

Contextos múltiples de socialización y aprendizaje
Un análisis desde la etnografía de la educación

Producción y reproducción de las Élite

Alejandro Paniagua y Laura Alamillo-Martínez (Comps.)



Producción y Reproducción de las Élités

*Alejandro Paniagua
Laura Alamillo-Martínez
(Comps.)*

Créditos

Primera edición: Febrero de 2014

Título: Producción y Reproducción de las Élités

Compiladores: Laura Alamillo-Martínez y Alejandro Paniagua

Autores: Verónica Gubbins Foxley, Raúl Hernández Villasol, Andrea Dyrnes, Enrique Sepúlveda, Jannette Hermina y Victoria Gessaghi

Maquetación: Traficantes de Sueños. [http:// taller.traficantes.net](http://taller.traficantes.net)

Imagen de portada: Rosa Alvarado

Editado por: Traficantes de Sueños

ISBN: 978-84-96453-84-5.



Licencia Creative Commons



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CCBY-NC-SA- 3.0)

Índice

Introducción. *Laura Alamillo Martínez y Alejandro Paniagua* <5>

Las prácticas educativas parentales que reproducen desigualdad social: Las familias de clase media y alta en Santiago de Chile. *Verónica Gubbins Foxley* <9>

El trabajo del habitus en un grupo de adolescentes de clase media y alta de origen diverso. ¿Cómo se moldea la pertenencia social? *Raúl Hernández Villasol* <15>

La producción de las élites neo-coloniales en El Salvador. *Andrea Dyrnes, Enrique Sepúlveda* <21>

Etnografía de las familias élites y las familias no élites puertorriqueñas: Un estudio de niños aprendiendo inglés en las escuelas de Puerto Rico. *Jannette Hermina* <29>

Experiencias formativas de “la clase alta” argentina. Configuraciones presentes e históricas de la desigualdad educativa en la Argentina. *Victoria Gessaghi* <37>

Introducción

Laura Alamillo Martínez, Universidad Complutense de Madrid, laura.alamillo.ucm@gmail.com

Alejandro Paniagua, EMIGRA - CER Migraciones, Universidad Autónoma de Barcelona, alejandro.paniagua@uab.cat

Vivimos en una sociedad en la que no existe la igualdad entre todas las personas. Este sistema se mantiene en la medida en la que circulan una serie de deseos e ilusiones de progreso o miedo a caer. Pese a que se ha trabajado ampliamente cómo se reproduce la desigualdad por abajo, aún hoy las investigaciones en relación a cómo se reproduce la desigualdad por arriba siguen siendo escasas.

Definir qué es una élite es complejo, por un lado se puede establecer una diferencia entre “personas con prestigio social” y “los que mandan” (Zingler y Gessaghi 2010) y, en segundo lugar, debemos atender a los procesos de autoidentificación, a una pertenencia que es siempre contingente, histórica e inestable. En este volumen empleamos el término élite para aludir a los grupos o las personas que concentran poder o privilegios y profundizar en cómo es la educación de los que mejor viven. Queremos centrarnos no solamente en el papel de la escuela como agente de socialización, sino también en el papel que juegan las estrategias familiares de los grupos privilegiados que, al buscar reproducir o mejorar su situación a través de la educación de la siguiente generación, contribuyen a que se mantengan las desigualdades sociales. Se incluyen experiencias diversas, desde clases medias a élites nacionales que aspiran a ser élites globales.

Si prestamos atención a las estrategias familiares es porque, desde que Coleman (1966) demostró para EEUU que la variable que mejor explicaba los resultados académicos estaba *fuera* de la escuela (en la tipología de familias, su contexto socioeconómico y las ‘oportunidades’ educativas que ofrecen), se ha generado un discurso que postula que hay familias “que funcionan” y otras que no. Esto, a su vez, ha dado lugar a la tendencia a *pedagogizar* el ambiente familiar (De Carvalho, 2001) a partir de un modelo de familia de clase media que, proyectado desde las escuelas y ciertas políticas públicas, se usa de molde para cambiar a las familias que son consideradas ‘de riesgo’, es decir, cuyos hijos acumulan el ‘fracaso escolar’ (Dahlsdtedt, 2009).

Desde este tipo de políticas públicas se afirma que para lograr una mejora del sistema educativo se necesita ‘más escuela’ en los hogares, y fuera del horario escolar, en multitud de iniciativas

socioeducativas – e.g. refuerzos, escuelas de madres, estudiantes guía - para añadir ese ‘extra’ que sus familias no les ofrecen para prepararlos para el éxito escolar (Vincent y Tommlinson, 1997). Sin embargo, estos programas no sólo han tenido un alcance limitado, sino que se han documentado efectos no deseados, como facilitar aún más la participación de los grupos privilegiados, en lugar de equilibrar el sistema educativo para fomentar su adaptación a los contextos donde se acumula el “fracaso” escolar (e.g. Corter y Pelletier, 2005; Crozier, 2001).

Esta aparente contradicción entre la importancia del factor familia y las limitaciones de las políticas ‘participativas’ emana de la falta de análisis de las estrategias familiares que están detrás de la reproducción de las desigualdades sociales, incidiendo en los procesos sociales más amplios de legitimación y construcción de los grupos sociales favorecidos. Así, el estudio de las élites nos permite dislocar la vigencia hegemónica de las representaciones igualitaristas de la escuela, es decir, cuestionar la ideología de la meritocracia escolar como legitimadora del acceso a las posiciones de poder. Además, nos muestra la fluidez de los procesos educativos y la existencia de criterios adicionales que permiten la distinción a través de factores alternativos a la obtención de titulaciones académicas: el valor diferencial de títulos equivalentes en función de la institución que los expide, los espacios informales, el capital social, y las diferentes estrategias familiares en la consagración de las élites.

La escuela no es el origen de la desigualdad y, por tanto, del sistema escolar no puede surgir la solución (Anyon, 2011). De ahí que conceptos como “éxito” o “fracaso” escolar, largamente cuestionados desde la etnografía de la educación, deban ser rebatidos en otros ámbitos y relacionados con las rutas de acceso a las posiciones de prestigio o poder. Así, conviene tener presente que hay “minorías modelo” que tienen éxito académico y que no son capaces de acceder a estas posiciones por falta de capital social (Zhou, 2005). También dejar de obviar que puedan existir interrupciones en las trayectorias de éxito (Newman, 1988), y problemas o ‘sufrimiento’ por parte de familias privilegiadas (tanto del alumnado como de los progenitores (Walkerdine, Lucey, y Melody, 2001; Power, 2003). Todo esto sin perder de vista que el posible fracaso escolar que puedan experimentar los jóvenes de los grupos que conforman la élite se ve compensado por estrategias familiares de selección de y presión a los centros escolares que les permiten alcanzar un nivel de certificación impensable para estudiantes en una situación equivalente de clase baja o trabajadora.

De hecho, en este volumen se recogen algunos casos que reflejan esa situación: desde los casos estudiantes que sin suspender tienen clases de refuerzo (Hernández Villasol), a jóvenes que aspiran a ser élites en un país distinto al suyo y que “fracasan” en ese empeño pero cuya prestigiosa certificación les permite mantener el prestigio si deciden retornar a su país (Dyrness y Sepúlveda).

Otra aportación de los textos recogidos en este volumen, se produce al enfocar la mirada sobre las estrategias escolares desplegadas por las familias. Se observa como algo que tienen en común es un cierto dominio de los mecanismos que operan en el éxito escolar: aceptan parte de las imposiciones del sistema escolar, pero las aceptan en la medida en la que usan ese sistema para su beneficio. Esto puede verse perfectamente en el caso de la enseñanza del inglés y su adquisición diferenciada por los diferentes grupos para reforzar su posición y prestigio social (Hermina; Dyrness y Sepúlveda).

A la vez, supone una contribución fundamental el describir la heterogeneidad de familias que complican las nociones de clase o grupo social. Así, Foxley pone el acento en las diferentes maneras de entender la educación - la clase media busca una cultivación concertada en alianza con los centros, mientras que la clase alta la busca personalizada y administrada desde fuera -, y Gessaghi describe la “porosidad” de las familias que se consideran la “verdadera” clase alta. Finalmente, Dyrness y Sepúlveda visibilizan las elites nacionales que aspiran a convertirse en élites globales a través de la emigración de sus hijos a países considerados ‘estratégicos’ para su ascenso social, como es el caso de EE.UU para las élites salvadoreñas.

Otra cuestión hacia la que apuntan los artículos aquí recogidos es como las familias se apoyan en los recursos extraescolares como estrategia central a la hora de corregir o asegurar aquella normatividad que persiguen (Gubbins; Hernández). También llevan a reconocer que, pese a que sus progenitores ocupen posiciones de prestigio y poder, las hijas y los hijos constituyen una clase subalterna, sometidos a las presiones que ejercen sus progenitores (Hernández), y a las decisiones de los gestores de la educación sobre la materia que estudiarán (Dyrness y Sepúlveda).

De este modo, el análisis sobre la producción y reproducción de las élites permite visibilizar el uso estratégico que hacen de las escuelas gracias a sus medios económicos y culturales y da lugar a destapar y resituar el debate sobre qué es la escuela y sus problemas para atender al alumnado que no procede de las clases medias y altas. Incita a preguntarse por expresiones como “éxito escolar” cuando puede acontecer, que haya multitud de jóvenes académicamente muy bien preparados que, sin embargo, están en el paro o se ven obligados a emigrar a otros países para encontrar trabajo. Y sobre todo, nos lleva a volver a plantear una paradoja central en torno al rol educativo de los progenitores para la movilidad ascendente ya expuesta por De Carvalho: “*how it be possible to overcome disadvantages while maintaining advantages* (2001:62).

En definitiva, al revelar las connivencias existentes entre las estrategias de las familias “modelo” (privilegiadas) y las instituciones escolares, estas aportaciones ayudan a cuestionar las políticas educativas que intentan garantizar la igualdad social a través del éxito escolar de todos los alumnos delegando dicha responsabilidad sobre las familias.

Nota sobre la publicación

Este volumen surge en el contexto del simposio del CIEYE 2013 en el Simposio “Producción y Reproducción de las Élites”. Queremos agradecer sus contribuciones a todos los autores y las autoras, que hicieron un gran esfuerzo por ajustarse al límite de 3000 palabras para cada texto. También queremos agradecer el enriquecimiento de la discusión a las personas que asistieron al simposio.

Referencias

- Coleman, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Corter, C. y Pelletier, J. (2005) Parent and Community Involvement in schools: policy panacea or pandemic? *International Handbook of Educational Policy*, 295-327. Springer: Great Britain.
- Crozier, G. (2001) Excluded Parents: the deracialisation of parental involvement. *Race, Ethnicity and Education*, 4: 4, 329- 34.
- Dahlstedt, M. (2009). "Parental governmentality: involving 'immigrant parents' in Swedish schools", *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 193-205.
- De Carvalho, M.P. (2001). *Rethinking family-school relationships: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention Elementary Education*. New York: Free Press.
- Newman, K. S. (1988). *Falling from grace: the experience of downward mobility in the American middle class*. Free Press.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G., y Wigfall, V. (2003). *Education and the Middle Class*. Great Britain: Open University Press.
- Reay, D., Crozier, G., y James, D. (2011). *White middle-class identities and urban schooling*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Vincent, C. y Tomlinson, S. (1997). Home-School Relationships: 'the swarming of disciplinary mechanisms'?. *British Educational Research Journal*, 23, 3: 361-377.
- Walkerdine, V., y Lucey, H. (1989). *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters*. London: Virago.
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (2012). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial; FLACSO.
- Zhou, M. (2005). "Ethnicity as social capital: community-based institutions and embedded networks of social relations". En: Loury, G.; Modood, T. y Teles, S., (2005). *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy: comparing the US and UK*. Cambridge University Press: Cambridge.

Las prácticas educativas parentales que reproducen desigualdad social: Las familias de clase media y alta en Santiago de Chile

Verónica Gubbins Foxley, Investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, vgubbins@uahurtado.cl

Introducción

Esta comunicación se orienta a comprender los modos particulares en que se estructuran las estrategias de involucramiento parental, de familias de clase alta y media, residentes en Santiago de Chile, cuando de la socialización académica de los hijos se trata. Esto, en el marco de un sistema escolar de cuasi mercado situado en una estructura social que no logra reducir su desigual distribución de ingresos entre el 10% de los hogares más y menos aventajados socio-económicamente y entre la calidad de su oferta educativa (CASEN, 2009; Valenzuela y Duryea, 2011).

La noción de involucramiento parental que aquí se emplea se apoya en la de estrategias educativas familiares de Pierre Bourdieu entendida como: patrones regulares de acción, objetivamente orientadas, que pueden o no estar orientadas hacia fines subjetivamente buscados. Se trata de la puesta en práctica de un sentido de percibir, valorar, preferir, ser y hacer, condicionado estructuralmente por el lugar socio-económico que las familias ocupan en la estructura social (Bourdieu, 1993).

Los estudios que se han realizado en materia de desempeño y resultados escolares han mostrado la multidimensionalidad de lo que se ha llamado efecto familia. A nivel estructural, se describe el nivel socio-económico, la pertenencia a minorías étnicas, nivel educacional de la madre, recursos educativos en el hogar, el tiempo presencial de los padres en el hogar y la estructura familiar como de las variables de mayor incidencia (Marks, Creswell y Ainley, 2006; Sirin, 2005; Willms y Somers, 2001). A nivel de los procesos, las disposiciones y prácticas culturales en el hogar, el estilo educativo parental, y significados de lo que allí ocurre y tiene para las personas en situación (Bronfenbrenner, 2005; Ruiz de Miguel, 2001; Willms y Somers, 2001).

Autores como Lareau (2002) plantean que es posible reconocer estilos parentales distintivos entre familias de distinto nivel socio-económico. La autora da cuenta que las familias de clase media

norteamericana orientan su acción hacia lo que denomina *cultivación concertada* (*concerted cultivation*). Esta se caracteriza por fuerte uso del lenguaje, estimulación del razonamiento infantil, la participación de los niños en actividades extra-escolares variadas, entre otros. Lógicas similares se han descrito también en familias inglesas y francesas de clase media (Le Pape y Van Zanten, 2009; Vincent, Rollock, Ball y Gillborn, 2012). Menos conocimiento se ha desarrollado para el caso de las familias chilenas.

De este modo, y en base al Método de Análisis Estructural Semántico (Greimas, 1966) de 24 entrevistas realizadas, y aceptadas voluntariamente, por los principales responsables de acompañar y guiar la socialización académica en el hogar y de interlocución con la escuela de niños que cursan la educación básica en Santiago de Chile, se buscó responder a la pregunta siguiente: ¿Cuál es la lógica que subyace y da sentido a las estrategias de involucramiento que despliegan familias de estudiantes que describen buen rendimiento escolar en el nivel de educación básica de establecimientos educacionales en Santiago de Chile? Estos resultados forman parte de una investigación mayor, que buscaba comparar estrategias educativas parentales según nivel socio-económico de las familias. Lo que aquí se muestra son algunos de los hallazgos relacionados con las familias de clase alta y media. La categoría de clase alta y media se definió en base a los criterios de clasificación socio-económica que emplea el Ministerio de Educación de Chile (Gubbins, 2011).

Resultados

El discurso predominante, para ambas clases sociales, es que la madre es la principal responsable del cuidado y educación formal de los hijos e hijas. Los padres proveen ingresos y las madres son las encargadas de ocuparse de la crianza y la interlocución en cuestiones académicas y formativas con la escuela de los hijos e hijas.

Siguiendo la clasificación adoptada por Maccoby y Martin (1983) se reconoce en ambas clases sociales un especial cuidado por construir relaciones autoritativas con los hijos e hijas. Es decir, se estimula la motivación al logro, se fomenta el éxito escolar y preocupación por cuidar los momentos de diálogo y contención socio-emocional de los hijos y las hijas. Por lo general, las conversaciones parento-filiales se orientan a informarse de logros y dificultades en relación al aprendizaje de contenidos, realización de los deberes escolares y el trato recibido por docentes y grupo de pares en la escuela. Asimismo, se transmite el valor del esfuerzo, la planificación y la dedicación diaria al estudio y la enseñanza de técnicas de estudio que vayan más allá de la memorización (v.g. enseñar a disertar, hacer resúmenes, deducir la lógica de las tablas de multiplicar, entre otros). En términos generales, estos resultados sustentan la tipología de “cultivación concertada” propuesta para las familias de clase media por Lareau (2002) y Le Pape y Van Zanten (2009).

Sin embargo, y no obstante las comunalidades identificadas, los resultados de este estudio muestran especificidades en la dirección que describen estas prácticas de *cultivación* entre clase social. Mientras las familias de clase media se posicionan en alianza con las exigencias y reglas del establecimiento educacional, las familias de clase alta lo hacen desde una lógica de administración desde fuera del establecimiento educacional. Este dato permite proponer entonces dos tipos de

Cultivación. Una, concertada en alianza con el establecimiento educacional para la clase media. Otra, de cultivación personalizada y administrada desde fuera del establecimiento educacional en las familias de clase alta.

Cultivación concertada en alianza con el establecimiento educacional

La cultivación concertada en alianza con la escuela se distingue por la alta valoración que estos padres le asignan al desarrollo cultural de los hijos e hijas, la obtención de notas altas en el colegio y el fomento de la interiorización del hábito personal de lectura en los hijos.

El interés de cultivación también se expresa en los criterios de elección del establecimiento educacional para los hijos. Estos buscan articular dos necesidades. La más dominante, es la cercanía del colegio al hogar. Es decir, razones de carácter práctico. La segunda, se relaciona con la calidad del establecimiento. La noción de calidad escolar que aquí se emplea se apoya en criterios de orden socio-afectivo y cultural. Por ejemplo, el buen trato percibido hacia los estudiantes y sus familias y la semejanza y homogeneidad de la condición social del alumnado respecto de la propia. Los criterios educacionales no figuran en el horizonte inmediato de las razones para elegir establecimiento. La decisión final de matrícula también coloca en alta consideración la voz del propio niño respecto de la capacidad del colegio para generar satisfacción escolar. Lo que implica una actitud de permanente vigilancia de los padres hacia el bienestar de los hijos a todo lo largo de su trayectoria escolar.

Lo que subyace en estas prácticas educativas es la imperiosa necesidad de que los hijos sean “alguien” o sean “más que la madre”. Es decir, romper la inercia reproductora de pertenecer a un sector social que como bien lo dice una de las madres entrevistadas, cuenta con restricciones económicas que conducen a una vida cómoda, pero a costas de grandes “sacrificios” y en ocasiones, discriminación social. De allí la necesidad subyacente de que los hijos puedan “surgir en la vida”.

“Es para que él sea feliz y pueda lograr todas sus metas, pero que no le cuesta tanto como a mí me ha costado, porque lo he pasado mal a veces y yo no quiero eso para él, todo esto es mucho sacrificio, aunque estoy feliz de hacerlo, a veces es mucho” (Nivel socio-económico medio).

Cultivación personalizada y administrada desde fuera del establecimiento educacional

Los apoderados de clase alta, por otra parte, no mencionan la obtención de notas altas como parte de sus expectativas educacionales, como sí lo mencionan las madres de clase media. El principal objeto de atención de estas familias es el bienestar escolar de los hijos e hijas y su acceso a redes sociales que permitan satisfacer las necesidades de vinculación social futura. De allí que, además de la cercanía del colegio al hogar, los criterios de elección de establecimiento educacional para los hijos se relacionen mucho más aquí, con la adquisición de idiomas, el proyecto educativo institucional centrado en el alumno y la composición socio-económica del estudiantado. Esta última condición resulta de especial interés en tanto permite acceder -y/o mantenerse- en la élite del poder

económico y social del que gozan estas familias. De allí que no resulta indiferente elegir cualquier colegio. Este debe contar con prestigio social.

Los criterios educacionales tampoco figuran en el horizonte inmediato de las elecciones de colegio para los hijos e hijas. Para estas familias el desarrollo de los hijos y el aprendizaje escolar no se reduce a lo que el sistema de educación formal privada pueda ofrecer. Este se complementa de otros servicios educacionales externos a los colegios. Por ejemplo, acceso a talleres de desarrollo cultural y recreativo ofrecidos por instituciones externas a los colegios, la contratación de profesores particulares en el hogar, incluida la contratación de trabajadoras de casa particular con estudios relacionados con pedagogía. Esto no significa, necesariamente, que se subvalore el aporte del sistema escolar. Lo que ocurre es que parece no ser suficiente para cumplir con las aspiraciones familiares de diferenciación social para los hijos. Más que la excelencia académica lo que interesa es conservar y reproducir (y ojalá amplificar) lo que ya se conoce, y se ha vivido, en términos de posición social. De allí un discurso más cercano a una mentalidad de cultivación personalizada y administrada desde fuera del establecimiento educacional.

“Me veo súper pragmática, me veo súper rubocopil, me veo así como gerenciando la educación de mis niñitas, sí, me veo así como... Sí, o sea, me veo como, como por logros, como por objetivos” (Nivel socio-económico alto).

Conclusiones

A modo de conclusión lo que aquí se tiene, al menos para el caso de esta muestra, es que la estratificación socio-económica en materia de distribución del ingreso que caracteriza la estructura social chilena, describe un correlato interesante a nivel de las prácticas educativas parentales.

Aunque las familias de clase media y de clase alta comparten el valor de cultivar el desarrollo cultural e integral de los hijos y manifiestan la necesidad de que los hijos se diferencien socialmente de otras clases sociales (incluida en muchos casos la propia clase social de pertenencia), las diferencias aparecen en relación con las representaciones que las familias tienen respecto del poder de la escuela para satisfacer estas necesidades de distinción social.

La clase media aún parece confiar en que la escuela es suficiente por sí sola. Para las familias de clase alta, sin embargo, la escuela es un medio más dentro de un complejo sistema de servicios y apoyos extra-institucionales. Esto, porque y como muy bien lo señala una de las madres de clase alta entrevistada, los hijos e hijas “deben valer por dos”. Es decir, duplicar el valor competitivo que ya tienen sus padres.

Este hallazgo hace recordar lo que Bourdieu (1993) denominaba el “efecto habitus” sobre la producción y reproducción de las diferencias socio-económicas y culturales entre grupos sociales. Si esto es así, cabe hacer el cuestionamiento hacia el rol que ocupa actualmente el sistema escolar en tanto promesa de igualdad de oportunidades para sociedades desiguales. Lo que aquí se ve, es que al menos para las familias de clase alta, la educación formal no resulta suficiente. En la práctica,

la convicción parental es que el éxito social de los hijos depende predominantemente de una importante inversión económica familiar en bienes y servicios educacionales externos y complementarios a la escuela. Es decir, depende de la familia. El sistema escolar solo es útil en tanto permite acceder a redes y prestigio social.

La evidencia internacional ha demostrado una y otra vez el efecto significativo de las expectativas educacionales sobre los resultados escolares de niños y niñas (Arancibia, 1995; Camhi, 2005; Díaz, Pérez y Mozo, 2009; Drummond y Stipeck, 2004; Rivera, 2004; Rivera y Milicic, 2006; Santelices y Rivas, 2005; Sheldon, 2002). Los hallazgos que aquí se presentan sugieren que no son solo las expectativas entendidas como “las esperanzas que tienen los padres acerca del rendimiento académico futuro de sus hijos” (Soto, 2004) el principal movilizador de las estrategias de involucramiento parental. Es la aspiración de “desmarcarse” de otros grupos sociales que describen *habitus* distintos a los propios lo que aparece como el gran movilizador de la acción parental. Este es el mandato que estructura y da sentido a la acción parental desplegada. Si esto es así, es posible concluir que la escuela no es la única institución reproductora de la desigualdad social y económica de un país, las familias también hacen lo suyo desde la intimidad de su vida cotidiana.

De ahí la necesidad de volver a mirar el énfasis que la política educativa de nuestros países le ha dado al modelo de efectividad escolar. Las familias siguen haciendo lo suyo a todo lo largo de la trayectoria escolar de los niños, cuestión que no puede seguir siendo subestimada por los tomadores de decisiones en materia de política educativa. Al menos en términos de impacto deseado en materia de eficacia educativa institucional y docente.

Referencias

- Bourdieu, P. (1993). *Stratégies de Reproduction et Modes de Domination. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Recuperado el 1º de Julio 2008 de www.biblionline.site.voila.fr.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings*. USA: Sage Publications.
- CASEN (2009). *Pobreza en Chile*. Recuperado el 20 marzo 2011 de www.mideplan.cl.
- Fernandez, T. (2006). Una aproximación a las relaciones entre clase social y *habitus*: las disposiciones académicas de los alumnos iberoamericanos evaluados por PISA 2003). *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, año/vol.4, número 001*.
- Gubbins, V. (2011). Estrategias de Involucramiento Parental en familias de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica. *Tesis para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación*. Santiago : Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Greimas, A.J. (1966). *Semántica Estructural: Investigación Metodológica*. Madrid: Editorial Gredos, S.A.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, Vol. 67: 747-776.
- Le Pape, M.C. & Van Zanten, A. (2009). Les pratiques éducatives des familles. Dans Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. *Sociologie du système éducatif les inégalités scolaire*. Paris : PUF.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction, in Mussen, P. Hetherington Mavis E. (eds), *Handbook of Child Psychology. Socialization, Personality and Social Development*. New York, John Wiley & Sons.

- Marks, G.N., Cresswell, J. & Ainley, J. (2006, April). Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12, 2, 105-128.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores Familiares vinculados al Bajo Rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, nº 1, 81-113.
- Sirin, S. (2005, Fall). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75, 3, 417, 37.
- Valenzuela, J.P. & Duryea, S. (2011). Examinando la prominente posición de Chile a nivel mundial en cuanto a desigualdad de ingresos: comparaciones regionales. *Estudios de Economía*, Vol. 38, Nº1, 259-293.
- Vincent, C. Rollock, N., Ball, S. y Gillborn, D. (2012, forthcoming). Being Strategic, Being Watchful, Being Determined: black middle class parents and schooling. Published online before print November 19, 2011, doi: 10.1177/0038038511416167. *Sociology*, 45, nº6, 1078-1093.
- Willms, J.D. & Somers, M. A. (2001). Family, classroom, and school effects on children's Educational Outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 4, 409-445.

El trabajo del *habitus* en un grupo de adolescentes de clase media y alta de origen diverso.

¿Cómo se moldea la pertenencia social?

Raúl Hernández Villasol, Departament d'Antropologia Social i Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona, raul.hernandez.villasol@uab.cat

Introducción. Clase social y diversidad en el *habitus* adolescente

Este texto es un primer análisis de una problemática existente cuando la reproducción biológica se encuentra en dificultades de producir una reproducción social. En el caso estudiado este hecho provoca que las familias inviertan recursos en el trabajo del *habitus*¹ de sus hijos e hijas, especialmente en los componentes del capital cultural incorporado. Este *habitus* se intenta instruir, fuera del horario escolar, por medio de unas actividades adicionales que cada vez tienen una mayor presencia en el entorno educativo. No hay que obviar que estas actividades se realizan a través de negocios que existen en las mismas zonas urbanas de clases media y alta y que son fruto de un proceso de medicalización² que ha ido penetrando progresivamente en el desarrollo de la transmisión cultural a través de las «fuerzas reproductivas». No obstante, también hay que advertir que la mayoría de estas actividades tiene un coste económico que segrega el acceso a estos *habitus* en relación a la situación en la estructura social.

Para abordar el análisis de estos hechos y de sus contradicciones se utilizarán los resultados de una investigación con adolescentes procedentes de clases media y alta catalanas, en un centro privado situado en una zona urbana de clase alta donde se realiza un tipo de terapia destinada a la integración sensorial mediante el juego. Entre el conjunto de usuarios de este centro existían orígenes diversos, con una sobre-representación de adoptados internacionales de diferentes países de origen. Los adolescentes procedentes de la adopción internacional se han de incluir dentro de la categoría de generación global que teoriza Ulrich Beck (2008). Aunque Beck no tiene en cuenta este fenómeno

1. En este caso se entiende el concepto de *habitus* como un conjunto de comportamientos adquiridos que según Bourdieu (2013 [1989]) se constituyen como el nexo entre la estructura social y la acción social. Como destaca Carles Feixa criticando el romanticismo con el que se analizan las culturas juveniles conceptos como el de *habitus* de Bourdieu “reflejan mejor la fluidez, variedad, e hibridación presentes en las culturas juveniles.” (2009: 79)

2. “Defining behavior as a medical problem or illness and mandating or licensing the medical profession to provide some type of treatment for it.” Conrad (1975:12).

en su análisis, sí que incluye fenómenos coetáneos, un ejemplo en el caso catalán sería el fenómeno migratorio (Carrasco, 2004) que ya ha sido comparado con la adopción (Marre y Bestard 2004) o también el fenómeno del turismo. Un dato que cabe destacar es que en el caso de Cataluña podemos encontrar dos factores que han generado una mayor diversidad por medio del origen entre los adolescentes; inmigración internacional en las clases populares y adopción internacional en las clases media y alta. Aunque tenemos que puntualizar que no son comparables en número y porcentaje, ya que en términos demográficos podemos considerar la adopción un fenómeno significativo pero minoritario en comparación con el de la inmigración. No obstante, sí que se pueden distinguir como diversidades más frecuentes, aunque diferenciadas en los contextos de clase social que ocupan en la ciudad (Marre, 2006). La investigación contó con dos fases diferenciadas. Una primera fase de observación presencial durante el tiempo que los adolescentes realizaban la terapia en el centro; en esta fase se obtuvieron datos referentes a los motivos y las implicaciones de las actividades que realizaban en el centro privado. Las personas sobre las que giró esta primera fase fueron los adolescentes y las terapeutas. En una segunda fase, y recurriendo a una técnica proyectiva por medio de un proyecto de fotografía, se obtuvieron datos de los espacios informales, actividades de juego y grupo de iguales de los adolescentes fuera del centro. Las personas sobre las que giró esta segunda fase fueron los adolescentes y sus familias, ya que se mantuvo contacto con ellas mediante la gestión de los permisos de participación en el proyecto.

Para jugar voy a terapia

Los hechos estudiados se sitúan en una tendencia general progresiva que consiste en que el tiempo destinado por los adolescentes de clases media y alta³ urbanas se emplea en realizar estas actividades formativas fuera del horario escolar, como parte de un proyecto de sus familias que persigue estimular las capacidades globales de sus hijos e hijas a través de dichas actividades, denominadas habitualmente *extraescolares*. Estas actividades se han convertido en un *habitus* propio de estas clases sociales, que tiene como objetivo principal instruir en habilidades y herramientas a los hijos e hijas preparándolos para un mundo laboral adulto cada vez más competitivo. Sin embargo, las familias también las utilizan para intentar corregir los aspectos y características que no encajan con el modelo de adolescente que se espera que garantice la reproducción social, generándose una visión de 'déficit'. A esta visión del déficit inherente a este periodo de la vida también se le añade la influencia de las condiciones de origen, género o clase social (Foley 1997).

Aquí nos centraremos en la capacidad de acción social de los sujetos en esta sub-etapa conocida como adolescencia en la cultura occidental contemporánea. James y Prout lideraron el estudio de las capacidades de acción -*agency*- de los menores de edad en sus actividades y en sus dinámicas sociales en los 90. Esta capacidad de acción es incomprensible fuera de las relaciones sociales que se tejen entre los adolescentes y los demás miembros de la constelación social en la que están inmersos (Lahire, 2007). En la especificidad del caso estudiado, la agencia se inscribe en una ontología

3. Se utiliza el concepto de clase social media en el sentido de grupo de individuos cercanos en un amplio espectro de bienestar social y económico, con grados medios y altos de titulación académica y un determinado tipo de ocupación laboral.

evolucionista que sitúan al adolescente en un proceso que va de un ser «salvaje», o un ser «natural», a un modelo de ser «civilizado» occidental o un ser «social» (Gaitán, 2006; Bradley, 1989; citados en Jociles, Franzé y Poveda, 2011).

Durante el trabajo de campo, al preguntar a los adolescentes sobre las actividades que realizaban, expresaban su obligatoriedad, pero las asumían sin oponer resistencia alguna por la necesidad de mejorar su rendimiento escolar y su comportamiento. Un ejemplo de esto lo encontramos en la conversación que se mantuvo con la madre de uno de los adolescentes, adoptado en Bulgaria, y que era el que contaba con mayor carga extraescolar. En dicha conversación, previa a la entrevista con su hijo, se le preguntaba por otro tipo de actividad similar a la observada, pero en este caso centrada en estimular las capacidades en matemáticas a través del método Kumon. La madre argumentaba que le gustaban las matemáticas y que se lo pasaba bien en esta actividad, excluyéndola de una actividad obligatoria como otras clases de refuerzo a las que tenía que asistir para mejorar el uso de la lengua catalana y la caligrafía. En la posterior entrevista, el chico no expresó voluntariedad alguna en la asistencia a estas sesiones, pues argumentaba que se aburría y que le daba pereza muchos días, a diferencia de otras actividades deportivas, natación y karate, que realizaba.

Déficit en juego

En el momento de entrar al campo y de ir conociendo uno a uno a todos los participantes a través de las terapeutas pudimos conocer los motivos por los que cada uno de los adolescentes acudía a terapia. Aunque el motivo principal recaía en el bajo rendimiento escolar⁴, existía una explicación particular para cada uno. Los argumentos, fundamentalmente, se basaban en la necesidad de cubrir unas supuestas carencias, con el fin de mejorar así su rendimiento académico. Estos supuestos déficits estaban condicionados a la comparación con un modelo preestablecido e ideal de adolescente.

El modelo sobre el que el entorno educativo compara al sujeto está condicionado por el estatus en la estructura social, que a su vez condiciona la acción social por medio de los *habitus*, actuando como nexo en el proceso de reproducción social. El estatus social de las familias que participaron en la investigación se corresponde con las denominadas clases media y alta, aunque no por sus rentas y posiciones sociales, muy diversas. No obstante, coinciden en las acciones realizadas en torno a la educación de sus hijos e hijas. Todos los adolescentes acudían a escuelas concertadas o privadas, en muchos de los casos escuelas de élite. Además, su educación se complementaba con las actividades extraescolares, lo que suponía una inversión económica considerable. Asimismo, constituía un rasgo común el grado de educación de los padres, que tenían estudios medios o superiores.

Un ejemplo de la vinculación de los déficits al modelo basado en el contexto social en el que vivía cada adolescente lo podemos obtener en la comparación de casos de dos de los chicos que acudían a terapia. Uno de los chicos había nacido en Reino Unido y residía en Cataluña desde hacía varios años. Acudía a un colegio de élite inglés y prácticamente no tenía relación con nadie que no hablara

4. El bajo rendimiento escolar no tenía porque implicar suspenso o calificaciones bajas, el déficit en el rendimiento escolar en algunos casos surgía de la comparación con un modelo de excelencia académica.

su lengua materna. No hablaba catalán y mostraba dificultades y timidez al hablar castellano. Acudía a terapia para poder corregir su comportamiento y poder potenciar su sociabilidad. En la terapia solo atendía si se le hablaba en inglés, dos monitoras y algunos de los chicos con los que compartía el espacio intentaban mantener conversaciones con él, pero normalmente hacía una terapia individualizada. Se le etiquetaba de «bruto» o «salvaje» y se le intentaban corregir los movimientos y el comportamiento para poder ser un chico más pausado y comedido en su expresión física. En ningún momento se incidía en el tema de la lengua como un déficit. En cambio, en el caso del otro chico, del que hemos hablado anteriormente, que había sido adoptado en Bulgaria, el contexto era totalmente distinto, pues vivía en una ciudad mediana en el interior de la provincia. Aunque hablaba catalán como lengua principal, se le obligaba a acudir a clases de refuerzo para mejorar la expresión y la caligrafía. En la comparación de estos dos casos vemos cómo la atribución de contenidos del déficit varía según el entorno educativo en el que se desarrolla la vida del sujeto.

En esta investigación comprobamos que existe una sobre-representación de adolescentes procedentes de la adopción internacional, por los datos obtenidos asumimos que esto se debe a una mayor suposición de déficit derivado de su origen. Para el caso de los adolescentes adoptados se hace referencia constantemente a una mayor vulnerabilidad debido a su origen, hecho que reproduce los discursos en relación a la adolescencia expuestos en la introducción de este artículo. Dicha sobre-representación se debe a que la terapia va dirigida a reforzar el crecimiento y la maduración para superar estas vulnerabilidades que se relacionan con problemas de integración social y también con otros problemas relacionados con la salud, con problemas cognitivos y de integración escolar y con problemas de identidad (Berastegui, 2005). Es destacable en este punto el negocio en torno a esta medicalización que supone el tratamiento de las dificultades que encuentra la infancia en su proceso escolar. En el caso estudiado se hacía principal énfasis en la instrucción del cuerpo para integrarlo en el modelo que permite realizar correctamente las labores escolares. Este hecho se encuentra dentro de este proceso histórico y social de medicalización que teorizaba Michel Foucault (1996), definiendo el cuerpo como realidad biopolítica y la medicina como una estrategia biopolítica.

No obstante, cabe recordar que aunque el centro terapéutico realiza terapias para niños y adolescentes con problemas diagnosticados, como la hiperactividad, el autismo o el déficit de atención, los adolescentes de la muestra no estaban diagnosticados de ningún desorden o patología. Sí se les percibía, en cambio, como adolescentes con déficits que podían acarrear problemas en su proceso de madurez, rendimiento académico y socialización. En el caso concreto de los adoptados de este grupo encontramos una diferencia. Aunque, como el resto, no estaban diagnosticados, el origen de los déficits siempre se centraba en el periodo pre-adoptivo y en una supuesta mala integración a su contexto actual. Las actividades de la terapia incidían en la corrección de esos déficits a través de juegos que reproducían las supuestas experiencias esenciales en la crianza propia del contexto en el que se desarrollaban ahora sus vidas. Por ejemplo, una actividad que consistía en columpiarse en una hamaca de tela elástica, que según las terapeutas reproducía el abrazo y la tranquilidad del vientre materno. Otra actividad consistía en recurrir al diálogo acerca del origen y de los recuerdos de los primeros años de vida, que ayudaba a los adolescentes a verbalizar su experiencia y tomar conciencia de su origen y de la suerte que habían tenido al poder formar parte de una familia.

En este punto hay que recordar que en los adolescentes procedentes de procesos de adopción la socialización se produce en su mayor parte en Cataluña, ya que llegan con menos de 3 años. Este último dato cabe tenerlo muy presente ya que como hemos comprobado en los resultados etnográficos, los déficit y los problemas en los que se identifica de forma habitual a los adolescentes procedentes de la adopción transnacional se atribuyen a causas anteriores a la adopción, bien sean genéticas, psicológicas, sociales o culturales. Pero esta relación de causalidad está claramente influida por la corriente evolucionista, y elude el contexto social y educativo, como si al hacer circular a un menor de un contexto subalterno a un contexto hegemónico en un proceso global, no pudiera existir ninguna causa de malestar en el destino.

Conclusión

La vida extraescolar de los adolescentes que han participado en la investigación está marcada por la obligación que tienen de instruirse continuamente para poder superar o hacer frente a unos supuestos déficits que se les atribuyen en comparación con un modelo de adolescente ideal que pueda ser competitivo una vez emancipado y activo en el mundo laboral de las clases media y alta. Estos adolescentes se incluyen dentro del fenómeno de la generación global que ha aumentado la competencia y la inseguridad. Este aumento genera más percepción de déficit porque amplía el marco de habilidades necesarias requeridas en la ambición de progreso de la clase media y alta a través de la reproducción social de sus hijos e hijas. La inversión de tiempo y de esfuerzo destinados a la instrucción en habilidades que puedan reducir el déficit en relación al modelo y la percepción de estos adolescentes como un sujeto a proteger y controlar va en detrimento de la disposición de tiempo libre a utilizar para el desarrollo personal y social dentro de un grupo de iguales. En otras palabras, la presión por la reproducción social en las familias condiciona la capacidad de acción social y cultural de estos adolescentes.

Referencias

- Beck, U. (2008) *Generación Global*. Paidós Iberica. Barcelona.
- Berástegui, A. (2005). La adaptación familiar en adopción internacional: Una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Bestard, J.; Marre, D. (2004) La Adopción y el acogimiento: Presente y perspectivas. *Estudis d'Antropologia Social i Cultural*, Universidad de Barcelona.
- Bourdieu, P. (2013 [1989]) "Los poderes y su reproducción" en *La nobleza de Estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Carrasco, S. (2004) Infancia e inmigración: entre los proyectos de los adultos y las realidades de los menores, in (AADD) *Infancia y familias: realidades y tendencias*, Barcelona: ARIEL
- Carrasco, S., ed. (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación. Proyectos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y gambiana*. Colección Educación y Sociedad, no. 15. Bellaterra: ICE-UAB

- Conrad, P. (1992) Medicalization and Social Control. *Annual Review of Sociology* Vol. 18, pp. 209-232
Published by: Annual Reviews
- Feixa C.; Nilan P. (2009), “¿Una juventud global? Identidades híbridas, mundos plurales”, a: *Revista d'Educació Social*, núm. 43, Barcelona.
- Foley, D. E. (1997) Deficit thinking models based on culture: the anthropological protest, in: R. Valencia (Ed.) *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice* (London, The Falmer Press), 113-131.
- Foucault, M. (1996) *La causa de los hombres infames*. Editorial Altamira. Buenos Aires.
- Lahire, B. (2006) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. En *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, sin mes, 2007, pp. 21-37
- Marre, D. (2006) “En esta escuela no tenemos niños inmigrantes, sólo tenemos niños adoptados de afuera.” Perspectivas familiares y sociales sobre los “orígenes culturales” de los menores adoptados internacionalmente. Comunicación oral en el Fórum Internacional “De filias y fobias: del parentesco biológico al cultural. La adopción, la homoparentalidad y otras formas de construcción de familias diversas”. CIIMU, Barcelona. En: ciimu.org/webs/foruminternacional/pdf/programa. Consultado el 3 de Setiembre de 2012.
- Wagner J. (ed) (1979), *Images of Information: Still Photography in the Social Sciences*, Beverly Hills, Sage.

La producción de las élites neo-coloniales en El Salvador

Andrea Dyrness, Trinity College, andrea.dyrness@trincoll.edu

Enrique Sepúlveda, University of Saint Joseph, esepulveda@usj.edu

Introducción

En El Salvador, como en muchos países en desarrollo, las élites suelen conseguir sus estudios universitarios en el exterior, usualmente en los Estados Unidos, el poder neo-colonizador. Varios colegios preparatorios internacionales en San Salvador sirven para preparar estos jóvenes élites para estudiar en el extranjero y, eventualmente, tomar posiciones de liderazgo a nivel nacional e internacional. Este artículo se base de un estudio etnográfico de un año en uno de estos colegios internacionales que ofrece una “educación Norteamericana” con la meta de preparar alumnos bilingües y biculturales para tener éxito en un contexto global. La Escuela Lincoln¹ atiende a un alumnado 95% salvadoreño y tiene una reputación nacional como símbolo de, y puerta de entrada al, élite salvadoreño. Nuestro estudio investigó cómo los alumnos en esta escuela son socializados para imaginarse ciudadanos, y qué significa la ciudadanía para ellos en el contexto de las realidades transnacionales que conforman sus vidas. En este contexto, el camino al estatus de élite, y la formación de identidades élites, son mediados por la relación desigual entre El Salvador y los Estados Unidos y las experiencias propias de los jóvenes en la diáspora. En esta presentación, proponemos que los alumnos de la Escuela Lincoln son socializados para hacerse élites neo-coloniales quienes son a la vez separados de sus compañeros salvadoreños menos privilegiados y subordinados a los ciudadanos estado-unidenses racialmente blancos en el centro del poder neo-colonizador. Procesos escolares que los preparan para ser miembros del “élite global” destruyen la base de una ciudadanía comprometida local en El Salvador, mientras tampoco los prepara para la jerarquía racial que se enfrentarán en los Estados Unidos que les hace ciudadanos de segunda clase. Los jóvenes élites transnacionales salvadoreños así ocupan un “tercer espacio” (Siu 2005; Lukose 2007), impedidos de la plena identificación con ciudadanos del Salvador y de los Estados Unidos. Bajo un marco de “ciudadanía diaspórica”, proponemos que los jóvenes demostraron una consciencia de contradicción resultando de su estado “en medio” que es característica de sujetos de la diáspora.

1. Pseudónimo, como todos los nombres personales en este artículo.

Ubicamos nuestro estudio en la tradición de etnografía crítica en la antropología de educación, que durante mucho tiempo ha investigado las escuelas como espacios privilegiados para la producción de identidades sociales. Como etnógrafos críticos, buscamos analizar la política cultural de las interacciones dentro de la escuela por conectarlas a relaciones políticas a nivel ‘macro’ que extienden, en este caso, más allá de la nación y a las relaciones geopolíticas entre El Salvador y los Estados Unidos. A través de atención cuidadosa a los procesos ‘micro’ de interacciones del aula y de la escuela, destacamos procesos y prácticas sociales que contribuyen a la reproducción de distintas identidades de clase social en El Salvador. Luego examinamos cómo estas identidades son interpoladas e interrumpidas por las experiencias de los alumnos en la diáspora. En esta presentación, enfocamos en, 1) la enseñanza de inglés dentro de la escuela y, 2) la relación entre prácticas escolares de seguridad y la aplicación laxa de políticas de disciplina, como fuerzas claves de socialización en la producción de identidades élites neo-coloniales.

Seguridad y disciplina en “la burbuja”

Las prácticas de seguridad escolar protegieron el perímetro físico y social de la Escuela Lincoln, creando lo que alumnos y profesores llamaban una “burbuja,” un lugar protegido y exclusivo donde los alumnos podían vivir sus vidas sin tener que aprender la “realidad” ahí afuera. Esto era aparente en todo lugar. Los alumnos llegaban a la escuela en vehículos privados con chofer, generalmente “SUV” con ventanas polarizadas. Los choferes frecuentemente servían como guardaespaldas armados. Todas las excursiones escolares, incluyendo proyectos de servicio comunitario, fueron acompañadas por escoltas armadas. En general un camión cargando a dos o más guardas en uniforme y con rifles o ametralladoras seguían el bus de la escuela. La preocupación sobre la seguridad de los alumnos era sobresaliente, y limitaba drásticamente la posibilidad de que los alumnos fueran expuestos a personas de diferentes clases sociales, quienes eran presumidos como amenaza a su seguridad. Al insistir en escoltas armadas, la escuela promulgaba un mensaje que identificarse con comunidades pobres no era ni posible ni deseado. La administración cancelaba frecuentemente viajes de aprendizaje y servicio, sea por amenazas de clima o “riesgos de seguridad.” Aun viajes dentro del área metropolitana de San Salvador se cancelaban ya sea por lluvia intensa, o porque un robo armado había ocurrido en la vecindad. Por diseño, la escuela no tenía alumnos de clase baja o laboral: no existía un programa de ayuda financiera en admisiones. Los alumnos pasaban sus horas libres en los “Country Clubes” exclusivos y clubes nocturnos de la Zona Rosa, y en las casas privadas familiares de playa o lago. Eran espacios donde no tenían que interactuar con otros diferentes a ellos; en fin, eran espacios exclusivos y cerrados a otros. Por ejemplo, el Club Verde, uno de los principales “Country Clubes”, era limitado a miembros con un cierto ingreso y no admitía a residentes de raza Negra o Árabe.

Mientras que las prácticas de seguridad escolar eran rígidas y estrictamente enforzadas, las prácticas de disciplina interna eran fluidos, borrosas y negociables. Frecuentemente los maestros, consejeros, y administradores escolares expresaban su frustración a la incapacidad de la escuela de exigir que los alumnos cumplieran con las reglas y estándares de la escuela, debido a la posición social y el poder económico de sus padres. Como dijo uno de los cinco consejeros: “Los

padres saben que si ellos vienen y hacen un escándalo, pueden sacar sus hijos de cualquier dificultad.” Algo que surgió fue la situación de los maestros salvadoreños quienes tenían menos credibilidad en los ojos de los alumnos que los maestros internacionales, por ser de una clase social mas baja que la de los alumnos. Como nos dijo el director, “La facultad salvadoreña es de la clase baja y media, y entonces tienen miedo de tomar decisiones que puedan impactar una familia rica. No tienen la confianza en sí mismo para enfrentar a un emprendedor dueño de tal y tal empresa, o el vice-presidente del país.” Pero el director mismo se había encontrado en conflictos con los padres por haber tratado de hacer cumplir con las normas disciplinarias. Él nos dijo que los padres veían a la escuela como su “finca familiar”. La incapacidad de los funcionarios de la escuela en consistentemente hacer cumplir con las normas disciplinarias contribuyó a una cultura de privilegio e impunidad dentro de la “burbuja” que reflejaba los patrones culturales de la sociedad salvadoreña (Wolf 2009). Mientras que el código de honor escrito de la escuela aprobaba valores éticos de la honestidad, la integridad y la equidad, la habilidad de los alumnos (y sus padres) de negociar las normas y consecuencias operaba como parte de un “currículo escondido”, socializando a los jóvenes a pensar que estaban fuera de la ley. Por medio de prácticas rígidas de seguridad externa y prácticas de disciplina internas fluidas, la Escuela Lincoln reproducía procesos sociales más amplios de exclusión social y privilegio que separaba a los alumnos de la Lincoln de sus compañeros salvadoreños menos favorecidos.

Inglés en la Escuela Lincoln

Alumnos en la Escuela Lincoln recibieron toda su instrucción en inglés desde el Kinder, con la excepción de lengua y literatura Español y un solo curso sobre historia salvadoreña en su último año de bachillerato. Aunque la mayoría de los alumnos hablaban español en sus casas con sus familias y amigos, también conversaban fácilmente en inglés, y en sus tareas académicas se sentían más a gusto en inglés. En nuestras entrevistas con los alumnos les preguntamos qué significaba para ellos ser educados en inglés en El Salvador, y discutimos esto también en un grupo de enfoque con 11 alumnos en una clase de Inglés AP². Sus respuestas dieron evidencia que la habilidad de hablar inglés (y hablarlo bien, “sin acento” como muchos dijeron) era una señal de identidad fundamental que los separaba de sus compañeros salvadoreños menos privilegiados que no hablan inglés. La fluidez en inglés era una forma de capital cultural que cimentó su privilegio, a la misma vez haciéndoles más difícil identificarse con y como ciudadanos salvadoreños.

Alumnos de la Lincoln describieron la importancia del inglés en términos que reflejaba la ideología neo-liberal de competición y avance individual en la economía global. Hablar inglés era una ventaja competitiva. Las palabras “ventaja” y “privilegio” recurrieron vez tras vez al hablar del Inglés; o, en las palabras de un joven, “tenemos un ‘step up’ cuando nos comparamos con otras escuelas”. Otro dijo, “Creo que me pone delante de muchas otras personas.” Otro tropo común era que “Inglés abre puertas”, y describieron una gran variedad de oportunidades que se les abre cuando hablan inglés: oportunidades para estudio, viaje, empleo. Con inglés, el mundo era su ostra. Que hablar

2 Advanced Placement, cursos avanzados que les daban crédito universitario.

inglés era un bien incondicional era en general asumido. Sin embargo, cuando participamos con los alumnos en una discusión más profunda sobre ciudadanía e identidad nacional, algunos alumnos reflejaron sobre lo que implica este privilegio para sus identidades cívicas, y, en particular, las implicaciones de su separación de aquellos salvadoreños que no hablan inglés. Cuando se le preguntó a una joven si ella era como otros salvadoreños, ella respondió: “Yo creo que soy igual en el hecho de que siento...que amo al país...pero al mismo tiempo, siendo alguien que habla Inglés, una viajera, eso hace que uno, lo hace a uno diferente.”

Nuestra investigación mostró que muchos alumnos de la Escuela Lincoln eran muy conscientes de que estaban protegidos de las realidades de los salvadoreños ordinarios. Pero en un grupo de enfoque con los alumnos en Inglés AP, alumnos sugirieron que su instrucción en inglés jugó un papel clave en esta separación. Estábamos hablando sobre la importancia del inglés y todas las puertas que abre, cuando de repente una alumna dijo, “Pero este tipo de educación también cierra puertas!” Fue uno de esos momentos etnográficos cuando el tiempo parece pararse, y toda realidad se cristaliza en una sola observación. La alumna, Cristina, siguió, “Uno no aprende el otro lado, nosotros no aprendemos español, vivimos en El Salvador, pero no sabemos lo que saben otros niños salvadoreños que van a las escuelas públicas. Así es que cierra puertas.” En la discusión que siguió, los alumnos debatieron las ventajas y las contras de su educación americana. Mientras que dos alumnos defendieron agresivamente su educación y las oportunidades abiertas para ellos, varios otros delinearon todas las cosas que estaban cerradas para ellos por su educación en inglés. Señalaron que no saben cómo hacer ciencia o matemáticas en español, haciéndose difícil o imposible de seguir una educación superior en El Salvador u otro país Latinoamericano. Cristina, la única del grupo que no esperaba asistir a una universidad en los Estados Unidos, explicó su decisión de ir a una universidad en México, sabiendo que sería un reto para ella académicamente por haber recibido toda su instrucción en Inglés, pero más comfortable para ella culturalmente. Ella dijo que cree que muchos de los alumnos de la Escuela Lincoln serían más contentos en (y mejor servidos por) universidades en Latino América, pero la escuela no los guía hacia esa opción. Dos elementos se encontraban en su crítica, y en la de otros. Una era que la escuela estaba fallando en educarlos sobre su patrimonio cultural, y así separándolos de sus conciudadanos. Y la segunda era que la escuela los estaba encaminando hacia un futuro en los Estados Unidos que tal vez no sería para ellos: en efecto, la escuela los estaba empujando hacia un fracaso. En cuanto a la primera, Cristina lamentó la falta de autores salvadoreños en su clase de literatura española. Según ella, “He estado diciéndole a Sr. Cortes desde el principio del año que deberíamos estudiar literatura salvadoreña, que es muy importante, que es muy buena! Y me dijo, ‘no podemos, no podemos, porque necesitamos aprender de otros países,’ y tenemos una semana de literatura salvadoreña, una semana!” Su compañera, Maribel, atacó al énfasis de la escuela sobre historia Norteamericana a costo de historia salvadoreña.

Aquí nos enseñan sobre Abraham Lincoln y George Washington desde el kínder, en cada grado...y luego no es hasta el último año, que nos enseñan sobre la historia de nuestro país. Nos deberían dar algo de la historia de nuestro país desde el Kinder. Es aún más importante que aprender sobre Abraham Lincoln y George Washington, es de donde *somos*! Nadie sabe nada sobre nuestro país en esta escuela.

Otra alumna también, en su entrevista, dijo que limitar estudios salvadoreños al final de *high*

school era “un error” y contribuye a “ese sentido que internacionales son mejor que los salvadoreños. Es que carecemos aprender sobre nuestro país.” Estos alumnos claramente hacían la conexión entre su educación en Inglés y sus identidades como personas que fueron *separados* de otros salvadoreños. En cuanto la discusión del grupo de enfoque se desarrolló, se hizo claro que ellos se sentían debilitados o incapacitados en su función como ciudadanos de El Salvador. En las palabras de un joven, fueron “cegados” a la realidad local, pero también a las oportunidades locales y la riqueza cultural.

A la misma vez que su educación cerró puertas para ellos en El Salvador, haciendo trayectorias futuras hacia los Estados Unidos inevitables, también prometió un sentido de pertenencia en los Estados Unidos que estos alumnos reconocieron como algo elusivo. Mientras que la mayoría de los alumnos creyeron que su educación los había preparado académicamente para los Estados Unidos, muchos no creían que ni ellos ni sus compañeros eran preparados socialmente y culturalmente para la vida en los Estados Unidos—particularmente para la experiencia de ser una minoría racial. Ellos reconocieron que el privilegio que gozaban en El Salvador no les ayudarían en una sociedad racialmente diversa, y que tal vez no estarían listos para, en las palabras de un joven, “la segregación y tal vez el racismo que nosotros posiblemente viviremos cuando llegamos ahí.” Algunos de estos alumnos ya tenían experiencia con la discriminación en los Estados Unidos, pues habían pasado veranos ahí, pero muchos de ellos conocían a otros graduados de la Escuela Lincoln que habían comenzado universidad en los Estados Unidos y regresado después de uno o dos años porque no se habían podido ajustar a la vida en los Estados Unidos. Este tema de deserción y regreso fue muy discutido en conversaciones privadas con los alumnos y algunos maestros quienes criticaban la escuela, pero nunca fue admitido por administradores. Más bien, los administradores citaban las estadísticas de admisión y las becas ofrecidas por universidades norteamericanas a sus alumnos. Las experiencias de los alumnos una vez allá no parecía ser de interés ni parte de los esfuerzos de la escuela.

El graduado de la Escuela Lincoln que dejó la universidad, un secreto muy guardado, sirvió como una figura triste de las promesas falsas de la escuela hacia membresía en un élite global medida por una vida de éxito en los Estados Unidos con un diploma universitario y un empleo alto. Por supuesto, muchos de los graduados de la Escuela Lincoln asumieron posiciones en el élite global, y no queremos sugerir que los graduados de la Escuela Lincoln fueron desventajados en lo material. Lo que sí sugerimos es que los alumnos en el grupo de enfoque del Inglés AP, en su crítica de la visión de la escuela para ellos y la implicación hacia su ciudadanía, mostraron una consciencia de contradicción que es característica de sujetos de la diáspora. Como reconoce Siu (2005), ciudadanía diaspórica implica una “tensión entre la afinidad y afiliación que uno tiene con estos sitios y el reconocimiento que su pertenencia y aceptación por ellos es parcial y limitada” (p.11, nuestra traducción). Mientras que su educación escolar prometía en preparar y asegurarles de membresía en los Estados Unidos, estos alumnos demostraron “una penetración parcial” en las palabras de Willis (1977), de las condiciones determinantes de su existencia. A pesar de ser privilegiados, ellos experimentaban una forma de marginalidad doble que prevenía su identificación completa como ciudadanos en El Salvador o los Estados Unidos.

Conclusión

A través de la enseñanza en inglés, las fronteras exteriores fuertemente vigiladas, y la disciplina interna laxa, los alumnos de la Escuela Lincoln fueron apartados de asociación con ciudadanos de escasos recursos y de clase obrera y animados a marcar las diferencias entre ellos mismos y sus compañeros salvadoreños menos privilegiados que no hablan inglés. A la misma vez, sus experiencias en campos sociales transnacionales servían de recuerdo constante de su posición marginal relativo a los Estados Unidos. A pesar de su privilegio, los alumnos de la Escuela Lincoln experimentaron fuerzas contradictorias de socialización cultural que por un lado les alentó a buscar oportunidades en los estados unidos, y por otro lado les comunicó la imposibilidad o inaccesibilidad de la pertenencia completa allá.

Nuestra investigación provee evidencia convincente de la función de la escuela en la reproducción de identidades de clase por medio de procesos culturales como teorizado por Pierre Bourdieu (1977) y Paul Willis (1977). No obstante, nuestro análisis de una escuela internacional salvadoreña demuestra que estos procesos de reproducción social y cultural no ocurren dentro de un solo estado nación. Dentro de campos sociales transnacionales, la producción de las identidades élites es mediada por relaciones geopolíticas desiguales entre estados neo-colonizadores y neo-colonizados. En este contexto, un marco de ciudadanía diaspórica nos permite entender cómo los jóvenes élites en El Salvador navegan varias comunidades y relaciones políticas globales/nacionales entrelazadas mientras van creciendo entre naciones (Siu 2005; Lukose 2007). En esta coyuntura contradictoria entre pertenecer y no pertenecer, hay una apertura para la conciencia crítica, resistencia y transformación. Nosotros vemos creatividad y resistencia en la crítica de los alumnos en la Escuela Lincoln, quienes reconocieron las políticas culturales que los colocaron como *mejores que* Salvadoreños que no hablan inglés, y *menos que* ciudadanos blancos norteamericanos. Estamos conscientes de que, invocando a Willis (1977), tal resistencia no siempre es transformativa, y en última instancia puede ser reproductiva. No especulamos acerca de los futuros probables de estos alumnos o la probabilidad de que ellos intenten a cambiar las relaciones de desigualdad que astutamente reconocen. Pero un marco de ciudadanía diaspórica nos ayuda ver la *posibilidad* de transformación en estos espacios nuevos de formación de identidad, y enfocar nuestra lente etnográfica en estos espacios.

Referencias

- Bourdieu, P. and J. Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills, CAC: Sage.
- Lukose, R.A. (2007). "The Difference that Diaspora Makes: Thinking through the Anthropology of Immigrant Education in the United States." *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 38, No. 4, pp. 405-418.
- Sassen, S. (2006). *Territory, authority, rights: From medieval to global assemblages*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Siu, L.C.D. (2005) *Memories of a Future Home: Diasporic Citizenship of Chinese in Panama*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*, Lexington, MA: D.C. Heath.
- Wolf, S. (2009). "Subverting Democracy: Élite Rule and the Limits to Political Participation in Post-War El Salvador." *Journal of Latin American Studies*, 41, 429-465.

Etnografía de las familias élites y las familias no élites puertorriqueñas:

Un estudio de niños aprendiendo inglés en las escuelas de Puerto Rico

Jannette Hermina, Universidad de Nuevo México, jhermina@unm.edu

Introducción

Este documento presenta los factores educacionales, socioculturales, y lingüísticos que influyen en el aprendizaje del inglés como segundo idioma en las escuelas privadas (élites) y públicas (no élites) de Puerto Rico. Este estudio presenta que el acceso a recursos adicionales -lectoescritura en inglés, padres bilingües profesionales, viajes al exterior y actividades extracurriculares- es fundamental en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sociales y educacionales de los estudiantes de escuelas élites. Se propone que en Puerto Rico hay dos comunidades de habla, definidas por aquellos que asisten o asistieron a las escuelas privadas élites y aquellos que asisten o asistieron a escuelas públicas. En Puerto Rico las personas que son bilingües son miembros de las clases élites. Aunque las escuelas públicas hacen disponible la enseñanza del inglés como una asignatura obligatoria, los estudios indican que los estudiantes de las escuelas privadas se convierten en bilingües más a menudo porque las escuelas privadas enseñan el inglés más efectivamente. Estos estudiantes tienen acceso a capital cultural¹ que aumenta sus oportunidades de practicar su inglés. Los niños de la élite continúan siendo bilingües y asistiendo a universidades en los Estados Unidos. Aprender inglés en Puerto Rico envuelve complicados factores históricos, sociales, culturales, económicos, y educacionales que se mezclan con problemas de desigualdad social.

Revisión de literatura

Brutt-Griffler (2002) sugiere que Puerto Rico está desarrollando dos comunidades de habla en un proceso de macroadquisición. Un grupo compartiendo un lenguaje en particular es una comunidad de habla (Brutt-Griffler, 2002). Macroadquisición se define como la adquisición de un segundo

1. Capital cultural se refiere a los diferentes artefactos y métodos que las personas utilizan para lograr un estatus social más alto (Bourdieu, 1977).

idioma por una comunidad de habla. Existen dos comunidades de habla bilingües. Las comunidades tipo A donde el proceso de macroadquisición toma lugar en comunidades multilingües y el recién lenguaje adquirido es un recurso lingüístico unificador. Las comunidades tipo B se refiere a lugares donde la sociedad es monolingüe y la adquisición del segundo lenguaje convierte la sociedad en una comunidad bilingüe. Puerto Rico se clasificaría como una comunidad bilingüe tipo B. Los niños en las comunidades de habla emergentes adquieren el inglés de las escuelas. En Puerto Rico así como en otros países colonizados por los Estados Unidos o Inglaterra (Ej. India, Hong Kong), la educación efectiva en inglés está reservada para las clases élites, mientras las clases trabajadoras reciben educación limitada en inglés (Brutt-Griffler, 2002; Canagarajah, 1999; Pousada, 1996; 2009; Schweers y Hudders, 2000; Torruellas, 1990). Este proceso educativo se ve afectado por la instrucción limitada en la educación pública en comparación con la educación privada. Se proponen dos comunidades de habla para este estudio: la clase no élite (familias de las escuelas públicas) y la clase élite (familias de escuelas privadas).

Estudios previos acerca de la enseñanza del inglés en Puerto Rico desde la perspectiva de colonialismo y americanización no hacen un análisis profundo de muchas preguntas acerca del lenguaje en Puerto Rico. Nuevos estudios deben de examinar críticamente el inglés como una forma de capital cultural en Puerto Rico y como reproduce la desigualdad social (Torruellas, 1990). Torruellas (1990), Resnick (1993), Pousada (1996, 2009), Ramírez-González y Torres-González (1996), y Schweers y Hudders (2000) exponen la segregación que existe entre aquellos que dominan el inglés y los que no lo dominan.

Métodos

Las preguntas de investigación son: a) ¿Hay dos comunidades de habla en Puerto Rico?, ¿Cuáles son las diferencias lingüísticas y sociales de estas comunidades de habla? b) ¿Cómo los niños y familias de escuelas públicas y privadas ven el inglés como un mecanismo de movilidad social en sus vidas profesionales futuras? c) ¿Qué interacción tienen los estudiantes de escuelas públicas y privadas en la clase de inglés?

Este estudio utilizó la investigación cualitativa y la etnografía. La etnografía envuelve el estudio de un grupo cultural en particular (Creswell, 2007). Se utilizó la etnografía crítica que estudia si algunas escuelas proveen ciertos privilegios, e investiga asuntos de desigualdad, poder y dominancia (Creswell, 2007). Se estudiaron dos grupos diferentes en términos sociales y económicos que incluyeron tres familias de los grupos élites y tres familias de los grupos no élites. El estudio se llevó a cabo en dos pueblos en la costa norte de Puerto Rico: Camuy y Hatillo. Los niños/as que participaron estaban aprendiendo inglés y cursaban el quinto grado y sus edades eran de 10 a 11 años.

Se utilizaron los siguientes métodos: observaciones de las clases de inglés, dos entrevistas sociolingüísticas con los padres focales, un cuestionario sociolingüístico, y dos entrevistas con los niño/as focales. El salón de inglés en cada escuela se observaba dos veces a la semana por una hora. Estas observaciones se llevaron a cabo desde septiembre hasta diciembre de 2011. El total de horas de observación fue de 23 horas en cada escuela. Las entrevistas sociolingüísticas con los padres y los niños focales fueron en español y todas las preguntas eran de respuestas abiertas. Las primeras entrevistas

se hicieron en octubre de 2011 y las segundas entrevistas se hicieron en febrero y marzo de 2012. Las preguntas que se hicieron a padres y niños eran acerca de: inglés como instrumento de movilidad social, actitudes hacia el inglés, uso de inglés y español, y actividades extracurriculares. El cuestionario sociolingüístico incluía preguntas de selección múltiple de la educación de los padres, uso de tecnología, el uso de inglés y español, lectoescritura en ambos lenguajes, y prácticas educacionales.

Los participantes

Las seis familias focales son la parte más importante de este estudio. Estas familias son un ejemplo de las familias que sus hijos/as estaban asistiendo a las escuelas pública y privada seleccionadas. Las descripciones en las siguientes dos tablas muestran las características socioculturales más importantes de estas familias.

Familia de escuela no élite	Miembros de la familia	Ocupación de los padres	Acceso a cable TV e Internet	Actividades extracurriculares	Viajes/vacaciones
Josué	Madre, padre, dos niños	Madre – recepcionista padre – chofer	Cable TV – sí Internet – sí	No	Una vez a Orlando, Florida
Alonso	Madre, padre, tres niños	Madre – ama de casa Padre – mecánico	Cable TV – sí Internet – sí	Clases de música pagadas por un programa del gobierno federal.	No
Vicente	Madre, un niño y una niña	Madre – mesera	Cable TV – sí Internet – no	No	No – pero vivieron en California por dos o tres años.

Tabla 1. Comparación de las familias no élites

Familia Focal de escuela élite	Miembros de la familia	Ocupación de los padres	Acceso a cable TV e Internet	Actividades extracurriculares	Viajes/vacaciones
Julieta	Madre, padre, dos niñas y un niño	Madre – secretaria padre – pensionado	Cable TV – Sí Internet – Sí	Clases de baile, equipo de voleibol, obras de teatro	Orlando, Florida Semanas de verano en un complejo vacacional en la costa suroeste de Puerto Rico
Anna	Madre, padre, dos niñas	Madre – maestra Padre – director de un centro de tecnología	Cable TV – Sí Internet – Sí	Equipo de voleibol, clases de música	Orlando, Florida y República Dominicana.
Jaime	Madre, Padre, tres niños	Madre – ama de casa Padre – ingeniero	Cable TV – Sí Internet – Sí	Clases de arte, catecismo	California y República Dominicana.

Tabla 2. Comparación de las familias élites

Los empleos de los padres y las actividades extracurriculares de los niños/as fueron las diferencias más importantes en los dos grupos sociales. Las ocupaciones de los padres en las escuelas élites requieren una educación superior y el uso de inglés. Los padres élites estaban más expuestos al uso de inglés que los padres no élites. Los niños en la escuela privada asistían a actividades extracurriculares pagadas por sus padres. Sólo un niño focal en la escuela pública asistía a una actividad extracurricular que era pagada con fondos federales. Los niños élites interactuaban más con niños de su misma clase social o de clases sociales más altas, experimentaban contextos académicos y sociales más diversos que los niños no élites. Los diversos contextos brindan una oportunidad adicional para que los niños élites practiquen inglés con otros niños.

Las observaciones en las clase de inglés

Una de las diferencias más importantes entre las dos aulas es el rol de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Clase de inglés Escuela no élite	Clase de inglés Escuela élite
Interacción social – Los estudiantes no se movían mucho; no había mucho aprendizaje cooperativo; los estudiantes se sentían incómodos y algunas veces sus compañeros se burlaban de ellos cuando hablaban en inglés; la conversación entre inglés y español era frecuente.	Interacción social – Los estudiantes se movían libremente; el aprendizaje cooperativo era frecuente; los estudiantes se ayudaban mutuamente cuando alguno no sabía la pronunciación correcta de una palabra; muchas conversaciones eran en inglés.
Participación – Algunos estudiantes no contestaban las preguntas de la maestra; los estudiantes no hablaban mucho inglés; Vicente era el estudiante focal que usaba más inglés.	Participación – Los estudiantes se emocionaban cuando participaban; los estudiantes hablaban mucho en inglés; Jaime era el estudiante focal que usaba más inglés.

Tabla 3. Interacciones sociales en las clases de inglés.

Los estudiantes no élites no eran muy activos en términos de participación, de hablar en inglés y el aprendizaje cooperativo o trabajo en equipo era casi inexistente. Los estudiantes que participaban individualmente eran algunas veces objeto de burla por parte de sus compañeros y se sentían incómodos cuando trataban de practicar y mejorar su inglés. La participación de los estudiantes se basaba en seleccionar la palabra correcta como respuesta a preguntas sin tiempo para elaborar oraciones complejas. La participación de Vicente en la clase era más evidente porque él era más activo leyendo en voz alta, y algunas veces sus compañeros se reían de él porque su pronunciación no era la correcta. Los estudiantes focales se comportaban bien y seguían los patrones y reglas establecidos por los profesores.

Los estudiantes élites participaban como agentes activos en el aprendizaje de inglés. Estos estudiantes interactuaban más en inglés con sus compañeros y se movían de un lugar a otro para verificar y discutir tareas de gramática y lectoescritura. Jaime era uno de los estudiantes más populares por su excelencia académica. Sus compañeros sabían de las habilidades de Jaime en inglés y siempre verificaban sus contestaciones antes de que la maestra las corrigiera.

Análisis familias de la escuela pública

La percepción de ser bilingüe de los padres no élites se basaba en las ideas de hablar inglés para poder comunicarse y encontrar un buen trabajo. Estos padres no mencionaron el uso de la lectoescritura en inglés al nivel universitario. Ellos presentaron diversas razones por las cuales consideraban el inglés como un idioma importante en la educación de sus hijos, tales como algunos empleos nacionales y federales. El inglés es una herramienta en caso de que sus hijos se mudaran a los Estados Unidos. Las siguientes son las contestaciones de los padres a las preguntas de por qué el inglés era importante para la vida futura de sus hijos:

- a) Para mudarse y trabajar en los Estados Unidos.
- b) Para leer documentos en inglés.
- c) Para trabajar en el servicio postal y las fuerza armadas.

Los niños focales no élites expresaron su opinión acerca del inglés en términos de socialización y propósitos académicos. Sus comentarios acerca de la importancia del inglés fueron:

- a) Para hablar con alguien que habla inglés en el trabajo.
- b) Para mudarse a los Estados Unidos.
- c) Para jugar deportes profesionales en los Estados Unidos.

Estas familias se enfocaron en empleos en el servicio postal y en las fuerzas armadas. Para las familias no élites hablar inglés es como un boleto dorado que puede abrir puertas para cualquier empleo, especialmente en las agencias federales.

Análisis familias de la escuela privada

Los padres focales élites mencionaron los siguientes componentes para ser bilingüe: lectura, conversación, escritura, vocabulario, gramática y buena pronunciación. Algunos de estos padres se clasificaron ellos mismos como bilingües y reportaron que sus hijos hablaban inglés con ellos. Estos padres mencionaron el uso de la lectoescritura en inglés en el futuro de sus hijos en la universidad y señalaron que sería una ventaja en la vida universitaria de sus hijos. Los padres se enfocaron en el inglés como un idioma importante para obtener empleos profesionales de alta remuneración, así como para tener acceso a nuevas culturas. Las siguientes son las contestaciones de los padres a las preguntas de por qué el inglés era importante para la vida futura de sus hijos:

- a) Para asistir a una universidad en los Estados Unidos.
- b) Para los campos de medicina, ingeniería, leyes, negocios, arquitectura y farmacia.
- c) Para viajar y tener experiencias con otras culturas, y asistir a internados educativos.
- d) Para entender la tecnología y trabajar en compañía multinacionales.
- e) Para aprender otros idiomas: japonés, portugués, mandarín y francés.

Los niños focales élites expresaron sus pensamientos acerca de usar el inglés a nivel universitario y la necesidad del inglés para ser una persona multilingüe. Sus comentarios acerca de la importancia del inglés fueron:

- a) Para estudiar en una universidad en los Estados Unidos.
- b) Para usarlo en los campos profesionales de la medicina, leyes, negocios y tecnología.
- c) Para viajar y conocer otras culturas.
- d) Para ser multilingüe.

Las perspectivas acerca del inglés de los niños élites eran similares a la de sus padres porque ambos ven la necesidad del inglés en la vida universitaria y en empleos profesionales de alta remuneración económica.

Conclusiones

Para concluir es necesario revisar las preguntas de la investigación para proveer un análisis. La primera pregunta era: ¿Hay dos comunidades de habla en Puerto Rico?, ¿Cuáles son las diferencias lingüísticas y sociales de estas dos comunidades de habla? La siguiente tabla presenta las características de las dos comunidades de habla:

Clase no élite	Clase Élite
Comunidad de habla pre-existente monolingüe en español.	Comunidad de habla bilingüe tipo B.
Acceso limitado a actividades extracurriculares.	Actividades extracurriculares.
La mayoría de los padres no son bilingües.	Los padres son bilingües.
Interacción limitada en inglés en el aula.	Aprendizaje cooperativo e interacción frecuente en inglés en el aula.
No hay una conexión clara entre lectoescritura en inglés y la educación universitaria.	La lectoescritura en inglés era importante para la educación universitaria.

Tabla 4. Comunidades de habla propuestas

Puerto Rico tiene una comunidad de habla bilingüe dentro de la comunidad de habla monolingüe en español. De acuerdo al análisis, la clase élite es una comunidad de habla bilingüe tipo B de acuerdo a las condiciones de Brutt-Griffler (2002). Son una comunidad de habla bilingüe existente que han aprendido inglés como segundo idioma en Puerto Rico, son hablantes no nativos de inglés, y muchos de sus maestros de inglés son/eran hablantes no nativos de inglés. Esto nos deja con la pregunta de cómo clasificar la clase no élite como una comunidad de habla de acuerdo a las condiciones de Brutt-Griffler. La comunidad de habla no élite es diferente y no se ajusta a ninguna de las condiciones de Brutt-Griffler. Muchos de ellos son monolingües en español y no comparten ambos idiomas—español e inglés— con miembros de la otra comunidad de habla. La comunidad de habla no élite es básicamente una comunidad de habla monolingüe en español. La comunidad no élite adquiere el inglés como segundo idioma, pero a un paso más lento y con una competencia limitada en comparación con la comunidad élite.

La segunda pregunta de investigación era ¿Cómo los niños y familias de escuelas públicas y privadas ven el inglés como un mecanismo de movilidad social en sus vidas profesionales futuras? Las familias no élites son una comunidad de habla que ve el inglés como mecanismo de movilidad social que garantiza un empleo seguro en el gobierno federal. Estas familias ven el inglés como un idioma que brinda estabilidad económica a la vida de sus hijos, y como un mecanismo de movilidad social a clases sociales más altas, pero no la élite. Las familias élites son una comunidad de habla que ve el inglés como una herramienta para buenas oportunidades en las vidas de sus hijos tales como empleos profesionales de alta remuneración, una experiencia universitaria enriquecedora, y la oportunidad de aprender más idiomas. El inglés es un mecanismo de movilidad social a las clases élites más altas.

La tercera pregunta era ¿Qué interacción tienen los estudiantes de escuelas públicas y privadas en la clase de inglés? Los estudiantes de la escuela élite actúan más como agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés. Mientras que los estudiantes de la escuela pública son más pasivos en términos de interacciones en inglés y siguen con más frecuencia los patrones establecidos por los profesores y la escuela.

Este estudio ilustró que las familias élites utilizan el acceso y manejo exitoso de recursos extracurriculares y educativos como una ventaja en el aprendizaje de inglés en Puerto Rico.

Referencias

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A study of its development*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A.S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2nd edition.
- Pousada, A. (2009). *Dónde están los bilingües? La cartografía del idioma en Puerto Rico*. Ponencia presentada en la 8va Conferencia de la Asociación de Estudios Puertorriqueños. San Juan P.R.
- Pousada, A. (1996). Puerto Rico: On the Horns of a Language Planning Dilemma. *TESOL Quarterly*, 30(3), 499 – 510.
- Ramírez-González, C. y Torres-González, R. (1996). English under U. S. sovereignty: Ninety – five years of change of the status of English in Puerto Rico, in J. Fishman, A. Conrad & A. Rubal-López (Eds.) (1996). *Post- Imperial English: Status change in former British and American colonies, 1940-1990*. Mouton de Gruyter.
- Resnick, M. (1993). ESL and language planning in Puerto Rico. *TESOL Quarterly* 27: 259 – 73.
- Schweers, W. y Hudders, M., (2000). The reformation of democratization of English Education in Puerto Rico. *International Journal of the Sociology of Language: Language Spread Policy*, 142, 63 – 68.
- Torruellas, R. (1990). *Learning English in Three Private Schools in Puerto Rico*. Ph.D. dissertation, New York University.

Experiencias formativas de “la clase alta” argentina

Configuraciones presentes e históricas de la desigualdad educativa en Argentina

Victoria Gessaghi, CONICET-UBA/FLACSO; victoriagessaghi@hotmail.com

Introducción: La fragmentación educativa en la Argentina

La participación de la escuela en la reproducción de la dominación social, ya sea en su dimensión económica o simbólica, ha sido una preocupación central de la teoría sociológica. En especial desde 1970, esos debates han sido sumamente ricos dentro de la academia francesa y norteamericana. Aunque también suscitó numerosas críticas -en un contexto de pérdida progresiva de la influencia del funcionalismo y del marxismo-, esta perspectiva ha sido muy fructífera al interrogarse acerca de los modos en que la escuela forma parte de la producción de las relaciones capitalistas y sus reformulaciones siguen proponiendo desafíos a la investigación sociológica en la actualidad.

En Argentina, el estudio de la relación entre educación y desigualdad social se ha desarrollado ampliamente, a partir de 1980, cuando los investigadores de la educación pusieron en cuestión la orientación “igualitaria” del sistema educativo argentino. Con el retorno de la democracia, varios trabajos se interesaron por mostrar la creciente “segmentación” del sistema educativo formal y la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos en razón de su origen socioeconómico (Bravslavsky, 1985, Filmus, 1985). Años más tarde, distintas investigaciones (Kessler 2002, Tiramonti 2004, Veleda, 2005) retoman estos estudios y señalan que a partir de la década de 1990, estos procesos se profundizan aún más debido a la exponencial ampliación de la brecha de las desigualdades. Tiramonti (2004) describe la consolidación de “fragmentos educativos” para dar cuenta de la complejidad que asume hoy en día la articulación entre educación y desigualdad social.

La investigación que da origen a esta presentación se inscribe en esta tradición. En ese trabajo (Gessaghi, 2011) analizamos los sentidos que adquiere la educación para un sector particular dentro de las clases dominantes: “las familias tradicionales argentinas”¹. Partiendo del estudio de las

1. Esta categoría social de identificación refiere a una red de grupos de parentesco vinculados a través de sus apellidos, que son asociados a la “elite fundadora de la patria” y que tienen un pasado en la Argentina con anterioridad a las inmigraciones masivas (Gessaghi, 2011).

trayectorias de vida de 63 miembros de “las grandes familias” entre 30 y 80 años, se delinearon los modos en que la educación es parte de las luchas a propósito de la definición de “la clase alta argentina” y de sus modos de diferenciación. A lo largo de estas páginas se introducen una serie de reflexiones que serán ampliadas durante el simposio y que tienen como objeto describir sucintamente cómo se construyen los circuitos educativos de “la clase alta” argentina y el entramado de relaciones configuran.

Los circuitos educativos de la clase alta

Una escuela donde “todo el mundo se conoce”

La escuela tiene una importancia central en la construcción de relaciones de interconocimiento y reconocimiento entre “las familias tradicionales”. Alrededor de las instituciones educativas se construye un entramado de relaciones que les permite a los sujetos (re)conocerse. Los entrevistados me cuentan que su colegio es el de “su medio social”, el de “su clase” y que allí “todo el mundo se conoce”. Helena Figueroa, una mujer de sesenta años perteneciente a una familia de jueces, ministros y dueños de campos en la provincia de Buenos Aires, dice que fue al Colegio Recoleta porque *“no había otra posibilidad, mi mamá fue allí y les importaba la cosa social, no era en función del nivel intelectual, lo social era que era gente como ellos, enseñar mejor no importaba”*.

Las familias tradicionales buscan “un ambiente conocido”. Juanita Laprida es la segunda hija en una familia de cuatro hermanos. Su abuelo fue el creador de una importante historieta nacional y su madre “es descendiente de Saavedra”. Fue al colegio Belgrano R2 pero a la hora de elegir la escuela para su hija mayor esa no era una opción posible: *“el Belgrano R2 antes era como muy, no exclusivo, pero todo el ambiente lo conocías. De primer grado hasta quinto año. Y era un colegio grande, de una educación tradicional para mujeres. Y ahora no. Ahora se hizo mixto. Y ya tiene acceso mucha gente (...) yo creo que hoy hay más movilidad social. Antes si la había. Tal vez antes era igual pero era como que te movías en un círculo mucho más cerrado. Siempre los mismos clubes, el tenis en el Argentino, Punta del Este, siempre a la misma gente veías. Ahora como que es mucho más abierto (...) A veces con mi marido agarramos la lista de los compañeritos de X y decimos [me muestra la lista] Pirulo, ¿Pirulo quién es? ¿A este quién lo conoce?”*.

“Conocido” y “familiar” son dos categorías que se van a enlazar constantemente en el discurso de los entrevistados. Norma es maestra de tercer grado y profesora de “Apertura a la Comunidad” en secundaria en la escuela Católica¹. Nos encontramos para que me contara cómo es el colegio. Lo primero que me dice es que las familias de la escuela “son bastante numerosas, en general, y se conocen mucho porque como las abuelas, madres, la hermana del padre venía y entonces la otra quiere mandar a su hija, entonces las familias se conocen mucho”. “Se conocen todos”, explica Norma: se comparte un “estilo de vida”. Las familias de la escuela, dice, tienen “mucho social”: “son muy de ir, de venir, de almorzar en un lado y tomar el té en lo del otro”, dice. Pero lo más notorio, me explica, es que en la escuela es posible encontrar a muchos “parientes”. En varias oportunidades le tocaron tres primas en el mismo grado: “pero tienen distintos apellidos” aclara, *“entonces esto se va dando como de familia en familia, son bastante como un clan conocido, no un clan cerrado sino conocido. (...) hay mucho ambiente familiar”*. Norma enfatiza: las alumnas están

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

Los lazos entre familias y escuela son fomentados desde el propio colegio a través del reclutamiento del alumnado: tienen prioridad, no sólo los hermanos, sino quienes tengan familiares que sean ex alumnos de la institución. El proceso de selección de los estudiantes dura un año. Los candidatos deben presentar una carpeta con un formulario con los datos de ambos padres, escuela en la que estudiaron, apellidos, trabajos actuales, una foto de la familia y los datos de los hijos. En una segunda instancia, los adultos son evaluados en una entrevista personal, luego los niños deben pasar una serie de exámenes de inglés, lengua y matemática y otro psicopedagógico. Recién a fin de año cada familia recibe una carta en la que se informa si el hijo fue aceptado o no. En ningún caso se da a conocer la justificación del veredicto. Algunas instituciones solicitan también el pago de una cuota de ingreso –distinta de la habitual matrícula- al iniciar la escuela primaria. Esa acción, que algunos llaman “membrecía”, funciona como forma de cohesionar a las familias “que pertenecen”.

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

En el colegio –además de pulir lo que sea necesario según procedencia- los sujetos edifican y son imbuidos de “una mística”, un “ethos” de la institución y sus miembros. Edificar esa mística es parte esencial de la tarea de la escuela. El Spirit o el ethos de la institución es lo que “borra las diferencias” entre sus alumnos y construye distancias con “los otros”. Este “ethos” puede generar controversias. Más allá de que algunos estén orgullosos del “Spirit” o no, sí parecen coincidir en que ese “ethos” genera lazos, permite reconocerse como miembros de una “comunidad de semejantes”.

La continuidad temporal, un pasado que se prolonga en el presente, construye diferencia: se es una “familia tradicional” porque existen padres, abuelos y bisabuelos con una historia conocida en “la comunidad”. El colegio se presenta como lugar en que se encuentran varias generaciones de un “clan”. La institución comienza a ser parte de una tradición: continúa la historia de la familia al recibir a cada nueva generación. Este trabajo de ligar generaciones permite la inscripción en una larga duración y funda vínculos estables y atemporales. Contribuye a hacer de la antigüedad el principio oculto de las jerarquías de poder y a poner un obstáculo a la los recién llegados (Bourdieu, 2013).

Sentidos de la educación para la clase alta

Los entrevistados coinciden en que los colegios no se eligen en función de un supuesto nivel académico. Tampoco parece necesario obtener títulos para conseguir un trabajo, para “ser alguien” o para “la realización personal” -sentidos que atraviesan la relación entre clases medias o sectores populares y educación (Veleda, 2005; Cerletti, 2010)-. “La mayoría va a dedicarse a las empresas o campos familiares” me dice un entrevistado, entonces se estudia por “saber general”, porque te gusta la carrera: “más allá de que trabajes de eso o no”.

Nicanor, un entrevistado de treinta años, hijo de uno de los empresarios más importantes del país, me decía que él nunca quiso hacer un posgrado porque él está fuera de “la carrera laboral”: “*un día dije me gustaría estudiar y me puse a estudiar periodismo deportivo*”. Pero nunca lo consideró una instancia necesaria. Nicanor recomienda hacer un posgrado “por el contacto: andá y hacé buenas amistades, buenos contactos. Son los que el día de mañana te van a ayudar si vas a hacer negocios”. No duda en reconocer la importancia de “haber nacido con entramado” como lo llama él. Su trayectoria laboral dentro de los negocios familiares muestra la importancia de las relaciones de parentesco en la producción y reproducción de la vida cotidiana. Sin embargo, él concurrió a escuelas “de excelencia”, me dice.

Los sentidos que Nicanor otorga a la escolarización, en tanto “seguro de vida”, dan cuenta del lugar subsidiario reservado a la educación formal en la reproducción de su vida cotidiana. Los soportes familiares y el “clan” como espacio que garantiza la reproducción social de sus miembros son recursos con los que cuentan los miembros de “la clase alta” y que privilegian por sobre las experiencias formativas en el sistema educativo formal. Aunque discursivamente no aparezca como una dimensión central, la formación no deja de ser relevante. Pero la distinción pasa por detentar recursos que no pueden ser adquiridos por todos en la escuela. La protección y el sostén de la familia en la reproducción material vuelven innecesaria una apuesta fuerte por la educación formal.

Los sentidos que los sujetos otorgan a la educación combinan criterios “meritocráticos” asociados a la escuela (Gessaghi, 2011) y de adscripción a una “familia tradicional” según sus trayectorias individuales y la del grupo familiar en su conjunto en tanto trayectoria dentro de “la clase alta”. La escolarización adquiere centralidad ante el debilitamiento económico y simbólico del “entramado” familiar. La escolarización se profundiza estratégicamente en los hijos de quienes vivencian trayectorias individuales de movilidad social descendente o ascendente ya sea para insertarse en el mundo laboral cuando no se cuenta con capitales que puedan sustituirla o para adquirir los códigos que no tenían sus progenitores.

Selección de escuelas y fragmentación educativa.

Los estudios que abordan los llamados “fragmentos de elite” distinguen aquellos que nuclean a las escuelas que “apuestan al conocimiento y la excelencia” y los constituidos por instituciones “tradicionales” (Tiramonti, 2004). Sin embargo, según estos trabajos, los fragmentos no son internamente homogéneos y en cada uno de ellos se ponen en juego la posición socioeconómica y la configuración

de valores con los que se estructuran los diferentes grupos sociales y desde las cuales cada familia selecciona y evalúa la escuela. No es posible, señalan, ordenar los fragmentos de acuerdo a jerarquía alguna, ni compararlos.

A lo largo de nuestra investigación analizamos los sentidos que adquiere la escuela para aquellas familias que eligen instituciones “tradicionales” con el objeto de mostrar que los fragmentos se construyen siempre relacionamente y que si bien no es posible establecer un orden entre ellos, los sujetos construyen y disputan jerarquías que dan cuenta de las nuevas formas que toman las luchas entre las distintas fracciones de clase dentro del sistema educativo. Aunque existe una tendencia hacia el “cierre social” en la configuración de los fragmentos, la experiencia histórica argentina impone límites a su concreción.

Estas familias disputan reconocimiento de su “pertenencia” a “la clase alta”, no desde la posesión de recursos económicos ni de posiciones institucionalizadas de poder, sino desde una supuesta “superioridad moral” por asistir a instituciones que los forman como “buenas personas, interesadas en la familia”. Los colegios que principalmente “forman en valores” no son, dicen, los más caros de la Argentina. Es decir que la exclusividad de las escuelas no se deriva del costo restrictivo de sus cuotas. “La clase alta” reivindica su legitimidad en tanto tal desde sentidos atribuidos a la educación configurados sobre “valores” y sobre “la formación de personas familiares”. A partir de ellos va construir sus “antigrupos” (Latour, 2008). Los fragmentos más que dar cuenta de la desaparición de “las clases” constituyen nuevas formas de relaciones y luchas entre ellas.

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

La tensión entre colegios socialmente “homogéneos” o “heterogéneos” se expresa frecuentemente en el discurso de los entrevistados pero cobra sentidos diversos según la posición del sujeto que habla. Pero tarde o temprano las familias buscan que sus hijos “salgan de la burbuja”. Esta salida puede ser entendida exclusivamente como una estrategia de reproducción. Dada la importancia de las redes sociales, ampliar el abanico de relaciones, aprender a convivir con los otros puede hacer la diferencia. Sin embargo, creo que toda estrategia se enmarca en tradiciones históricas y procesos culturales que trascienden a los propios sujetos. Las narraciones de estos sectores no pueden escindirse del discurso igualitario que de modos diversos -y contradictorios- atraviesa nuestra configuración nacional. Los procesos de diferenciación social en la Argentina se construyen en la tensión con representaciones “igualitaristas” muy arraigadas en el imaginario colectivo de gran parte de la sociedad.

Nuestra investigación intentó aportar a la comprensión de la fragmentación actual del sistema educativo en una trama que no niega su virulencia sino que trata de observarla como “proceso” y no como discontinuidad. Estas familias nunca “se integraron” completamente a los espacios de escolarización estatal. La formación religiosa siempre estuvo en el centro de sus preocupaciones.

La consolidación de los espacios religiosos como preferenciales para la formación de las clases altas no es una ruptura con un modelo de socialización que pasaba anteriormente por el sector público. Por el contrario, se produce la consolidación de determinados espacios y no a la constitución de un nuevo escenario.

Reflexiones finales

El estudio de la relación entre educación y “clase alta” muestra el trabajo de legitimación del poder que los dominantes requieren de las instituciones escolares. La escuela distingue y consagra. Impone la creencia a “la clase alta” de que es tal al instaurar una separación entre quienes asisten a ellas y quienes no. Las “familias tradicionales” no demandan al sistema escolar más que las certificaciones de buena educación moral y de distinción social. Es decir que la escuela ejerce este poder no a través del otorgamiento de títulos sino a través de incluir a los sujetos en una red de relaciones que construye al grupo social.

A diferencia de la “nobleza de estado” descrita por Bourdieu, no aparecen en el estudio de las “grandes familias argentinas” dos modos de reproducción –el familiar y el de componente escolar- en pugna. Encontramos más bien un modo de reproducción familiar con componente escolar: la escuela es indisociable de las estrategias que apuntan a la (re)producción e integración de “la familia tradicional”. La escuela no es sólo un agente de la clase sino que la construye de forma activa: genera prácticas mediante las cuales “la clase alta” se integra, se renueva y se prolonga a través del tiempo.

Referencias

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO / Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cerletti, L. (2010). *Familias y escuelas un abordaje etnográfico de una relación en contextos de desigualdad*. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Filmus, D. (1985). *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO.
- Gessaghi, V. (2011). *Trayectorias educativas y ‘clase alta’: etnografía de una relación*. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Keesler, G. (2002). *La fragmentación social en la escuela*. Buenos Aires: IIPE.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Paris: PUF.