



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Gessaggi, Victoria

La educación privada y las experiencias formativas de la clase alta en la Argentina

Educação e Pesquisa, vol. 43, núm. 4, 2017, Octubre-Diciembre, pp. 1-14

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1517-9702201704177285

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29859370004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# **La educación privada y las experiencias formativas de la clase alta en la Argentina**

Victoria Gessaghi<sup>1</sup>

## **Resumen**

Ante los procesos de expansión que ha experimentado la matrícula del sector privado en la Argentina en los últimos años y para todos los niveles, este artículo explora por qué los adultos a cargo de niños eligen la escuela privada. Partiendo del supuesto de una vacancia de estudios que contextualicen e historicen la relación que los distintos grupos sociales han tenido con las instituciones de este tipo de gestión, el trabajo indaga en los modos que históricamente ha asumido el vínculo entre *la clase alta* argentina y este subsector del sistema educativo. Desde un enfoque socioantropológico basado en el análisis de las trayectorias educativas de tres generaciones dentro de este grupo social, el artículo documenta la temprana conformación de un circuito de escuelas privadas católicas que atendieron a los sectores más privilegiados de este país. Instituciones que no destacan por un alto nivel académico mantienen su relevancia en las experiencias formativas de las familias tradicionales todo a lo largo del siglo XX. El atractivo de estas escuelas radica en su productividad para garantizar el requisito imprescindible para la reproducción de *la clase alta* -la sociabilidad entre pares- y mucho menos en la transmisión de saberes para la ocupación de puestos de poder.

## **Palabras clave**

Clase alta - Sector privado - Trayectorias educativas - Fragmentación educativa.

<sup>1</sup>- CONICET-UBA/FLACSO, Buenos Aires, Argentina.  
Contacto: victoriagessaghi@hotmail.com

# **Private education and upper-class educational experiences in Argentina**

Victoria Gessaghi<sup>1</sup>

## **Abstract**

*In view of the expansion processes private education has undergone in recent years in Argentina, this article explores why adults choose private schools for their children. Assuming a vacancy of studies interested in the relationship that the different social groups have had with this type of institutions, the paper describes the relation between Argentinean upper class and this subsector of the educational system. From a socio-anthropological approach based on the analysis of the educational trajectories of three generations within this social group, the article documents the early formation of a circuit of private catholic schools that served the most privileged sectors of this country. Institutions that do not stand out for a high academic level maintain their relevance in the formative experiences of traditional families in Argentina throughout the twentieth century. The appeal of these schools lies in their productivity to guarantee the essential requirement for the reproduction of the upper class - the sociability between peers - and much less in the transmission of knowledge to take positions of power.*

## **Keywords**

*Upper class - Private sector - Educative trajectories - Educational fragmentation*

<sup>1</sup>- CONICET-UBA/FLACSO, Buenos Aires, Argentina.  
Contacto: victoriagessaghi@hotmail.com

## Introducción

La educación privada en la Argentina ha experimentado un crecimiento relativo de la matrícula en la última década. Entre los años 2003 y 2010 la cantidad de alumnos en el subsistema creció un 3% si se tienen en cuenta todos los niveles educativos (BOTINELLI, 2013). Desde 1940, la matrícula en las escuelas secundarias de este tipo de gestión ha pasado del 7% a representar el 29% del total de alumnos en 2013 (ALBORNOZ et al., 2016). Dicho crecimiento, en un contexto en el que el gasto público por estudiante secundario como proporción del PBI per cápita creció más de un 43% en la última década (ALBORNOZ et al., 2016), se ha constituido en una problemática social tematizada por los medios de comunicación primero y por la investigación educativa más tarde (BOTINELLI 2013; ALBORNOZ et al., 2016; PERAZZA, 2011).

Revisões recientes discuten algunos discursos alarmistas presentes en la prensa o incluso en estudios académicos destacados (NARODOWSKI; MOSCHETTI, 2012) acerca de la huida de ciertos sectores de la escuela pública y analizan los indicadores desde perspectivas que registran las prácticas de evaluación y selección de escuelas en un presente historizado (CERLETTI, 2016) o que consideran series estadísticas de largo plazo (BOTINELLI, 2013). Estos trabajos discuten la intensidad otorgada al fenómeno y documentan la hipótesis de una evolución creciente y sostenida del sector desde 1940 hasta la actualidad (MORDUCHOWICZ 1999; RIVAS, 2010; BOTINELLI, 2103)<sup>1</sup>.

Sumando complejidad a este escenario, y contrariamente a lo que podría pensarse en un país con una amplia tradición de escuela pública, Morduchowicz (1999) subraya que el estado ha tenido una posición de claro liderazgo en la generación de las condiciones para el crecimiento del sector. Aún más, ha sido

**1-** El crecimiento es constante, con años en que excepcionalmente baja pero luego se recupera, y con períodos en que la intensidad de crecimiento es mayor.

el propio estado el que ha venido subsidiando y desregulando a las escuelas privadas para que compitan con él.

Por su parte, Albornoz y otros autores (2016) examinaron las brechas entre alumnos en escuelas argentinas públicas y privadas en el rendimiento académico en Lengua, Matemática y Ciencia. A partir de la información recabada por los exámenes PISA-Argentina en sus ondas 2009 y 2012, señalan que el desempeño diferencial de la escuela privada se explica por diferencias en el entorno social<sup>2</sup> de la matrícula que permanecen inalteradas en el período analizado. El mayor nivel socioeconómico del alumnado y el efecto pares<sup>3</sup> (SACERDOTE, 2011) es lo que incide en los mejores resultados que obtienen las instituciones de gestión privada. Desde el punto de vista de la política educativa, reducir esta brecha, señalan los autores, tendría que ver con entender qué determina las preferencias de los padres por este tipo de escuela y alterar desde el estado esos mecanismos de selección.

¿Por qué eligen los padres la escuela privada si esta no garantiza aprender más y mejor? Las respuestas a esta pregunta han sido diversas. Perazza (2011) señala que la escuela privada se apropió del significante *calidad* aun cuando este asume una polisemia de sentidos, incluso divergentes respecto de lo que los especialistas definen como tal: que los alumnos tienen clases frente a los días de paro, la posibilidad de aprender en grupos más reducidos, la posibilidad de una jornada de tiempo completo, entre otros. Veleda (2012) y Narodosky y Gomez Schettini (2007) sostienen que la opción por la escuela privada se vincula a una mayor capacidad de elección de las familias asociada a los recursos económicos que disponen. Cerletti (2016) dicente con estos trabajos y describe cómo los sectores populares

**2-** Los estudios muestran que el sector atiende a todos los niveles socioeconómicos. Sin embargo, entre los sectores más ricos de la población la elección de la escuela privada es significativamente más elevada que la pública (ALBORNOZ et al., 2016).

**3-** Se refiere a la posible relación entre el rendimiento de un alumno y las características o el comportamiento de sus pares o compañeros de curso.

evalúan y seleccionan cuidadosamente las instituciones que eligen para sus hijos y documenta que el sentido de la escolaridad no solo alude a la calidad pedagógica de las escuelas, sino también a la experiencia social que transitan los niños al desarrollar su escolaridad. La calidad de la enseñanza, señala la autora, es también un tema que los sujetos analizan, y si algunas familias sobreentienden que solo las escuelas privadas garantizan la calidad de la escolaridad, en otras esto se disputa.

Más allá de estas investigaciones, las indagaciones sobre los sentidos que los sujetos le dan a la escuela privada son muy incipientes y adeudan aún un análisis que integre la construcción de estos significados en una configuración que incluya la dinámica de desfinanciamiento estatal de la escuela pública de los últimos cuarenta años, los procesos de individuación contemporáneos y las dinámicas de expansión y diversificación de los tipos de bienes y servicios consumidos por los distintos grupos sociales. Al mismo tiempo, existe una vacancia respecto de estudios que den cuenta de las transformaciones que han asumido esos sentidos para los distintos sectores sociales en un entramado de relaciones históricas y, por eso, dinámicas. Si para los sectores medios, como señala Cerletti (2016) las prácticas de evaluación y selección de escuelas –con las consecuencias ya señaladas para el sector privado– se han profundizado a partir de los procesos de fragmentación (TIRAMONTI, 2004) del sistema educativo contemporáneos<sup>4</sup>, la relación de los sectores más privilegiados de la Argentina con la escuela de gestión privada es de más larga data y tiene características específicas.

Con el fin de contribuir a este campo de indagación y con la voluntad de afinar las interpretaciones respecto de la desigualdad educativa en la Argentina, este artículo explora la relación que ha tenido *la clase alta argentina*

**4-** Refiere a la profundización de la diferenciación del sistema educativo argentino en circuitos escolares sin vasos comunicantes que expresan el crecimiento de la desigualdad social a partir de las políticas neoliberales instauradas en nuestro país desde el último cuarto del siglo XX.

con la escuela de gestión privada: la forma que asumió dicho vínculo y sus cambios a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad.

Para desarrollar estas premisas me baso en el análisis de 80 entrevistas realizadas entre los años 2009 y 2016 con hombres y mujeres pertenecientes a *la clase alta argentina*<sup>5</sup>. Entre *las familias tradicionales* que conforman los relatos relevados encontramos un 48% de hombres y un 52% de mujeres<sup>6</sup>. Un tercio de ellos tiene entre 30 y 50 años, otro tercio entre 50 y 60 y el último, entre 60 y 80. Todos afirman profesar la religión católica. El 70% vivió su infancia en el barrio porteño de Recoleta. El 30% restante se crió en la provincia de Buenos Aires, ya sea en el área urbana o rural. Todos los entrevistados tienen estudios universitarios. Sólo un 25% de ellos realizó estudios de posgrado. El total de los hombres entrevistados se dedica a la abogacía, a la diplomacia o a la producción agrícola. En un 65%, las mujeres trabajan fuera del hogar como docentes, traductoras, productoras agropecuarias, empleadas administrativas o directoras en ONG, artistas y escritoras. Una de ellas es médica. Por último, el total de los grupos domésticos posee tierras en la provincia de Buenos Aires desde hace tres generaciones<sup>7</sup>, con prescindencia del tipo de control que cada integrante ejerza. Todos declararon tener inversiones financieras y en el mundo del arte.

El análisis de las entrevistas abiertas y en profundidad se propuso documentar las experiencias formativas de los sujetos de la investigación. En esta oportunidad, a partir de

**5-** *Clase alta* aparece aquí como una categoría social no como una categoría analítica. La misma recoge una trama discursiva que identifica a la *clase alta* local con las *grandes familias* o familias tradicionales. *La clase alta* busca distinguirse de otros grupos privilegiados a partir de sus *apellidos* y se separa de quienes acceden a una posición de privilegio a partir del ingreso económico. Se presenta –no sin tensiones y contradicciones– como una élite moralmente superior vinculada a los grandes terratenientes de principios del siglo XX presentes en el territorio nacional antes de las inmigraciones masivas (1880-1930).

**6-** Accedí a las entrevistas a partir del efecto *bola de nieve*. Este modo de acceso me permitió reconstruir el *trabajo de formación* de este grupo social (GESSAGHUI, 2016) a la vez que documentar la relativa heterogeneidad de quienes forman, de manera siempre negociada, la *clase alta*.

**7-** La cantidad de hectáreas que poseen ubica a todos los entrevistados entre los 35 conglomerados agropecuarios más importantes de la región pampeana.

reconstruir y explorar los sentidos y las prácticas que los adultos de *la clase alta* construyen en tono de su propia escolarización y la de sus hijos, intentaré dar cuenta de la relación entre los sectores más privilegiados de la Argentina y el subsistema de educación privada.

Al explorar la selección de escuelas que a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI han realizado estos sectores se puede verificar la temprana relación que han tenido estos grupos con el sector privado de educación. Aún cuando a lo largo de ese recorrido el sentido de la escuela privada ha ido cambiando, el estudio de las experiencias formativas de *las familias tradicionales* muestra la preferencia por instituciones que garantizan una densa sociabilidad entre pares por sobre la transmisión de saberes para la ocupación de puestos de poder.

## **Historia de un circuito**

### **Hacia 1920**

A lo largo de un exhaustivo trabajo de campo con miembros de las *familias tradicionales* (GESSAGHI, 2016) documenté que las narraciones de aquellos que crecieron en la primera mitad del siglo XX permiten desnaturalizar y matizar una idea muy arraigada en el sentido común de gran parte de los argentinos: que la escuela pública en ese país fue el lugar de encuentro de todos los sectores sociales hasta hace tan sólo unas décadas y que por tanto, la fragmentación actual de ese sistema educativo implica una ruptura del modelo de socialización vigente.

Situémonos en la Argentina de 1880. El país asiste a un momento de condensación del impulso modernizador (TERÁN, 2004): se consolida la unificación nacional en el contexto de un importante crecimiento económico, de una marcada movilidad social y de una gran secularización cultural. En esos años, comienza la inmigración masiva de trabajadores provenientes de Europa para incorporarse al proceso productivo. La educación común

logra imponerse como uno de los medios de integración de las masas de inmigrantes, intentando homogeneizar las diferencias (particularmente de nacionalidad y religión). El discurso laico, centralista y estatal liga las distintas voces en un sistema educativo amplio que buscó concretar una tendencia *integradora* articulando una trama de discursos, sentidos y prácticas heterogéneas.

Sin embargo, la aprobación de la Ley 1420<sup>8</sup> no frenó el impulso por crear nuevos colegios católicos, que alcanzaron, en algunos casos, notable prestigio. El dogma liberal no impidió que vastos sectores de la élite argentina enviaran a sus hijos a estudiar con los jesuitas o a otros institutos dirigidos por religiosas (DI STEFANO; ZANATA, 2000). La contundente preferencia de *la clase alta* por los colegios privados católicos creados en esos años muestra la gran demanda vinculada a este tipo de educación y marca los límites de las políticas públicas del periodo.

Asimismo, muchos niños de *la clase alta* se educaron en los colegios nacionales públicos –únicos cuyo título era reconocido automáticamente por el Estado-. No obstante, el modo en que transitaron por estos espacios da cuenta de las apropiaciones y negociaciones que realizaron las familias tradicionales en el marco del clima secularizador de la época. Los colegios nacionales tuvieron un régimen relativamente flexible que permitió que muchas *familias tradicionales* lo eligieran para sus hijos: los exámenes libres eran habituales y concedían a las familias la posibilidad de extender la educación domiciliaria de sus hijos durante algunos años del secundario; también era usual obtener permisos especiales para concurrir a cursos o materias dictadas en colegios religiosos (LOSADA, 2008).

Las biografías de los miembros de *la clase alta* de la época consultadas también

**8-** Esta ley organiza, a fines del siglo XIX, por primera vez el sistema educativo nacional y establece el carácter obligatorio, estatal, laico y gratuito de la educación común. Inhabilita a las escuelas parroquiales para expedición de títulos oficiales directamente pero no prohíbe la educación religiosa en las instituciones públicas o privadas.

muestran la preferencia por los colegios, en general laicos, abiertos por maestros y pedagogos extranjeros (franceses e ingleses en su mayoría) en la segunda mitad del siglo XIX. En algunos, incluso, los hijos de estas familias permanecían pupilos, permitiendo una mayor movilidad a sus padres que, o bien se asentaban en los campos lejos de la ciudad, o viajaban al exterior. El aprendizaje de lenguas modernas y una socialización en el universo cultural europeo eran, seguramente, dos de los mayores atractivos de esta oferta.

Es en estos años que se fundan los colegios que hoy continúan formando a los hijos de las clases más acomodadas. Los cinco colegios más frecuentados actualmente por la clase alta fueron creados en 1858, 1868, 1889, 1891 y 1914 respectivamente. Sin embargo, la configuración inicial del sistema educativo como tal posibilitó que la educación domiciliaria fuera una opción atractiva hasta promediar el siglo XX. Sara Anchorena<sup>9</sup> cuenta que, mientras acompañaba a su marido en el campo, sus hijos estudiaban en la casa. Y durante los meses en que se instalaban en la Ciudad de Buenos Aires, Sara “tomaba una profesora que venía a domicilio para después hacer un examen libre”.

Sara recuerda también que algunos de sus hijos fueron un año a la escuela pública del pueblo porque no había otra opción mientras permanecían allí. Más tarde, y ante las dificultades para lograr compatibilizar las responsabilidades de su marido en el campo y la escolarización de sus hijos, se vio obligada a tomar la decisión -habitual también en la época- de inscribir a sus hijos en un colegio privado alejado donde permanecieron pupilos.

Así, las familias de la clase alta del 1900 negociaron desde tradiciones propias su particular integración en el sistema educativo. Mientras la enseñanza pública permitía articular con ofertas educativas católicas y particulares,

**9-** Todos los nombres de los entrevistados y de las escuelas son ficticios y respetan el acuerdo de anonimato. Sara tiene 88 años, es ama de casa. Su apellido es uno de los más tradicionales y venerados dentro de este grupo social. Entrevista realizada en mayo de 2010.

estos sectores circularon por los colegios nacionales. El carácter segregado del nivel medio<sup>10</sup> (PUIGGRÓS, 1990; TEDESCO, 2003; DUSSEL, 1997) ayudó a consolidarlos como espacios de formación para los jóvenes de la *alta sociedad*. Cuando la expansión de ese nivel fue inevitable y el clima de época contradijo sus tradiciones formativas -como ocurrió a partir de 1930- estas familias se refugiaron, mayormente, en los colegios católicos.

Durante las primeras décadas del siglo XX, las familias tradicionales abandonaron - aunque, por supuesto no completamente- las ofertas que brindaba el Estado en materia de educación media. Si bien el pasaje por la universidad pública se mantendría estable hasta fines del siglo XX, estas familias se replegaron en un grupo reducido de escuelas primarias y medias, en su mayoría religiosas; aunque existiría también una importante oferta de escuelas privadas laicas bilingües. La democratización restringida del sistema en este período se produce al mismo tiempo que se afianza un espacio de instituciones que atiende a las familias de la clase alta. Es decir que, frente a la incipiente ampliación de la cobertura, se consolidaron espacios socioeducativos ya presentes desde la conformación del sistema educativo y paralelos al sistema público de enseñanza.

No es la distinción entre escuelas públicas y privadas la que regirá las trayectorias educativas de *las familias tradicionales* en la primera mitad del siglo XX. Al contrario, es la dicotomía entre escuelas privadas católicas o laicas la que irá imponiéndose como relevante en el espacio de instituciones formadoras de los sectores más privilegiados. Esta polaridad va a orientar hasta la actualidad -aunque con distintos énfasis- la particular integración de la *clase alta* en el sistema educativo.

Durante el período que se inicia en 1945, se producirá una verdadera democratización del sistema con el acceso de las clases medias

**10-** La orientación del nivel hacia la formación de las élites políticas y la burocracia estatal signó su restringida expansión y por ello, acogió inicialmente a estos sectores.

y de los sectores populares. A partir de la década del sesenta, las clases medias en ascenso recurrirán cada vez más al sector privado. También colonizarán las escuelas públicas más prestigiosas. Sin embargo, desde principio del siglo XX, las *familias tradicionales* ya no se educaban en los colegios nacionales públicos. Esto merece ser subrayado. La consolidación de los espacios religiosos –y de las escuelas particulares- como preferenciales para la formación de la *clase alta* no es una ruptura con un modelo de socialización que pasaba anteriormente por el sector público. Por el contrario, me refiero al afianzamiento de determinados espacios y no a la constitución de un nuevo escenario. Creo que es la continuidad de las lógicas detrás de las tradiciones formativas de estas familias en un contexto democratizador la que determina el aumento de la importancia de estos espacios.

### La circulación entre escuelas públicas y privadas a mediados del siglo XX

Amalia<sup>11</sup> comenzó sus primeros años de escolaridad, en 1950, en un reconocido colegio privado católico de señoritas. El micro las pasaba a buscar a las siete de la mañana por su casa en la capital para llevarlas a la zona norte de la provincia de Buenos Aires donde las monjas irlandesas se esmeraban por inculcarles la formación anglosajona que su madre tanto admiraba.

Pero ni Amalia ni sus hermanas concluyeron su escolaridad en ese colegio. La historia que se cuenta en la mesa familiar dice que la madre se enojó con una monja, pero otra versión señala que empezaba a haber algún tipo de problema económico en el ingenio y en los campos familiares en Tucumán. Su madre entonces la cambió a una escuela pública del barrio de Recoleta. Allí Amalia Uriburu

**11-** Amalia Uriburu tiene 64 años, es ama de casa y se autodenomina “desclasada” porque: “no se casó con alguien de la clase alta, vive en un barrio de clase media y sus hijos van a escuelas de clase media”. Sin embargo, es su apellido lo que le permite, en palabras de su madre, seguir perteneciendo a la *clase alta*.

descubrió que su colegio inglés no era mejor que el estatal:

[...] nunca me voy a olvidar la humillación. Yo tenía un nivel muy inferior al de mis compañeras. Odié a la maestra que decía en voz alta mientras dictaba: ‘bueno vamos a ir despacito porque Amalita viene de otro colegio y está un poco más atrasada’. El Católica<sup>1</sup> era pésimo, tenía inglés y punto. Yo lo corroboré cuando fui al colegio del Estado, la diferencia de nivel era abismal<sup>12</sup>.

Muchos entrevistados mayores de cincuenta años pasaron por el *Cinco esquinas*: al enfrentarse con dificultades económicas, sus padres optaron por esa escuela pública. Según Amalia era el colegio de “los chetos pobres” o de “los chetos que vivían en Barrio Norte”. Su ubicación privilegiada –cercana a su casa- la volvía la escuela “del barrio”:

[...] Nosotras fuimos al *Cinco esquinas* y dos de mis hermanas mayores, mellizas, hicieron el secundario en el Lenguas Vivas que era otro colegio del Estado. Ambas escuelas estaban en el centro de Barrio Norte. Entonces ibas con los porteros y con algunos chetos.

A lo largo del trabajo de campo esta escuela pública fue parte de la experiencia escolar de varios entrevistados. Su ubicación en pleno barrio de Recoleta garantizaba la presencia de ciertos compañeros de familias ilustres que la elegían ante la imposibilidad de hacer frente a los costos de una escuela privada.

Pero no sólo fueron a una escuela pública quienes enfrentaron una situación económica difícil. Algunos entrevistados estudiaron en la escuela estatal durante los momentos de su infancia en que vivieron en el campo de la familia en el interior de la provincia de Buenos

**12-** Entrevistas realizadas entre marzo y julio de 2010.

Aires o cuando sus padres militares o ganaderos debían trasladarse por el interior del país.

Dolores Tagle<sup>13</sup> también optó por la escuela estatal en la ciudad donde trabajaban ella y su marido:

[...] Mi marido es ingeniero agrónomo y nos casamos y nos fuimos a vivir a Lezama, en el medio del campo. Vivimos quince años, ocho años en Lezama y siete años en Chascomús. Nos mudamos a Chascomús cuando Agustina empezó primer grado. Mis chicos fueron, en Lezama, a escuela estatal. Y yo me fui a trabajar a la escuela estatal de Lezama: fascinante.

Constanza Insua<sup>14</sup>, ex esposa de uno de los empresarios más ricos e influyentes de la Argentina, estudió en el *Santa María 1*, un colegio ubicado en Palermo Chico conducido por monjas francesas al que iban las hijas de estas familias. Ella y sus compañeras de estudios decidieron en grupo terminar quinto año en una escuela estatal de Recoleta en la década de 1970 cuando las religiosas de la escuela se comprometieron con la militancia social de esos años.

En algunas oportunidades encontré que el paso por la escuela pública viene asociado a un discurso que privilegia el contacto con otros sectores sociales. Si bien la mayoría de los miembros de familias tradicionales coloca en la universidad la función de brindar contacto y *roce* con otros sectores sociales, Ramiro Senillosa Peña<sup>15</sup> eligió la escuela pública del barrio para que sus hijos desarrollen estudios primarios antes de pasarlos a una escuela internacional, en la secundaria:

[...] Los chicos fueron toda la primaria a la escuela pública San Francisco de Morazán, en Belgrano, que quedaba cerca de la casa. Porque creo que los chicos tienen que ser amigos de todo el mundo y no tener problemas de ninguna especie, y hay profesores buenos en todos lados.

Las representaciones en torno del sector público y privado han ido cambiando históricamente. Como expliqué antes, si bien hasta mediados del siglo XX era común hacer estudios en la escuela estatal, la preferencia de las familias tradicionales por una formación religiosa redundaba en trayectorias en colegios católicos, en su mayoría. La selección de escuelas se narra mayoritariamente como una elección entre *escuelas católicas o laicas* y menos como una distinción entre instituciones *públicas o privadas*. Para las generaciones que hoy tienen entre cuarenta y sesenta años, el paso por la escuela del Estado en la primaria -ya sea porque la familia enfrentaba problemas económicos o por la movilidad laboral de los padres o debido a situaciones coyunturales- era usual. La segregación urbana y la restricción de la masividad escolar funcionaban como protectores de un espacio privilegiado. Hoy, ninguna de las familias entrevistadas a lo largo de mi investigación envía a sus hijos a la escuela pública.

### **La preferencia por la escuela privada hoy**

A lo largo de las entrevistas con aquellos miembros de la clase alta escolarizados a partir de la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad, las instituciones que forman parte de sus experiencias formativas son todas de gestión privada. No aparece a lo largo del trabajo de campo con *las familias tradicionales* la consideración de escuelas de gestión pública. Si bien el pasaje por la universidad estatal todavía es posible, los entrevistados realizan sus elecciones educativas a partir de una gama

**13-** 52 años, directora de una escuela privada. Entrevista realizada en junio de 2010.

**14-** 60 años, administradora de los campos familiares. Entrevista realizada en junio de 2010.

**15-** 61 años, administrador agropecuario. Miembro del grupo agropecuario más importante de la Patagonia. Presidente de la Asociación de Criadores. Entrevista realizada en mayo de 2010.

limitada de instituciones. Como dijimos en el apartado anterior, estas instituciones son –con algunas excepciones– centenarias y conforman el circuito de escuelas a las que asistieron generaciones previas de estas familias. Una vez consolidado este circuito hacia 1930, la selección y la evaluación de las escuelas se realiza dentro del subsistema de gestión privada atendiendo a sentidos que remiten principalmente a quienes son los actores sociales que se encontraran en esos espacios de socialización. A continuación se describen las dimensiones desde las cuales los entrevistados que hoy tienen entre 30 y 50 años, fundamentan la elección contemporánea de las mismas escuelas privadas, generación tras generación.

### La escuela como espacio de sociabilidad

Los entrevistados presentan a las escuelas, principalmente, como un espacio privilegiado para la construcción de lazos 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. Su colegio es el de “su medio social”, el de “su clase” y que allí “todo el mundo se conoce”. Por sobre cualquier otro objetivo relacionado con intereses académicos, estas familias eligen el colegio por “la cosa social”. Helena Figueroa<sup>16</sup> 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. Por ahí, unas primas mías habían ido, para ellos era un ambiente cómodo, que conocían”.

Juanita<sup>17</sup> me explicó que si bien ella fue al colegio *Belgrano R2*, a la hora de elegir

el colegio 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 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. Tal vez es eso, que antes nos movíamos en un círculo mucho más cerrado. Siempre los mismos clubes, Punta del Este, siempre veías a la misma gente. Ahora como que es mucho más abierto (...) A veces con mi marido agarramos la lista de los compañeritos de X y decimos [me muestra la lista] Pirulo, ¿Pirulo quién es? ¿A este quién lo conoce? En el Colegio Palermo te pasa eso, en otros colegios, no. En el Elite Way School, por ejemplo, antes había otro director distinto que dejaba entrar a cualquiera, de la farándula, van los hijos de Lili Sullos<sup>18</sup>. Ahora eso lo están cambiando, van a tener que ponerse más estrictos.

La matrícula más reducida se traduce, según sus propias palabras, en mayores posibilidades de selección social del alumnado. No tiene que ver con el hecho de que sus hijos reciban más atención o con que la maestra pueda cuidar mejor de todos, con la *contención* o hasta con favorecer el proceso de aprendizaje, sentidos que adquiere la escuela para las clases medias y populares (CERLETTI, 2014; VELEDA, 2012). “Mucho menos alumnas que en otros, que en el *Belgrano R2*, que en otros colegios [...]” implica la posibilidad de estar en un “ambiente conocido”. A su vez, destaca que es un colegio que “se interesa por la familia”.

*Conocido* y *familiar* son dos categorías que se van a enlazar constantemente en el

**16-** 52 años, artista plástica. Entrevista realizada en julio de 2009.

**17-** 43 años, ama de casa. Entrevista realizada en junio de 2009.

**18-** Astróloga mediática.

discurso de los entrevistados. Norma<sup>19</sup> es maestra de tercer grado y profesora de *Apertura a la Comunidad* en la secundaria de la escuela *Católica 1*. 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 [...] de 30 que tenés en el grado, hay 20 que se super conocen porque o veranean en Punta del Este o veranean en Cariló o tienen la casa en el mismo barrio o van al mismo club el fin de semana.

Se comparte un “estilo de vida”: veranean juntas o viven en el mismo barrio (que no es donde estáemplazada la escuela), van al mismo club, o generaciones previas lo hicieron. Las familias de la escuela 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”: “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<sup>20</sup>”.

En ese mundo se mezclan relaciones de parentesco que a su vez tejen una trama de relaciones sociales en los espacios en común. Norma cuenta que las alumnas le dicen:

[...] van mis primas y van mis tíos, me encontré con mi prima segunda. Los chicos tienen abuelas en común: ellas tienen cuatro o cinco nietos de apellidos distintos de hijas casadas y juntan a los nietos, es todo muy como que todos se conocen. A mí me pasa que viene alguna del secundario a pedir un material que es

la hermanita de... es mi prima segunda, es mi tía, es la hermana de no sé quién, va en el pool conmigo, qué sé yo, vivo al lado de la casa de ella. Bueno, entró una y hay 20 que ya saben algo de la que entró y es de secundario y estas nenas tienen 8 años. Entra y se saben todo. Se conocen todas.

La descripción de Norma es rotunda: las alumnas están relacionadas por *lazos familiares*. Es decir que, por un lado, en la escuela se encuentra “gente conocida”: “conozco mucho las familias que van a ese colegio. Tengo muchas amigas. Bueno, muchas amigas ex alumnas que también mandan al cole. O sea cuando voy a la clase de Eloisa quizás conozco a veinte”, explica una madre y ex alumna del *Católica 1*. 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<sup>21</sup>.

Estas escuelas privadas son, también, espacios de socialización para los padres. La selección de un colegio es también una apuesta por el presente de los adultos a cargo de niños. Que los hijos vayan a determinada escuela implica, para sus progenitores, comenzar a participar de una serie de relaciones que para algunos es la extensión de un mundo cotidiano y para los *recién llegados* es la posibilidad de inclusión en un *club* con un estilo de vida, que brinda accesos diferenciales (RODRÍGUEZ MOYANO, 2010; FUENTES, 2015). Las mujeres, principalmente, dedican gran parte de su semana al cuidado de los hijos y al contacto con las otras madres del colegio. Si el día inicia con la actividad de *pull*, es decir con la tarea de recoger a cada chico en su casa y llevarlo al colegio, las madres, y algunos padres, comienzan la mañana ya en contacto con otros pares. En la puerta de la escuela, conversan e intercambian de novedades. En muchas ocasiones, las madres se organizan para tomar un café luego de haber

**19-** 59 años, docente. Entrevista realizada en agosto de 2010.

**20-** Entrevista realizada en julio de 2011.

**21-** Los matrimonios entre compañeros de colegio o con hermanos y hermanas de compañeros fueron algo muy habitual de encontrar en a lo largo de las entrevistas.

dejado a sus hijos en la escuela, o almuerzan juntas. Las actividades recreativas que realizan los chicos los fines de semana son otro espacio que tienen los padres para vincularse: para conocer y hacerse conocer, para integrarse en tanto miembro de la *comunidad*.

### La importancia del verde

Delfina<sup>22</sup> me muestra una foto que hay en el living donde, con cuatro años, posa con una compañera de escuela. Me cuenta que la fotografía fue tomada en el patio de un jardín de infantes al cual iba “encantada”. Se llamaba *El Trébol* y era de una amiga de su madre. Quedaba “ahí” “en la calle Quintana y Montevideo”<sup>23</sup>: “me encantaba el patio porque estaba todo pintado con árboles y pajaritos”. Luego de unos años en una escuela católica de Recoleta de la que fue invitada a irse cuando sus padres se separaron, Delfina pasó a una escuela en el conurbano bonaerense: “entré al Horqueta en cuarto grado muerta de nervios, no entendía nada, parte del patio cerrado daba al jardín, esa parte me encantó. Veía el cielo desde la ventana, los árboles, veías el pasto afuera y era lindísimo”.

Dice que sospecha que su madre eligió el colegio porque quería que estuvieran al aire libre. Entonces fue a averiguar a escuelas y dentro de las posibilidades económicas cree que era el mejor. Lo podían pagar, era un colegio bilingüe y bueno, y ahí “cayó” en cuarto grado.

Muchas familias viven en plena Capital y se trasladan hacia la zona norte de la Provincia de Buenos Aires para llevar a los chicos a la escuela<sup>24</sup>. Delfina cuenta que para su mamá eso nunca fue un problema:

**22-** 35 años. Ama de casa. Licenciada en Marketing. Entrevista realizada en agosto de 2009.

**23-** Hace referencia a una lujosa zona de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

**24-** Fuentes (2015) señala que el proceso de expansión de los sectores de mayores ingresos desde la Ciudad de Buenos Aires (CABA) hacia el conurbano fue construyendo un anillo periférico a los centros que diferenciaba zonas y valores de la tierra para estos y para los sectores populares. Sin embargo, dice el autor, los espacios de sociabilidad de las familias más acomodadas –la casa, la escuela, el barrio- articularon

[...] de hecho cuando mis chicos fueron al Trebol la entendí porque amé poder estar afuera y es otro tipo de contacto. Tras que estás todo el día en el colegio por lo menos sentía el sol, el pasto, el perfume de las flores, no sé, corrés afuera, hay perfume, ¿viste? Yo me acuerdo mucho las sensaciones no sólo académicas sino de estar, bueno, en un lugar lindo, que realmente te descansa mucho más que estar en un patio. Yo me negué rotundamente a poner a mis hijos en un colegio acá en el centro por eso exclusivamente. Hay colegios excelentes pero yo quería que ellos vuelvan quemaditos, cansados de de correr, de jugar afuera.

### ¿Quemaditos? ¿Cansados de correr?

Delfina no es la única que considera el espacio verde una prioridad dentro de la escuela. Otra entrevistada, Juanita, después de pasar unos años en el campo, volvió a la ciudad y la inscribieron en el Horqueta “porque no queríamos volver a estar encerradas en cuatro paredes. Porque el *Belgrano R2* en el fondo es una manzana pero con patio cubierto, y nosotras al haber vivido en el campo necesitábamos el verde”. Y para ellos, que vivían en pleno centro de la capital federal, la distancia hacia los suburbios tampoco era “una complicación”. “No, no, no” me dijo Juanita: “nos llevaban y nos traían en el ómnibus del colegio”.

### Estudiar por las dudas

En los colegios se crean lazos y se acumulan relaciones duraderas. Esta es una de las principales razones por las cuales se eligen ciertas escuelas y no otras: “por el factor humano”. Esos vínculos y conexiones, como se mostró, se deben mantener y reproducir mediante un trabajo específico. Jugar al rugby los sábados o participar de los intercolegiales de hockey, organizar un evento de caridad, son instancias en donde se forman y se mantienen relaciones de

cómodamente el centro de la CABA y los suburbios de la provincia de Buenos Aires.

conocimiento y reconocimiento. Los relatos de mis interlocutores hacían hincapié en vincular la experiencia escolar con toda una gama de actividades de socialización entre los miembros de cada institución. Muchos no consideraban relevante hacer trayectos en el exterior, y la universidad era, casi siempre, un dato más. Se va a la universidad, eso es descontado, pero no se le otorga una relevancia especial. “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”. Como dicen: “se puede seguir otros caminos pero siempre hay algo familiar donde insertarse: en el campo, en la consignataria del abuelo”.

La mayoría destaca el escaso valor en términos de *calidad académica* de la educación que se recibe en los colegios que eligen. Colegios con un costo elevadísimo, no se destacarían a nivel académico. Muchos dicen haber constatado, cuando fueron a la universidad, que sus conocimientos no eran mayores a los de la media de los alumnos. Por otra parte, dicen saber que existen otras escuelas *mejores*. Además, si bien el idioma inglés formaba parte de la currícula de las escuelas seleccionadas, los entrevistados privilegiaron otras características a la hora de elegir una institución educativa.

Esto cambia para las nuevas generaciones. Quienes hoy tienen treinta años e hijos en la escuela, sí resaltan la calidad de la educación recibida –muchas veces refiriéndose a los mismos colegios que sus padres no consideraban *mejores que la media*– y realizaron estudios universitarios que prioritariamente buscaron satisfacer una vocación. Para estas generaciones, la fragmentación educativa (TIRAMONTI, 2004) es una realidad y al momento de defender la escuela que eligieron sus padres para ellos, y a la que ahora asisten sus hijos, sí ponen el énfasis en que son mejores que otras. No las llaman *escuelas de excelencia*, pero en nuestros diálogos van trazando una cartografía de instituciones donde las ubican muy por encima del promedio.

Sin embargo, los entrevistados coinciden en que los colegios no se eligen en función de un

supuesto nivel académico y en que no es necesario que la enseñanza del inglés que se brinda en la escuela sea excelente: las escuelas de las *familias tradicionales* son aquellas que *fundamentalmente forman en valores* y justamente son diferentes de las *escuelas de excelencia bilingües*. Para muchos, la *calidad* de la educación no se mide en términos estrictamente pedagógicos, sino que se define según ciertas cualidades asociadas a *la familia* y a tradiciones vinculadas a la educación católica.

La escolarización no se asocia con un sentido credencialista. No parece necesario *tener un título* para conseguir un trabajo, para ganarse la vida o para *ser alguien*, para *la realización personal* –sentidos que atraviesan la relación entre clases medias o sectores populares y educación (VELEDA, 2012; CERLETTI, 2014). La importancia de la escolarización no se cifra en el valor de los certificados que otorga la escuela. Por el contrario, formar en valores, estar en un espacio rodeado de verde y de gente conocida son las tres cuestiones más subrayadas. En algunos casos el estudio está naturalizado, en otros simplemente hay que estudiar: “por las dudas [de que en algún momento lo llegues a necesitar] aunque [en un futuro cercano] no trabajes de eso”.

En mi experiencia de campo, registré una diversidad de sentidos en torno de lo educativo y de lo escolar. Algunos entrevistados naturalizan la escolarización y el foco pasa a estar puesto en la disposición estética del mundo (BOURDIEU, 1984) asociada en la experiencia escolar con *la opción por el verde*. En otros casos, como ocurre también entre los sectores medios y populares, la educación se asocia más directamente con los *valores* transmitidos a través de la misma. La diferencia más significativa con respecto a otros sectores sociales (CERLETTI, 2014) la encontramos en la ausencia de sentidos entre estas familias que asocian la educación con la adquisición de capacidades técnicas para *tener un futuro, para el trabajo* o para la permanencia en un mercado laboral.

Los adultos con los que dialogué en el transcurso del trabajo de campo producían sentidos heterogéneos con respecto a la vinculación entre educación y el acceso a

*conocimiento, a instrucción, o a formación.* Para muchos de los sujetos entrevistados, la garantía de dignidad del certificado que otorga la escuela (BOURDIEU, 2013) está dada por el *conocimiento*, sí, pero no solo entendido como *saber* si no también como *ser conocido* por un determinado grupo de gente. Es decir, por la inclusión en determinado grupo de pertenencia a partir del acceso a ciertas instituciones, estableciendo una frontera social entre quienes asisten a estas escuelas y quienes no. La construcción de procesos de distinción depende justamente de poder producir una distancia respecto de la necesidad de adquirir garantías técnicas (BOURDIEU, 2013) o, incluso, de alcanzarlas a través de la escolarización.

### **A modo de cierre**

A lo largo de esta presentación intentamos comprender por qué los adultos a cargo de niños eligen la escuela privada aún cuando esta no parecería garantizar mejores aprendizajes. Partiendo del supuesto de que para entender esa elección es necesario analizar una trama de relaciones históricas atravesadas por condiciones de desigualdad, la indagación se centró en relación entre sector privado y las familias de *la clase alta* argentina.

El artículo documentó que la distinción entre sector público y privado hasta mediados del siglo XX encubre la preferencia por la escuela católica en detrimento de las opciones laicas. Analizar la historia de las experiencias educativas de este sector muestra que el circuito de instituciones privadas para *la clase alta* se conformó muy tempranamente.

A partir de 1960, ante la masificación de la educación pública y la expansión de la sociedad de consumo, *la clase alta* continúa eligiendo las mismas escuelas privadas que le garantizan una ventaja a partir del *efecto pares*: la escuela integra

una tradición familiar pero a la vez es la misma escuela que eligen otras familias que integran la red de relaciones de *las familias tradicionales*. Es por eso que decimos que estas escuelas garantizan una socialización entre iguales. Los sujetos de esta investigación parecen tener un saber práctico agudo respecto de las ventajas que garantiza el *efecto pares*. Es decir, la interrelación positiva entre la trayectoria escolar de un alumno y la composición social de sus pares y compañeros de escuela (SACERDOTE, 2011).

Las pistas que surgen a partir de la indagación respecto de las prácticas de tres generaciones dentro de este grupo social invitan a profundizar en los modos en que se configura esta elección y permiten afinar el camino de la política pública. Como señalan Albornoz y otros autores (2016), la inversión pública en el último decenio ha logrado acortar la brecha de recursos educativos entre un sector de gestión y otro pero no logró alterar una tendencia que segregá a los alumnos de acuerdo a características socioeconómicas. El camino que esto sugiere para la política pública es arduo. Los autores señalan que es necesario pensar políticas de estado que intenten cambiar la decisión de los adultos que pueden invertir en la educación privada de sus hijos. Creo, sin embargo, que el recorrido que presenta este artículo evidencia un desafío que toma otra dirección: obliga al Estado más que a los padres. En otras palabras, si las políticas educativas intentan promover la inclusión social y disminuir la desigualdad es necesario atender a que la construcción de un sistema educativo más justo vuelve urgente la incorporación dentro del diseño de las políticas no solo la inclusión de todos en la escuela y la mejora de la calidad en los aprendizajes sino revertir décadas de desregulación de los procesos de admisión escolar y de selección de los alumnos por parte de las instituciones tanto en el sistema de gestión público como en el privado.

### **Referencias**

ALBORNOZ, Facundo et al. Diferencias entre escuelas privadas y públicas. *Revista Desarrollo Económico*, Buenos Aires, v. 56, n. 218, p. 3-29, mayo/ago. 2016.

- BOTINELLI, Leandro. **El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada.** Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinción.** Madrid: Taurus, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **La nobleza de Estado.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.
- CERLETTI, Laura. Sobre la selección de escuelas en el área metropolitana de Buenos Aires. Buenos Aires: [s. n.], 2016. Ponencia presentada en las **VIII Jornadas de investigación en Antropología Social**, Buenos Aires, Julio, 2016.
- CERLETTI, Laura. **Familias y escuelas:** tramas de una relación compleja. Buenos Aires: Biblos, 2014.
- DI STEFANO, Roberto; ZANATTA, Louis. **Historia de la Iglesia Argentina.** Buenos Aires: Grijalbo Mondadori, 2000.
- DUSSEL, Inés. **Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media:** 1863-1920. Buenos Aires: Flacso, 1997.
- FUENTES, Sebastián. **Educación y sociabilidad juvenil en las élites de Buenos Aires.** 2015. 329 p. Tesis (Doctorado en Antropología Social) – Universidad de San Martín – Unsam. Buenos Aires, 2015.
- GESSAGHI, Victoria. **La educación de la clase alta argentina:** entre la sangre y el mérito. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016.
- LOSADA, Leandro. **La alta sociedad en la Buenos Aires de la Belle Époque.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- MORDUCHOWICKZ, Alejandro. **La educación privada en la Argentina:** historia, regulaciones y asignación de recursos públicos. Buenos Aires: Flacso, 1999.
- NARODOWSKY Mariano; GOMEZ SCHETTINI Mariana. **Familias y escuelas:** problemas de diversidad y justicia social. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- NARODOWSKY Mariano; MOSCHETTI, Mariana. La educación privada en la Argentina después de los neoliberales y de los antineoliberales. **Síntesis Educativa**, Buenos Aires, marzo, 2012. Disponible en: <[http://sintesis-educativa.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1118:laeducacion-privada-en-argentina&catid=2:colaboraciones&Itemid=5](http://sintesis-educativa.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=1118:laeducacion-privada-en-argentina&catid=2:colaboraciones&Itemid=5)>. Acceso en: mar. 2017.
- PERAZZA, Roxana (Coord.). **Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina.** Buenos Aires: Aique Educación, 2011.
- PUIGROSS, Adriana. **Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo.** Buenos Aires: Galerna, 1990.
- RIVAS, Axel. **Radiografía de la educación Argentina.** Buenos Aires: Cippec, 2010.
- RODRIGUEZ MOYANO, Inés. Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas. Buenos Aires: [s. n.], 2010. Ponencia presentada en **I Reunión Internacional sobre Formación de las Elites - La Formación de las élites: nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos**, Flacso, Buenos Aires, 28 y 29 de octubre, 2010.
- SACERDOTE, Bruce. Peer effects in education: how might they work, how big are they and how much do we know thus far? In: HANUSHEK, Eric A; MACHIN, Stephen; WOESSMANN, Ludger (Ed.). **Handbook of economics of education.** v. 3. Amsterdam: Elsevier, 2011. p. 249-277.
- TEDESCO Juan Carlos. **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945).** Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- TERÁN, Oscar. Ideas e intelectuales en la Argentina. In: TERÁN, Oscar. **Ideas en el siglo intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2004. p. 13-29.
- TIRAMONTI, Guillermina. **La trama de la desigualdad educativa:** mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa:** entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Buenos Aires: La Crujía, 2012.

*Recibido en: 20.03.2017*

*Modificaciones en: 09.05.2017*

*Aprobado en: 20.06.2017*

**Victoria Gessaghi** es doctora en Antropología Social (UBA) y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Investigadora del CONICET. Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de La Matanza.