empezaron a charlar con su marido sobre el sentido que asumiría su futura escolarización ya que, al ser un matrimonio mixto, la dimensión religiosa de los proyectos educativos se les presentaba como un punto crucial sobre el cual debían llegar a un arreglo.<sup>10</sup> Luego de un período de negociaciones, de común acuerdo optaron por una institución laica y -siguiendo las recomendaciones de una vecina amiga- decidieron anotarlo en la escuela del modelo vincular, sin necesidad de consultar otras alternativas. Una vez transcurrida la etapa del período inicial y habiendo vivenciado desde adentro el funcionamiento de la institución, el apego y la contención allí recibida pesó más finalmente en la decisión de que su hijo continúe allí el ciclo primario que los aspectos vinculados a lo académico. Un ejemplo similar es el de Paula, quien a tales rasgos agrega otro de los elementos altamente valorado por las familias, vinculado particularmente a la dinámica de funcionamiento informal del modelo institucional.

“Me encantó la situación de que sea como desacartonado el aprendizaje, esa cosa de...quizás son boludeces, pero para mí está buenísimo, que no formen a la mañana...es una pérdida de tiempo. Yo la viví, la sufrí y era al pedo!, entendés? y ese momento lo utilizan para otra cosa...la dinámica que generan de grupo está buenísima, además también por ser una escuela chica” (Paula, MV)



Lo que ilustran los ejemplos mencionados es la forma en que estos grupos formulan las preferencias escolares en clara contraposición con las inclinaciones manifestadas por los miembros de las escuelas del modelo *tradicional* y *cultural*, exaltando precisamente valores opuestos a aquellos. Si como hemos señalado, los del modelo *tradicional* y *cultural* destacan conjuntamente aquellos rasgos de la cultura escolar referidos a la exigencia y la rigurosidad como los medios apropiados para alcanzar una escolarización de excelencia, los del *modelo vincular*, en cambio, los objetan tajantemente. Pero es interesante resaltar, que la oposición a dichas formas no solo se fundamenta -como aparece reiteradamente en los relatos- en el rechazo de ciertos mecanismos considerados inapropiados u obsoletos sino en la negativa a reconocer en tales propuestas educativas una vía de movilidad social positiva.

Tal como hemos podido comprobar a través de los datos relevados, quienes asisten a estas escuelas han experimentado recorridos de rápido ascenso social alcanzando en los últimos años una situación económica ventajosa que representa un avance contundente respecto de sus orígenes. En efecto, al analizar sus trayectorias sociales no se advierten indicadores de una herencia familiar que pudo haber influido favorablemente en la posición actual; por el contrario, si tomamos en cuenta los barrios de residencia de la infancia y las titulaciones de los padres y abuelos paternos de las parejas claramente éstos sugieren una procedencia social notoriamente más baja respecto de los grupos detallados previamente. En relación a las titulaciones heredadas particularmente, este grupo concentra el nivel más bajo de credenciales educativas, las cuales solo en pocos casos alcanzan el nivel secundario. De manera concomitante, tampoco se observan indicios de procesos de transmisión familiar de capital económico ya que, la mayoría de las familias entrevistadas, ha manifestado comprar sus viviendas mediante el ahorro y el acceso a préstamos solamente.<sup>11</sup>

Es decir, quienes asisten a las escuelas del modelo vincular provienen mayormente de sectores más cercanos a las clases medias bajas pero que han logrado ascender notablemente en términos económicos respecto a sus antecesores, destacándose -en algunos casos- por encima de los otros modelos.<sup>12</sup> Sin embargo, al medir el nivel de educativo de las parejas entrevistadas, esta tendencia se invierte plenamente: casi ninguno alcanzó a completar el nivel universitario y tampoco se advierte un proceso de acumulación de otro tipo de certificaciones (de idiomas por ejemplo).<sup>13</sup> De este modo, los miembros de este grupo -poseedores de un capital educativo relativamente escaso- han operado una reconversión hacia las llamadas nuevas profesiones relacionadas con la intermediación cultural -entre los que se destacan productores de TV, publicitarios, diseñadores y oficios varios vinculados con el mundo de los medios de comunicación- la que sin duda ha resultado una estrategia efectiva de posicionamiento. Por tal motivo, quienes eligen las escuelas del modelo vincular parecen haber advertido tempranamente que la vía educativa tradicional y credencialista no representa el único camino posible hacia la adquisición de beneficios sociales, el que además se les presenta como una opción que les significaría esfuerzos desmesurados que no siempre están dispuestos a enfrentar. El siguiente fragmento de entrevista expresa claramente esta suerte de aversión que manifiestan los miembros del modelo vincular hacia la dinámica inherente a las pedagogías tradicionales.

“Yo no quiero que mis hijos sufran por la escolaridad. Por ejemplo yo veo a mi cuñada que manda los chicos al Saint Jones y de repente Lucas a los 9 años se tenía que quedar estudiando. Mi cuñada vive en Miraflores, o sea que está cerca de ahí. Y es un colegio sumamente exigente, los tienen cagando: tienen exámenes, tienen tareas, con profesora particular viste, colegio bilingüe... Los chicos son un placer: Lucas tiene 13 y Valentina tiene 10 y hablan como cualquier inglés que te cruces nativo. Es un placer y son chicos que están muy preparados pero es un costo alto también y que tenés que sostener vos. Tipo maestras particulares, después de estar desde las 8 de la mañana hasta las 5 de la tarde estudiando y llegar a tu casa, tomar la leche y estar dos horas más con maestra particular. Después vacaciones, te tenés que volver un mes antes para que se prepare para los exámenes que se llevó en 6 grado. O sea, tienen un sistema de secundario ya en el primario. La verdad que no es lo que yo estoy dispuesta a vivir, ni mi marido tampoco. Por eso no elijo una escuela así. No lo critico, me parece bárbaro pero no lo puedo sostener yo. Ella está totalmente dedicada, se pone a estudiar con los chicos a la tarde, se queda dos horas estudiando con los chicos y quiere que vaya a Harvard entendés?, tiene muy claro...yo no. No quiero que se vayan a vivir a otro país, les quiero dar hasta ahí (risas). Yo les decía a las mamás “no quiero que sepan mucho”, quiero que sepan para que puedan tener un bienestar en Argentina, me muero si mañana se me van a EEUU me muero, me muero...” (Marisa, MV)

La exaltación del disfrute y del placer que destacan unánimemente las entrevistadas como características altamente valoradas del proceso de aprendizaje tiene su correlato en la concepción que construyen acerca de la escuela como un espacio poco institucionalizado donde las reglas y las normas son flexibles y donde las jerarquías y los roles no suponen límites fijos. Aquí, los padres perciben que tienen un lugar en la institución donde pueden acercarse y plantear libremente sus inquietudes sin necesidad de incurrir a mecanismos formales y mediatizados.

Sin embargo, como hemos podido observar, la inclinación por este tipo de metodologías pedagógicas innovadoras no se basan en una especial capacidad de lectura de tales modalidades de enseñanza (cuya valoración estaría determinada por la posesión de un capital cultural importante) ni tampoco en, lo que tal vez podría pensarse, como un compromiso particular con el proyecto educativo afín a cierta ideología propia de los sectores progresistas.<sup>14</sup> Por el contrario, el interés por este modelo está ligado a una inquietud que demuestran las familias, proveniente de sus antecedentes sociales más próximos, y que se hace manifiesta en la preocupación por la búsqueda de afinidad social en el espacio escolar. Cabe aclarar que, si bien la expectativa por el ambiente aparece en todos los casos hasta aquí analizados como un elemento siempre presente en los discursos de las madres, aquí lo que resulta llamativo no es tanto lo explícito de las enunciaciones sino principalmente el modo en que los argumentos son construidos desde una autopercepción bien definida del lugar ocupado que conlleva irremediablemente los límites impuestos por su trayectoria social.

“Queríamos una escuela donde pertenezcamos. No una escuela donde nos quede muy alto, ni una escuela donde tampoco seamos entre comillas “los ricos”. Estamos lejos de ser ricos digo, pero hay escuelas obviamente donde la media....que sé yo... yo me voy todos los veranos a Punta del Este. No quería que si yo digo me voy a Punta del Este me miren como “ah, esta cheta” o..., que yo pueda contar mi vida, que sea algo...naturalmente. Porque los chicos lo van a vivir naturalmente después.

Franco (su marido) quería una escuela bilingüe. A mí la escuela bilingüe se me emparejaba con la elite. Entonces yo decía, “no quiero una escuela bilingüe” pero no por ser bilingüe sino porque no quería una escuela de elite (...) Me parecía que tenía que buscar una escuela donde yo también me sienta cómoda, eso es algo que yo necesitaba, siempre sentí que quería eso” (Paola, MC)

De acuerdo al sentido adquirido por las biografías sociales de las familias del modelo vincular, la búsqueda de afinidad se refiere principalmente a la necesidad imperiosa expresada por las madres de sentirse cómodas con el ambiente más que a una consideración previa acerca del nivel social, consideración ligada a determinadas cualidades asignadas al público que recibe la escuela. De modo similar, la inseguridad que expresan las familias procedente de la falta de capital social que acompaña sus actuales posiciones y que se vislumbra de modo patente en la preocupación por ser admitidos como miembros de un grupo, también se manifiesta en la exacerbación de ciertos elementos referidos al trato personalizado que reciben sus hijos, que denota, sin duda, la misma inquietud por el reconocimiento social.

Se trata de una elección que supone en todos los casos una autoexclusión de ciertas escuelas de las cuales no se consideran integrantes legítimos, acentuando en ella determinados rasgos que, obtenidos de su historia más reciente, los identifica en un intento común por imponer nuevas significaciones mediante complejas estrategias de desestimación rechazando lo que, de algún modo, les es negado. El efecto de trayectoria marca claramente los límites de las aspiraciones y el sentido de las apuestas del modelo vincular, al orientar a sus miembros hacia un tipo de escuela que, aunque en ciertos aspectos explícitos no se corresponda con las motivaciones enunciadas por las entrevistadas (como el caso de la ideología promovida o la orientación artística), se les aparece como una forma efectiva de imponerse contra las maneras dominantes representadas por los otros grupos. Precisamente, mientras los del modelo *tradicional* y *cultural* -como hemos mostrado- expresan la preferencia educativa mediante el apego a los principios dominantes del campo social/escolar, los del *modelo vincular* operan verdaderas estrategias de conversión para desafiar tales jerarquías. Así, paradójicamente, pese a que los miembros del modelo vincular despliegan en los diversos campos de la práctica consumos ostensiblemente onerosos que sin duda los posiciona como el grupo más pujante en términos económicos, exhiben una propensión recurrente a destacar aspectos de lo que podríamos denominar una “cultura del bajo perfil” (sensibilidad, consideración, complacencia), reivindicando para sí cualidades derivadas del rechazo que les genera los valores en los que reconocen y se afirman la sublimidad de las clases altas más tradicionales.<sup>15</sup>

“Y nos sentimos muy pares, otra vez parejas mixtas, desde lo religioso, gente muy relajada, porque también lo que tiene esta escuela un ejemplo clarito, no te hinchan las bolas con el horario de entrada...te sugieren que cumplas el horario pero...había una compañerita de mi hijo que en sala de cinco se vino acá -que ella iba al Pestalozzi- y la madre la sacó porque no podía llegar a horario y la directora le decía...”Cori..cinco minutos tarde, ...Cori, cinco minutos tarde...” y ella se sintió tan mal, tan mal, porque ella no podía sostenerlo, y la terminó cambiando...y acá llega cinco minutos más tarde todavía” (risas). (Deborah. MV)

Resulta claro entonces que la exaltación del disfrute y del goce que expresan reiteradamente las entrevistadas como los ejes fundamentales de su distinción –igual que todas las formas de la informalidad y familiaridad- no se basan tanto en una consideración entendida acerca de tales propuestas y metodologías sino que conforman intentos consistentes por derribar las convenciones y las conveniencias impuestas por las maneras dominantes representadas por los otros grupos. De tal forma, desafían abiertamente los valores asociados a los modelos escolares de las clases privilegiadas con más antigüedad invirtiendo sus jerarquías mediante una apuesta a la “soltura” que defiende -un tanto contradictoriamente- una posición que exalta un vínculo no utilitarista de la formación académica al tiempo que no renuncia a los viejos ideales educativos de los modelos de excelencia tradicional.

“Es toda una novedad (refiriéndose al método de enseñanza) pero más allá que me gusta todo esto, yo tengo que pensar en la educación de mi hijo básicamente. Yo quiero un chico preparado, no quiero un chico hippie. Estoy lejos de eso eh,,. que comparta la ideología...toda esa historia..., no quiero un hippie eh, que toque la guitarra... Que estudie música como hobby, me parece buenísimo. Pero quiero un chico que sepa inglés, que vaya a la universidad, que sea un hombre trabajador. Ésa es mi meta y la de todos los padres. Compartimos todos eso. No hay uno que quiera que su hijo sea un bohemio viste” (Paola, MV)

#### 4. Conclusiones

Como parte de la tendencia señalada por trabajos recientes que desde diversas disciplinas han analizado lo ocurrido entre los sectores beneficiados por las transformaciones económicas de las últimas décadas (Ziegler, 2004; Gessaghi, 2010; Heredia, 2011), hemos desarrollado aquí las huellas que parecerían indicar cierta heterogeneidad en el seno de las clases altas porteñas. Si bien todavía quedan por reafirmar o refutar estos primeros indicios así como ampliar las bases de tales diferencias, nuestro estudio aporta evidencias empíricas y metodológicas que permiten caracterizar nuevos principios de integración y distinción social y aportar así a la comprensión de los procesos reproducción y recomposición de las clases altas en la Ciudad de Buenos Aires. Confirmamos que los procesos de diversificación creciente de la oferta educativa característicos de los grandes centros urbanos, conllevan una transformación en las relaciones de fuerza del campo escolar que involucra asimismo luchas por el sentido y por las jerarquías imperantes entre distintas fracciones que compiten por mantener o disputar posiciones en el campo social. Las diferencias en el modo en que los distintos grupos se distribuyen en el espacio escolar privado de la Ciudad de Buenos Aires, se relacionan con las disposiciones asociadas a la mayor o menor antigüedad de clase aportando datos que permiten cuestionar no solo la supuesta homogeneidad de los grupos analizados sino también delinear los mecanismos vigentes de promoción social. Finalmente, sostenemos que el análisis de la composición y trayectoria de los capitales (económico y cultural) da cuenta del sentido que asumen las estrategias educativas que despliegan las clases altas, y, por consiguiente, establece principios de diferenciación relevantes para su caracterización.

## Bibliografía

**Aspiazu, Daniel, Basualdo Eduardo y Khavisse, Miguel (1986)**, *El nuevo poder económico en la Argentina de los ochenta*, Buenos Aires, Legasa.

**Basualdo, Eduardo (2006)**, *Estudios de historia económica Argentina. Desde mediados del siglo XX a la actualidad*, Buenos Aires, FLACSO – Siglo XXI.

**Bourdieu, Pierre (1997)**, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

\_\_\_\_\_ (1998), *Capital Cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2002 [1979]), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

**Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977)**, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.

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

\_\_\_\_\_ y de Saint Martin, Monique (1978), *“Le patronat”*, Actes de recherche en sciences sociales, n° 20-21

**Del Cueto, Carla (2007)**, *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las familias residentes en countries y barrios cerrados*, Buenos Aires, UNGS-Pometeo.

**Dubet, Francois y Martucelli, Danilo (1998)**, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

**Gessaghi, Victoria (2010)**, *La “clase alta” en la encrucijada: “heredar la vajilla de San Martin” o “hacerse profesionales”*. 1° Reunión Internacional sobre formación de las elites, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Octubre 2010

**Heredia, Mariana (2011)**, “Ricos estructurales y nuevos ricos en Buenos Aires: primeras pistas sobre la reproducción y la recomposición de las clases altas” En: *Estudios Sociológicos* (Colegio de México), en Prensa.

**Minujin, A. y J. H. Bang (2002)**, “Indicadores de inequidad social: acerca del uso del índice de bienes para la distribución de los hogares”, *Desarrollo Económico*, Nro. 165, vol. 42.

**Morduchowicz, Alejandro (1999)**, *“La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos”*, Eudeba, Buenos Aires.

**Schvarzer, Jorge (1990)**, “Estructura y comportamiento de las grandes corporaciones empresarias argentina (1955-1983). Un estudio desde adentro para su relación con el sistema político”, Buenos Aires, CISEA, mimeo

**Torrado, Susana (2005)**, “Las políticas de ajuste y sus efectos socio-demográficos”, ponencia presentada en las VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (AEPA), Tandil.

**Ziegler, Sandra (2004)**, “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, en Tiramonti, Guillermina (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Buenos Aires, Manantiales.

---

<sup>1</sup> Datos del ministerio de Economía de la Nación, secretaría de Comercio Interior <http://www2.mecon.gov.ar/secdef/basehome/colegios>, consultados en marzo 2007.

<sup>2</sup> La tipología elaborada por del Cueto (2007) contempla aspectos referidos a la antigüedad de las instituciones, al sustento filosófico del proyecto educativo y al tipo de eje que se privilegia en el proceso de aprendizaje (académico o vincular). Un diferencia interesante de señalar entre ambas caracterizaciones es que, mientras en el Partido de Pilar las distinciones entre los modelos de escuelas se corresponden con diferencias socioeconómicas estableciéndose así una jerarquía que asocia el nivel de excelencia académica al nivel de la cuota de las escuelas, en la Ciudad de Buenos Aires en cambio, no existe tal asociación sino que la definición de excelencia es objeto de disputa entre modelos educativos que compiten por establecer las definiciones legítimas del campo escolar pero que se ubican en el mismo segmento económico.

<sup>3</sup> Por ejemplo, los hijos o nietos de ex alumnos heredan a modo de linaje, un lugar en el mismo grupo que sus familiares dentro de las competencias internas que realiza el colegio en distintos ámbitos de actividades (tanto académicas como deportivas). Estas *houses* (o fraternidades) tienen por objeto distribuir a los alumnos de toda la escuela en función de cuatro grupos que llevan los nombres de los padres fundadores de la institución y que está representado por un color que los alumnos llevan a la vista del uniforme. Para los nuevos, en cambio, esta asignación se hace por sorteo, estableciéndose así una diferenciación simbólica entre unos y otros.

<sup>4</sup> El IB (International Baccalaureate) es el nombre del bachillerato que ofrece la International Baccalaureate Organisation (IBO), cuya sede está ubicada en Ginebra. Los colegios que ofrecen el IB son evaluados, autorizados y aprobados por la IBO. El programa tiene una duración de dos años y consiste en la evaluación de seis materias en seis áreas diferentes. Es necesario aprobar un curso sobre filosofía de la ciencia. El sistema de calificación incluye puntos extra por desempeño y por elaboración de ensayos en disciplinas a elección. Se otorga un título internacional que permite el ingreso a universidades del exterior.

<sup>5</sup> La escuela tiene reconocimiento legal por parte del gobierno argentino y del país de procedencia de la cultura que transmiten. Los títulos de estudio intermedio (Certificado de Escuela Media) y final (Diploma de Bachillerato) posibilitan a los alumnos concurrir a escuelas y universidades de ambos países, además de todas las instituciones de la Unión Europea, donde son admitidos y reconocidos por los títulos obtenidos.

<sup>6</sup> Según los datos expuestos en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) para el año 2008 se registran casi 1.200 alumnos matriculados tomando en cuenta los cuatros niveles (inicial, primaria, media y liceo). La Institución se estructura desde el Nivel Inicial hasta el Bachillerato con direcciones locales a nivel de cada sector, pero con una sola dirección escolar a nivel estatal del país europeo.

---

<sup>7</sup> Trinity College Exams, PEA, First Certificate y CAE (Certificate in Advance English).

<sup>8</sup> Aquí nos referimos puntualmente al tema de las vacaciones. De los cinco casos consultados, tres han pasado sus últimas vacaciones familiares en lugares costeros que ciertamente convocan tradicionalmente a un segmento social relativamente alto, como pueden ser Cariló o Punta del Este. Sin embargo, cabe destacar que estos grupos solamente lo hicieron una quincena y en los meses bajos de la temporada (diciembre o febrero). De los dos casos restantes, uno pasó toda la temporada en el campo familiar mientras que el otro directamente no tomó vacaciones por problemas económicos.

<sup>9</sup> Lo mixto aparece como una dimensión moral de la definición que elaboran estos grupos respecto al espacio escolar al asignar a quienes asisten a tales escuelas toda una suerte de calificativos negativos asociados a conductas inapropiadas o sospechosas que, notoriamente, se hace más dura en el caso particular de las mujeres.

<sup>10</sup> Si bien la pertenencia religiosa no constituye una dimensión de análisis privilegiada dentro del presente trabajo, de hecho hemos advertido en nuestra investigación que las escuelas del modelo vincular parecen presentarse como un ámbito de escolarización particularmente propicio para parejas mixtas; de las 5 familias consultadas, solo una pareja está integrada por miembros católicos mientras que las restantes mantienen la tendencia señalada, esto es, uno católico y otro judío.

<sup>11</sup> Entre los barrios de la infancia se mencionan Almagro, Caballito, Villa Madero, Versalles y Paternal. Respecto a las profesiones de los padres y abuelos eran mayormente comerciantes, empleados públicos y vendedores de diversos rubros.

<sup>12</sup> Al analizar la composición del capital económico esta tendencia se advierte no sólo en las características de sus posesiones sino en el volumen de los bienes adquiridos. Más allá de que, por ejemplo, las viviendas o los autos presenten ciertas particularidades que las destacan sobre las del resto que hemos analizado, también son quienes han acumulado mayor cantidad de propiedades y objetos de lujos como jetsky, chacras y casas de veraneo.

<sup>13</sup> Respecto a los idiomas particularmente, mayormente los miembros de este modelo han ido a escuelas parroquiales o del estado de jornada simple que no expiden titulaciones con validez internacional. En los casos que hablan otros idiomas –inglés especialmente- éstos han sido aprendidos de adultos mediante profesores o institutos particulares pero no poseen las titulaciones habilitantes.

<sup>14</sup> Si bien las escuelas del modelo vincular se posicionan en el campo educativo promoviendo valores afines a los sectores políticos que se definen como progresistas, se trata de un aspecto que, lejos de expresar una posición ideológica común de la comunidad escolar, es fuente de todo tipo de críticas por parte de los padres. Como nos comenta una de nuestras entrevistadas, las familias deben en muchos casos “resignarse” a aceptar la postura que asume la escuela y escuchar en los actos escolares los discursos de los directivos que reflejan una postura que ellos mismos definen peyorativamente como “zurda” y que suscita entre los miembros duros reproches hacia la institución.

<sup>15</sup> A pesar de que muestran una tendencia muy marcada ha distinguirse en sus consumos sobre los otros grupos (claramente visible en el tema del uso del tiempo libre y los viajes realizados), reiteradamente aluden a comentarios como el que sigue para exaltar la cultura del bajo perfil: “Lo que el colegio propone en cuanto al uniforme ya te das cuenta que es una cosa viste, muy bajo perfil...O sea, primero que venís con jogging y un día no tenés el jogging por lo que haya sido y venís con otra ropa y no pasa nada. En otro colegio no te dejan entrar si no venís con el uniforme. O sea, ya lo que el colegio propone es como viste tranqui...Después ves, después ves viste..que todos tienen ultra zapatillas, pero no se genera esta cosa de “cómo venís a jugar al fútbol con esas zapatillas si no son los botines Niké”. Eso no pasa. No, porque por ej, ya te digo entre nuestros hijos nunca surgió una cosa así, pero pasa un montón...pasa....pero te digo...re pasa...porque bueno, yo tengo a mi...justamente tengo amigos a colegios que nada que ver con el nuestro y te juro que les re pasa todo esto, les re pasa...”

