

OUTROS TEMAS

ELECCIONES ESCOLARES: MORAL Y DISTINCIÓN EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

SEBASTIÁN FUENTES

RESUMEN

En el contexto de la fragmentación educativa que caracteriza a la Argentina, este trabajo se propone analizar los modos en que se configura la relación familia-escuela en un grupo social de clase media-alta y alta. Las relaciones se analizan en función de las elecciones escolares que realizan familias de dos tradicionales localidades del Gran Buenos Aires sobre una escuela católica. Ese análisis está estructurado sobre el corpus analítico constituido por entrevistas a directivos, docentes, padres y jóvenes exalumnos y por registros de observación participante y documentación institucional.

RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA • TRADICIÓN • ELECCIÓN • MORAL

SCHOOL CHOICES: MORAL AND DISTINCTION IN THE RELATION FAMILY-SCHOOL

ABSTRACT

In the context of the educational fragmentation that characterizes the Argentina, this work proposes to analyze the manners in which is produced the relation family-school in a social group of upper-middle and upper class. The relations are analyzed depending on the school choices that realize families of two traditional localities of the Great Buenos Aires on a catholic school. This analysis is structured on the analytical corpus constituted for the principal's, teacher's, parent's and young's alumni interviews, and for records of participant observation and institutional documentation.

FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP • TRADITION • CHOICE • MORAL

A ESCOLHA DA ESCOLA: MORAL E DISTINÇÃO NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

RESUMO

No contexto da fragmentação educativa que caracteriza a Argentina, este trabalho se propõe a analisar os modos pelos quais se configura a relação família-escola em um grupo social de classe média alta e alta. As relações são analisadas em função das escolhas que realizam as famílias de duas localidades tradicionais da Grande Buenos Aires de uma escola católica. A análise está ancorada num corpo analítico constituído por entrevistas a diretores, docentes, pais e jovens ex-alunos, por registros de observação participante e documentação institucional.

RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA • TRADIÇÃO • ESCOLHA • MORAL

LOS PRIMEROS TRABAJOS de investigación sobre educación media en la Argentina analizaban la desigualdad en el sistema educativo. En los años '80 Braslavsky describía la segmentación educativa como un proceso relacionado con la lógica de mercado que hace que la educación, de ser un bien social, pase a ser una mercancía cuya venta y consumo se define en función de la capacidad de los agentes, familias y escuelas de poder comprar y vender ese bien, es decir, como resultado del poder de los grupos privilegiados que, en sus elecciones e influencias sobre las políticas educativas podían sostener o producir circuitos particulares que los diferencien. Proceso que se visualizaba sobre todo al aumentar gradualmente la matrícula escolar del nivel (BRASLAVSKY, 1985; VELEDA, 2007). En nuestro país, el crecimiento de la demanda por educación media estuvo atravesado por la reforma educativa de los años '90, que se caracterizó por la conclusión de un proceso de descentralización y cambios en los contenidos/curricula, en la estructura de la educación secundaria y en las relaciones del Estado central con las jurisdicciones provinciales y las escuelas. Al decir de Tenti Fanfani (2003), el sentido y los objetivos de la educación secundaria permanecieron sin cuestionamiento, más allá de una lógica del simple funcionamiento de las instituciones y el sistema con los pocos recursos existentes, en una década signada por procesos de flexibilización laboral, globalización económica, profundos cambios en la estructura social, organización de la producción postfordista, y un crecimiento de la lógica de la llamada sociedad de la información y del uso de nuevas tecnologías. En esa década se constata una escuela secundaria que todavía formula sus fines

en el desarrollo de la persona, la preparación para la vida activa (trabajo, continuación de los estudios) y formación de la ciudadanía, mientras “en los hechos los efectos reales de la escolarización de los adolescentes y jóvenes demasiadas veces sirve para “diferenciar a los ciudadanos” y “legitimar las diferencias sociales” (TENTI FANFANI, 2003, p. 23). El crecimiento de la matrícula escolar que acontece desde la década del 80 va a cuestionar la cultura y la forma escolar como distintas y distantes de los nuevos grupos sociales incorporados a ella. Ese cuestionamiento por una escuela que no resulta significativa o no puede contener ni atender las demandas de los nuevos grupos sociales incorporados, irá acompañado de un proceso social que implica a los sectores medios altos y altos, tradicionales beneficiarios de ese nivel y circuitos educativos. En términos de un proceso figuracional de Elias y Dunning (1992), podemos decir que al ampliarse las oportunidades educativas de sectores antes naturalmente excluidos de esas posibilidades, las relaciones entre grupos sociales, en una formación social, se rearticulan, y los sectores medios altos y altos generan nuevas estrategias para diferenciarse (TIRAMONTI, 2009). Se acrecientan así las expectativas de los grupos sociales ubicados en posiciones más altas en la estructura social –para los cuales la escuela secundaria estaba pensada. Esos grupos sociales van a generar otros mecanismos de distanciamiento y de validación de sus certificados escolares, buscando otras marcas de distinción, donde la socialización en espacios fragmentados será una tendencia que va a profundizar el modo de construir las diferencias y distancias sociales (SVAMPA, 2001). “La segmentación educativa ha sedimentado en experiencias, uno de cuyos indicadores es la naturalización de dicho fenómeno en la conciencia de los actores” (KESSLER, 2002, p. 108).

Nuestra inmersión en la escuela privada católica del Gran Buenos Aires donde hemos realizado parte de nuestra investigación, en las percepciones y elecciones de padres y madres de alumnos y exalumnos de dicha escuela, se sustenta en el intento de comprender que la diferencia que producen algunas instituciones escolares y los grupos sociales que hacen de ella una marca, una pertenencia y una comunidad, es posible en el marco de un proceso social caracterizado ya no por una fuerte segmentación, sino por una fragmentación educativa (TIRAMONTI, 2004). Cada fragmento se comprende como la auto explicación del grupo social, con sus valores, con su percepción particular sobre los sentidos de escuela, donde las expectativas y creencias se entienden desde sí mismos –autoreferenciados–, con una clara diferenciación entre instituciones, y donde los fragmentos pueden variar incluso al interior de cada grupo social. Para el caso de las instituciones educativas, la relación entre las escuelas y las familias y su fuerte ligazón parecen explicar lo educativo como una articulación deslindada de referentes comunes a la sociedad toda, en relación a otros

fragmentos o segmentos. El grupo se explica a sí mismo, o se comprende en relación sólo con otros fragmentos particulares.

Desde este marco hemos desarrollado una investigación sobre cómo se construye la trama entre escuela y familias, en un grupo social de clase media alta y alta del Gran Buenos Aires. La formación moral será el núcleo que acerca y hace experimentar a las familias y a la escuela una particular sensación de comunidad, no exenta de demandas insatisfechas ni de negociaciones. Veremos cómo los padres elaboran argumentos y modos de concebir la educación, de ubicarla en un conjunto de valoraciones morales y al conformar esa escala axiológica, producen distinciones “morales” que los diferencian de otras familias cercanas (y de otras configuraciones morales). Saliendo de la escuela, hemos entrevistado a padres y jóvenes acerca de las opciones escolares que sobre Santa Elena realizaron las familias del barrio cerrado perteneciente al Club Universitario de Buenos Aires –CUBA–, de la localidad de Villa de Mayo, y las familias de la localidad de Bella Vista.¹ El alumnado de la escuela está compuesto también por familias provenientes de otras localidades, pero las familias de CUBA y Bella Vista constituyen, en su interior, dos grupos sociales que se destacan por las rivalidades y la competencia existente entre CUBA y el Club Regatas –club deportivo emblemático de Bella Vista– en el ámbito del *rugby* masculino y el *hockey* femenino. Ambos grupos sociales reconocen aún a pesar de esas diferencias deportivas, una pertenencia y vínculos en común, puesto que sus familias establecen relaciones de amistad, intercambios, reciprocidades que los unen a pesar de que en el cotidiano escolar, los jóvenes, sobre todo los de CUBA, nombren y se agrupen en torno a su pertenencia al club.

CUBA es una asociación deportiva, social y cultural fundada por jóvenes antireformistas en 1918, para sostener un espacio de sociabilidad paralelo al de la instrucción universitaria ya politizada por el proceso de la Reforma Universitaria. A lo largo de su historia fue ampliando su base societaria y sus propiedades. Una de ellas es el barrio de Villa de Mayo, en el partido de Malvinas Argentinas, Gran Buenos Aires, loteado a fines de la década del 40, pero que comenzó a poblarse recién en los años 60. En el conjunto de clubes deportivos de Buenos Aires es considerado un club “tradicional”, y los residentes de Villa de Mayo valoran la idea de “comunidad” que los distingue a su vez de otros barrios cerrados.

Bella Vista es una localidad ubicada en el partido de San Miguel, en el Gran Buenos Aires. Fundada por personal profesional que acompañaba la expansión del sistema ferroviario, fue poblado por inmigrantes de distintas nacionalidades –franceses, irlandeses, etc.–, que hicieron de esta localidad un lugar de descanso y de residencia luego, caracterizado por sus grandes lotes, arboledas y la presencia de instituciones (clubes deportivos y escuelas) que han contribuido a configurar una identidad,

¹ Tanto Bella Vista, como Villa de Mayo y otras localidades de estos dos distritos, han sido ya caracterizados por Svampa (2001) como zonas residenciales de clase media alta y alta, con particular y alta densidad de barrios cerrados y/o *countries*. La segregación residencial y educativa van de la mano (SVAMPA, 2001; DEL CUETO, 2007; VELEDA, 2007; TIRAMONTI, ZIEGLER, 2008).

una ciudad con tradición, con identidad de clase (media alta y alta) y con la presencia de familias reconocidas por su catolicismo, sus vínculos con el Estado (funcionarios) y la presencia de profesionales “prestigiosos” e importantes comerciantes.

En el marco del estudio sobre las elecciones escolares analizaremos los modos y el clima en el que dichas elecciones son hechas y cobran sentido. Profundizamos el análisis de la comunidad y la noción de formación. Finalmente, planteamos algunas conclusiones sobre la importancia de considerar las configuraciones morales en el estudio de la producción de la distinción. Se trata de una inmersión en un fragmento educativo que busca comprender su construcción distintiva. En ambos espacios hemos realizado un trabajo de campo que incluyó 16 entrevistas (6 entrevistas a jóvenes alumnos y exalumnos, 2 docentes y directivos de la escuela, 2 docentes de otras escuelas, 6 entrevistas grupales a padres/madres del barrio de CUBA y de Bella Vista), observaciones participantes (clases, patios y parques escolares, ingreso y egreso de la escuela, talleres extraprogramáticos, celebraciones, visitas al barrio cerrado y la localidad, etc.) y análisis de la documentación institucional de la escuela, los barrios y el club. La totalidad de los padres entrevistados son profesionales universitarios y/o docentes.

EL ESTUDIO DE LAS ELECCIONES ESCOLARES

Los trabajos sobre elecciones escolares, siguiendo también la relevancia que dichos estudios han tenido en la sociología de la educación francesa, como lo marca Veleda (2007) en torno a la disputa entre Boudon y Bourdieu, o los de la sociología inglesa, como releva Aguiar (2012), han sido un terreno prolífico para el estudio particular acerca de cómo se segmenta el sistema, qué estrategias se dan las familias en la definición de circuitos educativos y qué habitus de clase se hacen patentes en esas elecciones. Trabajos como los de del Cueto (2007), Tiramonti y Ziegler (2008), Martínez, Villa y Seoane (2009), Perosa (2009) y Fonseca de Almeida (2009), indagan sobre cómo los sectores de clase media y alta establecen relaciones de privilegio con el sistema educativo para la reproducción de sus posiciones y/o ascenso social, y en algunos casos, los roles que juega el Estado en la mayor o menor regulación del sistema. Como ha indicado Tiramonti (2007) el estudio de las elecciones proviene de la economía institucional y se basa en la presunción de racionalidad y cálculo de fines en las elecciones de los agentes sociales. Estudiar sólo las elecciones educativas implicaría considerar simplemente las respuestas que los actores realizan a las preguntas sobre los motivos de la elección. Esto presupone considerar a un actor homogéneo que actúa según lo que dice, y del cual se puede analizar sólo el nivel textual

y reflexivo racional de sus respuestas. Implicaría también considerar al campo escolar o educativo como homogéneo, sin fisuras ni partes, y justamente lo que caracteriza a este campo en la Argentina es su situación fragmentada. Nuestros entrevistados están ubicados en una posición social determinada, y sus respuestas señalan también sus estrategias para posicionarse como tales, diferenciarse, crear jerarquías y capitales² simbólicos. Aunque no ahondaremos en ello en este trabajo, la invocación constante de sentimientos que a su vez son valores –como la alegría, sentirse contenido, saberse parte de, etc.– nos muestran que es necesario, para comprender la relación familia-escuela, considerar las demandas mutuas en cada fragmento social, desandar el clima que material, subjetiva y hasta emocionalmente se genera en esa relación particular, y que se traduce en una forma específica de distinción. Consideraremos entonces las elecciones escolares reconstruyendo el clima moral en que son dichas y recreadas.

2 Seguimos la noción de capital trabajada por Bourdieu a lo largo de su obra. Nos interesa la noción de capital particularmente de *La distinción: criterios y bases sociales del gusto* (BOURDIEU, 2002) donde analiza relaciones entre capital escolar y la producción del gusto, o de campos específicos que tienen determinada jerarquía cultural (como las obras de arte, la música clásica o algunas prácticas deportivas) dotados ya en la estructura de las percepciones de una jerarquía cultural, que luego se justifican en modos de apreciación particulares (como por ejemplo, los beneficios que tiene tal deporte, o la obtención de capital social –contactos– que supone, etc.) y que hacen a la construcción de un capital simbólico.

SANTA ELENA: LA ORGANIZACIÓN DE UN ESTILO DE ENSEÑANZA

La escuela privada católica Santa Elena es una institución fundada en 1932 por una congregación religiosa de origen irlandés, las hermanas de la misericordia. La misma se instaló en la localidad de Bella Vista, siguiendo los movimientos de una pequeña comunidad irlandesa. Ofrece desde sus orígenes una educación católica con tradición “inglesa”, según nos relataba un directivo actual de la institución.

La congregación de monjas estaba formada, en sus inicios, por mujeres irlandesas que emigraron a distintos países de habla inglesa y/o a colonias irlandesas (como Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Argentina, etc.). Su fundadora, heredera de una considerable fortuna en la Irlanda del siglo XIX, decidió crear una congregación invirtiendo en ella lo recibido, una considerable suma de dinero. En los relatos fundacionales la fundadora es caracterizada como una mujer decidida y activa, característica transferida en los discursos a las hermanas actuales. Se destaca en los documentos el origen de clase de la fundadora y herencia (material y espiritual).³ Junto a ello, las religiosas plantean su trabajo (“pastoral” o “misión”) en el “servicio a los más pobres” y “a las mujeres”. En el marco de una serie de opciones institucionales por los más pobres –al calor de los procesos de transformación de las congregaciones religiosas y su “opción por los pobres” desde fines de los 60–, las hermanas de la misericordia transfirieron o vendieron sus instituciones educativas que no atendían las necesidades de los más pobres, conservando sólo la propiedad de Santa Elena, colegio que en el discurso de sus docentes, directivos, en la percepción local y de las familias, es construido como una escuela de clase media alta, que además

3 En este sentido, mencionamos aquí dos trabajos donde el origen social y la nación de las fundadoras de las congregaciones guarda alguna relación con la posición social de los niños y jóvenes que las escuelas de estas congregaciones van a seleccionar en los países de “destino” o “misión”. El trabajo de Perosa (2009) sobre congregaciones religiosas extranjeras con escuelas en San Pablo y el de Leonardi (2010), que analiza cómo cada congregación reelabora a través de relatos los orígenes fundacionales para adecuarlos a sus actividades e instituciones, creando perfiles o imágenes que se asocian al público esperado para ellas.

es/sería una fuente de recursos económicos para la congregación. La escuela es dirigida actualmente por una religiosa y dos laicas, mujeres católicas de la comunidad de Bella Vista, elegidas por las monjas para compartir la conducción. No cuenta con subvención estatal desde los años '90, donde también se decide el ingreso de varones a la escuela, que significó la posibilidad de contar con el grupo familiar completo; una estrategia para sostener o aumentar la cantidad de matriculados.

Varios docentes refieren haber atravesado, a partir del 2000, un proceso que llevó a la pérdida de alumnos/as: la crisis socioeconómica de la Argentina en los últimos años, cierta pérdida de prestigio de la escuela como consecuencia del traspaso de la dirección a laicas y una mayor competencia por parte de otras escuelas de la zona que ofrecen cuotas más económicas o similares y ofertas educativas más “completas” –sobre todo las escuelas bilingües–, son las causas referenciadas por muchos de ellos. El colegio cuenta con los tres niveles de la educación obligatoria, Inicial, Primario y Secundario. En el nivel secundario, el colegio contaba, hasta 2010 con dos divisiones para cada grado de la Escuela Secundaria Básica –E.S.B.– y tres orientaciones del ahora antiguo Polimodal:⁴ naturales, humanidades y economía, en proceso de transformación al ciclo superior orientado de la Escuela Secundaria. La enseñanza curricular se imparte durante la mañana. Los niños y jóvenes que lo desean y cuentan con ese recurso (es decir, pagan por él) pueden almorzar en el comedor de la misma escuela. Por la tarde la escuela dicta clases de inglés optativo, que se debe abonar como extra de la cuota escolar, donde se prepara a los y las jóvenes para acreditar sus conocimientos de inglés por medio de exámenes internacionales de Cambridge. Además se dictan talleres deportivos y otros talleres y actividades que componen las actividades extraprogramáticas o extracurriculares de la escuela, algunos de los cuales requieren el pago de un arancel adicional. Entre esas actividades: orquesta y coro, teatro, pastoral (visita a hogares de ancianos, apoyo escolar y talleres de arte en centros comunitarios, comedores o capillas de los *barrios*⁵ *carenciados* ubicados en la cercanía), talleres de deportes, como rugby, líderes, talleres de preparación del sacramento de la confirmación y de preparación para Olimpiadas escolares, entre otros. Completan la oferta educativa un programa de *Vida en la naturaleza*, con campamentos a distintos puntos del país; celebraciones y actividades relacionadas con festividades católicas, coro para docentes y padres, kermesse familiar una vez al año, y “misiones” a Clorinda, Formosa y otras ciudades donde se hallan hermanas de la congregación. Cuenta con un programa de intercambio escolar, con escuelas que la misma congregación tiene en distintas ciudades de EE. UU. y del cual participan jóvenes que han estudiado inglés extraprogramático y que cuentan con los recursos para realizar el viaje a EE.UU.

4

Al momento de realizar la investigación, la escuela, como el resto de las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires, se hallaban implementando una nueva organización en el nivel medio. La Reforma Educativa implementada desde la Ley Federal de Educación de 1993 y su correspondiente Ley Provincial n. 11.612, de 1994, consagró los principios de la ley federal de educación y elevó la educación obligatoria a 10 años, incluyendo el último año del jardín de infantes y el 1o y el 2º año de la ex escuela se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada, con 9 años de duración como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Como parte de un nuevo proceso de reformas educativas, se sanciona la Ley de Educación Nacional en 2007, y la Ley de Educación Provincial n. 13.688, de 2007, el Nivel Inicial abarca la educación de los niños de 45 días hasta los 5 años inclusive, siendo obligatorias las salas de 4 y 5 años. Tanto la Educación Primaria como la Secundaria contemplan seis años de educación obligatoria, iniciándose la Primaria a los 6 años de edad y la Secundaria al finalizar aquella se extiende a 14 años, desde la sala de 4 años del jardín de infantes hasta la finalización de la Educación Secundaria.

5

La denominación “barrio” es una categoría nativa referida a los barrios pobres, objeto de las actividades de pastoral y acciones sociales de la escuela Santa Elena, y las fundaciones relacionadas con CUBA.

Esta oferta escolar contribuye a crear un estilo de enseñanza de Santa Elena, uno de los capitales que la escuela publicita, como capital institucional específico. La existencia de determinados tipos de actividades curriculares y la orientación humanista que se le da, así como el énfasis puesto en ciertos valores, construyen una identidad institucional específica. Es una escuela donde “siempre te escuchan”, donde hay lugar “para la familia”, donde “todo el tiempo se celebra algo”.

En el discurso de jóvenes y sus padres, la escuela es percibida como costosa. De hecho, refieren que la misma es más costosa que el pago de una universidad privada. Su costo mensual es similar al de los colegios bilingües de la zona. De todos modos, lo que importa aquí no es el análisis económico-financiero de la relación familia-escuela. El hecho de que sea costoso para ellos también implicará un valor, el del esfuerzo puesto por los padres para brindarles una educación humanista a sus hijos e hijas. Familias y escuela, institucionalmente, así como el club, se posicionan en un campo social específico, como de clase media alta. Nominarse como clase alta, en este grupo social, comporta el riesgo de ser considerado “nuevo rico”, actores sociales que sólo persiguen el propio enriquecimiento, y que no valoran el esfuerzo, acción reprobable desde su configuración moral. No se trata de “nuevos ricos”⁶ sino de familias que eligen la escuela porque también son familias de profesionales y comerciantes, gente que ha ido construyendo su prestigio con esfuerzo, tiempo, dedicación. En ese autoposicionamiento de clase, prefieren hablar de diversidad, puesto que donde ellos viven se encuentra el que “tiene todo” y el que no tiene “nada”, discurso construido por padres que son profesionales o comerciantes relativamente importantes en la zona.

6

A pesar de esta diferenciación sobre los “nuevos ricos”, algunas familias, que hace décadas son parte de la escuela, acusan recibo de que “ahora también los tenemos en Santa Elena”, son familias “con otros valores”, por lo general, el de la plata por la plata misma.

7

En dicho relevamiento se constató la existencia de 4 escuelas públicas en la localidad. En el conjunto de las familias tradicionales que se autoposicionan como de clase media, media alta y alta, de Bella Vista y del barrio cerrado CUBA de Villa de Mayo, no aparece en el campo de posibles elecciones la escuela pública. Por otro lado, la densidad que en esta localidad hallamos de escuelas privadas por sobre las escuelas públicas, indica que la demanda histórica y actual sobre la educación privada ha construido una oferta particular y precisa, que habla también del capital económico de estas familias y de una “tradicción” construida sobre la educación privada.

EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN PRIVADA LOCAL

Según el relevamiento realizado,⁷ en la localidad de Bella Vista existen 9 colegios católicos y 5 colegios privados no católicos: entre estos últimos, 2 colegios bilingües y 3 de jornada simple. Los 14 colegios cuentan con los tres niveles: inicial, primario y secundaria. La propiedad de los mismos es diversa: un grupo de padres que asumió la dirección y propiedad del colegio que pertenecía a una congregación religiosa masculina; colegios creados y sostenidos por laicos; otras dos escuelas, además del Santa Elena, son propiedad de congregaciones religiosas femeninas. En la localidad existió además, un colegio emblemático, el colegio Don Jaime, sostenida por laicos pero asesorado por algunos sacerdotes de extracción conservadora. Era un colegio de “varones”, que anclaba su formación en la fe y el orden, el colegio prototípico para los hombres de Bella Vista durante 45 años. En el campo de la

educación católica de la localidad, Santa Elena se caracteriza, según entrevistados del colegio y consultas realizadas a docentes de otras escuelas, como un colegio más progre, católico pero “abierto”, que no pone el acento en el academicismo, sino en una serie de actividades, talleres y un modo de relacionarse con los niños y jóvenes y las familias que tiene que ver con el sentido de comunidad y solidaridad. Mientras otras escuelas ofrecen una educación bilingüe, o una educación claramente academicista, Santa Elena es percibida como una escuela para la familia, abierta, solidaria, comprometida con su entorno, y con un vínculo donde sus hijos e hijas pueden expresarse, elegir las actividades que les interesan, pueden incluso quejarse y ser escuchados por los docentes y directivos. La escuela, además, implementa acciones como un Programa de Mediación y Convivencia, pionero en la zona, que acentúa una pedagogía basada en la autonomía y la autorregulación, en el supuesto de que los alumnos son diversos y diferentes entre sí, y que cada uno debe encontrar su lugar y el espacio donde desarrollarse, ya sea en deportes, actividades pastorales, olimpiadas académicas, etc. Ese modelo pedagógico es acompañado a su vez de un clima de familiaridad, contención y alegría entre docentes y alumnos de la escuela. Casi la totalidad de los docentes que tienen hijos han enviado o envían a sus hijos a la misma escuela, es decir, son docentes-padres, amigos de otros padres no docentes, que marca también el ritmo y el estilo pedagógico de la escuela. “Acá todos nos conocemos”, refieren los padres. Se cruzan en los cumpleaños, se reúnen para comer, en fiestas, casamientos, bautismos y comuniones.

Caracterizaremos a continuación de qué modo estas familias y estos jóvenes justifican la elección de esta escuela. No son elementos del discurso aislados y excluyentes entre sí. Antes bien, hacen a la configuración moral, al ámbito compartido pero no uniforme de posiciones y concepciones sociales y morales.

LOS CONOCIDOS/LAS FAMILIAS Y LA TRADICIÓN

Se trata de una red de contactos hechos a través del carácter de vecindad en el barrio CUBA, que lleva a establecer relaciones entre familias, amistades entre adultos y entre jóvenes. Son esos contactos, invocados en el discurso como la “familia X”, quienes los llevan a conocer tal o cual escuela.⁸ Es capital social que aquí es herencia y propiedad, una red de relaciones que teje nuevas relaciones, un capital que se retroalimenta en la percepción que se tiene sobre determinadas familias, cuyo capital social previo se distingue en el barrio.

Específicamente, un pequeño grupo de familias de CUBA-Villa de Mayo que van a residir allí de modo permanente, en la década del ‘70, comienza a enviar a sus hijas al Santa Elena, una de las dos escuelas

⁸ Como ha remarcado Aguiar (2012) es lo que denominan la opinión de terceros en la elección escolar.

católicas femeninas elegidas por las familias de Bella Vista. Si bien la distancia entre Villa de Mayo y Bella Vista es considerable,⁹ la elección de esta escuela no se explica sólo por la carencia de escuelas cercanas. En la localidad de San Miguel existían ya algunas escuelas católicas privadas femeninas que, en términos geográficos, estaban emplazadas a una menor distancia de CUBA-Villa de Mayo. La elección se realiza por el carácter de una tradición, es el capital que el colegio invoca para atraer a las familias: ser identificado, en la región, como una escuela con lo mejor de la “tradición inglesa”, según nos refiere una docente de la escuela. Es interesante ver cómo, aunque la escuela sea de origen irlandés, la diferencia que moviliza el capital que distingue en el campo local de la educación, es la tradición inglesa que goza, evidentemente, de una mayor jerarquía cultural, proceso similar al que Palermo (2010) describe como cierta inversión de las jerarquías nacionales en los irlandeses en Buenos Aires. En este caso, la ligazón entre familia y escuela se conjuga en el elemento “tradición”.¹⁰ Contar con una tradición, poder nombrarla, manifestarla y destacarla es portar un pasado público, un reconocimiento de su prestigio. ¿Cómo llegan las familias de CUBA y de Bella Vista a Santa Elena? Por esa red de conocidos y de familias que ya han ido construyendo un prestigio en cada localidad, que asocian las trayectorias sociales de sus hijos a la tradición de Santa Elena.

9

Entre una y otra hay una distancia de aproximadamente 12 kilómetros.

10

Es el sentido que le da Williams cuando, al hablar de tradición en el contexto de un proceso cultural de formación de hegemonías, conceptualiza a la “tradición selectiva” (1997, p. 137-139): un pasado que configura y prefigura, y opera activamente definiendo identidades culturales y sociales. Desde su punto de vista, si el pasado fuera un campo amplio de posibles, la tradición selecciona un conjunto limitado y específico de elementos, donde están sólo ciertos significados y prácticas (y otros son excluidos). Pero dentro de una hegemonía, esa selección es presentada como “la tradición”, es decir como el “pasado significativo”. Por eso la tradición es una organización del interés de una clase dominante que la invoca para ratificar un orden específico.

LA DIFERENCIA CON LOS COLEGIOS BILINGÜES, ACADÉMICOS Y DISCIPLINADOS

En las últimas décadas crecen en la zona ofertas de colegios bilingües, con doble escolaridad y un nivel de exigencia con acento en lo académico y la certificación a través de exámenes internacionales. Algunas familias de CUBA-Villa de Mayo envían a sus hijos e hijas a estas escuelas, pero un grupo de familias plantea sus diferencias. El alto nivel de exigencia que tienen por el estudio y la evaluación constante de los aprendizajes a través de mecanismos de evaluación certificados en el extranjero llevarían a descuidar la situación del niño y del joven. Además de la excesiva exigencia o de un perfil meramente académico, este grupo de familias asocia, para algunas de estas escuelas, un carácter llanamente económico/empresario:

Sí, los chicos [del colegio Saint Arthur] son diferentes. Es una empresa totalmente, y los chicos tienen otra formación, te lo digo también por lo que son mis alumnos, hay muchos como que son chicos más maleducados, más sobrados, es otro target, no sé, es como que la formación humana de Santa Elena [es distinta], acá [en el Saint Arthur] no hacen pastoral... no se les ocurre

viste más que... ¿entendés? Acá no existe el chico que quiera ir al barrio [pobre], ir al barrio porque tiene que ir, porque será un proyecto [curricular, tal vez sí], pero porque tenga ganas de ir, creo que no. (Madre de jóvenes alumnas de Santa Elena, residente en CUBA-Villa de Mayo)

El valor del que carece el resto de las escuelas privadas es aquel que fundamenta la opción por Santa Elena. Según otras investigaciones realizadas sobre las opciones escolares de familias residentes en barrios cerrados/countries, las familias eligen de acuerdo a ciertos perfiles que las mismas escuelas buscan capitalizar para distinguirse y captar una parte de ese mercado: “el estilo de la excelencia”, “la opción por lo vincular” y el “estilo masivo”, son las categorías de clasificación halladas y analizadas por del Cueto (2007). La primera responde más a un perfil académico, la segunda al énfasis en lo comunitario y el clima familiar, y la tercera se ofrece como la opción más económica dentro de un sector de las ofertas educativas. En nuestro caso, preferimos considerar el clima moral en que se realiza la elección, puesto que si bien Santa Elena respondería al perfil de escuela “vincular”, la elección de las familias no se entiende sólo desde la valoración de la contención. Hay una implicación moral, emocional, histórico-tradicional que liga esa elección y que responde a cómo se fueron ubicando las familias de CUBA, las familias bellavistenses y la escuela. No son agentes que compran una determinada oferta, simplemente.

La misma entrevistada nos dice “Creo que la dueña del ‘Saint Arthur’ es únicamente comercial más que académica.” La sanción moral sobre el dinero, el éxito y la perspectiva empresarial/comercial es motivo de distancia frente a la opción de otras familias del barrio, y de otros barrios y localidades que sí lo eligieron. Allí la diferencia institucional produce, en términos discursivos, una diferencia en la identidad de los niños y jóvenes de esa escuela. El perfil de la institución se traslada a los jóvenes: si la misma es empresarial, los jóvenes no irán al barrio con fines más humanos o solidarios, sino para cumplir con un proyecto. Es un esquema clasificatorio potente, que presupone que lo que se piensa se transmite de un modo directo a los niños y jóvenes. Y es un esquema que busca una formación moral específica –producir un joven preocupado por los otros, solidario, alegre y familiar– porque la percibe como valiosa moralmente. No debe ser justamente el espíritu empresario, racionalista, atento a los fines –económicos– el que debe guiar la práctica de instituciones y sujetos. La elección escolar de estas familias es una elección moral (y pedagógica). Una institución solidaria producirá jóvenes solidarios/as.

LA DIFERENCIA CON LOS COLEGIOS PARROQUIALES

Este tipo de institución educativa no aparece sólo frente a la pregunta sobre las opciones escolares, sino también como objeto de las prácticas solidarias o pastorales del club y la escuela. Es que en su significación, los colegios parroquiales serían el objeto de la acción caritativa, porque están destinados a los pobres y/o las clases medias. Las escuelas parroquiales,¹¹ además, no cuentan con tradición ni portan una distinción particular en el marco de sus valoraciones, ni iniciativas que los hagan sentir parte de una comunidad como ellos la esperan, un círculo social homogéneo en sus capitales y posiciones sociales, en su modo de ser y de valorar. El campo de posibilidades está restringido, por un lado, a un circuito de educación privada, y más aún, a una serie de posibilidades que, en el caso de las familias entrevistadas, se restringe a escuelas católicas,¹² con una identidad y tradición marcadas –de las que las escuelas parroquiales, por lo general, carecen.

11

Los colegios parroquiales dependen de las diócesis locales, y atienden, por lo general, a sectores de clase media y sectores populares, con cuotas adecuadas al nivel de ingresos de estos sectores, y con el aporte de las subvenciones que el Estado les asigna para la cobertura de sueldos.

12

Una variación apareció en la figura de algunas escuelas bilingües que, además de su oferta educativa, ofrecen alguna instancia de catequesis optativa o se reconocen de "raíz católica", aunque no exista ninguna institución oficialmente eclesial que intervenga en su propiedad y/o gestión. La catequesis es aquí un componente más de un bien educativo. Estrategia comercial que los entrevistados no ven con buenos ojos. No es lo mismo una simple materia curricular o extracurricular más, que toda una formación católica que va más allá de un espacio curricular.

13

Las familias que por ser los primeros residentes en el barrio, y por su participación activa en actividades deportivas, sociales e institucionales del club son mencionadas o referenciadas de modo constante, conocidas y en muchos casos puestas como ejemplo.

14

También es analizada por Gessaghi (2011, p. 151), siguiendo a Bourdieu. El verde se transforma en una práctica de distinción, donde la disposición estética se convierte, "la forma deviene contenido".

LA COHERENCIA Y LA CERCANÍA MORAL

La "tradición inglesa" de la educación de Santa Elena y la cercanía moral que las familias de CUBA sienten en relación a Santa Elena, es una distancia hecha cercanía: un tipo de socialización que complementa la del club y que acentúa una serie de valores coherentes con el de algunas familias, sobre todo, con las familias prototípicas¹³ de CUBA. Capital social que se posee y se busca, prestigio que se irradia de unos a otros en la coherencia de la moral.

Se conforma así un nosotros que es posible caracterizar como comunidad (ELIAS, DUNNING, 1992). Es una comunidad material y estética: el nosotros está definido por compartir una territorialidad. Es "lindo" y deseable vivir en Bella Vista y en CUBA-Villa de Mayo, y la escuela también es "linda" y da pertenencia e identidad, según el discurso de padres, docentes y jóvenes. Es la materialidad "abierta" y "verde" que caracteriza a Santa Elena en su infraestructura y se extiende a las calles arboladas de Bella Vista y CUBA-Villa de Mayo. El verde, una de las justificaciones para vivir en los countries (SVAMPA, 2001)¹⁴ es aquí un valor capital del colegio Santa Elena: su edificio se halla ubicado en el medio de un inmenso predio con grandes arboledas, zonas parquizadas con el césped mantenido cual alfombra verde. La materialidad de CUBA, Bella Vista y Santa Elena están unidas por la coherencia del color y el paisaje común.

El nosotros como caracterización de la experiencia escolar propia de los sectores de clase media-alta y alta ha sido descrito también por Kessler (2002). En su trabajo, los jóvenes plantean una homogeneidad acompañada de una heterogeneidad, referida a la diversidad de

instituciones educativas que las familias pueden elegir, y la conciencia de que ellos forman parte de una institución particular, de cierta clase, en ese mapa de heterogeneidad. La homogeneidad también aparecía en ese trabajo como queja sobre una escuela percibida como “burbuja”, aislada en un sector de clase. Resulta llamativo para nuestro trabajo que aquí no aparezca ese elemento: tal vez la “apertura” religiosa y pastoral de Santa Elena impida este discurso por la profusión de actividades solidarias y pastorales, por el discurso continuo que aparece en cartas, notas a las familias, celebraciones y actos, que hablan y nominan todo el tiempo a los “otros”, a la solidaridad para con los demás. Por otro lado, aunque fue preguntado en las entrevistas, no aparecía ninguna posible problematización o cuestionamiento de la escuela concentrada en atender a los sectores medios-altos. La clase social y la desigualdad son invisibilizadas en la formación de Santa Elena, coherente tal vez con lo que sucede en el club y en los espacios católicos de los que participan las familias por fuera de la escuela. Proceso a su vez fortalecido por la formación de la pastoral. Según lo observado en algunas clases, la posición de clase sólo es cuestionada en algunas materias “sociales o de catequesis” de acuerdo a la impronta de cada profesor. Los profesores *progres*.

El nosotros también está definido en función de prácticas sociales comunes y una serie de valores que se extienden a lo largo de lo que nuestras entrevistadas/os denominan “círculos”: el círculo del rugby¹⁵ por un lado, el círculo mismo de amigos de la escuela, el círculo dado por la participación en grupos católicos de jóvenes o de padres. Demarcan un espacio donde se generan amistades, noviazgos, matrimonios, es decir, donde se construye y se invierte el capital social. La escuela con sus pautas y valores encuentra en el *habitus* de clase media-alta de estos jóvenes y sus familias una afinidad que es percibida naturalmente, es decir, un ajuste o coherencia entre familia y escuela, donde la escuela no es percibida como la única institución clave en su socialización, sino como parte de una trama de circuitos e instituciones dispuestos para sus hijos e hijas. La continuidad y coherencia moral es aquí un valor y envuelve al vínculo familia-escuela.

Es una comunidad moral. Es la noción que permite que Federico, socio de CUBA y residente de Villa de Mayo, se sienta cercano a las familias bellavistenses: para él, ambos grupos sociales comparten el hecho de ser “profesionales y respetuosos”. Hacen una gran familia con una “formación” referida a lo escolar, y relacionada con la práctica deportiva, más específicamente al *rugby*, y a la formación que “te brinda el club”. El circuito de socialización se integra y potencia entre la escuela y el club. El colegio Santa Elena brinda una “formación humana y pastoral que es raro de encontrar” (madre de alumnas del colegio, residente en Bella Vista). La formación está fundada en una noción de lo

15

En la construcción del deporte en Argentina, el *rugby* es considerado un deporte tradicional a sectores de inmigrantes ingleses en su momento, y extendido luego a una serie de clubes ubicados en zonas residenciales típicas de los sectores favorecidos de Buenos Aires, practicado en escuelas cercanas a esos mismos grupos sociales.

humano,¹⁶ y, para invocar el porqué de esta opción escolar, aparece allí la “solidaridad”. Un buen clima familiar y la mirada sobre el otro. Según el discurso de los padres, la escuela saca a los jóvenes del aislamiento y la distancia sobre los *otros* distintos, que sólo algunos entrevistados nombran directamente como “pobres”: la mayoría prefiere nominar una suerte de contexto “lo que pasa afuera”, el “otro” (como pronombre o como un significante a ser completado), el que “necesita”. Un diálogo registrado entre un matrimonio, padres de estudiantes del colegio nos lo permite apreciar:

Pedro: Es que el Santa Elena tiene puesta la mirada en el otro, se preocupa por lo que le pasa alrededor, se preocupa por formar a los chicos en un corazón generoso y ahí hacen el hincapié.

Marta: Lo que es pastoral, ¿viste?

Pedro: Sí pero, además del tema pastoral, hacen mucho hincapié en esto [sobre el otro] por ahí le saldrá [bien], [o] no le saldrá [bien] pero yo veo que se preocupan por tener gente generosa y que no se esté mirando el ombligo o buscando la excelencia académica, digamos, eso es lo que más veo. Como a nosotros no nos interesa tanto la excelencia académica, bueno.

Marta: O sea, sí, la catequesis que le dan, toda esa formación [que les dan] pero además, qué sé yo, desde las campañas que hacen en lo pastoral, de repente, el año pasado que fueron a limpiar las calles, los barrios como que van a lo humano, ¿entendés? Por ahí no tienen una doctrina (enfatisa) así este que por ahí tienen otros colegios, pero sí el conocer, el contacto con el otro, no sé. Este año salimos a misionar por las calles, que también estuvo bueno, qué sé yo, eso: preocuparse por lo que pasa por el otro [...] saben que uno también lo tiene que mamar en la casa a eso. Pero creo que el colegio ayuda mucho en eso, ayuda mucho.

Santa Elena genera toda una serie de actividades que nuclean a los jóvenes y sus familias: catequesis familiar, pastoral, misiones, programa de mediación y convivencia, kermesse familiar, encuentro anual de ex alumnas/os, coro para padres y docentes, y sobre todo la Unión de Padres de Familia –UPF–, una asociación de padres que se reúnen frecuentemente, organizan y deciden la realización de ciertas actividades, en acuerdo con alguna de las representantes legales de la escuela.

Todo este conjunto marca un clima, una formación discursiva humanista, que resultan de la coherencia familias-escuela y de la distinción que esta escuela –y estas familias– producen en el campo de las instituciones de la región. Esa coherencia familias-escuela-club es un valor. La escuela tiene una mirada sobre el otro que les permite

16

Esta idea de formación remite a la noción humanista clásica de la *bildung* alemana, que incluye no sólo el conocimiento intelectual sino integral del hombre, y que no casualmente es una de las formaciones discursivas presentes en la construcción de la universidad argentina, según Naishtat y Aronson (2008).

tomar un cierto contacto con el que está ubicado en otras posiciones de la estructura social –contacto, por cierto, regulado y sostenido por el discurso de la pastoral cristiana, particularizada y matizada por el carisma que las religiosas le imprimieron a ciertas prácticas del colegio. Pero hay diferencias: la escuela no es tan dogmática en lo religioso como esperan algunos padres, ni tan estricta en la regulación de la disciplina escolar como les gustaría. Muchos niños y jóvenes con problemas de disciplina han ingresado o han permanecido en la escuela más tiempo que lo tolerable, sumado a los que presentan dificultades de aprendizaje, motoras y/o cognitivas, que la escuela incorpora bajo la práctica y el discurso de la educación en la diversidad: “todos somos diferentes” y “tenemos que respetarnos y ayudarnos”, recalca un docente directivo de la escuela. Algunos docentes refieren que se trata de una estrategia institucional para captar matrícula, y otros lo perciben como una elección de la escuela coherente con sus valores de solidaridad e integración. Y asoma una queja porque con “tanta diversidad”, la escuela para algunos padres “puede perder su rumbo”. Es decir, puede perder la especificidad del perfil de alumnado y, sobre todo, de familias que ha construido a lo largo de tantas décadas. De una regulación de la conducta más estricta, aunque no por ello menos alegre, en la época en que las monjas dirigían el colegio, a una convivencia abierta que tiene a la autonomía y la autoregulación como eje –y a una incorporación de “nuevas” familias a la escuela, “nuevos” jóvenes que no se comportan adecuadamente, o son muy “diversos”–, la narración de padres y algunos docentes acusa recibo de un proceso de transformación que es narrado con un lenguaje particular: el cambio en el “perfil” del alumnado, que es la heterogeneización de la población escolar.

Por otro lado, la escuela sostiene una formación católica basada más en la experiencia que en la transmisión de lo dogmático. La presencia de docentes “progresistas” –como los definen los padres– por sus posiciones sobre la política y el cambio social es una suerte de acusación que va de la mano con las críticas a la escuela y sus catequistas por la falta de doctrina católica. Esto es percibido por los padres que reclaman esa falencia, pero su discurso, además de acusar esa situación, construye sobre esa falla un valor: el valor de que sus hijos/as, que pensarían como sus padres, aprendan a convivir con el que piensa diferente (algunos docentes, otros jóvenes y otras familias más “abiertos”). Ambas, un valor y un riesgo a la vez:

Me gustó la formación. Que a veces decís, no sé si no le falta una vuelta de doctrina, pero prefiero, hoy si miro, prefiero esa formación más vivencial, o pastoral que un colegio súper exigente no sé, qué sé yo, como el Lasalle, MalinKcrot, más de mi época, que después lo único que logra es que los chicos se den media vuelta y no pisan

más una Iglesia. Es como que veo, lo que veo lo puedo testear en las chicas. (Madre de ex alumnas de Santa Elena, residente en CUBA-Villa de Mayo)

Los desacuerdos con el colegio, que son recurrentes en todas las entrevistas, deben leerse en lo que una madre nos decía: “siempre que voy, me escuchan, te atienden”. Es decir, es una escuela donde esas divergencias son admitidas y aceptadas, pero también porque hay una estrategia institucional para gestionarlas. Todo en un clima de familiaridad, de un estilo institucional, compuesto por la alegría y la contención. Estar contentos se condice con esa suerte de clima de alegría que se enfatiza en los actos escolares, en las celebraciones, en las bienvenidas a las jóvenes del programa de intercambio, en los diálogos sonrientes entre docentes y padres del nivel primario que buscan a sus hijos al terminar la jornada, en los chistes y comentarios de los directivos del secundario a los jóvenes y profesores, los cantos que se performan en cada misa y celebración religiosa, el discurso que se repite del documento institucional de Santa Elena que declara “sabemos educar con alegría, misericordia, libertad y compromiso”; consolidan la trama comunitaria, vincular y de fuerte alianza entre familias y escuela. La reproducción del capital simbólico se compone del capital escolar, del capital cultural y de la fuerza y el esfuerzo colocado en el aprendizaje del habitus de clase. Esa es “la formación” de la que nos hablan, la apuesta multi-institucional, acotada y guiada por dispositivos para generar un tipo de sujetos: unos buenos herederos/as morales, solidarios, preocupados por el otro, con espíritu de familia. La elección escolar se ancla en una serie de disposiciones, que estas familias llevan orgullosamente.

LA ESCUELA TAMBIÉN ELIGE

Todo lo mencionado a raíz del clima de alegría y contención, las ofertas educativas extracurriculares, las instalaciones materiales, el compromiso vincular de sus docentes, la familiaridad en el trato de los mismos y la apertura religiosa no doctrinaria de la escuela –que hace su diferencia a nivel local, con familias más conservadoras en lo religioso– forman parte de las estrategias de Santa Elena, que construyen una identidad institucional y son, a su vez, movilizadas conscientemente por sus docentes y directivos para mencionar su capital simbólico entre las escuelas de la zona. Como decía Perosa para el caso de su investigación sobre elites en San Pablo: “La educación de las ‘elites’ no es un compacto homogéneo, sino un espacio tensionado para reproducir o producir diferencias y destinos. Las escuelas ‘atienden, modelan y elaboran las expectativas familiares de distintos modos’” (2009, p. 14). En esta

relación familia-escuela no debemos perder de vista el lugar del Estado, que como fuerza histórica y en sus condiciones de gubernamentalidad ha ido también variando y produciendo un tipo particular de (relación con la) familia y la escuela. Según Hunter (1998) el Estado moderno fue buscando, y no sólo en el ámbito educativo, el establecimiento de pautas, tecnologías, políticas que de alguna manera le permitieran ir generando un disciplinamiento social. Y para ello era y es indispensable *entrar* a la familia. En definitiva, lo que queremos remarcar es que la escuela, en la definición de su perfil o imagen, en la publicitación de sus valores, en la definición de sus propuestas de enseñanza, demarca un campo de posibles destinatarios de su acción educativa. Esto es factible en el contexto de las regulaciones propias del sistema educativo que permiten y/o alientan la producción de diferencias, segmentaciones y fragmentación del sistema. El Estado ha ido encontrando un límite en las familias, no tanto por los aspectos éticos/morales, sino por la capacidad de incidir en su conformación y prácticas, en este caso en relación al sistema educativo. Y por la necesidad de intervenir en función de la igualdad burocrática propia del mismo. Así, en los trabajos de Gutmann discutidos por Hunter (1998) la primera señala que en el sistema escolar, si se deja librado a sí mismo por ser una institución democrático-liberal, van apareciendo segmentaciones racistas de las administraciones y escuelas locales. Es decir, hay allí una zona de conflicto, de tensión en función de cómo la familia limita el poder disciplinario-pastoril propio de la escuela. O del Estado a través del sistema educativo.

Las características de estas familias (residenciales, educativas, acumulaciones de capitales, establecimiento de relaciones pastorales con los pobres, etc.), las características de la escuela –con la definición de su estilo, la construcción de su tradición, el manejo de las diferencias con las familias, la definición de una propuesta diferente en la región– y las del Estado forman parte de un mismo proceso histórico. Santa Elena capitaliza y marca su diferencia: es una escuela moral para toda la familia. Pero no para cualquier familia. Como plateaba Tiramonti (2009) sobre el proceso de fragmentación social y educativa, la incorporación de nuevos sectores a la escuela tiene al Estado como actor ordenador de cómo se regulan los accesos y las oportunidades educativas, pero nos invita a pensar también que es el Estado quien regula –o desregula– su presencia o injerencia en la construcción de los circuitos educativos y de los “usos” que los sectores medios altos hacen de la educación. Se trata entonces de considerar que, aunque en el discurso nativo el Estado no aparezca, es necesario problematizar esa ausencia, puesto que el discurso de padres, docentes y jóvenes sobre sí mismos y sobre los “otros” –aquí, los pobres– indica un modo particular de construir y legitimar las diferencias y distancias sociales, y de seguir construyendo las distinciones al calor de

las incorporaciones de esos pobres a los mismos niveles educativos, pero en otras instituciones y otros espacios sociales.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Comprendemos las elecciones escolares como parte de una configuración moral. Elegir la escuela no es una mera acción racional. No es sólo discurso. Es la emocionalidad y la satisfacción que se visualiza en sus palabras sobre la escuela, en las celebraciones católicas escolares, en los eventos donde concurre “toda la familia”. La consideración de lo moral para el estudio de las elecciones escolares aporta, además de la comprensión del clima que se produce en el fragmento social/educativo, las maneras en las que en cada caso se generan las jerarquías. Es que delimitar la comunidad imaginaria del nosotros, necesariamente conlleva la delimitación del otro. Y ambas necesitan ser actualizadas en los procesos sociales: si aparecen nuevos ricos que sólo buscan mostrar y ganar dinero, si aparecen más pobres a los que asistir, o si aparece dentro de la misma comunidad una configuración moral alternativa –como las familias que eligen la escuela bilingüe con perfil empresarial– que intentan disputar la hegemonía, es necesario producir cambios, distinguirse. El peso de la tradición es un significativo portado por determinadas familias, que han construido una tradición desde un tipo de elecciones –que incluye a la escolar. Como dice Fonseca de Almeida, esas escuelas son “mediadoras no sólo de las posiciones que los padres les legan a sus hijos, sino también entre el pasado y el presente, operando como instancias que transportan una tradición” (2009, p. 178). Santa Elena, con las diferencias doctrinarias que sostiene con estas familias, pareciera remarcar aún más esa distinción como portadora de tradición. En todo caso, esos padres cuentan con una escuela que les será siempre familiar –desde su perspectiva–, cercana, y con la presencia y la fuerza de socialización del club, los grupos católicos no escolares, y, no menos importante... la misma familia. La efectividad del dispositivo escolar y el clima moral funcionó en otras décadas. Sigue siendo efectivo, desde la perspectiva de las familias, siempre y cuando se marque y se performe una moral que los distinga como comunidad.

Las dos alteridades (al interior de la escuela la “diversidad”, los chicos “diferentes”, con problemas de aprendizaje o indisciplinados, o los docentes más abiertos y no dogmáticos; hacia el afuera de la comunidad: los niños de barrios pobres periféricos) son construidas y afirmadas sobre la importancia de la relación interpersonal, el vínculo y la relación familiar entre docentes y alumnos.

El capital social heredado y buscado por sus familias es proyectado en la imagen de familia que se construye y se vive constantemente, y que resulta de la relación familia-escuela. Esa

alianza, que implica capital económico, social y cultural que se invierte y se produce en el trayecto por esta escuela secundaria, es toda una inversión que (re)produce un capital simbólico, el capital moral.¹⁷ Remite a un conjunto de concepciones clasificatorias referidas a lo aceptable y lo no permitido: concepciones que clasifican las acciones –propias y ajenas, de esta comunidad, y del resto de la sociedad, pero según su visión, su moral– a partir de una serie de criterios particulares, llamadas aquí “valores”. Puesto que estos valores funcionan como identificadores, o como patrimonio del club o la escuela –que otros no poseen–, como un bien que puede tenerse o no (intercambio) y un bien explícitamente valorado –cuya valoración se construye y reconoce– hablamos aquí de un tipo de capital simbólico, el capital moral, que les permite distinguirse e ir construyendo una determinada comunidad con sus imágenes hegemónicas de juventud, con valores de familias que saben elegir la escuela, que ponderan la educación por sobre el dinero, etc. El honor, el valor forman parte de los modos de construir, invertir en el capital social, y siguiendo a Bourdieu puede hablarse de la construcción moral del capital simbólico, o capital moral. Acumular capital simbólico es adquirir “una reputación de competencia y una imagen de respetabilidad y de honorabilidad cómodamente convertibles en posiciones políticas de nivel local o nacional: se comprende por ello que sean y se sientan solidarios con el orden (moral) establecido” (BOURDIEU, 2002, p. 291).

Analizar la relación familia-escuela como dos actores separados que sólo se conectan en la elección escolar no nos hubiera permitido comprender que esa relación señala los modos en que los grupo sociales, aun a pesar de las transformaciones económicas, culturales y sociales, tejen y se dan en conjunto estrategias que apuntan a conservar ese dispositivo y esos valores que hacen parte de un sistema educativo fragmentado. El Estado deja a los grupos sociales que hagan de la escuela un ambiente moral hecho a su medida.

REFERENCIAS

AGUIAR, Andréa. Cuando la elección de la escuela es libre: el caso de las elites y clases medias brasileras. In: ZIEGLER, Sandra; GESSAGHI, Victoria (Comp.). *La formación de las élites: nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos*. Buenos Aires: Manantial, 2012. En prensa.

ARGENTINA. *Ley n. 24.195 federal de educación*, 1993. Buenos Aires, 1993.

_____. *Ley n. 11.612 provincial de educación*, 1994. Buenos Aires, 1994.

_____. *Ley n. 13.688 de educación de la Provincia de Buenos Aires*, 2007. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de Buenos Aires, conforme a los principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, 2007a.

17

En su tesis doctoral, Wilkis (2010) reafirma la línea de investigación sobre el capital moral como subespecie del capital simbólico.

_____. *Ley n. 26.206 de educación nacional*, 2007. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan. Buenos Aires, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus, 2002.

BRASLAVSKY, Cecilia. *La discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO; Miño y Dávila, 1985.

DEL CUETO, Carla. *Los únicos privilegiados: estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo; UNGS, 2007.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

FONSECA DE ALMEIDA, Ana Maria. *As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

GESSAGHI, Victoria. *Trayectorias educativas y "clase alta": etnografía de una relación*. Tesis (Doctorado) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

HUNTER, Ian. *Repensando la escuela*. Barcelona: Pomares, 1998.

KESSLER, Gabriel. *La experiencia educativa fragmentada: estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO/IIPE, 2002.

LEONARDI, Paula. *Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas*. São Paulo: Fapesp, Paulinas, 2010.

MARTÍNEZ, María.; VILLA, Alicia; SEOANE, Viviana. *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo, 2009.

NAISHTAT, Francisco; ARONSON, Perla (Ed.). *Genealogías de la universidad contemporánea: sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos, 2008.

PALERMO, Elisa. Procesos de identificación étnica y clasista entre un grupo de argentino-irlandeses de Buenos Aires. *Cuadernos del IDES*, Buenos Aires, n. 18, p. 1-32. 2010.

PEROSA, Graziela. *Escola e destinos femininos: São Paulo (1950/1960)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SVAMPA, Maristella. *Los que ganaron: la vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos, 2001.

TENTI FANFANI, Emilio (Comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira, 2003.

TIRAMONTI, Guillermina. *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.

_____. Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar. In: NARODOWSKI, M.; GÓMEZ SCHETTINI, M. (Comp.). *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo, 2007. p. 23-38.

_____. Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino: especificaciones teóricas y empíricas. In: TIRAMONTI, G.; MONTES, N. *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO; Manantial, 2009. p. 25-38.

TIRAMONTI, Guillermina; ZIEGLER, Sandra. *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

VELEDA, Cecilia. Entre querer y poder: las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. In: NARODOWSKI, M.; GÓMEZ SCHETTINI, M. (Comp.). *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo, 2007. p. 127-172.

WILKIS, Ariel. *Capital moral y prácticas económicas en la vida social de las clases populares: un estudio socio-antropológico en el Partido de La Matanza*. Tesis (Doctorado) – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *La política del modernismo: contra los nuevos conformistas*. Buenos Aires: Manantial, 1997.

ZIEGLER, Sandra. Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de los sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense.

In: NARODOWSKI, M.; GÓMEZ SCHETTINI, M. (Comp.). *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo, 2007. p. 79-100.

SEBASTIÁN FUENTES

Licenciado en Filosofía y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET–, con sede en el Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO. Doctorando en Antropología Social del Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín –IAES/UNSAM–, y codirector de proyectos de investigación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero –UNTREF– Buenos Aires (Argentina)
sfuentes@flacso.org.ar