

Doctorado en:

ESTUDIOS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA

Con mención en:

SOCIOLOGÍA

TRABAJO FINAL DE DOCTORADO:

**Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba:
la formación de los sectores dominantes. (2003/2016).**

Alumno: Giovine Manuel Alejandro

Directora: Dra. Alicia B. Gutiérrez

Co-directora: Dra. Cecilia I. Jiménez

Córdoba, julio de 2017

ÍNDICE DE CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN:	7
I- Igualdad y desigualdad.	7
II- La desigualdad social y la educación.	8
III- Educación y clases altas	11
IV- Estructura de la tesis.	13
I- CAPÍTULO I: EL MARCO TEÓRICO Y LA DISCUSIÓN SOBRE LAS CLASES ALTAS.	17
a. Los estudios sobre clases altas en Europa y Estados Unidos.	17
i. Sistema educativo y sociedad en los autores clásicos.	17
ii. La consolidación de las clases altas y el papel de la educación	21
iii. El sistema educativo y la estructura social.	24
b. La recepción de la tradición y las formas de nominación en América Latina, Argentina y Córdoba.	33
c. Los antecedentes sobre educación y clases altas en Córdoba	40
d. Bourdieu y la educación de las clases altas.	43
e. La dimensión Ontológica y Epistemológica	53
f. Breve apartado metodológico.	57
II- CAPÍTULO II: LOS INSTRUMENTOS DE REPRODUCCIÓN SOCIAL: EL MERCADO ESCOLAR.	61
a. La educación pública y privada en Argentina y Córdoba	61
b. Educación y desigualdad: la reproducción educativa de las clases altas.	71
c. El estado y el mercado: estado de los instrumentos de reproducción.	77
i. La relación entre la nación y la provincia, una coordinación que pierde el compás.	78
ii. Las políticas educativas en Córdoba: democratización del sistema educativo.	84
iii. Comportamiento de la oferta educativa en Córdoba.	86
III- CAPÍTULO III: EL ESPACIO SOCIAL DE GRAN CÓRDOBA.	115
a. La perspectiva relacional y la técnica de análisis multivariado.	115
b. La dimensión metodológica y técnica.	119
i. La base de datos secundaria: la encuesta permanente de hogares.	120
ii. El criterio de selección del referente	123
c. El espacio social y las clases altas	124
i. La clase Baja Dominada	129
ii. La clase Media Dominada	130

iii.	La clase Media Dominante	131
iv.	La clase Alta Dominante	132
d.	LOS CONDICIONAMIENTOS EDUCATIVOS DEL ESPACIO SOCIAL	133
i.	Capital escolar de los referentes de Córdoba	134
1.	Capital escolar de los referentes según su posición en el espacio social.	134
2.	Capital escolar y desigualdad laboral por sexo	139
3.	Capital escolar de las parejas y cónyuges por clase: ¿homogamia educativa?	143
ii.	El nivel educativo de las tres generaciones.	146
iii.	Nivel educativo de los hijos y nietos por clase	150
IV- CAPÍTULO IV: LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS QUE FORMAN A LA CLASE ALTA Y SUS TRANSFORMACIONES.		163
a.	Las Instituciones Educativas las tres generaciones estudiadas	164
b.	Características de las Instituciones Educativas	171
i.	La primera generación: “escuelas prestigiosas eran las públicas”	175
ii.	La segunda generación: “hay familias que siguen la tradición de los padres, pero hay familias en las que hay rebelión”.	178
iii.	La tercera generación: “el inglés es lengua franca”	184
c.	Representaciones acerca de las instituciones educativas.	197
i.	“No son para cualquiera”: características de las instituciones educativas para la clase alta.	198
ii.	Características de los alumnos - exalumnos: “La burbuja dentro del termo”.	209
iii.	Docentes y directivos: “si querés que te tomen tenés que hacer lo que te digo”	219
iv.	La vocación por la filantropía.	224
v.	El capital social y el uso intensivo del tiempo “Siempre ocupados”.	227
vi.	“La comisión evaluadora”: relación entre la educación y la familia.	230
vii.	“Tocar cielo y tierra” Acceso y costos de la educación.	235
viii.	La transición al nivel superior, “parecía Bariloche”.	238
V- CAPÍTULO V: REPRESENTACIONES ASOCIADAS A LA ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA DE LAS FAMILIAS.		245
a.	Las trayectorias familiares: la tradición o la rebelión.	245
i.	Trayectorias educativas familiares: el paso del nacional a la privada.	251
ii.	La primera generación.	252
iii.	La segunda generación.	254

iv. Elección de la institución educativa para la tercera generación: “un verdadero casting”. 263

b. Sentidos sobre la educación: “escuela pública es igual a pobreza” 285

VI- CONCLUSIONES: 295

I- Inversión en educación y oferta. 295

II- Las familias de clase alta y las escuelas. 297

III- Sentidos sobre la educación en las familias de clase alta. 299

IV- Perspectivas 301

VII- BIBLIOGRAFÍA: 303

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

1 Gráfico 1: Espacio social Córdoba 2011 - Dendrograma de la CJA para los primeros 4 factores (22,69% de inercia). Particiones para 4 clases y 7 fracciones.....	125
ii Gráfico 2: El espacio social cordobés 2011 en el plano de los ejes 1 y 2 (13,14% de inercia y 51 modalidades activas)	126
iii Gráfico 3: El espacio social cordobés 2003 en el plano de los ejes 1 y 2 (13,26% de inercia y 51 modalidades activas)	127
iv Gráfico 4: porcentaje de familias por clase (2003-2011).	128
v Grafico 5: Nivel educativo de los referentes de hogar por clase. Gran Córdoba (2003-2011)	135
vi Grafico 6: Finalización del último nivel que cursa o cursó de los referentes de hogar por clase. Gran Córdoba (2003-2011)	136
vii Grafico 7: Ultimo nivel que cursa o cursó por finalización del mismo de los referentes de hogar por clase. Gran Córdoba (2003-2011).....	137
viii Gráfico 8: Ingreso Total Individual por clase y sexo del RH - 2011	141
ix Gráfico 9: Nivel Educativo del referente por clase y sexo - 2011.....	142
x Gráfico 10: Calificación laboral del referente por clase y sexo - 2011	143
xi Gráfico 11: Porcentaje de RH con Cónyuge o Pareja - 2011	144
xii Gráfico 12: Nivel educativo de los RH (con cónyuges/pareja) y de sus cónyuges o parejas por clase (2011).....	145
xiii Gráfico 13: Escolaridad por clase y tipo de gestión de hijos y nietos (3 a 5 años).....	152
xiv Gráfico 14: Escolarización (hasta primario incompleto y más de primario completo) de los hijos más de 12 años por clase (2003-2011).....	153
xv Gráfico 15: Escolarización de los hijos de 6 a 12 años por tipo de gestión (pública-privada).....	154
xvi Gráfico 16: Jóvenes entre 13 y 17 años según acceso al secundario 2003/2011	156
xvii Gráfico 17: Escolarización de los hijos de más de 18 años por clase (2003-2011) ...	157
xviii Gráfico 18: Escolarización de los hijos de 13 a 17 años que asisten al secundario por tipo de gestión y clase (2003-2011)	158
xix Gráfico 19: Escolarización de los jóvenes de 18 a 30 años por clase (2003-2011)	160
xx Gráfico 20: Tipo de gestión de los jóvenes de 18 a 30 años por clase (2003-2011)	160
xxi Grafico 21: Matrícula nivel medio Argentina (5 años) 1900-2015 y población de 15 a 19 años.....	174
xxii Gráfico 23: Instituciones educativas de gestión estatal de nivel medio en Gran Córdoba por barrio/localidad.	193
xxiii Gráfico 24: Instituciones educativas de gestión Privada de nivel medio en Gran Córdoba por barrio - localidad.	193
xxiv Gráfico 22: Total de Instituciones educativas de nivel medio en Gran Córdoba por barrio - localidad.	193
xxv Gráfico 25 a, b, y c: Mapa de auto-correlación espacial según porcentaje de jefes de hogar con educación alta, a nivel de radio censal ciudad de Córdoba, 1991, 2001 y 2008. ...	195

Agradecimientos:

A mi familia: Mariana y Lorenzo, por darle calor de hogar a esta tesis; a mis padres y a mis hermanos que oficiaron de auténticos expertos y analistas a la hora de hacer catarsis; a la tía Beba, porque sin su apoyo nada de esto hubiera sido posible. A Lida y Florindo, mis abuelos, que me inspiraron desde los primeros años y ya no están.

A mi directora Alicia por acompañarme en todo este trayecto, con la paciencia y templanza propias del afecto, y por enseñarme más con el ejemplo que con las palabras. A mi co-directora Cecilia, por el trabajo codo a codo durante todos estos años y por el seguimiento constante y minucioso de esta tesis. A Héctor Mansilla, por su guía en mi trayecto formativo y por su generosidad en todo el proceso de investigación. A todo el equipo de investigación del que me siento tan orgulloso: Julieta Capdevielle, María Laura Freyre, Gonzalo Assusa, Victoria Cooper, Francisco Merino, Guadalupe Fernández, Estela Valdés, Ana Antolín, todos ellos están de muchos modos en esta investigación.

Al Instituto de Humanidades del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, por el lugar de trabajo y por el afecto. Al Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, por su colaboración constante y la amabilidad de todos. A Elisa Cragolino, Juan Barri y Silvia Servetto por su apoyo sostenido. Al Núcleo de estudios sobre elites y desigualdades socioeducativas, dirigido por Sandra Ziegler, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, por participarme regularmente de sus encuentros y prestarse a debates enriquecedores, en particular a Victoria Gessaghi que mitigó muchos de mis temores en lo que respecta al trabajo de campo.

Por último, pero no menos importante, al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas por financiar el doctorado que dio lugar a esta tesis y a la universidad pública que me formó en el nivel secundario, en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, en la Universidad Nacional de Córdoba en la carrera de Filosofía y en el posgrado, en las carreras de especialización y doctorado en el Centro de Estudios Avanzados, que no es más que agradecer a todos y cada uno de los docentes, administrativos y directivos que hicieron posible esa formación.

A mis entrevistados, por su generosidad y sinceridad para abordar un tema tan delicado, para ellos va un profundo agradecimiento.

INTRODUCCIÓN:

I- Igualdad y desigualdad.

Esta tesis se ocupa de las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba, de quienes ocupan las posiciones más favorables del espacio social: las familias de clase alta. El problema que subyace al estudio de las familias de clase alta es la preocupación por la desigualdad social.

América Latina es considerada una de las regiones más desiguales del mundo (Atria, et al., 2003; Burchardt, 2012; Kliksberg, 2005), pero cuando se profundiza, la desigualdad radica principalmente en que existe un porcentaje reducido de la población que concentra la mayor parte de la riqueza. Son sociedades tan desiguales que para algunos autores la desigualdad trasciende la diferencia en los ingresos (Pérez Sáinz, 2014; Saraví, 2015). A pesar de ello, no son suficientes los estudios que buscan esclarecer de qué modo estos sectores producen y reproducen su diferencia, y como la legitiman en nuestras sociedades que tienden a mantener discursos igualitaristas (O'donnell, 1977; Tiramonti y Ziegler, 2008; Gentili, 2011).

Hablar de *desigualdad* en el mundo social estamos refiriendo a su contraparte, la *igualdad*, que es un ideal que ha regulado la sociedad moderna desde la revolución francesa, junto con la libertad y la fraternidad. El problema sobre la igualdad ha sido estudiado por muchos autores, que reconocen en los ideales de igualdad y de libertad un significado *emotivo* y *positivo*, en tanto algo deseado, pero que puede llegar a ser sumamente equívoco en su aplicación (Bobbio, 1993; Sen, Bravo, y Schwartz, 1995). Dado que el concepto de igualdad es necesariamente relacional, y que sólo es comprensible en la medida en que establece una relación en una variable o dimensión que construye a los *los iguales*, es necesario establecer con anticipación entre *quiénes* se establece la igualdad y en *qué* son iguales, los miembros de la relación (Bobbio, 1993; Sen et al., 1995; Tilly, 2000).

Consecuentemente, la desigualdad en tanto opuesta relacional a la igualdad, requiere las mismas especificaciones para comprenderla. La determinación de la relación desigualmente distribuida entre dos individuos o grupos, es fundamental para comprender el sentido y significado de la desigualdad propuesta, en tanto que para la desigualdad también debemos preguntarnos por desigualdad de *qué* y desigualdad entre *quiénes*.

El problema de la igualdad atraviesa todas las propuestas liberales, y sostiene de fondo una cuestión mayor, la justicia, la libertad y la equidad. Que los individuos o los grupos sociales estén en condiciones iguales, significa (por lo menos en la teoría) que pueden

optar con *libertad* en un marco de *justicia*, donde opera el ideal de la *meritocracia* (Bobbio, 1993; Rawls, 1999).

Sin embargo, se ha mostrado que la igualdad en tanto principio normativo regulador aplicado, sin más, a individuos que se encuentran en condiciones desiguales, puede redoblar la desigualdad de origen (Sen et al., 1995; Tilly, 2000). Por lo tanto, podríamos estar ante la aparente paradoja de apelar a la desigualdad para favorecer la igualdad de condiciones. Esta complejidad está presente en toda la tesis, donde nos ocupamos de un sector de la sociedad que se encuentra en una posición que le permiten rentabilizar exponencialmente los recursos, incluso los que comparte con las demás posiciones sociales.

Volvamos sobre esta cuestión, queremos remarcar que las políticas de igualación encuentran su límite en la igualación de un determinado elemento o variable, “Por ejemplo, un libertario que pide igualdad de derechos a una clase de títulos no puede, de acuerdo con ello pedir también igualdad de rentas.” (Sen et al., 1995, p. 8). La demanda de igualdad respecto de una variable implica que, dado un sistema de desigualdad, la atención a esa demanda resulte no igualitaria (Sen et al., 1995).

Al mismo tiempo, el reconocimiento de una supuesta igualdad de condiciones, o el desconocimiento de una desigualdad de condiciones objetivas, puede producir la sensación en los agentes de una reivindicación personal de los logros, que dependen en mayor medida de la posición que ocupan y del conjunto de condicionamientos que tiene su trayectoria individual y familiar, desplazando al “mérito” y la “opinión personal” del terreno de lo individual al terreno estructural de las posiciones (Bourdieu, 1988, 2013).

La diversidad de condiciones en la que se encuentran los individuos, en términos de posiciones en el espacio social, pero también de edad, género, religión, raza, creencias políticas, propensión a la enfermedad, etc., lleva a que la insistencia por el igualitarismo en un campo, implique el rechazo en otro (Bobbio, 1993; Sen et al., 1995; Bourdieu, 1988; Rawls, 1999).

Como queremos mostrar, el problema de la desigualdad está íntimamente relacionado con el problema por la igualdad de condiciones y la igualdad de resultados. Este problema relacional que implica la determinación de dimensiones de desigualdad y de individuos o grupos desigualmente distribuidos en relación ciertos bienes, es un problema complejo y exige el análisis de múltiples aspectos.

II- La desigualdad social y la educación.

La desigualdad social es producto de la incidencia que tienen múltiples dimensiones sobre las estructuras, los agentes y las instituciones sociales. En este marco, la

desigualdad educativa es una dimensión que ha tenido un lugar variable en el análisis de la de la desigualdad social a lo largo de la historia de la sociología.

Los autores clásicos de la sociología hicieron grandes aportes en relación con la educación y la desigualdad social. Algunos la consideraron en diferentes secciones de sus obras, sin hacer un análisis sistemático, en la medida en que no era su preocupación central, y otros, se dedicaron especialmente a su estudio.

Todos estos autores han influido en las obras posteriores, ya clásicas, sobre teoría de la reproducción contemporánea, como es el caso de Baudelot y Establet (1987), Bowles y Gintis (1985), Bourdieu y Passeron (1996). Su incidencia en el estudio de la educación en tanto instrumento de reproducción de las desigualdades sociales y de legitimación de dichas desigualdades, ha sido tan valioso, que los autores contemporáneos se posicionan siempre en favor o en contra de sus perspectivas.

En Marx la autoridad y la cualificación, que están relacionadas con la educación, son elementos que aporta para comprender la contradicción entre las clases, y están supeditados a la lógica de la propiedad de los medios de producción, en el marco de las relaciones objetivas de producción, que establecen la principal contradicción en las sociedades capitalistas entre la burguesía y el proletariado (Fernández Enguita, 1999; Gutiérrez, 2003a).

Weber establece los distintos tipos de educación a partir de los tipos de dominación. La escuela no se limita sólo a definir y delimitar la cultura legítima, también la impone. En este sentido la escuela se constituye en un eficaz aparato de dominación, en la medida en que posee el monopolio de la administración de los bienes culturales (Brigido, 2006). Durkheim verá a la educación y al sistema de enseñanza como un instrumento de socialización y armonización de la complementariedad de la vida humana, donde predomina su función de equilibrar las diferencias (Durkheim, 1976; Basozabal, 2003; Servetto, 2014). La educación tendrá un lugar importante en la relación entre el individuo y la sociedad en la medida en que, tiene por función *someterlo* e *integrarlo*. “El mecanismo que supone la sociedad para ejercer su influencia sobre el individuo es la educación” (Brigido, 2006).

Se avanzará sobre la relación entre educación y desigualdad social en los clásicos en el capítulo I de esta tesis, lo pretendemos mostrar en esta introducción es que, ya en Marx, Weber y Durkheim, estaba presente la imbricada relación de la educación con el desarrollo de la sociedad, ya sea participando en la construcción de individuos *integrados*, ya sea legitimando las *desigualdades sociales*.

Los individuos que ocupan las posiciones dominantes, y detentan un alto volumen de capital, se benefician de la desigualdad social; que para ser duradera demanda ser legitimada por toda la sociedad en su conjunto. El proceso de legitimación de la

desigualdad social es producto de la educación y produce, al mismo tiempo, la desigualdad educativa. A este respecto, autores contemporáneos como Baudelot y Establet (1987), Bowles y Gintis (1985), Bernstein (1990), Bourdieu y Passeron (1996), se encargan de mostrar con precisión, de qué modo la herencia se reproduce a través del sistema educativo. Esto quiere decir que el sistema educativo logra reproducir las diferencias entre los grupos o las clases sociales, por medio de ofertas específicas o de la “selección de los elegidos”, parafraseando a Bourdieu y Passeron.

El surgimiento de instituciones y circuitos diferenciados para la clase baja, y para la clase alta, para los elegidos y para los rechazados, para los operarios y para la clase de servicios, pone de relieve la desigualdad educativa en la formación de los diferentes grupos o clases sociales.

En paralelo, opera otra desigualdad que viene disminuyendo con el paso de los años, la desigualdad para alcanzar los niveles educativos superiores. La educación secundaria nace estando vinculada a la instrucción de las elites (Miranda, 2012), y con miras siempre a la educación superior. Sin embargo, el crecimiento sostenido de la matrícula del secundario tiene implicancias en el aumento del acceso al nivel superior.

Frente a la masificación de la educación la secundaria, la respuesta de las clases altas ha sido la acumulación de años de escolaridad y la segregación y segmentación de la oferta. Este fenómeno es reciente y demanda un análisis profundo una para captarlo en su totalidad.

El carácter múltiple que presenta la desigualdad obliga a su abordaje desde distintos ángulos y a su complementación (Pérez Sáinz, 2014; Reygadas, 2008). Articular todas las formas de abordaje, técnicas y metodologías que estén disponibles se vuelve imprescindible. Por ello, vamos a presentar el espacio social (Bourdieu, 1988; Gutiérrez y Mansilla, 2015) construido en el marco del equipo de investigación, y las clases que surgieron a partir de la Clasificación Jerárquica Ascendente Francia (Bourdieu, 1990; Gutiérrez y Mansilla, 2015), para analizar los condicionamientos educativos en Córdoba y establecer las características de las familias de clase alta a entrevistar, buscando dar cuenta de las relaciones estructurales en toda su complejidad.

Sobre la perspectiva multidimensional, a la que adherimos en esta investigación, una serie de científicos sociales desarrollaron análisis mostrando aspectos de la educación y del capital cultural en su construcción, como el estudio de la nobleza de estado en Francia (Bourdieu, 2013) y la aplicaciones que tuvo su propuesta en Noruega, Canadá, Australia, Grecia, Estados Unidos (Robson y Sabders, 2009), Gran Britania (Bennett et al., 2009), y América Latina (Fachelli, et al., y Sourrouille, 2012). Más recientemente en Brasil (Perosa, et al., 2015) y Argentina (Gutiérrez y Mansilla, 2015).

El análisis de la desigualdad educativa, desde una perspectiva multidimensional de construcción de clases sociales, nos permite construir e interpretar las estrategias de acumulación de recursos desde múltiples dimensiones (Giovine y Jiménez, 2016; Gutiérrez y Giovine, 2017; Giovine y Capdevielle, 2014) homologías estructurales y disposicionales (Bourdieu, 1988, 2013). Ello nos habilita un análisis de la complejidad de un modo relacional.

III- Educación y clases altas

La particularidad que tiene el sistema educativo de reproducir las desigualdades sociales legitimándolas, ha tenido repercusiones en la teoría de las elites. Los estudios clásicos de esta teoría, han sido realizados por Vilfredo Pareto (1980), Gaetano Mosca (1984), Robert Michels (1991) y Wright Mills (1987). Todos ellos han considerado la educación como una de las instancias más importantes para la formación de los que ocuparán las posiciones de poder, y su división funcional del poder.

En particular, la tradición francesa y norteamericana de las décadas de 1970 y 1980 se ocuparán de mostrar la incidencia de la reproducción de la fuerza de trabajo en la escuela (Baudelot y Establet, 1987) estratificada (Bowles y Gintis, 1985). De la teoría gramsciana en educación, se va a dar lugar en educación a la “teoría de la resistencia” (Giroux, 1992). Luego, en la década de 1990, la teoría de Pierre Bourdieu (1997) dará cuenta de la reproducción social por medio del sistema educativo, en una propuesta que supera el dualismo entre subjetivismo y objetivismo y Basil Bernstein (1990), lo hará desde un marco que busca integrar el análisis micro y macro. Todos ellos, de uno u otro modo mostrarán la segmentación en los sistemas educativos.

El estudio de las elites se extendió desde Europa y Estados Unidos a América Latina en las investigaciones de Gino Germani sobre estratificación y movilidad social. Para la misma época, un grupo de investigadores de múltiples países de América Latina bajo la coordinación de Solari y Lipset, publicaban una compilación llamada *Elites y desarrollo en América Latina* (Solari y Lipset, 1967) que aborda múltiples dimensiones de las elites y presta especial atención al lugar del sistema de enseñanza en su reproducción.

José Luis de Ímaz, que trabajó junto a Germani, se dedicó a estudiar a la evolución de los grupos de poder desde 1936 a 1961 en Argentina (1968), allí va a considerar de un modo particular la formación educativa en la construcción de los grupos de poder; principalmente se va a ocupar del acceso que tienen las elites a los estudios universitarios y las carreras por las que optan. Sin embargo, De Ímaz marcaba que no existe un solo grupo dominante en Argentina, sino más bien individualidades, que llamó *los que mandan*.

Juan Carlos Portantiero va a adentrarse en esta complejidad, sostendrá que existe una asimetría entre predominio económico y hegemonía política en Argentina, que no se ha

podido resolver 1958 a 1973. Esta situación de crisis orgánica, que denomina *empate hegemónico*, dentro de la clase alta, dio por resultado que la construcción de la autoridad haya sido minada por los conflictos al interior de la clase dominante. En este punto, distancia a la Argentina del Brasil que sí consolidó una oligarquía militar-industrial.

Una vez retornada la democracia, la discusión argentina en educación de la década de 1980, no era ajena a este contexto, pero se daba principalmente en términos de desigualdad educativa. La llegada de la democracia en 1983, con el ideal igualitario que la acompañaba, denunciaba las desigualdades en el sistema educativo de la mano de un grupo de investigadores (Filmus, 1985; Nassif, Tedesco, y Rama, 1984; Krawczyk, 1987).

La crisis hegemónica imperante en Argentina se sostiene con el paso de los años, dando por resultado que, como dicen Tiramonti y Zielgler, “no es posible reconocer un grupo que pueda sea incluido en la categoría de elite como ocurre en Francia o en el cercano Brasil. En efecto, podríamos afirmar que prácticamente no existe no existe un solo grupo que haya logrado monopolizar el conjunto de capitales, materiales y simbólicos que confluye en la construcción de una elite.” (Tiramonti y Ziegler, 2008, p. 13)

El fenómeno que Oscar Terán llama “pluralismo negativo e igualitarismo populista” (Terán, 2002) está asociado para Tiramonti y Ziegler a una “impugnación constante de las posiciones de poder” que en el marco de la educación da por resultante que exista en gran medida una percepción de una “formación igualitarista”, con posibilidades para todos los miembros de la sociedad. Esto lleva a una “generalizada expectativa de ascenso y reconocimiento social”, que sigue manteniendo ocultas el entramado de estrategias con que la sociedad “actualiza oportunidades diferentes” para sus miembros (Tiramonti y Ziegler, 2008).

El efecto simbólico de igualación y democratización, que dista mucho de la realidad del sistema educativo argentino, se ve multiplicado en los últimos años por la universalización que se vive en el nivel primario en casi todos los países de América Latina (SITEAL, 2011), la masificación del nivel secundario, con su pretendida universalización (Cervini y Tenti Fanfani, 2004; Acosta, 2009) y el creciente acceso al nivel superior, que ha sido denominado como democratización, inclusión en el nivel superior universitario, denominación que ha sido puesta en cuestión recientemente (Gessaghi y Llinás, 2005; Chiroleu, 2013).

El corrimiento estructural de la población, producto de la acumulación de años de escolaridad, y la permanencia en el sistema educativo, alimenta esta *ficción igualitarista* en la que el crecimiento en el acceso y la permanencia en los niveles más altos del sistema educativo por parte de las familias de clase media (dado que las familias de

clase baja todavía están excluidas de estos privilegios), no ha hecho más que complejizar una desigualdad que tiene a ocultarse cada vez más.

Este es el caso de algunos estudios sobre de movilidad social y movilidad educativa intergeneracional, que, a partir de constatar que el aumento en los años de escolaridad no tiene la incidencia esperada en el mercado de trabajo, o en el ingreso, tienden pensar que educación está perdiendo incidencia en la movilidad y por tanto en la desigualdad social.

Ante este tipo de estudios, es conveniente recordar que el modo de reproducción escolar difiere ampliamente del modo de reproducción familiar. La distinción fundamental entre los modos de reproducción *familiar* y *escolar* reside en la lógica netamente estadística de este último, donde “la transmisión efectuada por intermedio de la escuela se basa sobre la agregación estadística de las acciones aisladas de agentes individuales o colectivos, y asegura a la clase en conjunto propiedades que niega a uno u otro de sus elementos tomados por separado.” (Bourdieu, 2013: 400). Por lo tanto, debemos estar preparados para utilizar todas nuestras herramientas al construir la desigualdad educativa, ya que es un mecanismo de reproducción de la desigualdad sumamente complejo.

Hemos observado en esta investigación las dificultades que presenta la construcción de la desigualdad educativa por medio del sistema estadístico, que a partir de los procesos de “democratización”, “masificación” y “universalización” de los niveles de enseñanza, se ve obligado a articular nuevas modalidades de relevamiento de información. Algunas categorías de relevamiento clásico necesitan ser precisadas, ajustadas y complementadas en los estudios sobre educación para comprender la desigualdad educativa en sus nuevas coordenadas.

El modo de reproducción escolar, en un contexto democrático, contribuye a la reproducción social de la clase alta a condición de sacrificar algunos miembros de la clase. El sacrificio de ciertos de los miembros de la clase alta, es condición necesaria para la doble ocultación y el eufemismo que esconde la violencia simbólica que la escuela perpetra (Bourdieu, 2013).

El sacrificio de algunos de sus miembros no es suficiente para garantizar la doble ocultación que opera sobre la reproducción escolar, también existe otro sacrificio: la posibilidad de que miembros de clases populares puedan egresar de colegios, carreras y/o universidades que forman a la clase alta. Este sacrificio es “reparable” por el mercado de trabajo, donde opera una valoración de los títulos diferencial según el origen familiar. Por lo tanto, el sistema educativo funciona en relación con los otros sistemas en la reproducción social de la clase.

IV- Estructura de la tesis.

Esta tesis se estructura en una introducción, cinco capítulos, conclusiones y tres anexos. El capítulo I de esta tesis se titula “El marco teórico y la discusión sobre las clases altas”. Primero nos ocupamos de presentar los estudios sobre clases altas en Europa y Estados Unidos para inscribir esta tesis en la discusión que se ha dado en occidente. Luego, nos abocamos a la recepción del debate en Europa y Estados Unidos en América Latina, presentamos las investigaciones sobre clases altas y educación en Argentina y Córdoba.

A continuación, reconstruimos los conceptos fundamentales de la obra de Pierre Bourdieu que vamos a recuperar a lo largo de la tesis. Finalmente, nos adentramos en los presupuestos ontológicos y epistemológicos de esta perspectiva teórica.

En el capítulo II de esta tesis, titulado “Los instrumentos de reproducción social: el mercado escolar” nos ocupamos de describir los cambios en la estructura del sistema educativo. Primero historizamos dos de los conceptos más importantes que presentamos en esta tesis, la educación pública y la educación privada, tomando como eje la relación entre la Iglesia Católica, el Estado y el mercado, en la educación argentina desde fines del siglo XIX.

Luego, nos ocupamos de la relación entre educación y desigualdad, con el objeto de estudiar la reproducción educativa de las clases altas, valiosa para comprender la desigualdad social.

A continuación, nos detendremos en el estado de los instrumentos de reproducción propiamente dichos. Para ello, nos ocupamos en primera instancia de la relación que mantuvo la provincia de Córdoba con el Estado Nacional, que ha mostrado una relativa autonomía en el periodo de estudio. En segunda instancia nos adentramos en las normativas educativas vigentes en el estado provincial. En tercera lugar, nos abocamos a la reconstrucción de la oferta educativa para Córdoba por nivel educativo. En este punto desagregamos el nivel inicial, el nivel primario, nivel secundario y el nivel superior (no universitario, universitario y de posgrado).

En el capítulo III, titulado “El espacio social de Gran Córdoba y los condicionamientos educativos de las familias de clase alta”, vamos a presentar el espacio social construido en el marco del equipo de investigación, del que formo parte, y los condicionamientos educativos asociados a las prácticas de las familias de clase alta. Primeramente, nos adentramos en la discusión sobre la perspectiva relacional y el Análisis de Correspondencias Múltiples. A continuación, nos ocupamos de la discusión metodológica y técnica de análisis de la base de datos secundaria utilizada para la construcción del espacio social y de los cambios operados sobre la base de datos secundaria para adecuarla a nuestro marco teórico.

Luego, mostramos los resultados del espacio social construido para el año 2003 y 2011, y las características asociadas a las clases sociales construidas por medio del método de Clasificación Jerárquica Ascendente, poniendo especial atención en las dos fracciones construidas para las familias de clase alta.

Más adelante, nos detenemos en mostrar los condicionamientos educativos de las familias de Córdoba. Para ello, vamos a presentar los resultados para los referentes de hogar, para sus parejas o cónyuges, para las tres generaciones que tomaremos como insumo en el Capítulo IV, y nos abocaremos especialmente a la escolarización de los hijos y nietos de las familias de Grán Córdoba.

En el Capítulo IV “El campo de las instituciones educativas de clase alta y sus transformaciones”, nos ocupamos de reconstruir las instituciones educativas de nivel secundario que formaron a las tres generaciones de la clase alta y nos adentramos en las representaciones de nuestros entrevistados sobre dichas instituciones.

En primer lugar, se presentan las tres generaciones estudiadas, en segundo lugar, analizamos las opciones escolares de cada una de las generaciones: la de los abuelos (primera), la de los padres (segunda) y la de los hijos (tercera).

Luego, nos ocupamos de los sentidos vividos de los miembros de las tres generaciones de familias estudiadas y de sus estrategias educativas. Tomamos en cuenta ocho dimensiones: las características de la institución educativa, las características de los alumnos-exalumnos, los docentes y directivos, la vocación por la filantropía, el capital social y el uso intensivo del tiempo, la relación entre las familias y los colegios, en acceso y los costos y la transición al nivel superior.

En el capítulo V: “Representaciones asociadas a la escolarización secundaria de las familias”, reconstruimos las trayectorias educativas familiares y los sentidos asociados a la educación, en función de la posición que ocupan las familias de clase alta entrevistadas en las fracciones de clase construidas, de sus estrategias de reproducción o reconversión de capitales y de su trayectoria.

Primeramente, vamos a reconstruir las trayectorias familiares tomando como eje las dos fracciones de la clase alta que hemos presentado en el análisis cuantitativo. Para ello, en primera instancia veremos las transiciones de la primera a la segunda generación y luego nos ocupamos de la “elección” de las instituciones educativas para los hijos de la tercera generación. Allí presentamos una serie de criterios que los padres consideran al momento de “elegir” la escuela para sus hijos.

En lo que respecta al último apartado, en la medida en que las familias construyen sentidos sobre la educación a la que asisten, pero también sobre la educación en general, vamos a reconstruir los sentidos asociados a las posiciones dominantes del espacio social en relación con la educación para ellos y para “los otros”.

En las conclusiones, retomamos la relación entre la inversión educativa que hacen las familias de clase alta y la oferta educativa que forma a sus hijos, relacionando dicha inversión con la estructura de capital de cada tipo de familia. Mostramos que, el hecho de estar en las posiciones más altas de la pirámide social, obliga a las familias a constantes estrategias de distinción, respecto de las clases medias y de las otras familias de clase alta. Cerramos esta tesis, recuperando los sentidos que tienen las familias de clase alta sobre la educación que reciben sus hijos y la que reciben los hijos de las otras familias del espacio social.

Esta tesis presenta tres anexos: un anexo de gráficos y tablas que deriva de la construcción de los espacios sociales 2003 y 2011, un segundo anexo de esquemas (de tipo de árbol) de una selección de trayectorias educativas familiares que tomamos como insumo para el quinto capítulo y un tercer anexo, con la una breve caracterización de los colegios a los que han asistido las tres generaciones estudiadas.

I- **CAPÍTULO I: EL MARCO TEÓRICO Y LA DISCUSIÓN SOBRE LAS CLASES ALTAS.**

La relación entre el sistema educativo y la desigualdad social, y en particular la relación entre la educación y las clases altas, es un tópico que ha preocupado a los científicos sociales desde la primera hora. Esta preocupación radica en la función que ha tenido la escuela como espacio de reproducción social y tuvo sus orígenes en Europa.

En este capítulo nos ocuparemos de reconstruir algunos hitos de la teoría general sobre las clases dominantes en Europa y Estados Unidos, enfocándonos en sus abordajes sobre la relación entre el sistema educativo y la desigualdad social.

En un segundo momento, vamos a presentar la recepción de las teorías mencionadas, sus abordajes sobre educación y desigualdad social en América Latina, Argentina y Córdoba, en particular los estudios que construyen a los grupos dominantes desde un marco teórico que dé cuenta de la educación en dicho proceso.

En un tercer y cuarto momento, nos detendremos en los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que sustentan esta investigación. Para ello, presentamos los lineamientos generales acerca de la ontología relacional y los conceptos centrales de la teoría del estructural constructivismo de Pierre Bourdieu, que trabajaremos a partir del análisis del caso empírico de Córdoba. Adscribir al estructural constructivismo de Pierre Bourdieu, nos permite mostrar la relación entre el capital cultural, en particular el capital cultural institucionalizado e incorporado, y el proceso de reproducción social de los sectores dominantes.

a. Los estudios sobre clases altas en Europa y Estados Unidos.

En este apartado vamos a recuperar estudios ya clásicos sobre el lugar que tiene el sistema educativo en el proceso de producción y reproducción social. También ponemos de relieve los antecedentes que han considerado el lugar que tiene el sistema educativo en la legitimación simbólica de la desigualdad social.

i. **Sistema educativo y sociedad en los autores clásicos.**

Los autores clásicos de la sociología, Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim, han influenciado a todos los pensadores posteriores a ellos que, de un modo u otro, han debido posicionarse en relación con sus propuestas teóricas. Es el caso de la fuerte determinación que han impreso sobre el pensamiento de autores como: Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Collins, Bourdieu y Passeron, Basil Bernstein, entre otros.

A pesar de ser un autor que no se dedicó específicamente a la educación, Karl Marx ha sido uno de los autores que mayor incidencia tuvo en las teorías sobre el lugar del sistema educativo en tanto instrumento ideológico de la clase dominante. Además de

producir efectos en los alumnos, la educación contribuye a que los estudiantes ocupen posiciones diferentes en la estructura social, y en este sentido funciona como un mecanismo de generación y perpetuación de las desigualdades sociales (Fernández Enguita, 1999).

La desigualdad social está dada en Marx por la propiedad de los medios de producción, es decir la desigualdad de clase entre la burguesía, la pequeña burguesía y el proletariado. Pero en las mismas relaciones de producción capitalistas y en el ámbito de la economía monetaria fuera del hogar, se pueden sugerir también la autoridad y la cualificación como elementos que inciden en la desigualdad en Marx. El marxismo, al supeditar por entero la dinámica de la autoridad y de la cualificación a la lógica de la propiedad, se ha impedido a sí mismo la posibilidad de comprenderlas (Fernández Enguita, 1999).

Este es el déficit que se adjudica a Marx y a su doctrina, respecto de la educación. Los pasajes en los que Marx se ocupa de la educación quedan opacados respecto a su lugar en la construcción de las desigualdades (en cuanto productores y producto), y en la legitimación de esas desigualdades, que no es más que su reproducción concreta. Todas las desigualdades que producía la educación podían ser reducidas, de uno u otro modo, a consecuencias del conflicto entre burguesía y proletariado. El señalamiento de las desigualdades educativas en este marco, eran una reafirmación de que la burguesía lo tenía todo y el proletariado nada (Fernández Enguita, 1999).

Existen grupos que se constituyen como dominantes, en las relaciones objetivas de producción y propiedad, y que para sostener esas posiciones construyen discursos que favorecen a legitimarlas desde diferentes dimensiones. Estos discursos de legitimación están asociados indisolublemente a las relaciones de dominación establecidas en el sistema capitalista, la construcción de un discurso hegemónico. De esta manera, la teoría social que quiera dar cuenta de las relaciones de dominación y desigualdad, se ve obligada a reconstruir los mecanismos por medio de los cuales estos grupos dominantes, en conjunto o por separado, legitiman su poder.

A pesar de supeditar la educación a la contradicción principal entre las clases, Marx en su obra se ocupa de todo el espectro de temas que considera la Sociología de la educación. Entre ellos están: la gratuidad-obligatoriedad de la enseñanza, el Estado, el gobierno y la iglesia, la educación pública y privada, y el lugar que ocupa la educación en las sociedades capitalistas. Es decir, en tanto elemento ideológico en manos de la clase dominante para perpetrar la relación de clases existente (Brigido, 2006).

Emile Durkheim es uno de los primeros sociólogos de la educación y fundó lo que denominó la Ciencia de la Educación. El sociólogo francés considera al sistema educativo como un instrumento de socialización y armonización de la

complementariedad de ámbitos de la vida humana. En este sentido, lo que predomina en su concepción social es el equilibrio y la complementariedad, siendo la desviación más bien una patología social. La reproducción del sistema social está dada, en parte, por esta característica (Durkheim, 1976).

La función primordial de las instituciones escolares es la imposición de una determinada cultura como auténtica y legítima, como es el caso de cristianismo que inventó la escuela porque tenía un proyecto universal de dominación de las almas (Servetto, 2014). La socialización que introduce el sistema de enseñanza en los individuos, no siempre implica que este proceso de socialización se realice del mismo modo. La práctica educativa en tanto realización del sistema educativo, está íntimamente relacionada con la estructura social y la división del trabajo (Durkheim, 1976; Basozabal, 2003; Servetto, 2014).

Para Durkheim, la diferenciación entre los individuos en culturas determinadas, es producto de la misma división de la estructura social que repercute en la doble función del sistema educativo en tanto único y múltiple, es decir: funciona como instrumento de homogenización y de diversificación (Durkheim, 1976; Basozabal, 2003). Esta división lleva a la jerarquización y a la desigualdad. En este sentido Brígido entiende que “La educación (...) juega un papel central en el proceso de control social y en la estructura de poder de una sociedad” (Brígido, 2006:41).

En Weber, a pesar de no haber dedicado una obra específicamente a educación, se destacan valiosas aportaciones sobre los escenarios institucionales que promueven los procesos educativos, escuelas, colegios, universidades e internados, entre otras. Estas instituciones pueden estar gestionadas por el Estado, o por grupos privado; estos últimos administrados por la iglesia o por grupos cerrados (guerreros, profesionales, etc.) (Weber, 2002 [1922]; Cataño, 2004).

Las acciones del sistema educativo van destinadas a transmitir conocimientos y creencias mediante una relación disciplinada entre el que enseña y el que aprende. De este modo se reproducen los tipos sociales, como los caballeros, los especialistas, los sacerdotes, los funcionarios, los guerreros, así consecuentemente el sistema educativo está en estrecha relación con los grupos de poder en la sociedad (Cataño, 2004).

Weber entiende tres tipos de formación educativa, que están relacionados con los tres tipos de dominación. A estos tipos los denomina “objetos formativos”: a) la educación especializada: que apunta a la formación del especialista, del técnico, es decir, alguien capaz de actuar con eficiencia y eficacia en su campo, con fines administrativos; b) la educación humanista: que busca cultivar un modo de vida que implica determinadas conductas y costumbres, sobre un grupo de status que representa la encarnación de una cultura y de un modo de vida superior; y c) la educación carismática: que busca

despertar cualidades personales, en cierto modo excepcionales, en individuos que poseen un “don” o una “gracia” puramente personal, que la educación debe buscar y poner a prueba. Son hombres elegidos por el destino para cumplir una función: la elite (Weber, 2002 [1922]; Cataño, 2004).

La elite en Weber se forma en lugares carismáticos, grupos esotéricos, lugares internados y escuelas especiales. La estructura de dominación carismática se caracteriza por cultivar un estilo de vida propio de un grupo social más o menos cerrado, un estamento (Weber, 2002 [1922]; Cataño, 2004). El “entrenamiento” está dado por la acción educativa, que tiene por fin templar los dotes del aprendiz; como recupera Cataño: “el genio nace pero hay que formarlo” (2004, p. 399).

De este modo, Weber se distancia de los marxistas proponiendo que no es sólo la propiedad de los medios de producción, el capital económico y la economía, lo que introduce diferencias y desigualdades en el mundo social. El modelo de estratificación tridimensional (económico-social-político) en Weber, le permitió dar cuenta de nuevos fenómenos (Weber, 2002 [1922]; Duek y Inda, 2006).

Antonio Gramsci nos muestra que la supremacía de un grupo social se manifiesta de dos modos: como dominación y como dirección social intelectual y moral. Para que un grupo social sea dirigente, en primera instancia, debe someter, por la fuerza armada si es necesario, a grupos afines y aliados. Una vez consolidado en el poder de manera duradera, es cuando se convierte en un grupo dominante, a condición de seguir siendo dirigente.

En este sentido Gramsci utiliza el concepto de “supremacía”, en tanto dominio efectivo y dirección política, espiritual y moral. Si el grupo dominante no puede sostener su hegemonía política, se cae en una “crisis hegemónica”. De este modo, el bloque histórico, entendido como estructura y superestructura, se fractura conduciendo o pudiendo conducir a una crisis revolucionaria (Gramsci, 1997; Gruppi, 1978).

La función de los intelectuales orgánicos depende de la clase que los crea, pero consiste básicamente en dar homogeneidad y conciencia de la propia función en el campo económico, social y político. Además, esta elite debe tener la capacidad de organizar simbólicamente la sociedad. Gramsci propone dos tipos de intelectuales, los intelectuales tradicionales o de casta, que los identifica con aquella categoría de intelectuales anteriores a nuestra cultura y representan una continuidad histórica con cierta autonomía e independencia de la clase social hegemónica (Gramsci, 2004; Palacios, 1999).

Los intelectuales orgánicos, en cambio, son aquellos que tienen por función la dirección, la construcción de la hegemonía política y la dominación sobre las clases subalternas.

No son un grupo preexistente, sino más bien un producto de las clases dominantes (Gramsci, 2004; Palacios, 1999).

La escuela, en ese sentido, contribuye a lograr la hegemonía política de una determinada clase, en la medida en que los niños llegan a la escuela con una experiencia y determinación que son previas y que se reproducen en ésta, las del ambiente en que viven. Para Gramsci, como explica Vivero Arriagada: “en el mundo moderno se iba configurando un tipo de educación de carácter especializada y una de tipo técnica, en donde la primera respondía al espacio de formación de la intelectualidad que estaría al servicio de las clases hegemónicas y la segunda, vinculada estrechamente a la mano de obra no especializada” (Vivero Arriagada, 2013: p.05).

ii. La consolidación de las clases altas y el papel de la educación

La consolidación de las clases dominantes y la implementación de una verdadera “industria cultural”, como la denomina Theodor Adorno (Zamora, 2009), hicieron del sistema educativo un instrumento eficiente para la legitimación de las clases dominantes. Muchos autores pusieron el énfasis en marcar esta relación y en denunciarla.

La teoría de las elites aborda, como uno de sus primeros problemas la formación educativa de estos grupos. Sus principales referentes son Vilfredo Pareto (1980), Gaetano Mosca (1984) y Robert Michels (1991). Estos autores han contribuido con aportes iniciales para develar el modo en que se construyen y legitiman las clases dominantes y el modo en que estos grupos se van dividiendo funcionalmente el trabajo de dominación social.

Pareto entiende la diferenciación social como producto de la diferenciación individual. Ello implica, en su perspectiva, que algunos individuos sean “superiores” a otros. Esa superioridad en inteligencia, habilidad, capacidad, etc. es la que hace que esos individuos pertenezcan a la elite. Ella se divide en dos grandes grupos, la elite gobernante y la que no lo es (Pareto, 1980).

Considerando que el concepto de equilibrio es algo que preocupó a Pareto desde sus estudios de la física, su inclinación contra de la teoría marxista y la lucha de clases, lo llevaron a plantear que, en palabras de Bolívar Meza, “(...) la circulación de las élites es la sustancia real de la historia. Insistió en que los conflictos de clases están destinados a continuar eternamente, que sus formas pueden cambiar, pero su esencia sigue siendo la misma.” (Bolívar Meza, 2002, p. 389)

La concepción de elites de Pareto nos sugiere que las aristocracias no son eternas, lo que justifica cierta idea de movimiento y caducidad de los aristócratas. Se entiende en este marco que el motor de la historia para Pareto sea la lucha y circulación de las élites.

Proceso que, a diferencia de la perspectiva de Marx, nunca acaba. El movimiento está dado por la distinción entre “clase selecta de gobierno” y “clase selecta de no gobierno”, donde la “astucia” por parte de la clase selecta, que además dispone de la fuerza, es el andamiaje simbólico necesario para sostener a la élite. La verdadera lucha por el poder no se da entre la masa y la élite, sino entre los líderes nuevos y viejos (Pareto, 1980). Gaetano Mosca, del mismo modo que Pareto, dedicó su obra a refutar a Marx. Su objetivo era mostrar que era históricamente inviable la utopía de Marx, consistente en que en algún momento de la historia comenzaría una era de igualdad y justicia universales, donde el Estado ya no sería el órgano de una clase. Para Mosca la clase dominante era necesaria y se caracterizaba por poseer el conocimiento (Mosca, 1984). En las sociedades en las que las creencias religiosas son muy fuertes, se construye una aristocracia sacerdotal, que monopoliza el conocimiento. El acceso de la clase gobernante al conocimiento se produce en un estado muy avanzado de la civilización. “En la Europa del presente y en América, la clase que aplica los avances de la ciencia moderna a la guerra, a la administración pública, a las obras y a la sanidad pública, ocupa una posición políticamente relevante y, en nuestro mundo occidental, como en la antigua Roma, absolutamente privilegiada es la condición de los abogados que conocen la legislación complicada, común a todos los pueblos de la antigüedad civilizada (...)” (Mosca, 1984:94).

Para Mosca la “estructura social” será la determinante de las relaciones sociales de dominación, y de la clase dominante. La “lucha por la preeminencia” define ganadores y perdedores, que son la mayoría. Estos no son devorados o asesinados, simplemente gozan de menores satisfacciones materiales, libertad e independencia. El planteo no difiere radicalmente del de Marx, salvo en que la lucha por la preeminencia y la clase gobernante son fenómenos eternos. Lo que desconcierta a Mosca es la idea de superar las relaciones de dominación. Para Gaetano Mosca la superación de las relaciones de dominación no tiene asidero en la historia. (Mosca, 1984; Bolívar Meza, 2002).

El control político (dirección administrativa, militar, religiosa, económica y moral) es ejercido por una minoría organizada de un modo históricamente necesario. La historia no nos brinda una base realista para pensar una sociedad donde la clase dominante pueda ser superada. Mosca cree (de un modo determinista) que lo que ha sido verdadero en todas las organizaciones sociales hasta ahora, seguirá siéndolo necesariamente (Mosca, 1984).

En ese sentido, la clase dominante es un atributo permanente de la sociedad, como la lucha por la preeminencia. Sí se puede reconocer en Mosca un mayor lugar de la presión que ejercen los dominados sobre los dominantes. La por él llamada “psicología básica”

de lucha por la preminencia, es lo que hace que minorías se organicen frente a mayorías desorganizadas (Mosca, 1984; Bolívar Meza, 2002).

Un autor que se ocupa de la formación de la elite es Robert Michels en su texto *Los partidos políticos* (Michels, 1991), donde muestra que la democracia conduce a la oligarquía y tiene un núcleo oligárquico inevitable. Esta inmanencia oligárquica de la democracia tiene raíz en las propensiones humanas innatas a heredar. Del mismo modo el poder político es propenso a ser heredado como propiedad privada (Michels, 1991). La concepción de Michels es categorica en su afirmación: la oligarquía es inevitable. Desde este presupuesto el autor propone su *ley de hierro*, según la cual la democracia conduce inexorablemente a la oligarquía, por el sólo proceso de representación, donde las multitudes, incapaces de gobernarse solas, eligen representantes que pronto devienen miembros de una elite de la clase obrera, que se asemejan cada vez más a los amos (Michels, 1991; Lipset, 1969).

Lo que comienza con una situación igualitaria y democrática, culmina con dominantes y dominados. La causa de esta transformación es la organización en sí para Michels. La organización tiene implícita la oligarquía. El mismo movimiento organizativo de las mayorías, es el que genera la división entre dominantes y dominados. En el otro extremo, las masas necesitan del liderazgo, y se contentan de que otro se ocupe de sus asuntos. En este sentido Michels entiende que las masas son apáticas (Michels, 1991). También Robert Michels, al igual que Pareto y Mosca, dedica una parte de su trabajo a discutir el planteo marxista. En general estos autores van a discutir el trasfondo roussonian de Marx. De todas maneras, Michels no se opuso a Marx, sino que más bien tomó todo aquello que no consideraba utópico. El socialismo y la democracia, tales como Marx los presentaba, entran en contradicción con las fuerzas o tendencias como la naturaleza del ser humano, la naturaleza de la lucha política y la naturaleza de la organización (Lipset, 1969; Michels, 1991).

Otro autor preocupado por estudiar la posición de las elites de poder en Estados Unidos fue Wright Mills, quien estudió la elite del poder (Mills, 1987) en Estados Unidos, donde identifica tres dominios principales de los pequeños grupos de poder: el económico, el político y el militar. Las otras instituciones podrían reducirse a estas tres o estar más bien al margen. En ese marco, las instituciones religiosas, educativas y familiares no son centros autónomos, sino zonas descentralizadas y moldeadas por estos grandes dominios.

Al ampliarse cada uno de estos dominios, tienen cada vez más influencia. Un puñado de empresas influyen en los acontecimientos militares, políticos y económicos en todo el mundo para Mills. El estado centralizado, en cambio, delega en las escuelas públicas

y privadas la inculcación de los sentimientos de lealtad nacionalista (Mills, 1987; Gramsci, 2004).

La teoría marxista es retomada por Wright Mills, y si bien él no era un marxista, su preocupación por mostrar que los estadounidenses estaban gobernados por un pequeño grupo de hombres lo acercó a la teoría de Marx y lo opuso a Talcott Parsons. A pesar de ello, su descripción de la elite se torna más próxima a la teoría weberiana que a la marxista (Fernández Cardoso, 2011; Mills, 1987).

La posición crítica de Mills, y su voluntad por recuperar los análisis de clases para el estudio de las elites, lo llevan a proponer que, para reconstruir este grupo como clase social debemos examinar los pequeños ambientes en que las personas familias de clase alta desarrollan sus actividades, que en 1978 eran la escuela secundaria y el club. La minoría poderosa, en Mills, es una clase alta de la cual una fracción es una minoría del poder, aquellos que ocupan las más altas posiciones. La capa inmediatamente inferior a la minoría poderosa son los “consultores del poder”, asesores, portavoces, creadores de opinión que forman parte del “escenario inmediato en que se representa el drama de la minoría” (Mills, 1987, p. 12).

La elite de Mills es un conjunto de agentes que ocupan posiciones de poder y pueden realizar su voluntad, aunque otros le hagan resistencia. Para ello son necesarios los medios institucionales de poder. La idea de ese estrato dirigente, implica que la mayor parte de sus individuos tienen orígenes sociales análogos, que a lo largo de sus vidas mantienen entre sí una red de conexiones familiares o amistosas, y que existe, hasta cierto punto, una intercambiabilidad de posiciones entre las jerarquías diversas del dinero, del poder y de la fama (Mills, 1987).

Pensar en orígenes sociales análogos, implica para Mills que la educación entre los que forman parte de la elite también es análoga, en lo que respecta a carreras, estilos de vida, el trasfondo común, que genera bases psicológicas y sociales para su unión. El hecho de que sean bases psicológicas similares fundadas en un tipo social análogo, hace que los individuos de la elite se puedan mezclar fácilmente entre sí. “Existe, en realidad, una fuerte tendencia a que los muchachos de todas esas ciudades estudien en uno de los internados o escuelas preparatorias más de moda de la Nueva Inglaterra, en los que fácilmente se reúnen estudiantes de doce o más Estados así como de países extranjeros.” (Mills, 1987, p. 67).

iii. El sistema educativo y la estructura social.

En este apartado nos ocuparemos de las teorías sociológicas que se han propuesto explicar y comprender el sistema educativo en tanto sistema de reproducción social. Las propuestas teóricas que veremos a continuación aspiran a mostrar el tratamiento

desigual, que da el sistema escolar a los individuos o grupos procedentes de diferentes clases o estratos sociales.

En el marco de esta reconstrucción, nos ocuparemos del autor principal para esta tesis, Pierre Bourdieu. Bourdieu escribió una serie de obras que se ocupan especialmente del lugar de la educación y del sistema de enseñanza en la reproducción social (Bourdieu y Passeron 2004, 1996; Bourdieu, 2013)

Respecto de Pierre Bourdieu, como señala Alicia Gutiérrez (2003a), su propuesta teórica se ancla en tres pilares de la sociología, Marx, Durkheim y Max Weber. En ocasión de presentar la educación como una práctica social en la teórica de Bourdieu, Alicia Gutiérrez se refiere a las obras en las que el sociólogo francés se ocupa del papel de la escuela: “Desde las primeras formulaciones contenidas en *La Reproducción* (1970), pasando por *La Distinción* (1979), y hasta *Homo Academicus* (1988a) y *La Noblesse d’État* (1989), el papel de la Escuela y los procesos escolares como reproductores del capital cultural, y, por ello, de la reproducción de las relaciones de clase –relaciones de dominación objetiva y simbólica- ha sido una preocupación constante en la sociología de Pierre Bourdieu” (Gutiérrez, 2003c, p.116).

La superación de la falsa dicotomía entre “subjetivismo” y “objetivismo”, a partir de los conceptos de “campo” y de “habitus”, nos permiten conectar de un modo explicativo las relaciones objetivas en que los agentes se encuentran insertos y su conjunto de disposiciones. La construcción de la clase alta será el producto de luchas materiales y simbólicas con otros agentes del espacio social (Gutiérrez, 2003a).

En este sentido, las clases sociales para Bourdieu son “clases en el papel”, construidas a partir de su situación de clase, es decir: la condición de clase y la posición de clase en relación con un espacio social que considera volumen y estructura del capital y su evolución histórica. Los agentes se posicionan en ese espacio en función de la ubicación en los diferentes campos, en tanto distribución de poderes, el capital económico, cultural, social y simbólico (Gutiérrez, 2003a).

Bourdieu y Passeron realizan una investigación sobre la educación en Francia en su célebre obra *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*, del año 1968. En esta obra, los autores muestran la desigualdad en el acceso a la educación y la fuerte restricción a los niveles educativos más altos para las clases bajas. Detallan cómo el proceso de selección educativa está dado por múltiples factores, como el precio de la educación, la pertenecía a una cierta elite, o porque el dinero no es suficiente para dedicarse sólo a estudiar (Bourdieu y Passeron, 2004).

Exhiben el modo en que la desigualdad educativa lleva a una diferenciación creciente en las esferas sociales y acentúa la división social de clases. En un principio, sólo podían estudiar los hijos de gobernantes y aristócratas, pero la democratización de su acceso,

y las pretensiones igualitarias de la educación, buscaron cambiar este esquema. A pesar de la democratización en el acceso, y por otros mecanismos que la exclusión lisa y llana, el sistema educativo termina oficiando en “la elección de los elegidos” (Bourdieu y Passeron, 2004).

Los autores muestran en esta obra cómo, en pleno siglo veinte, la educación sigue siendo selectiva, dependiendo de las capacidades culturales y económicas para ingresar a ciertos niveles y circuitos. El caso más representativo de esta selección social se da en el ingreso a la universidad (Bourdieu y Passeron, 2004).

En este marco restrictivo, la educación redobla el efecto de origen social, atribuyendo a lo inmediato (la calificación del examen de ingreso, por ejemplo) una realidad que es de largo plazo. La igualdad en la educación para Bourdieu y Passeron no es más que la reduplicación simbólica de la desigualdad por medio del éxito o el fracaso escolar, en tanto se presenta como una performance “personal” (Bourdieu y Passeron, 2004).

Baudelot y Establet, preocupados por la mediación de la educación en la relación de dominación entre la burguesía y el proletariado en Francia en la década de 1960 y 1970, escriben *La escuela capitalista en Francia* (Baudelot y Establet, 1987, [1971]). Allí despliegan el modo en que la división social se reproduce por medio de mecanismos que legitiman a la clase dominante sobre la clase dominada, donde la dominación está dada por el mercado y legitimada por la educación.

En su teoría de las dos redes, la red primaria profesional y la red secundaria superior, los autores remiten a las diferencias entre la educación primaria y secundaria, que reflejan la división que se da entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. La división social del trabajo es responsable del fracaso escolar de las clases populares. La primaria profesional reproduce al proletariado como tal, y se producen los valores que estimulan la aceptación de la dominación burguesa en cuanto tal. En ese contexto, la escolarización obligatoria está lejos de acabar con la división social de clase, más bien diremos que la profundiza (Baudelot y Establet, 1987, [1971]).

Las escuelas, los alumnos y los maestros, en este sentido son considerados como víctimas en relación con el orden estructural que reproducen. La escuela secundaria superior tiene como principal fin reproducir los intereses de la burguesía, es decir los gobernadores, políticos y empresarios. En estas instancias las prácticas escolares tienen una continuidad progresiva y son graduales. El medio de selección es la competencia. La dominación educativa se hace cuerpo en la formación para los trabajos manuales, destinados al comercio, a ser empleados de oficina, personal de servicios, etc. (Baudelot y Establet, 1987 [1971]).

Randall Collins, un poco después que Baudelot y Establet, publica *La sociedad credencialista* (1979). Allí Collins muestra que las credenciales educativas se

constituyen en un instrumento de estatus que permite el acceso a posiciones de poder en Estados Unidos. Por medio de un conjunto de alianzas, ciertos grupos generan condiciones restrictivas para el acceso a ciertos empleos (Collins, 1971, 1989, [1979]). Collins Asume la perspectiva del conflicto, donde la escuela juega un papel legitimador por medio del otorgamiento de las credenciales necesarias para el acceso a ciertos puestos de trabajo. Los empleos mejor valorados, aparentemente justificados por una pericia técnica, en realidad tienen una relativa independencia de los conocimientos técnicos que la escuela pueda transmitir, que en general son adquiridos en el curso de la profesión (Collins, 1989, [1979]).

Los trabajos más cotizados son los que ejercen los “especialistas”, es decir los graduados especializados de universidades que producen pequeños grupos de profesionales encargados, luego, garantizar la clausura en el mercado laboral. De este modo, Collins muestra que, a pesar de los cambios tecnológicos que podrían sugerir una mayor calificación para los empleos, en realidad las credenciales educativas inciden en la competencia entre grupos reducidos de estatus. La creciente movilidad educativa en Estados Unidos, mediada por el sistema educativo, favorece de este modo al proceso de estratificación social (Collins, 1989).

La socióloga británica Margaret Archer comenzó su investigación en estudios comparativos en educación con la obra *Social Origins of Educational Systems* en el año 1979. El sistema escolar para Margaret Archer (1986) es relativamente autónomo respecto de otros sistemas, en esto la autora sigue a Bourdieu y Passeron (1996). Ello no significa que el sistema esté aislado, sino que el sistema tiene la capacidad de reinterpretar las demandas que vienen desde fuera y aventajarse de las coyunturas históricas para su beneficio (Brigido, 2006).

En el texto *The sociology of educational expansion: Take-off, growth and inflation in educational systems* Archer se ocupa de estudiar las etapas de desarrollo del sistema educativo. Siguiendo a Brígido (2006), señalamos que, para Archer, el desarrollo del sistema educativo se da por tres etapas conjuntas: despegue: la institucionalización reciente de la educación se da con el paso de la propiedad privada de las escuelas a su control estatal, producto de la lucha competitiva entre los grupos de interés por su acceso y control.

Crecimiento: el conflicto de la etapa anterior da lugar a negociación colectiva, el cambio deriva de la transformación de la propiedad privada de las escuelas en control público. El financiamiento público da como resultado una diversificación de los servicios educativos. Los sistemas educativos crecen en tamaño y campo de aplicación, pero esencialmente hacia arriba, un fenómeno típico es la expansión del nivel medio (Brigido, 2006).

La “manipulación política” es utilizada por los sectores con menor capacidad económica para incidir en el sistema educativo, la “iniciación interna” son cambios endógenos al sistema educativo impulsados por los profesionales de la educación y la “transacción externa” (negociación directa) es la que utilizan los grupos de interés con mayores recursos económicos. Las transacciones externas introducen una ampliación en la oferta (nuevas carreras o modalidades), la “iniciación interna” conduce a una escolarización más prolongada dado que los docentes buscan ampliar su espacio de trabajo y la “manipulación política” resulta en un acceso más amplio en el sistema educativo, es decir mayor cobertura (Brigido, 2006).

Archer da cuenta de un proceso que denomina “inflación” en las titulaciones. Consiste en que el sistema educativo crece considerablemente en el periodo anterior, en este comienza a jugar una nueva dinámica de crecimiento, el sistema se comienza a autonomizar de la institución social. Hay una aceleración de los ciclos de reforzamiento positivo que operan en la oferta y la demanda, el contexto y el entorno. Cualitativamente el sistema crece de un modo desordenado y no guiado, y su equivalente cuantitativo es la inflación. Se produce la universalización de la enseñanza media, y la masificación de la enseñanza superior, con la consecuente devaluación de credenciales que otorga el sistema, y con ello, la demanda mayor de credenciales en el mercado de trabajo. La mayor educación tiene por función conservar lo logrado más que escalar en la pirámide social (Brigido, 2006).

Con la inflación crecen las aspiraciones educativas de la población. La educación ya no asegura los logros sociales que conseguía antes. Hay una expansión constante de la educación en todos los países, y el consumo de educación está relacionado con el mayor nivel de vida de la población. La educación incide en la importancia creciente del conocimiento especializado: más oportunidades de acceso a bienes sociales, es decir mayor status, mejor y más trabajo, mejores ingresos. La educación se convierte en un factor de integración nodal en las sociedades modernas (Brigido, 2006).

Bowles y Gintis del mismo modo que Baudelort y Establet y Bourdieu y Passeron, sostienen la concepción de que para comprender el sistema de enseñanza es necesario relacionarlo con las necesidades del capital y las relaciones de producción. Estos autores también dan cuenta del proceso de creciente escolarización y lo vinculan al mercado laboral. Los economistas norteamericanos, relacionan la estructura productiva de los Estados Unidos con los cambios educativos en *La institución escolar en la América capitalista* (1976) concentrados en dos modelos: el de la escuela democrática

de Dewey¹ y el de la escuela tecnocrática y meritocrática. Los autores proponen una correspondencia entre las relaciones sociales de la escuela y las relaciones sociales de producción (Bowles y Gintis, 1985).

Los valores de competencia, selección social, individualismo, lo único que hacen para Bowles y Gintis es reforzar la estructura social de dominación. En este sentido, la escuela produce individuos preparados para aceptar y producir su lugar en la estructura de dominación. Un extenso estudio estadístico pone de relieve el fracaso de la política liberal y de las reformas en la educación secundaria norteamericana (Bowles y Gintis, 1985).

El mercado, la propiedad y las relaciones de poder son los principales determinantes de la desigualdad económica y educativa para los autores norteamericanos. La función de la escuela termina siendo la de distribuir, de un modo jerárquico y meritocrático, a los individuos en la estructura productiva. Desde esta perspectiva, es la economía la que determina la educación y los valores que son imperantes en términos educativos (Bowles y Gintis, 1985)².

William Domhoff y Thomas R. Dye editan un libro llamado *Power Elites and Organizations* (1987). Dedicar buena parte de su trabajo a mostrar cómo se da el acceso a las elites en Estados Unidos por medio de la educación, y el lugar creciente de las mujeres en las corporaciones de poder, que no llegan todavía a los puestos jerárquicos más altos. Su trabajo muestra el gran grupo de organizaciones y situaciones en las que podemos poner foco para el estudio de las elites. Los capítulos que componen la obra abordan diferentes aristas de la formación de las elites, como las condiciones educativas del acceso a la elite, las diferencias entre las instituciones que forman a las elites, la formación en educación superior, entre otros.

El sociólogo y lingüista británico Basil Bernstein (1990), en la misma línea que Bowles y Gintis; Baudelot y Esplet; Collins y Bourdieu y Passeron, investiga el fracaso de los estudiantes provenientes de las clases trabajadoras en el sistema educativo. En su obra, *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*, se detiene a

¹ Bowles y Gintis recuperan la perspectiva de John Dewey en lo que él denominaba “aprendizaje colateral”. Dewey, J. (1938) *Experience and education*. Nueva York: MacMillan. Esta perspectiva propone que el contenido no es lo único importante en el aprendizaje, en tanto el aprendizaje colateral forma actitudes perdurables que pueden ser más importantes que las lecciones mismas de una disciplina u otra. Esta perspectiva será profundizada por Jackson (2002).

² La propuesta de Bowles y Gintis de pensar la educación logada a la estructura productiva hizo eco en la obra de Philip W. Jackson (2002) en su texto *La práctica de la enseñanza* donde describe a la escuela como un espacio de preparación para la industria y los procesos industriales, principalmente dado por medio del currículum oculto.

mostrar el modo en que la escuela reproduce las desigualdades, por medio de pedagogías “visibles” e “invisibles”.

Tomando a Brígido (2006) vamos a presentar la perspectiva de Bernstein. Sobre la base de la sociología de Durkheim y de elementos de la sociolingüística, Bernstein construye una teoría de la reproducción cultural que opera en varios niveles: institucional, interaccional y de la conciencia. Estos niveles se corresponden con lo macro, lo micro y lo subjetivo. Los conceptos de su teoría deben ser capaces de “leer lo macro en lo micro y lo micro en lo macro” (Bernstein, 1990: 29).

Brígido describe que los conceptos centrales de Bernstein son código, clasificación y enmarcamiento. El código es un principio de selección e integración social, en tanto implica la incorporación de la regla de reconocimiento y de realización. La socialización exitosa se traduce en que el sujeto sea capaz de tener una conducta apropiada y legítima en un contexto determinado. (Brígido, 2006: 77)

François Dubet es un sociólogo francés que escribió una obra titulada *Que faire des classes sociales?* (2003) donde enfatiza en la importancia de la noción de clase para comprender la desigualdad educativa y las relaciones de dominación escolar. Dubet pone, nuevamente, de relieve la necesidad de construir la clase en relación con los individuos concretos que viven en las comunidades. La noción de clase para Dubet es útil para comprender los modos de dominación y explicar la experiencia de los actores más allá del individualismo imperante, que atraviesa a los actores en su subjetividad.

Recientemente Dubet escribió un libro titulado *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela Justa?* (2005) donde discute la idea instalada que la mayoría no suele cuestionar, que la escuela es un ámbito de reproducción de las desigualdades, donde no es cierto que cada individuo triunfe por medio de su esfuerzo y de su mérito personal. Para demostrarlo va a presentar mecanismos, por medio de los cuales se genera y se reproduce la desigualdad escolar y la estructura social, a pesar de la aparente igualdad de oportunidades. Las desigualdades de origen familiar, cultural, la elección de instituciones educativas más prestigiosas y la incitación a elegir ciertas carreras, son los principales mecanismos que articulan las familias de clase alta para la escolarización de sus hijos.

El trabajo de Lahire (2005) continúa desde una posición crítica con la perspectiva iniciada por Pierre Bourdieu. Lahire pondrá énfasis en la agencia de los individuos y en las luchas que ejercen contra las clasificaciones y las construcciones de clase. Su foco

en la agencia hará que se posicione de un modo crítico respecto del concepto de campo de Bourdieu³.

Lahire entiende que el concepto de capital cultural sirvió a la sociología francesa de la década de 1970 para tomar nota de las formas legítimas de cultura asociadas al acceso desigual a importantes privilegios. Lo que no tomaron en cuenta los investigadores, para Lahire, fueron las condiciones históricas en las que los recorridos escolares diferentes pueden interpretarse como desigualdades sociales. La legitimidad (deseabilidad) de un objeto, saber o práctica está dado por la reflexividad histórica, y por lo tanto, otros objetos pueden ser legitimados en las posiciones de privilegio en otro momento histórico, esto es lo que transforma una diferencia en una desigualdad para Lahire (2008).

Monique de Saint-Martin colabora con Pierre Bourdieu en el estudio de las *grandes écoles* en Francia⁴ y publica *L'espace de la noblesse* (Saint Martín, 1993). Los principales resultados de esta investigación aparecen bajo el nombre *La nobleza de estado* (Bourdieu, 2013). Allí Bourdieu conecta el campo del poder con el campo escolar, mostrando que los movimientos en el mercado escolar acompañan la legitimación del campo del poder. Bourdieu muestra el ajuste gradual entre el mercado educativo y el capital económico y cultural de origen de las familias, dando por resultado una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social y los principios de visión y división de mundo de los agentes implicados, por ejemplo, las distintas formas en las que se hace presente el mérito.

La socióloga francesa Agnès Van Zantén (2007) hace un aporte a esta tesis, en su estudio de la escolarización de las elites y particularmente el proceso de elección que llevan adelante los padres para sus hijos de las escuelas en Francia, desde la reflexividad social de los actores (padres de clase media y alta). En sus investigaciones considera el trabajo de reconstrucción que llevan adelante los padres, con instrumentos muy parecidos a los de los investigadores sociales, buscando la determinación de los problemas que tienen las instituciones y llevando adelante un análisis de las posibles consecuencias de la elección de una determinada escuela. Este antecedente será un

³ En este último sentido la entrevista realizada por Gessaghi y Sendón a Lahire es esclarecedora para comprender sus puntos de contacto y sus distancias respecto de la perspectiva de Bourdieu (Gessaghi y Sendón, 2008)

⁴ En ocasión de una entrevista, Monique de Saint-Martin mostró la construcción del espacio social y los procesos de conversión, reconversión y deconversión de los agentes (Saint Martín, 2010). Luego de la publicación de *La nobleza de estado* Saint-Martin dirigió una investigación sobre la relación entre educación y fronteras sociales y la educación en países como Rusia, Brasil y Francia (Saint Martín y Gheorghiu, 2007).

aporte valioso para pensar la reconstrucción que realizan las familias de clase alta en la elección de los colegios para sus hijos.

El sociólogo español Enrique Martín Criado nos permite pensar las escuelas de clase alta en la actualidad. Martín Criado escribe el texto *La escuela sin funciones* (2010), donde asume una perspectiva crítica con la obra de Pierre Bourdieu⁵, y muestra que la escuela ha sido sobrecargada de funciones, tanto sea positivas como negativas. Su comprensión de la cultura como lucha social y su disputa con las concepciones funcionalistas y pedagógicas hacen de su trabajo una propuesta para resignificar política y socialmente el lugar de la escuela.

José Saturnino Martínez García relaciona el fracaso/éxito escolar con la clase social en España. El sociólogo estudia y demuestra que el fracaso escolar en España, a pesar de las múltiples causalidades que se le atribuyen, está relacionado principalmente con la clase social de las familias. El sociólogo español demuestra que los efectos culturales de los padres (siguiendo a Bourdieu y Bernstein) tienen mayor incidencia que el efecto puramente económico en el fracaso escolar (siguiendo a Goldthorpe, 2000) y que el mayor porcentaje de la desigualdad educativa está fuera de la escuela. De este modo, el autor muestra que la creciente mejora educativa oculta el sostenimiento de la desigualdad relativa.

Frédéric Lebaron continuó con el estudio desde la perspectiva de Bourdieu (1989) y generó una gran producción académica aplicando la técnica de Análisis de Correspondencias Múltiples. En el año 2007 publicó, junto a otros autores, *The Norwegian Field of Power Anno 2000* donde a partir de un ACM propone un análisis de las principales dimensiones y fracciones del campo del poder (Hjellbrekke et al., 2007). Mike Savage y Karel Williams en Inglaterra publicaban un artículo llamado *Elites: Remembered in capitalism and forgotten by social sciences*, donde los autores ponen de relieve el olvido de las élites como objeto sociológico, en un mundo donde los ricos son cada vez más ricos. En ese marco los autores recuperan los aportes de las nuevas generaciones, que no dudaron de la importancia de la educación de las elites, para comprender las dinámicas sociales de sus naciones (Savage y Williams, 2008).

Michel Pinçon y Monique Pinçon-Charlot han estudiado la burguesía y la clase media alta de Francia desde hace muchos años (Pinçon y Pinçon-Charlot, 2015, 2016).

⁵ En Martín Criado 2004, recupera el análisis realizado por Bourdieu en *La Nobleza de Estado*, donde Bourdieu articula la teoría de la reproducción con la teoría de los campos, llegando incluso a una integración de ambas y al concepto de solidaridad orgánica. Allí propone que, a pesar de la acumulación de beneficios de todos los principios de legitimación, el Bourdieu tardío “intenta acumular los prestigios de una denuncia crítico-funcionalista de *la clase dominante* y *las máquinas de reproducción de la dominación* y los prestigios de una teoría del campo que rompería con todo *funcionalismo de lo peor y de lo mejor*.” (Martín Criado, 2004: 103).

Recientemente publicaron texto llamado *Voyage en grande bourgeoisie* (Pinçon y Pinçon-Charlot, 2006) que en su capítulo tres *L'entretien et ses conditions spécifiques: le sociologue en position dominée, face-à-face, un discours maîtrisé et préconstruit?* muestran lo que sucede cuando un sociólogo, que sólo está allí por sus diplomas, entrevista a personajes que distan de asumir una posición dominada, los de las clases altas.

Los autores aquí presentados han incidido de modo directo o indirecto en los intelectuales de América Latina y Argentina. De un modo u otro todos nuestros pensadores se han posicionados respecto de estos pensadores, aplicando sus conceptos, abordajes y metodologías al estudio de la reproducción social en general y educativa de las clases altas.

b. La recepción de la tradición y las formas de nominación en América Latina, Argentina y Córdoba.

De acuerdo a quién los definía y a los distintos momentos históricos, los sectores dominantes han sido contruidos de múltiples maneras a lo largo de la historia del pensamiento latinoamericano. En este apartado haremos una reconstrucción en función de nuestra perspectiva teórica y del objeto de esta tesis, mostrando intencionalmente algunas obras y estableciendo algunas distancias con otras formas de abordar el estudio de las clases altas.

En un segundo momento, vamos a prestarnos a la discusión teórica y los principales antecedentes de estudios empíricos, en relación con el estudio de las clases altas en la región y su conexión con la educación.

El estudio de las clases altas en América Latina tiene una vertiente en las investigaciones sobre estratificación y movilidad social. Un precedente son autores como Solari desde el Instituto de Ciencias Sociales de Montevideo, Hutchinson desde el Centro de Pesquisas de Río de Janeiro, Costa Pinto y Hamuy del Instituto de Sociología de la Universidad de Chile, entre otros. Este abordaje responde a un modelo estructural funcionalista del que nos vamos a distanciar oportunamente (Filgueira, 2001)⁶.

⁶ Como sostiene Filgueira: “El modelo inspirador en este caso respondió en el caso de muchos autores a la influencia de algunas de las orientaciones dominantes de los estudios de Estratificación Social, como fueron los trabajos pioneros de D. Glass sobre Inglaterra, o de la sociología en los Estados Unidos, en particular, dentro del paradigma estructural-funcionalista. Con las variantes del caso, autores como S. M. Lipset, R. Bendix, O.D. Duncan, J. A. Kahl, P.M. Blau, fueron un referente de esta corriente que a su vez, habían dado continuidad a tres trabajos fundacionales sobre el tema: por una parte el influyente y controvertido trabajo de Davies y Moore

En ese marco se produjo una compilación coordinada por S. M. Lipset y A. E. Solari titulada *Elites y desarrollo en América Latina* (Solari y Lipset, 1967). En esta compilación autores de amplio reconocimiento describen a las elites en América Latina y los grupos dentro de las élites. F. Cardoso describe a las elites empresariales, R. Scott a las elites políticas y la modernización política, I. Vallier a las elites religiosas, catolicismo, liderazgo y cambio social, F. Bonilla a las elites culturales, I. L. Horowitz sobre los militares, A. Quijano Obregón a los movimientos campesinos y H. Landsberger a la elite obrera. La última parte del libro, se ocupa de las elites y el sistema de enseñanza secundaria, universitaria y la relación entre estudiantes y política.

P. Birle, W. Hofmeister, G. Malhold y B. Potthast fueron los editores de una compilación que tomó el nombre de *Elites en América Latina*. El grito de ¡Que se vayan todos! de la clase media argentina (aunque no sólo de esta) en 2001 contra la clase política, fue una manifestación simbólica de un proceso que tuvo lugar en América Latina, en palabras de los autores “el fracaso de las elites”. En esta compilación P. Waldmann reflexiona acerca de los “mínimos” requisitos para sostener el concepto de elite, y propone tres puntos: debe ser una minoría, debe ser heterogénea y debe tener méritos⁷ (Birle, Hofmeister, Malhold, y Potthast, 2007).

En Brasil Ana María Almeida⁸ y María Alicia Nogueira escriben en 2002 un libro que se titula “A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa”. Aquí las autoras muestran las formas de socialización y los procesos escolares de los jóvenes más privilegiados de varios países (Ana Maria F. Almeida y Nogueira, 2002). El libro se propone una división en tres bloques, uno sobre las escuelas propiamente dichas, el otro sobre las estrategias de las familias y en un tercer bloque se agrupan los estudios de patrón cultural diferenciado de las clases (Cattani y Kieling, 2007).

El chileno José Joaquín Brunner, en su preocupación por la educación universitaria, muestra la lucha que se da en su país por el acceso a las universidades más prestigiosas. La creciente ampliación de los cupos universitarios a grupos sociales antes excluidos y la relación entre los fenómenos de movilidad social y movilidad de las elites (posibilidad de ascender a la elite), es un tema que avoca principalmente a Brunner, que

"Some Principles of Stratification" de 1945 y por otra, el trabajo pionero que sienta las bases de los estudios de movilidad ocupacional de Natalie Rogoff de 1953, *"Recent Trends in Occupational Mobility"*], además del trabajo posterior de síntesis contenida en el libro de B.Barber, *"Social Stratification"* de 1957" (Filgueira, 2001, p. 11).

⁷ Nos detendremos en la presentación de estos puntos centrales. El autor define a la elite como “Elite no es sólo un concepto descriptivo, como alguien ha dicho, sino que implica cierta visión de una sociedad. Tiene que tratarse de sociedades hasta cierto punto abiertas, donde los individuos con talento a la aplicación puedan subir a la escala social.” (Waldmann, 2007, p. 23)

⁸ Un trabajo de especial interés para esta tesis es el de *As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social* (2009) de Ana María Almeida, en tanto aportó criterios para el relevamiento de las escuelas que presentamos en el Capítulo IV.

ve en las universidades de elite la articulación de estrategias como: la búsqueda de estudiantes de mejor rendimiento, de docentes con mayor prestigio y los flujos público y privado como los principales instrumentos de reproducción de *los herederos* (Brunner, 2012).

El norteamericano Roderic Camp publica un libro titulado *Las elites del poder en México* donde muestra que el acceso a la educación en México es muy restringido, incluso para la educación secundaria. En contraste con una población que no accede a la educación, la elite en México se caracteriza por ser educada. El trabajo sostiene la existencia y reproducción de las elites en México, y pone especial énfasis en la importancia de las redes en la reproducción de la posición social de las familias y el reclutamiento de las nuevas familias a la elite (Camp, 2006).

Un antecedente clásico y siempre vivo son las investigaciones de Tulio Halperin Donghi. Sería muy pretencioso describir la concepción de elite que tiene el autor, que además ha llevado a largas discusiones en relación con el concepto de sector dominante que Halperin Donghi considera indistintamente, pero su reconstrucción de la lucha entre la clase terrateniente y la clase mercantil (entendiendo la clase económica como lo hacía Max Weber) está atravesado por la teoría de las elites y la concepción de equilibrio entre las elites (Fradkin, 1997; Halperin Donghi, 1972).

Leandro Losada escribe un libro titulado *Historia de las elites en la Argentina*, (2009) donde distingue el concepto de clase marxista del concepto de elite. Para el autor, el concepto de elite nace en el campo de la ciencia política y responde principalmente a una perspectiva realista, también denominada como neomaquiavélica, en cambio, “la clase es un actor colectivo con conciencia de sí mismo cuyo carácter dominante descansa fundamentalmente en su relación de propiedad con los medios de producción (es decir, en la dimensión económica) y que, en rasgos generales, posee un nivel de tensión interna menor al de los conflictos que la enfrentan con las restantes clases sociales” (Losada, 2009, p. 09) .

Losada propone que la concepción de elite aparece como contrapunto a la concepción de clase social. Una de las “ventajas” del concepto de elite ha sido el “revestir distintas connotaciones”, que dio lugar a la idea de elites: políticas, económicas, intelectuales, etc. En tanto es una minoría rectora de la sociedad se acerca al concepto de clase dominante de Marx: un elenco organizado, bien delimitado, en la cúspide de la sociedad. La elite en Argentina tuvo un ocaso que comienza en 1916 con la elite política y continúa en forma escalonada y gradual hasta 1940 (Losada, 2009).

Particularmente en Argentina, la influencia de Germani impactó en una nueva forma de hacer sociología, que superaba el ensayismo predominante. José Luis De Ímaz trabajó junto a Germani doce años, compartiendo este proyecto. En ese contexto escribió en

1968 un libro titulado “Los que mandan” (De Ímaz, 1968), donde hace una aproximación a la composición y evolución de los grupos de poder⁹ en Argentina. Es un estudio sociológico ya clásico sobre los grupos dirigentes argentinos, que comprende el período que va desde 1936 hasta 1961.

A través de un conjunto de métodos sociológicos, Ímaz examina el poder dentro de la sociedad. Estudia el prestigio y el estatus en tanto origen social, pertenencia a determinada clase, nivel educativo alcanzado, tipo de carrera elegida, etc. Ímaz llega a la conclusión de que no existe una clase dirigente en la Argentina, sino individuos que mandan de un modo muchas veces contrapuesto (De Ímaz, 1968).

Los estudios de estratificación social y los estudios de clases sociales proliferaron a partir de la obra de Germani y De Ímaz. El estudio de las clases dominantes y de la lucha por la hegemonía política en Argentina fue descrito por Juan Carlos Portantiero en su texto *Clases dominantes y crisis política en la Argentina Actual* (1973), donde analiza las contradicciones en el nivel económico-social y político-social a partir del materialismo histórico.

Portantiero va a sostener que la asimetría entre predominio económico y hegemonía política en Argentina, da como resultado una situación de crisis orgánica dentro de la clase alta. La crisis de autoridad que se da en Argentina dista del caso brasilero, donde esta situación se superó a través de la consolidación de una oligarquía militar-industrial (Portantiero, 1973).

Volviendo a Argentina, los estudios que relacionan la desigualdad con la educación, en tanto mecanismo de reproducción, disminución o crecimiento de la desigualdad, se han desarrollado con mayor intensidad y sistematicidad a partir de la década de 1980. Con la llegada de la democracia y el ideal igualitario que la acompañó, la denuncia de las desigualdades en el sistema educativo tuvo como referentes a Cecilia Braslavsky (1985), Juan Carlos Tedesco (1984), Daniel Filmus (1985) y Nora Krawczyk (1987), entre otros. Estos trabajos serán retomados más adelante.

Desde la medición de la segregación educativa por sector de gestión, un grupo de publicaciones se ha realizado recientemente para países de América Latina y Argentina en particular. Algunos de estos estudios presentan resultados con nivel de desagregación para las regiones de la Argentina. Todos ellos son coincidentes en remarcar la gran desigualdad que existe entre los que acceden a la educación privada

⁹ La distinción entre “Clase dominante”, “Clase alta”, “Aristocracia”, “Élite”, “Oligarquía” y “Burguesía” está marcada a grandes rasgos por el modo de legitimación de la posición (de clase o no) en el espacio social, y por el modo de transmisión de esa posición entre las generaciones. En este sentido la legitimación por la sangre, por la propiedad, por la formación o por un conjunto de habilidades y competencias técnicas, son elementos divisorios entre los distintos modos de construcción del grupo de poder.

(familias de mejores ingresos) y los que acceden a la educación pública (Pereyra, 2008; Veleda, 2009; Vázquez y others, 2012; Arcidiácono et al., 2014a).

Recientemente, se publicaron los resultados de dos investigaciones de largo alcance que permiten conocer los principales indicadores educativos por nivel, por tipo de gestión, y muestran avances sobre variables de ingreso y resultados de los exámenes de la OECD, para América Latina. Axel Rivas publica *América Latina después del PISA* (Rivas, 2015) y para Argentina este autor junto a Alejandro Vera y Pablo Bezem publican *Radiografía de la educación argentina* (Rivas, Vera, y Bezem, 2010). Estas investigaciones fueron un aporte para comprender cuán restrictiva es la educación en Argentina.

En su libro *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Gabriel Kessler analiza las experiencias de los jóvenes de distintos sectores socioeconómicos en relación con su educación. Los resultados, en una perspectiva relacional, muestran que los sectores medios altos expresan estar conformes y cómodos con sus escuelas. La tensión principal se da entre la escuela vista como “institución” y la escuela vista como “servicio” dentro de la lógica de padres que son consumidores que esperan que sus demandas sean satisfechas (Kessler, 2002).

Guillermina Tiramonti compiló en 2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. En esta obra, se pone de relieve la dificultad para construir un orden de sentido con lo que sucedía en aquellos años. “(...) [E]l derrumbe de las certezas, de los mitos identitarios de la nación y de las instituciones con las que se tejió el entramado de la sociedad moderna.” llevan a presentar la obra en el marco del “abandono de las miradas estructuralistas” que establecían relaciones entre las posiciones sociales y las desigualdades educativas. En el marco de la desorganización personal y social de las percepciones de los sujetos, que obliga a los sujetos a una redefinición contante de sus estrategias, Tiramonti nos propone volver sobre los sujetos y hablar de “fragmentación educativa” (Tiramonti, 2004c).

En esa misma compilación Sandra Ziegler hace un acercamiento a la escolarización de los jóvenes de elite y sus concepciones de “los otros”, que aparecen distantes producto de una “fisura simbólica” que los aleja cada vez más del resto de la sociedad (Ziegler, 2004b).

En 2008 Tiramonti y Ziegler compilan *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Allí ponen de relieve, en términos educativos, algo que estaba presente en el diagnóstico de José Luis De Ímaz y de Juan Carlos Portantiero, en Argentina (a diferencia de Brasil): no hay un único grupo social que monopolice los capitales, y por tanto proponen la idea de circuitos de formación de las elites que no

están regulados. Por eso las autoras dicen que hay una definición *ad hoc* de los circuitos, como veremos más adelante para Córdoba.

En esta compilación, compuesta por trabajos iniciales de diferentes autores, aborda temáticas que recuperamos en esta tesis, como el énfasis en la historia biográfica como determinante de la elección escolar que propone Alicia Villa y las elecciones mutuas entre familias y colegios que trabajan Villa con Martínez y Seoane. Estos capítulos, ponen de relieve la complejidad en los mecanismos de reproducción educativa de la clase alta. Otro elemento que retomaremos más adelante, es el “cierre social” de los jóvenes de sectores medios y altos, dado por extensas jornadas juntos, desarrollado por Montes y Seoane.

Las diferentes pedagogías presentes en la escolarización de las clases altas: la pedagogía disciplinadora, la empresarial-emprendedora, la psicológica, y la ciudadana moderna que presenta Paola Llinás, será un elemento valioso para interpretar las entrevistas de este trabajo. También es aporte esta propuesta de Llinás para pensar las nuevas formas de la disciplina en las escuelas con pedagogías nuevas. La mirada que tienen las clases altas sobre los otros grupos sociales, asociados a la compasión y la caridad principalmente, establece una posición de dominación sobre el otro, que también será retomada en esta tesis.

La reconstrucción de las elites de 1880 a 1930 que lleva adelante Losada en la compilación que realizan Sandra Ziegler y Victoria Gessaghi bajo el nombre de *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia (2012)*, será fundamental para la opción por la forma de nominar a las clases altas en esta tesis. La disputa entre heredar o formarse como profesionales en la clase alta, que presenta en dicha compilación Gessaghi, es valiosa para pensar luego las estrategias de reproducción o reconversión de una fracción de la clase alta cordobesa. Estas estrategias aparecen también trabajadas por Villa en las familias de clase alta de La Plata. La presentación de Méndez fue un valioso aporte para la reconstrucción de los colegios preuniversitarios, donde adelanta algunos puntos de lo que luego será su libro sobre el colegio Nacional de Buenos Aires, (Méndez, 2013).

El lugar que ocupan los docentes y sus características en los colegios de clase alta, es presentado por Sandra Ziegler en un apartado, que junto a la educación que reciben los dirigentes de empresa, que presenta Luci, serán un aporte para pensar muchos de los casos de nuestro análisis de campo.

El análisis de los conceptos de capital cultural y de estrategias educativas de Bourdieu, que lleva adelante Rodríguez Moyano en esa compilación, y la cuestión de la adecuación del modelo de Bourdieu y su concepción de “clases en el papel” para la

realidad argentina, de Heredia, son elementos que nos llevaron a problematizar y situar el marco teórico de Bourdieu.

Otros trabajos, presentan dimensiones de la educación de clases altas para el caso de Brasil y Francia. Estas investigaciones han sido provechosas para pensar el caso de Argentina en clave comparada, como lo es una investigación de tres escuelas para niñas de San Pablo realizada por Perosa o el que se ocupa de la elección de las escuelas de Aguiar, ambos para Brasil, y la problematización en Francia por los nuevos modelos de acceso a las formaciones de elite, en tanto diversificación social o simplemente una renovación de las políticas públicas de Agnès Van Zanten.

En las actas de la *II Reunión Internacional sobre la formación de las Elites, enfoques, y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades* (Ziegler et al., 2015) de la que el autor de esta tesis formó parte, múltiples trabajos favorecieron la complejización de la mirada que aquí se presenta sobre las elites de Córdoba. Las investigaciones sobre elites políticas, obispos y centros de estudiantes en la Universidad Católica Argentina Rodríguez, Méndez y Grandinetti significaron un aporte para pensar la forma de hacer política en la clase alta argentina católica.

Un estudio sobre la elite política en Misiones, de Jaume, nos permitió conocer otras realidades argentinas fuera de Buenos Aires, y debatir sobre las particularidades que ha tenido la clase alta en el “interior” de la Argentina. La tensión entre inclusión-selección en escuelas que quitan sus exámenes de ingreso, fue comienzo del debate acerca del examen de ingreso en las escuelas preuniversitarias presente en esta tesis, y presentado por Di Piero. El autor de esta investigación presenta un avance de los condicionamientos educativos en Córdoba, que dará lugar al Capítulo III de esta tesis.

En esta reunión internacional, Leandro Losada, reconstruye la elite social entre 1770 y 1910, aportando una historización más amplia que la presentada en la reunión anterior. El debate acerca de la tensión entre distinción y destino en las familias tradicionales de La Plata es recuperado por Villa y nos aportó para pensar las trayectorias familiares; las formas de acceso y reclutamiento en el poder judicial desde una perspectiva antropológica presentado por Sarrabayrouse Oliviera nos aportó mucho para comprender el caso de la clase alta doctoral cordobésa.

Nuevamente, investigaciones realizadas en otros países sirvieron para dimensionar y poner en perspectiva el caso argentino. La formación de las elites empresariales en Chile presentado por Pelfini, el reclutamiento en el parlamento de Brasil y el perfil de los senados en democracia y en dictadura presentado por Codato, Domingos Costa y Massimo, y el régimen político oligárquico y la profesionalización de la política en la primera república brasilera (1889-1930) de Perissinotto y Domingos Costa fueron grandes aportes.

El libro de Carla del Cueto *Los únicos privilegiados* (2007) ha sido un insumo para esta tesis, en la medida en que muestra, a partir de la última dictadura militar y con especial intensidad en la década de 1990, la segregación residencial en barrios cerrados y countries, con su consecuente segmentación social, está acompañada de un sistema educativo que funciona según la lógica de mercado y de acuerdo a la capacidad de consumo. Del Cueto establece una categorización del nuevo estado de la oferta para los residentes en barrios cerrados y countries de Buenos Aires, en lo que llama tres “estilos” de instituciones en función de las características de los colegios y de las estrategias educativas desplegadas por las familias: a) el estilo de la excelencia, b) el estilo vincular y c) el estilo masivo.

También la desigualdad ha sido considerada desde ciertas instituciones educativas secundarias como eje de estudio. Este es el caso de la investigación de Alicia Méndez sobre el colegio Nacional Buenos Aires. Un extenso trabajo de archivo y decenas de entrevistas le permitieron a Méndez reconstruir la historia de un colegio que formó, y forma, a la elite de Buenos Aires. Este libro muestra la “meritocracia” como parte de un proceso asociado a la desigualdad educativa. (Méndez, 2013)

La relación entre familias y clases altas también ha sido estudiada recientemente por la antropóloga Victoria Gessaghi en su libro *La educación de la clase alta argentina*. Gessaghi presta especial atención a la reconfiguración de la representación acerca de la relación entre familias y escuelas, y el modo en que los miembros de "la clase alta" construyen sentidos y prácticas en torno a la escuela y al proceso de escolarización. Al mismo tiempo da cuenta de las disputas dentro del espacio educativo entre las fracciones de clase, apoyada en las "protecciones próximas" que la propia escuela contribuye a reforzar (Gessaghi, 2013, 2016).

Sebastián Fuentes se ocupa del estudio de *La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires* (2015). En su trabajo muestra como los procesos educativos que involucran a los sectores medios y altos en Buenos Aires constituyen una relación entre sus alumnos y distancias con “los otros”, a partir de circuitos educativos diferenciados de sociabilidad selectos. Su investigación se apoya en narraciones que funcionan como valores y analíticamente las interpreta como solidaridades.

c. Los antecedentes sobre educación y clases altas en Córdoba

Ahora nos ocuparemos de los antecedentes en educación y clases altas en Córdoba. Hemos seleccionado, del mismo modo que en los anteriores casos, antecedentes que nos permitan pensar la relación que existe entre los grupos que detentan el poder y la

escolarización que reciben, específicamente para Córdoba. Hemos optado por antecedentes que se inscriban en el periodo de tiempo que comprende a las generaciones contruidas en el trabajo de campo.

La aristocracia en Córdoba tiene características especiales que le dan cierta autonomía respecto de la elite de Buenos Aires. Juan Carlos Agulla en el año (1968) escribe una obra que se titula *Eclipse de una aristocracia. Una investigación sobre las elites dirigentes de la ciudad de Córdoba*. Allí se ocupa de rastrear el proceso de transformación de la estructura del poder en la ciudad de Córdoba entre 1918 y 1966. Entiende por aristocracia los que detentan el poder a principios del siglo XX, que los denomina las elites dirigentes. Un estrato social que tenía la función de gobierno.

En la parte más alta de la pirámide de prestigio ocupacional de Córdoba, nos dice Agulla, se encontraba una aristocracia doctoral, compuesta por los doctores, licenciados, maestros y bachilleres de la coloquialmente llamada “Casa de Trejo” (Universidad Nacional de Córdoba). Eran fundamentalmente abogados, médicos, ingenieros y escribanos, podía darse el caso de un teólogo o sacerdote de jerarquía, los que ocupaban los cargos altos de gobierno, de la burocracia oficial, de la universidad y de la justicia, lo que Agulla llama una “aristocracia doctoral”. Los grupos informales de poder se estructuraban en función de lo que Agulla llama “relaciones personalísticas”, fundamentadas en la amistad y el parentesco.

La vida social y la educación de los hijos era función decisiva de la mujer. En estos grupos, existía un culto por el apellido. Había dos compuertas de acceso a la aristocracia cordobesa, el título de doctor y la vida social y moral de las mujeres y el clero. El acceso por el matrimonio, el poder respaldado sólo por el título y no por la riqueza y una ideología doble y flexible, ponen claramente de manifiesto para Agulla como esa aristocracia tiende a desaparecer como estrato social. De todos modos siempre estarán presentes para el autor, en tanto que son doctores y profesionales, y siempre podrán vender sus servicios, lo que define como la “miseria y la grandeza” de la aristocracia cordobesa (Agulla, 1968).

En Córdoba, Liliana Aguiar de Zapiola escribe un libro titulado *Cultura liberal, cultura autoritaria: el colegio Nacional de Monserrat (1943-1955)* (1998), donde muestra que el plan de estudios del Nacional de Monserrat tenía un carácter no utilitario, que se relaciona con la imagen que la institución guarda de sí, en tanto un colegio formador de familias tradicionales de Córdoba que buscan insertarse en carreras humanistas o profesionales.

Los procesos políticos desde 1943 a 1955 tienen una gran incidencia en la institución, donde por un tiempo los nacionalistas católicos, que habían dominado el escenario desde mediados del siglo XIX, conviven con los peronistas y los antiperonistas. Sobre

el final del periodo, la ofensiva católica genera un peronismo muy agresivo que excluye a los católicos del colegio. A pesar de los cambios, que Aguiar muestra en el libro, existe en el colegio una identidad que se preserva debido a un grupo que continúa, directa o indirectamente, en la conducción de la institución (Aguiar de Zapiola, 1998).

La impronta de un “colegio formador de elites” hizo que el Nacional de Monserrat (en el periodo que estudia Aguiar), tuviera una resistencia a la relación entre educación y trabajo propuestas para la educación en la política peronista. Desde la fundamentación del plan de estudios vigente, el colegio define un carácter no utilitario de los estudios secundarios, muy relacionado con la autoimagen del colegio y el retrato que representa ante la sociedad (Aguiar de Zapiola, 1998).

El discurso autoritario y agresivo del peronismo, como estrategias de disciplinamiento, adquieren un poder simbólico muy fuerte para los sectores sociales que ocupan las posiciones de poder en el campo del Monserrat. En cambio, la educación religiosa obligatoria y la apelación a las tradiciones cristianas, fueron elementos que compatibilizaron con la institución, en tanto los elementos religiosos, para Aguiar, hunden sus raíces en las etapas fundacionales del Monserrat (Aguiar de Zapiola, 1998). Silvia Servetto escribió su tesis de doctorado, titulada *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba* (Servetto, 2014), que será un insumo fundamental para esta tesis, en tanto se ocupa del proceso de socialización y escolarización de adolescentes que asisten a escuelas secundarias de gestión privada confesional en dos colegios de Córdoba en la actualidad. Servetto comienza su investigación con una historización de la relación entre Estado, sociedad, mercado e Iglesia Católica. Luego se ocupa de los colegios estudiados, uno de clase media y otro de clase media alta, uno mixto y el otro de mujeres, ambos confesionales (uno de ellos forma parte de la muestra de esta investigación). La autora considera su génesis, organización, reglamentos, normativas, proyectos educativos y pautas disciplinares, para articularlos con los proyectos de escolarización y socialización de los adolescentes.

En el trabajo de entrevistas, Servetto pone énfasis en las configuraciones familiares, el peso de la tradición y su incidencia diferencial en cada colegio en particular. Se ocupa del lugar de padres en la socialización y escolarización de sus hijos y las experiencias escolares de los alumnos de ambas instituciones, para establecer continuidades y rupturas entre los colegios estudiados y al interior de ellos.

La reconstrucción histórica de las congregaciones católicas de cada uno de los colegios, desde sus inicios hasta su instalación en Córdoba, es valiosa para explicar y comprender las diferencias entre las Escolapias, los Escolapios y los Hermanos de la Sagrada Familia, asociada fuertemente a sus padres/madre fundadores, y utilizada por

la autora para mostrar una matriz diferencial para explicar la religiosidad y su relación con el presente.

Finalmente, aborda una cuestión fundamental para comprender la dinámica reciente de los colegios, los actores y su espacio-temporalidad: padres, autoridades, docentes, no docentes, y alumnos. En este contexto nos muestra jóvenes con un consumo en espacios cerrados y temor al espacio público, con una temporalidad cíclica, asociada principalmente a la previsión del porvenir y sólo interrumpida por el “tiempo sin tiempo” de las vacaciones.

Como muestran Tiramonti y Ziegler (2008) para el concepto de élites, las particularidades argentinas hacen que nuestros grupos de poder escapen a una simple aplicación de las matrices teóricas diseñadas para otros contextos geográficos o históricos. “En gran medida la percepción que hemos modelado los argentinos sobre nuestra sociedad se acerca a la idea de una formación igualitarista con posibilidades abiertas para el conjunto de los sectores sociales. No obstante, se sigue manteniendo en un cono de sombra el complejo entramado de estrategias con que la sociedad actualiza oportunidades muy diferentes para los distintos sectores sociales que tienen una generalizada expectativa de ascenso y reconocimiento social.” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 13-14).

d. Bourdieu y la educación de las clases altas.

En *La nobleza de Estado* Bourdieu (2013) se propone confrontar el campo de las escuelas del poder con la estructura misma del campo del poder. Lo que quiere demostrar, es que existe una relación de “homología estructural”, y consecuentemente una relación de interdependencia causal, entre las posiciones que ocupan los agentes y sus tomas de posición.

Un concepto central para esta tesis es el de *estrategias de reproducción social*. Bourdieu las define como un “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988a, p. 122)¹⁰. Más adelante vamos a precisar las diversas prácticas que componen el sistema de estrategias de reproducción.

En esta investigación hemos reconstruido (en el marco del equipo de investigación) el espacio social de relaciones que, a partir de las posiciones que los referentes de familias

¹⁰ Un conjunto de investigaciones llevadas adelante desde esta perspectiva, revelan su fertilidad teórica, sustentada en un enfoque relacional e histórico (Gutiérrez, 2004 y 2007).

ocupan en función del volumen y la estructura de su capital, permite agrupar a las familias que se encuentran en las posiciones de mayor volumen de capital en lo que denominamos clase alta.

Bourdieu se distanció de adjudicar a la clase alta una condición fija, a-histórica.

El sociólogo francés entiende el “campo de poder” como un campo de fuerzas, que está definido por su estructura y por el estado de la relación de fuerzas entre las formas de poder o los distintos tipos de capital. Al ser dinámico, también es un campo de luchas de poder entre los portadores de los diferentes capitales, donde se enfrentan a estrategias destinadas a perseverar o transformar la relación de fuerzas.

La lucha por la imposición del principio de dominación-dominante, conduce a una división del trabajo de dominación que siempre disputa el principio legítimo de legitimación, que no es más que el principio legítimo de dominación para Bourdieu. Las estrategias de reproducción, que los portadores de los distintos tipos de capital utilizan para mantener o mejorar su patrimonio y consecuentemente su posición en el espacio social, componen estrategias simbólicas de legitimación del capital de dominación.

Los grupos dominantes apuntan a producir “una teodicea de su propio privilegio” que dista de ser un discurso único y unificado. Son puntos de vista provenientes de la interiorización de la estructura de posibilidades de beneficio “objetivamente inscritas en el volumen y estructura del capital poseído, y se diferencian en sus razones según el tipo de capital a legitimar y su incidencia en la estructura de capital” (Bourdieu, 2013: 371).

Lo que muestra Bourdieu es la correspondencia entre las posiciones ocupadas por las categorías socio-profesionales en el espacio social y las posiciones originarias de los alumnos de las escuelas del poder. La homología entre las oposiciones constitutivas de los diferentes campos es producto y productora de los principios de visión y división de mundo.

La lógica de la lucha por el poder está supeditada a los grandes cambios que afectan a los modos de reproducción de los dominantes, cambios que también inciden sobre el campo de las escuelas del poder, que se visualizan como luchas entre las fracciones de clase alta, y asignan un valor relativo diferencial al título escolar. Las escuelas, por su parte, buscan ofrecer productos diferenciados que se acoplan con las diversas estrategias de reproducción de las distintas fracciones y trayectorias

Bourdieu distingue determinados tipos de estrategias que son predominantes en el estudio del campo del poder, pero antes de ello, nos recuerda que hablar de estrategias de reproducción no implica un cálculo racional o una intención estratégica de las prácticas de los agentes de clase alta, pero sí que esas prácticas fenomenalmente

diferentes se organizan de modo objetivo para la reproducción del capital poseído (Bourdieu, 2012).

Las estrategias de reproducción social no implican una intención consciente y racional en los agentes, sino las disposiciones del habitus que espontáneamente tiende a reproducir las condiciones de su propia producción. Es por ello que la articulación de diferentes estrategias de reproducción tiende a perpetrar una identidad, que no es más que la diferencia que caracteriza al grupo, manteniendo las distancias y contribuyendo a la reproducción del sistema completo de diferencias del orden social (Bourdieu, 2012). Las estrategias componen un sistema, y por ello son susceptibles de remplazos funcionales y efectos compensatorios de corrección, por lo que vamos a ver que funcionan de modo complementario y simultáneo en nuestra investigación.

Las *estrategias educativas*, de las que las estrategias escolares son un aspecto específico del que nos ocuparemos especialmente en esta investigación, son inversiones a muy largo plazo (aunque no sean necesariamente percibidas de este modo por los agentes) que no pueden ser reducidas al análisis que se realiza desde el modelo del “capital humano”, que pretende recuperar estrictamente su dimensión monetaria. Estas estrategias construyen “agentes dignos” y capaces de recibir la herencia del grupo. En especial las *estrategias “éticas”* inculcan al individuo la sumisión de sus intereses al grupo y a intereses superiores, cumpliendo una función fundamental en el resguardo de la reproducción familiar – sujeto de por sí de las estrategias de reproducción (Bourdieu, 2012, 2013).

Las *estrategias de sucesión*, muy importantes para nuestro objeto de estudio, apuntan a garantizar la transmisión de patrimonio material entre las generaciones, del modo más eficiente posible, por más que ello implique articular algunas astucias y subterfugios, como por ejemplo la anticipación de herencia. Las estrategias de sucesión se especifican en función de la forma del capital a transmitir y de la composición del patrimonio de la familia (Bourdieu, 2012, 2013).

Las *estrategias económicas* están destinadas a asegurar la reproducción del capital económico, y como veremos en esta investigación, están muy ligadas a las estrategias de reconversión en educación. En un sentido amplio, tienden a la perpetuación o aumento del capital bajo sus diferentes formas. Las *estrategias de inversión social* están direccionadas a la instalación y sostenimiento de relaciones sociales directamente movilizables y utilizables, con asidero en la alquimia del intercambio, que las hace susceptibles de ser transformadas en obligaciones duraderas, subjetivamente percibidas (sentimientos de reconocimiento, de respeto, etc.) o institucionalmente garantizadas – por lo tanto en capital social y capital simbólico (Bourdieu, 2012, 2013).

Entre las estrategias de inversión económica, las *estrategias matrimoniales*, deben asegurar la reproducción biológica del grupo, pero sin amenazar la reproducción social mediante los casamientos desiguales, ocupándose del mantenimiento del capital social mediante las alianzas con un grupo equivalente (Bourdieu, 2012, 2013).

Las *estrategias de inversión simbólica* son las que apuntan a aumentar o mantener el capital de reconocimiento, favoreciendo la reproducción de esquemas de percepción y de apreciación acordes a sus propiedades y acciones susceptibles de apreciación positiva, como es el caso de la filantropía que veremos más adelante. Dentro de estas estrategias están las *estrategias de sociodisea* que apuntan a legitimar (naturalizando) la dominación y el fundamento del tipo de capital principal de la reproducción del grupo que se trate (Bourdieu, 2012, 2013).

Las *estrategias de fecundidad* son a muy largo plazo y comprometen el futuro del linaje y de su patrimonio. Apuntan a controlar la fecundidad, que busca aumentar o disminuir la cantidad de hijos, regulando el volumen grupo familiar, pero también dividiendo en mayor o menor medida el capital material y simbólico entre los herederos.

Las *estrategias profilácticas*, por su parte, tienen por finalidad preservar el patrimonio biológico del grupo, asegurando los cuidados continuos o discontinuos destinados a mantener la salud y alejar la enfermedad por medio de una administración razonable del capital corporal (Bourdieu, 2012, 2013).

Las prácticas producen, como producto de su ejecución, estrategias objetivamente sistemáticas que nos permiten aprehenderlas. A la vez, conservan esta solidaridad entre los niveles, a la manera de sustitutos funcionales, que permiten enmendar los fallos en otras prácticas. Las estrategias, que se aplican en diferentes puntos de una vida, están cronológicamente ordenadas, lo que establece una secuencia estratégica en el marco de un sistema que tiende a enmendar prácticas deficientes en la reproducción de la posición (Bourdieu, 2013). Las estrategias educativas en un momento tenían como función excluir a las mujeres de la herencia y a los hijos menores de las estrategias de reproducción económica. Este fenómeno se da en el momento en que comenzaba a ser un bien acumulable para las clases que antes estaban excluidas (productores, campesinos, mujeres, etc.), como explica Bourdieu en ocasión de sus estudios en el Bearn. De este modo, las familias buscaban mantener el volumen de capital. Como veremos más adelante en ocasión del análisis empírico, algunos trayectos familiares no distan mucho de este tipo de estrategias, en función del estado de los instrumentos de reproducción disponibles.

Del mismo modo en que las estrategias escolares no son independientes de las estrategias de fecundidad, tampoco lo son de las estrategias matrimoniales, como muestra Bourdieu en ocasión del acceso de las jóvenes al sistema educativo de

enseñanza superior, donde los mecanismos de orientación y de “auto-orientación” dan lugar a grupos muy homogéneos que tienden socialmente a la homogamia (Bourdieu, 2013).

En este sentido los economistas, que en muchos casos reducen el capital cultural al económico, o incluso al monetario, a partir del concepto de “capital humano”, ocultan toda la potencialidad del análisis sistémico de las relaciones entre los capitales, que en el caso de las estrategias educativas como misión, entre otras, la transmisión doméstica del capital cultural (Bourdieu, 2013).

La inversión en trabajo y aplicación escolar no depende sólo del volumen de capital cultural poseído, depende también de la incidencia relativa del capital cultural en la estructura del patrimonio de la familia. En el caso de los empresarios, Bourdieu muestra que no tienen una propensión tan marcada a hacer grandes inversiones en el mercado escolar, en la medida en que no dependen tanto de este capital para su reproducción (Bourdieu, 2013).

El “interés” por el capital escolar está relacionado con el “éxito social” que produzca, y en el caso de los empresarios este tipo de capital no resulta tan atractivo. Allí Bourdieu propone la relación inversa entre el capital cultural y el económico en el “éxito social”. Es decir: los empresarios son un grupo de agentes que depende del capital económico para su “éxito social” y por lo tanto depende en menor medida del capital cultural para su reproducción (Bourdieu, 2013).

Esta dependencia relativa, que está relacionada con una determinación en última instancia del capital económico sobre el capital cultural, produce en los empresarios un discurso donde el capital económico es el más importante, e instala en el imaginario de los entrevistados visiones distintas del capital cultural, en tanto para los que dependen de él, su acumulación constituye un fin en sí mismo, para los que dependen del capital económico presenta una otras significaciones más asociadas a la legitimación simbólica y al capital social (Jiménez Zunino, 2015).

La estructura del sistema de estrategias de reproducción social para Bourdieu depende del valor relativo de los beneficios que les representan a las familias las diferentes ubicaciones en el espacio social en función de su estructura de poder. En este sentido, los instrumentos de reproducción ofrecen un potencial diferencial en función de la posición que ocupan los agentes en el volumen y estructura de poder. De ellos se deriva que cualquier cambio en el sistema de instrumentos de reproducción tienda a reestructurar las estrategias de reproducción y de inversión de las familias (Bourdieu, 2013).

Para comprender los movimientos de los agentes en la estructura y no caer en la tentación de ver una tendencia a la igualdad, donde no hay más que reconfiguración de

las desigualdades, es necesario, o más bien obligatorio, mantener una mirada atenta a la estructura de los capitales y a los posibles desplazamientos de las familias al interior del campo y entre los campos. “Muchos de los errores de apreciación que cometen quienes plantean ingenuamente la cuestión de la `democratización´ y de la evolución de la `movilidad social´ derivan de la ignorancia de los fenómenos de traslación de la estructura” (Bourdieu, 2013: 386).

Esta visión unidimensional y lineal del espacio social no permite distinguir entre los desplazamientos al interior del campo, que tienen que ver más con la acumulación, y los desplazamientos entre los campos, que tienen que ver con la reconversión. Muchas veces la acumulación y la reconversión son las únicas maneras de mantener la posición en el espacio social (Bourdieu, 2013).

Para las familias que ocupan las posiciones de poder, las estrategias económicas que aseguran el desarrollo de la empresa son indisolubles de las estrategias que aseguran la reproducción de las familias. Para ello, es necesaria la perpetuación del poder de la familia sobre la empresa. Bourdieu propone como invariantes la prosecución del capital económico, la homogamia, el rigorismo en la educación y la exaltación del “espíritu de familia” que busca mantener indiviso el patrimonio familiar (Bourdieu, 2013).

La preocupación por cuidar las disposiciones éticas necesarias para el éxito económico de la empresa familiar y del rango que ocupa la familia en el espacio social, queda también inscripto en la más estricta homogamia, “el no admitir en la familia sino mujeres capaces de encarnar y de inculcar el respeto por las virtudes burguesas, culto al trabajo, espíritu de ahorro, espíritu de familia, cumple una función completamente semejante al exclusivismo que lleva a elegir establecimientos educativos restringidos y lugares de encuentro altamente selectivos.” (Bourdieu, 2013: 391).

Esta concepción de reproducción familiar que propone Bourdieu sobre la base de una concepción de reproducción masculinizada y anclada en el hijo mayor, se aplica en la actualidad a las hijas mujeres. Las familias empresarias eligen, en tanto las mujeres heredan igualmente que los varones, maridos que comulguen con la ética familiar y demuestren su compromiso con el proyecto y su capacidad para gestionar la empresa. En este sentido, la enseñanza privada brinda a las familias de clase alta, un conjunto de garantías de competencia técnica para comprender y manejar a los cuadros técnicos, y de este modo imponerles, incluso con cierta desconfianza en algunos casos. Este fenómeno se observa en nuestra investigación incluso entre generaciones de padres de pequeñas y medianas empresas y sus hijos, que deciden continuar sus estudios universitarios a pesar del incentivo de los padres por dedicar más tiempo a la empresa. Sin embargo, en la mayoría de los casos entrevistados y producto de ser un ámbito urbano moderno y todavía atravesado por la impronta de una aristocracia doctoral

(Agulla, 1968), los padres de las familias de clase alta de primera fracción estudiados (profesionales directivos) ya habían alcanzado el nivel universitario en las primeras generaciones.

En las grandes empresas burocráticas el título escolar se convierte en un derecho de acceso a las posiciones directivas. En estos casos, las escuelas toman el lugar de las familias, donde la cooptación de condiscípulos sobre la base de las solidaridades de escuela del “espíritu de cuerpo” desempeña el viejo (e ineficiente) rol del nepotismo: “Las estrategias con las que los grandes cuerpos defienden su capital social obedecen a un lógica completamente semejante a la de las familias (...) el valor de cada uno de los miembros depende del aporte de los restantes y de la posibilidad de movilizar en la práctica el capital así reunido y, por consiguiente, de la solidaridad real entre los miembros del grupo (...), cada vez que un miembro del grupo se apropia de una alta función, el capital social y el capital simbólico de los demás se ve afianzado...” (Bourdieu, 2013).

Toda estrategia de reproducción implica una forma de cierre, *numerus clausus*, que cumple con las funciones de inclusión y de exclusión tendientes a mantener el volumen del cuerpo. En su momento, la restricción biológica del cuerpo de familia estaba garantizada por la moral católica, y aunque en la actualidad también las escuelas religiosas mantengan estas lógicas, la diferencia fundamental entre los modos de reproducción familiar y escolar reside en una lógica netamente estadística “la transmisión efectuada por intermedio de la escuela se basa sobre la agregación estadística de las acciones aisladas de agentes individuales o colectivos, y asegura a la clase en conjunto propiedades que niega a uno u otro de sus elementos tomados por separado.” (Bourdieu, 2013: 400).

En este sentido, la escuela sólo puede contribuir a la reproducción social de la clase alta, en un contexto democrático, a condición de sacrificar algunos miembros de la clase. La contradicción entre servir a los intereses de la clase y el sacrificio de algunos de sus miembros, es la condición necesaria para la doble ocultación y el eufemismo que esconde la violencia simbólica que la escuela perpetra: la educación es pública.

El segundo sacrificio a la herencia a cambio de sostener la doble ocultación, es el que genera la posibilidad de que miembros que no sean de la clase alta puedan egresar de colegios, carreras y/o universidades que forman a la clase alta. Este sacrificio es “reparable” luego en el mercado de trabajo, donde la valoración de los títulos será diferencial según el origen familiar, como veremos en ocasión de los docentes de los colegios de clase alta. El beneficio de tal empresa es el disimulo, sólo perceptible por medio de la estadística.

Este doble ocultamiento también opera sobre los miembros de clase alta, que entienden el acceso a las posiciones directivas y jerárquicas, en las empresas o en los cargos públicos del Estado, como producto de un esfuerzo (que no deja de ser tal) por alcanzar esas posiciones. Este doble ocultamiento, tiene una trayectoria que pasa por la institución educativa, pero tiene su origen en la familia¹¹. Es la base simbólica de condición de posibilidad del *Self made man* (Bourdieu, 2013).

Entonces, el capital cultural institucionalizado es fundamental para entender la desigualdad, al menos en dos direcciones posibles: 1) en cuanto capital cultural en sí mismo, es decir en términos de acumulación de credenciales, habilidades, capital simbólico y redes de socialización dentro del sistema educativo; y 2) en su relación con la posición social familiar, es decir con los beneficios que las diferentes clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar y su posterior inserción en el mercado laboral de clase alta.

Los beneficios exclusivos que tienen ciertas clases y fracciones de clase en el acceso al capital cultural desde la temprana infancia, escuelas muñidas de bellas y suntuosas edificaciones, donde han estudiado “celebridades”, y enseñan los “mejores profesores”; o la posibilidad de extender su estadía en la educación lo necesario para terminar (Bourdieu, 2012) - muchas veces a condición de cambiar constantemente de institución educativa - son naturalizados por los miembros de clase alta.

En este sentido, el ejercicio de ruptura de nuestra concepción teórica nos distancia de dos visiones de la educación diferentes: por un lado, de las concepciones aptitudinales de la educación, en la medida en que estas concepciones consideran que ciertas capacidades naturales en algunos individuos los predisponen al éxito, por oposición a otros individuos que tienen aptitudes hacia el fracaso, teorías ad-hoc que siempre detentan la posibilidad de universalizar aparentes “excepciones”. Estas teorías apoyan sus derivadas en valores como el esfuerzo, la dedicación, el trabajo, la inteligencia y el mérito como condiciones necesarias para el éxito, al que “todos podemos aspirar” si nos dedicamos lo suficiente.

Como mencionamos más arriba, también nos distancia de las teorías del “capital humano”, que de un modo u otro logran eliminar la autonomía relativa del capital cultural, midiéndolo siempre en términos de capital económico. Haciendo exégesis de la determinación en última instancia, miden tasas de beneficio individual y colectivo de la

¹¹ “(...) la autoridad directa y abierta ejercida por el jefe de familia, jefe de empresa, custodio y garante del patrimonio común, se sustituye por un conjunto de relaciones de dependencia afectiva fundadas sobre el “afecto”, la “generosidad” y la “gratitud”, y adecuadas para cumplir esas mismas funciones, pero de manera oculta, engendrando vínculos que deben a su transfiguración sentimental y ética lo esencial de su fuerza” (Bourdieu, 2013: 410)

inversión educativa y la inversión económica en educación, con precisiones que parecen extravagantes cuando se deja de lado “la estructura de las posibilidades diferenciales de beneficio que los diferentes mercados les prometen en función del volumen y de la estructura de su patrimonio.” (Bourdieu, 2012, p. 212)

El estudio de las desigualdades educativas considerando solamente desde el capital cultural institucionalizado (en algunos casos medido sencillamente como años de escolaridad), que veremos más abajo, corre el riesgo de ocultar la fuerte determinación que tienen en el proceso educativo la “transmisión doméstica del capital cultural”. (Bourdieu, 2012)

La “aptitud” o el “don” no son características desligadas de la inversión en tiempo o en capital cultural que hacen las familias de las diferentes clases o fracciones de clase en función del capital cultural de origen, pero tampoco de la estructura de sus capitales en general y del capital fundamental puesto en juego en la reproducción social de la familia en particular (Bourdieu, 2012).

Esta definición típicamente funcionalista de las “funciones” de la educación, ignora el aporte que el sistema de enseñanza realiza a la reproducción de la estructura social, al sancionar la transmisión hereditaria del capital cultural que está de hecho implicada ya desde el origen en una definición del “capital humano” que, a pesar de sus connotaciones “humanistas”, no escapa al economicismo e ignora, entre otras cosas, que el rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia, y que el rendimiento económico y social del título escolar, depende del capital social, también heredado, que puede ser puesto a su servicio. (Bourdieu, 2012, p. 214)

El capital cultural para Bourdieu puede existir bajo tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital cultural en estado incorporado está ligado al cuerpo y su grado de disimulación lo predispone a funcionar como capital simbólico. Es producto de un trabajo de “inculcación y de asimilación” que demanda un costo prolongado en el tiempo. El que lo detenta ha pagado un capital “personal” con lo más preciado: su tiempo de vida, lo que es propiamente un trabajo del sujeto hacia sí mismo. “El capital cultural es un tener devenido ser, una propiedad hecha cuerpo, devenida parte integrante de la ‘persona’, un habitus” (Bourdieu, 2012, p. 215).

El capital cultural se objetiva en soportes materiales¹² tales como escritos, pinturas, monumentos, entre otros. Es un capital transmisible sólo en su materialidad, como es el

¹² “Sin embargo, no hay que olvidar que no existe y no subsiste como capital material y simbólicamente activo y actuante si no es objeto de apropiación por parte de los agentes, e involucrado como arma y como apuesta en las luchas que se producen en los campos de

caso de una colección de cuadros. Sin embargo, lo que se transmite es la posesión, pero no lo que constituye la condición de apropiación específicamente¹³, los instrumentos para consumir el cuadro o utilizar la máquina¹⁴.

La lógica misma de apropiación y acumulación del capital cultural objetivado, junto al tiempo necesario para realizarla, dependen en mayor medida del capital cultural incorporado en el conjunto de la familia. De este modo, los bienes culturales suponen una doble apropiación, una material y una simbólica, como veremos más adelante (Bourdieu, 2012).

Por último, el estado institucionalizado del capital cultural, estrictamente hablando, no es más que un tipo de capital cultural objetivado en los títulos, lo que Bourdieu llama “actas de competencia cultural”. Estas actas otorgan a su portador un “valor convencional constante”, garantizado por la justicia y por el Estado, que le brinda una autonomía relativa con relación a su portador, e incluso con el acervo cultural del portador en un momento dado (Bourdieu, 2012).

Un caso típico para Bourdieu es el del concurso, que por medio de diferencias “infinitesimales” (aunque podríamos decir centesimales o decimales) en los desempeños, establece discontinuidades cualitativas “durables y brutales” como es el caso del acceso al capital cultural o su permanencia. Por tanto, el poder del capital cultural institucionalizado es garantía de conocimiento, pero al mismo tiempo de acceso a posiciones superiores y a determinados grupos. “Claramente se ve en ese caso la magia performativa del poder de instituir, poder de hacer ver y de hacer creer o, en una palabra, de hacer reconocer.” (Bourdieu, 2012, p. 220)

producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) y, más allá, en el campo de las clases sociales, ocasiones en que los agentes obtienen beneficios proporcionales al dominio que tienen de ese capital objetivado, y por lo tanto acordes a la medida de su capital incorporado.” (Bourdieu, 2012, p. 219/220)

¹³ Caso típico es el poseer una máquina, un medio de producción, pero desconocer cómo operarla. En ese caso el poseedor debe encontrar el modo de procurarse el capital cultural incorporado para la apropiación específica, ya sea en su propio cuerpo o por procuración de otro. Tal es para Bourdieu el fundamento de los cuadros ejecutivos, que no son poseedores de los medios de producción que utilizan y que sólo obtienen beneficio de su capital cultural, por medio de la venta de los servicios y los productos que él posibilita. Por ello es que, a pesar de obtener beneficios de la puesta en funcionamiento de una forma específica de capital, lo que los sitúa del lado de los dominantes, son dominados en la medida en que no son poseedores de los instrumentos de producción que utilizan, sólo obteniendo beneficios de la venta de productos y servicios que ellos posibilitan.

¹⁴ La clase de servicio en Goldthorpe es la que representa a estos cuadros y está compuesta por 1) Profesionales Superiores, directivos de grandes establecimientos y grandes empleadores (más de 25 empleados) y 2) por profesionales de nivel medio e inferior, técnico superior, directivos de pequeños establecimientos (menos de 25 empleados), supervisores de empleados no manuales (Goldthorpe, 2012).

Pero además de permitir diferenciar a sus “titulares” de lo “no poseedores” de las titulaciones, el capital cultural institucionalizado, tienen una función homogeneizadora entre los que poseen ese mismo tipo de titulación, la de igualarlos en competencias. Esto hace que en algún sentido sean “intercambiables”¹⁵.

La complejidad relacional que transforma las diferencias educativas en desigualdades educativas, con su consecuente implicancia en el acceso, permanencia y finalización de la educación en sus diferentes niveles y segmentos de oferta, nos obliga a asumir una perspectiva relacional y consecuentemente nos deriva a la opción de una metodología y una técnica específica en la construcción de clases.

e. La dimensión Ontológica y Epistemológica

La construcción del espacio social, con el que determinamos clases sociales que tomamos como insumo para el análisis de condicionamientos y prácticas educativas, lleva implícita una concepción ontológica y epistemológica que la fundamentan y guían todo nuestro análisis. De este modo, las definiciones del marco teórico serán transversales al análisis de los datos, al uso de la técnica y a la determinación de grupos de familias.

Para comprender la dimensión epistemológica es necesario hacer referencia a la lógica de formación de las categorías de análisis que llamamos las “clases en el papel” (Bourdieu, 1990). Primeramente, vamos a oponer la lógica sustancial de construcción de clases, donde la clase existe con independencia del investigador que la estudia y de manera “real”, con la lógica relacional de formación de clases, donde la clase es un artefacto teórico para formular hipótesis interpretativas sobre las estrategias de reproducción social y describir grupos de familias que son más homogéneos a su interior, que en relación con el resto del espacio social.

Bourdieu privilegió el estudio de las clases en el papel donde los agentes y las familias están “(...) unidos por interacciones y vínculos reales (...) directamente observables. Cuando uno sabe construir los hechos tratados y leer los resultados obtenidos según la lógica del modo de pensamiento relacional que le es inmanente, la mayor virtud del análisis de correspondencias consiste en permitir la actualización de sistemas de relaciones(...), este espacio de relaciones invisibles tiene más realidad que los más

¹⁵ Intercambiabilidad de la que se vale la economía para establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico por ejemplo (Bourdieu, 2012) desconociendo un vasto conjunto de variables que fracturan irremediablemente la homogeneidad.

visibles de los datos inmediatos del conocimiento del sentido común” (Bourdieu, 2013: 368).

La aplicación del modo relacional de construcción de clases nos conduce a pensar que los conceptos científicos, y en este marco las clases, no implican que los individuos agrupados se auto-reconozcan como pertenecientes a un grupo¹⁶, sino que son agrupaciones que representan conjuntos de familias (en este caso) en condiciones objetivas similares, con independencia de su adscripción consciente o no a una clase movilizada.

La lógica sustancialista deriva de la creencia en que existen entidades allí en el mundo con independencia de la experiencia que podamos tener de ellas. A estas entidades las podemos conocer por medio de la experiencia sensible a través de un proceso de abstracción que elimina lo que es accidental (es decir que niega la diferencia entre los casos de una serie), permitiéndonos llegar a lo que finalmente es sustancial (que permanece en todos los casos) (Cassirer, 1953).

La consecuencia de un razonamiento sustancialista es que nos quedamos sólo con una parte de la multiplicidad de propiedades observables de una serie de objetos, con el propósito de captar las categorías específicas y genéricas que están presentes en ellos, dejando de lado las particularidades de cada presentación¹⁷.

La construcción de la clase desde una perspectiva sustancialista, entiende que esta es aprehendida como un elemento nuevo que se encuentra mezclado en la multiplicidad de los casos, y en tanto sustancial, es adjudicado al mundo social como “permanente”

¹⁶ En palabras de Frederic Vandenberghe: “Or, to take a more sociological example, which is consistently developed in *Distinction* (Bourdieu 1979a), Bourdieu’s masterpiece which is already a classic in sociology, starting from a particular volume and a particular structure of capital, we can vary the parameter and proceed continuously from the upper region of the constructed space of social positions, constituted by the dominant fraction of the dominant class (the industrial bourgeoisie) to the middle region, constituted by the dominated fraction of the dominant class (liberal professions and academics) and the dominant fraction of the dominated class (the shopkeepers and the handicraftsmen), to its lowest region, constituted by the dominated fraction of the dominated class (peasants and the unskilled manual workers). As a result of the application of the relational mode of thinking, ‘the scientific concepts no longer appear as imitations of thing-like existences, but as symbols representing orders and functional links within reality’ (Cassirer [1906] 1971:3). Insofar as the reality of the objects has dissolved itself in a world of rational relations, we can indeed say with Bachelard and Hegel that ‘the real is rational’ (Hegel [1821] 1971:24), and with Cassirer and Bourdieu that ‘the real is relational’ (Bourdieu 1987b:3; Bourdieu and Wacquant 1992:72, 203; Bourdieu 1994:17). (Vandenberghe, 1999, p. 44)

¹⁷ La lógica sustancialista “capta” las sustancias que abstrae de toda la multiplicidad percibida, y las clasifica a través de categorizaciones en universales (géneros, especies, o clases, como las clases sociales). Estas clasificaciones ocuparán luego el lugar del todo percibido. Desde esta perspectiva, las clasificaciones surgen de un proceso de abstracción donde la clase no es construida, sino más bien “inducida” en un proceso de abstracción de los casos particulares, y en este sentido la clase está allí, en el mundo, y el investigador sólo tiene que captarla por medio de alguna técnica.

y “estable”. De este modo, la aplicación de la lógica sustancialista reifica la clase y sus atributos en las relaciones de producción, transformándola en algo existente en el mundo social.

Esta lógica sustancialista a la que oponemos la perspectiva relacional de formación de las clases¹⁸. Reconocer que hay una reducción de una multiplicidad a una unidad “dada”, implica reconocer que existen otras reducciones posibles de esa multiplicidad a otras unidades que no han sido construidas: los puntos de vista¹⁹.

Por lo tanto, lo que se pretende es la construcción metódica y fundamentada de “clases en el papel”, sin pretensión de ser la única construcción posible. En este sentido, perspectiva relacional, y su correspondiente aplicación, es una herramienta de ruptura²⁰ contra las pre-nociones sustancialistas de la *doxa* y de la *doxa* epistémica.

Desde una perspectiva relacional, al mismo tiempo en que se construye la objetividad, se construye la subjetividad. Esta construcción va acompañada de ciertas redefiniciones: a) una redefinición del sujeto de investigación, b) una redefinición de la forma en que se concibe la causalidad y c) una redefinición del objeto en tanto unidad y diversidad.

El conocimiento de lo objetivo (c) estará íntimamente relacionado y será mutuamente dependiente del punto de referencia de la subjetividad (a) que lo construye, y del modo en que dicha subjetividad unifica la diversidad (b). De este modo, se busca conservar el cambio (c) en la unidad (b) del concepto relacional, siempre respecto de un sistema de

¹⁸ La ontología relacional en Bourdieu y sus lecturas de Cassirer y de Bachellard son presentadas en extensión en el artículo de Frederic Vandenberghe donde expone con claridad la relación entre estos tópicos y la investigación científica: “The conquest of the scientific fact against the spontaneous and preconstructed perception of the “real object” is inseparable from its systematic construction as a “theoretical object” by means of its objectivation as a coherent system of constructed relations. If common sense spontaneously adheres to a substantialist philosophy, science reflexively and methodically deconstructs phenomenal substances in order to reconstruct the phenomenon as a tangled tissue of relations, that is as a rational or second order configuration of relational attributes.” (Vandenberghe, 1999)

¹⁹ Esta forma de entender a los conceptos muestra como la similitud y la diferencia no son productos especiales que captamos por medio de la percepción sensible, sino que más bien son “puntos de vista” acerca del objeto que están más relacionados con el aquí y el ahora que con una sustancia trascendental. En palabras de Vandenberghe “Although the object seems to precede the point of view, Bourdieu shares Saussure’s constructivist assumption that, in fact, it is “the point of view [which] creates the object” (Saussure [1916] 1985:23).” (vandenverghe, 2014: 14)

²⁰ Con esto queremos decir que el objeto mismo de nuestras investigaciones, la sociedad, construye constantemente sistemas de relaciones y clasifica dichas relaciones, al mismo tiempo en que construye categorías acerca de sí o de fracciones de la misma, que muchas, sino todas las veces, responden a una lógica sustancialista y en cierto sentido no mentado de formación de conceptos y de clasificación. Esto es lo que muchos sociólogos denominan como “sociología espontánea” (término originalmente acuñado por Durkheim, 1974), a la que es conveniente aplicar por todos los medios posibles la “vigilancia epistemológica” (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002); riesgo del que los investigadores sociales no estamos exentos.

referencia²¹ (a). “El análisis del conocimiento finaliza en ciertas relaciones fundamentales, en las cuales descansa el contenido de toda la experiencia.” (Cassirer, 1953, p. 309).

No hay acto de conocimiento que no sea dirigido desde cierto contenido prefijado de relaciones hacia el objeto real; mientras que, en la otra cara de la moneda, este contenido sólo puede ser verificado y comprendido en actos de conocimiento (Cassirer, 1953). El vector epistemológico, desde esta concepción, va de lo racional a lo real y no a la inversa, como profesaban los filósofos desde Aristóteles a Bacon (Bachelard, 2000). La forma en que Bourdieu concibe a las “clases en el papel” se corresponde con las clases en el sentido lógico propuesto²², “(...) es decir, conjuntos de agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condiciones semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posición semejantes. Esta clase ‘en el papel’ tiene existencia teórica propia de las teorías: en la medida en que es producto de una clasificación explicativa del todo, análoga a la de los zoólogos o los botánicos, permite explicar y prever las prácticas y las propiedades de las cosas definidas.” (Bourdieu, 1990, p. 284)²³.

²¹ La posibilidad de separar la materia del conocimiento de su forma, por medio de referenciar la materia al mundo (c) y la forma a la consciencia (a), desaparece por completo desde esta perspectiva. Para cada determinación, podemos adscribir que la materia del conocimiento pertenece a él sólo en un posible orden (b), el que es propio de un punto de vista (a) y que encuentra significado en un concepto. Si dicho concepto es científico, entonces decimos que es producto de una serie de relaciones formales (b) establecida por el observador (a). (Cassirer, 1953) Su especificidad (c) deviene de la capacidad de este objeto particular de distinguirse de los otros contenidos que forman parte de la serie que ordena la multiplicidad (b).

²² Baranger recuerda que Bourdieu señala que “El espacio social concebido como un espacio de relaciones viene a sustituir a la clase en un sentido ontológico: «hablar de espacio social es resolver, haciéndolo desaparecer, el problema de la existencia o no de las clases, que desde siempre dividió a los sociólogos» (RAI: 54) [*Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.*, (1997)]. Desaparece la clase social concebida como una entidad transcendental, como el principio milagroso de todas las prácticas. Sin embargo, aclaraba Bourdieu, esto no significa renunciar a lo esencial, a lo que hay de válido en la idea de clase, esto es, «la diferenciación social, que puede ser generadora de antagonismos individuales y eventualmente de enfrentamientos colectivos entre los agentes situados en posiciones diferentes en el espacio social» (RAI: 54). (Baranger, 2012: 146-147)

²³ En este sentido Bourdieu lucha contra una concepción sustancialista, pero nunca abandona una posición realista. Vandenberghe remarca el realismo de Bourdieu como muestra Denis Baranger: “Hay que reconocerle a Vandenberghe su honestidad intelectual, ya que hace mención de una carta de Bourdieu en la que éste se defiende de ser un cripto-racionalista, y afirma que «como Bhaskar, cuyo trabajo [he] descubierto recientemente, [he] sido siempre un realista» (Vandenberghe, 1999: 62n55). Esta no parece ser la afirmación de una persona ontológicamente escéptica. Vimos que desde el inicio de su carrera Bourdieu optó por la ciencia, en vez de la filosofía. Y aunque es evidente que siempre continuó haciendo filosofía, raramente plantea la discusión a fondo en el terreno propiamente filosófico: lo suyo es más bien un tratamiento sociológico de problemas filosóficos. En este aspecto Bourdieu fue un continuador consecuente de Durkheim, una de cuyas intenciones centrales era «la tentativa de transferencia del kantismo,

f. Breve apartado metodológico.

Producto de la convicción científica que la desigualdad educativa (y la desigualdad en general) sólo puede ser capturada de un modo valioso para el análisis, si se la considera desde la multiplicidad y la multicausalidad, nos hemos valido para esta tesis de todos los métodos y técnicas disponibles de ruptura, que mencionaremos oportunamente en cada capítulo y vamos a presentar aquí (Boudieu, et al., 2002).

En primera instancia reconstruimos el marco teórico y los antecedentes que permitieron la primera ruptura con el saber espontáneo y la *doxa epistémica* en relación con nuestro objeto de estudio, la educación de las clases altas. Luego, realizamos una presentación de los antecedentes sobre el tema, que proporcionaron dimensiones de análisis, técnicas de abordaje y precauciones metodológicas.

Reconstruimos el estado del mercado de la oferta y la demanda de educación en Córdoba, donde se realizó una breve historización del principal instrumento de reproducción de nuestro objeto de estudio, la escuela secundaria. Para ello nos valimos también de la historización de la relación entre las denominaciones de educación pública y privada y sus actores fundamentales, la Iglesia Católica, y el Estado, como se presenta en el Capítulo II (Bourdieu, et al. 2002).

La perspectiva teórica relacional significó un aporte para la *explicación y comprensión* (Bourdieu, 1999) de las configuraciones de la desigualdad educativa (y la desigualdad social) como conjunto de procesos sociales y simbólicos totales (Saraví, 2015; Gessaghi, 2016).

Para un primer momento objetivista, recurrimos al análisis de correspondencias múltiples (ACM) como una de nuestras herramientas fundamentales de ruptura y de construcción del objeto, y a la Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA) para visualizar los efectos estructurales de la desigualdad y construir clases sociales en el papel. En ese marco, por medio del Software estadístico SPAD 5.0 (DECISIA) construimos los espacios sociales 2003 y 2011, como mostraremos en el Capítulo III (Bourdieu, 1990: Gutiérrez y Mansilla, 2015).

Esta técnica de análisis multivariado aparece como una herramienta heurística, para construir tipologías a partir de las asociaciones estructurales de la desigualdad (Baranger, 2012; Gutiérrez y Mansilla, 2015).

atribuyendo a la sociedad lo que éste atribuye a la razón» (Chamboredon, 1975: 14).” (Baranger, 2012, p. 141)

Para esta tesis, se consideró a las familias agrupadas en las distintas clases construidas del espacio social multidimensional. Ello, presupone comprender la doble dimensión de la familia como cuerpo (agente colectivo) y como campo (espacio de relaciones) (Bourdieu, 1997; Gutiérrez, 2003; Torrado, 1983). Construimos nuestro objeto de estudio con una clave de acceso metodológico centrada en las relaciones intergeneracionales (Bertaux, 1995) entre jóvenes y adultos de las familias de clase dominante.

Para ello, nos hemos valido del método desarrollado por Bertaux para dar cuenta del proceso de movilidad social de larga duración (Bertaux, 1995). Alternativamente, nos valemos de los resultados estadísticos y de los resultados de las entrevistas para construir diagramas de trayectorias educativas que nos permitieron visibilizar, en tres o cuatro generaciones, los desplazamientos y continuidades principales en las opciones educativas secundarias y universitarias de cada generación, como se presenta en el Capítulo IV.

Tomando las instituciones a las que asistieron nuestros entrevistados, seleccionamos los colegios en los que estudiaron por generación y realizamos una breve caracterización de las instituciones educativas que los formaron, relacionando sus características con los momentos históricos. Nos detuvimos particularmente en los colegios de la tercera generación donde, a partir de estudios que muestran la segregación residencial socioeconómica, de la georreferenciación (por medio del programa Q-Gys) de los colegios secundarios por sector de gestión y de la ubicación de los colegios a la que asistieron nuestros entrevistados, pudimos establecer una relación entre la oferta y la segregación residencial de las familias, como se muestra en el Capítulo IV.

Luego, se describieron las estrategias educativas de las familias y las principales características de las escuelas estudiadas en relación con un conjunto de dimensiones que considera Bourdieu (2013), que surgieron de los antecedentes sobre la cuestión en Argentina y el análisis de las entrevistas realizado, como se muestra en la segunda parte del Capítulo IV.

Por último, inspirado en el análisis que realiza Bertaux, confeccionamos árboles de trayectorias educativas por familia, a partir de la versión gratuita del programa GenoPro, mostrando cómo se dieron las transiciones entre una generación y otra. En ocasión de la transición de la segunda a la tercera generación nos detuvimos especialmente en la “elección” de las escuelas, donde nos valimos de los antecedentes para realizar una caracterización previa como se muestra en el Capítulo V.

En resumen, en este capítulo hemos mostrado los principales referentes teóricos que sustentan esta investigación y se ocupan del lugar del sistema de enseñanza en la reproducción social de las clases, poniendo especial énfasis en las clases altas. Para ello nos ocupamos de presentar el tratamiento que dan los clásicos de la sociología a tema en cuestión, y los fundamentos que dejan para el estudio posterior de los sociólogos franceses, estadounidenses, británicos e italianos.

En función de dicha reconstrucción se presentó el estado de la cuestión en América Latina, y la recepción que tuvieron estos autores en el contexto. Particularmente nos abocamos a los estudios que reconstruyen el lugar del capital cultural en la formación de las clases altas (élites), y la incidencia que tuvo, y los cambios que ha protagonizado, el sistema educativo en dicho proceso.

Luego, presentamos los antecedentes de esta discusión en Argentina, poniendo énfasis en los estudios sobre clases altas, elites y las disputas por la construcción de un bloque hegemónico.

Retomamos el debate que se desata a partir de la llegada de la democracia y la denuncia, por parte de un conjunto de sociólogos de la educación, de una educación sumamente restrictiva en el acceso de las familias que se ubican en las clases sociales empobrecidas.

En ese marco nos detuvimos especialmente en lo que fue denominado como el proceso de segmentación y fragmentación de la educación argentina, donde la oferta educativa para las clases medias y altas se comienza a separar de la oferta educativa estatal, para abocarnos a esa oferta en los antecedentes que presentamos sobre educación y elites.

En un segundo momento, nos posicionamos en la perspectiva estructural constructivista de Pierre Bourdieu, definiendo los conceptos centrales de su perspectiva que utilizaremos en esta investigación. Para ello nos ocupamos de los conceptos teóricos específicos del marco que guía toda esta investigación, e hicimos consideraciones tendientes a establecer los presupuestos ontológicos y epistemológicos que dan sustento a la lectura que realizamos de las entrevistas y al análisis de datos que presentamos a continuación.

II- CAPÍTULO II: LOS INSTRUMENTOS DE REPRODUCCIÓN SOCIAL: EL MERCADO ESCOLAR.

En este capítulo de la tesis vamos a reconstruir la dinámica de la relación entre la educación pública y privada desde fines del siglo XIX en Argentina, poniendo énfasis en los elementos necesarios para enmarcar los resultados de la construcción del espacio social y los sentidos expresados por los miembros de las familias de clase alta.

Luego, nos detenemos en el estado actual del instrumento educativo de reproducción y mostramos las principales desigualdades que lo rigen. Para ello analizamos su dinámica a nivel nacional y provincial, con el objetivo de presentar los grandes cambios que inciden actualmente en el sistema escolar y el modo en que se inscribe la oferta de clase alta.

En un tercer apartado presentamos un detallado análisis por nivel educativo para Córdoba. Allí se exploran los principales cambios que cada uno de los niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior – no universitario, universitario y posgrado) ha presentado a lo largo del periodo en estudio.

La reconstrucción del mercado escolar para las familias de Córdoba, es condición necesaria para comprender luego los mecanismos de apropiación diferencial de la oferta, por parte de las familias de clase alta, y explicar sus estrategias de reproducción.

a. La educación pública y privada en Argentina y Córdoba

En este apartado vamos a mostrar que, considerar la *educación privada* en Argentina, sin mayores precisiones que esas, es bastante riesgoso y puede conducir a múltiples equívocos. Lo que se comprendía por educación privada a comienzos del siglo XX difiere ampliamente de lo que se entiende en la actualidad por educación *pública de gestión privada*.

Por medio de la historización de un sector de la educación privada en Argentina, el gestionado por la Iglesia Católica²⁴, nos proponemos introducir un conjunto de distinciones y resignificaciones que ha sufrido el concepto a lo largo del último siglo, y

²⁴ En este apartado nos remontamos hasta fines del siglo XIX, momento en el que el sistema educativo se expande de un modo notorio. Si por justicia fuera, la educación en manos de privados tiene una longevidad asociada a los orígenes de la cultura en occidente y, más bien tendríamos que mostrar específicamente el nacimiento de la educación pública como un hecho histórico asociado a la creación del Estado-Nación y al proceso de industrialización en las ciudades.

consecuentemente, hacer menos borrosa la distinción clásica de educación pública y educación privada²⁵.

Es necesario aclarar, a colación de la referencia general a la “Iglesia Católica”, que existe una heterogeneidad al interior de lo que nomina como la Iglesia Católica, que abre a muchas aristas y debates que, por cuestiones de espacio no haremos aquí, pero ponen de relieve las diferentes posiciones entre las órdenes y dentro de ellas (Servetto, 2014).

Veremos en ocasión de la reconstrucción de las representaciones asociadas a las prácticas educativas de las familias de Córdoba (Capítulo V) que el uso que hacen los agentes de la diada público-privado es un uso específico, construido sobre una oposición que se inscribe en una determinada coyuntura de la luchas de clase por su significación y resignificación como mecanismo de distinción.

La Iglesia Católica, en todas sus formas, órdenes y niveles, ha sido el actor principal en la construcción, consolidación y posterior reconocimiento público de la educación que se imparte en el sector privado.

A fines del siglo XIX comenzó a darse una contienda en Argentina, y en mayor o menor medida en toda América Latina, entre el liberalismo y el catolicismo. En el caso de Argentina, esta disputa encuentra su punto cúlmine en el Congreso Pedagógico Sudamericano que tuvo lugar en 1882 en Buenos Aires.

Los intelectuales liberales miembros de la elite de la época, estaban dispuestos a disputar a la Iglesia Católica su lugar hegemónico en la educación. Las consecuencias de esta disputa se materializaron en 1884, cuando se promulgó, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca (quién logró lo que Domingo Faustino Sarmiento y Nicolás Avellaneda habían dejado inconcluso), la ley 1420 que erige la educación común, laica, gratuita y obligatoria (Puiggrós, 2012; Torres, 2014).

El establecimiento de la gratuidad de la educación instaba al Estado para que ésta llegara a todos los argentinos, principalmente en lo que respecta a mitigar el analfabetismo. La sanción de la ley 1420 impulsada por Eduardo Wilde, Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, significó grandes costes políticos para el gobierno (Puiggrós, 2012). La sanción de la ley fue una en una serie de medidas que implementó Roca, que tensionaron las relaciones con el Vaticano (Torres, 2014).

²⁵ Algunos contenidos presentados en este capítulo y el capítulo III, han sido abordados desde otra perspectiva en ocasión de la tesis de Especialización en Producción y Análisis de Información para la Evaluación de Políticas Públicas presentada en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba titulada: “Condicionamientos objetivos y prácticas educativas en Gran Córdoba (2003/2011).” Dirigida por el Dr. Héctor O. Mansilla y la Dra. Julieta Capdevielle.

La sanción de la Ley tuvo repercusiones inmediatas en términos de infraestructura y de matrícula, e implicó el paso de más de la mitad de la población que no sabía leer ni escribir en 1989, a ser a ser menos de un tercio de la población en 1895, y 1 de cada 10 jóvenes menores de 10 años en edad de escolarizarse en 1984²⁶. Es por esto que prácticamente todos los sectores entienden a la sanción de la Ley 1420 como un avance histórico de la educación pública y gratuita (Puiggrós, 2012).

El crecimiento de la educación pública en los años siguientes fue notable. En el periodo comprendido entre 1900 y 1915 se crean 46 escuelas normales, 3 escuelas industriales, 6 comerciales y 16 profesionales de mujeres; y entre 1916 y 1925 se crean 14 escuelas normales, 1 industrial, 3 comerciales y 3 profesionales de mujeres, además de 22 colegios nacionales entre 1916 y 1930 (Puiggrós, 2012).

En las provincias del interior hubo una resistencia a la implementación de la ley 1420 y un sostenimiento de la obligatoriedad de la enseñanza de la religión. Posteriormente a la sanción de la ley se crearon múltiples colegios católicos a lo largo del país, centrados en la formación de la clase dirigente, ampliándose la oferta educativa de algunas órdenes religiosas (Torres, 2014).

La centralización institucional de la Iglesia Católica en un circuito alternativo al estatal, demandó la aprobación de un plan de enseñanza religiosa destinado a implantar una instrucción religiosa básica en los colegios en manos de la iglesia y la creación en 1925 del Consejo Superior de Educación Católica (Torres, 2014).

El quiebre de la hegemonía que había construido la elite liberal, asociado a su decadencia, encuentra respuesta en el golpe de estado de José Uriburu en 1930. A pesar de la inercia del intelectualismo liberal, el catolicismo reestructuró su lugar en los años posteriores. En 1932 el Episcopado crea Acción Católica Argentina. En 1934 se realiza el Congreso Eucarístico Nacional y se realizan las Jornadas de Educación Católica. En 1936 se funda la Federación de Maestros y Profesores Católicos que se sumará al ConSudEC (Puiggrós, 2012; Torres, 2014).

La obligatoriedad de la enseñanza religiosa (tanto para escuelas públicas como privadas) fue decretada en 1937 en la provincia de Buenos Aires y tomará escala a nivel nacional en 1943. Con el golpe de estado de los militares nacionalistas, que representó el afianzamiento de los vínculos entre las Fuerzas Armadas y la Iglesia Católica en el

²⁶ En conmemoración del aniversario de la sanción de la ley 1420 se han publicado el 08 de Julio de 2014 múltiples notas entre la que se encuentra la nota del diario *Clarín* titulada "Ley 1420: el país que se hizo con buenas escuelas" de Rosendo Fraga: http://www.clarin.com/cartas_al_pais/Ley-pais-hizo-buenas-escuelas_0_1169283227.html o en *La Nación* publicada el 15 de Mayo de 2014 y titulada "El insulto a Sarmiento", a unos meses del cumplimiento del aniversario de la Ley y a colación del insulto que propugnara el uruguayo Eleuterio Fernández Huidobro contra Sarmiento: <http://www.lanacion.com.ar/1689936-el-insulto-a-sarmiento>.

ideario de “nación católica” (Torres, 2014, p. 173) se decretó la ley 18.411 de enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas primarias, pos-primarias, secundaria y especiales. Esta resolución tomará fuerza por ley en el año 1947 bajo la presidencia de Perón (Puiggrós, 2012; Torres, 2014).

Con el peronismo la relación entre Iglesia Católica el Estado fue tensa y oscilante en términos educativos. El proceso de “peronización de la enseñanza” como lo llama Germán Torres (Torres, 2014, p. 174), puso en cuestión la posición del discurso católico (Ver también: Puiggrós, 2006). En la misma época, se reguló el funcionamiento de las instituciones privadas y se equipararon los derechos y obligaciones de sus docentes con los estatales.

En las décadas de 1950 y 1960 la educación pública estatal, y en general toda la educación, aparece ligada a la construcción de nuevas identidades nacionales asociadas a procesos políticos y sociales (Carli, 2008a). En ese marco, y de los crecientes conflictos entre el peronismo y la Iglesia Católica, en el año 1954 se deroga la ley de enseñanza religiosa obligatoria (Torres, 2014). De allí en más, la Iglesia Católica deja de apostar por el control de la educación pública y se centra en un sistema educativo alternativo y autónomo: el privado.

También en la década de 1950 se rompe el monopolio del Estado en la educación universitaria. La Iglesia Católica había luchado incansablemente por re-monopolizar la educación nacional, pero luego de múltiples arremetidas de los ilustrados liberales, que la consideraban esclerosada y anticuada, se abocaron a consolidar y monopolizar el sector privado de educación (Torres, 2014).

Con el derrocamiento del peronismo, por parte de la auto-denominada Revolución Libertadora en 1955, el contexto se tornó nuevamente favorable para la Iglesia Católica. Uno de los principales hitos fue entonces la creación de las universidades privadas impulsada por la “Revolución Libertadora”, cuando el flamante ministro de educación Atilio Dell’Óro Maini logró aprobar un decreto ley de organización de la universidades nacionales, que restauraba la autonomía universitaria, el gobierno tripartito de las universidades estatales y la creación de las universidades privadas (Puiggrós, 2012; Torres, 2014).

Sin embargo, las universidades privadas no tenían potestad, más que para entregar títulos académicos no habilitantes para el ejercicio de la profesión. Esta ley, que incentivó la creación de nuevas universidades, tuvo expresión en la creación de la Universidad Católica de Córdoba en el año 1956, fundada por los Jesuitas. Luego en el año 1958 se fundó la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los

Buenos Aires por el “Episcopado de la República Argentina para la promoción el cultivo y la enseñanza superior de las ciencias sagradas y profanas”²⁷.

En 1958 el conflicto se desata por el impulso del Poder Ejecutivo de la Ley Domingorena, una ley que promovía la educación privada. El debate sobre la posibilidad de que las universidades privadas pudieran otorgar título habilitante fue conocido popularmente bajo el eslogan “libre o laica”. La disputa no era específicamente por la creación de universidades privadas, sino por el reconocimiento de las titulaciones que las universidades privadas otorgaban con el carácter de “habilitantes”, que entre otras medidas, configuraron un sistema orgánico privado en el país (Puiggrós, 2012; Torres, 2014).

En la década de 1960 el Concilio Vaticano II (1962-1965), y en materia educativa la encíclica *Gravissimum Educationis* (1965), desplaza la lucha contra el liberalismo a una visión católica del rol principal de los padres y la iglesia como educadores, y en ese marco la subsidiariedad del estado. En ese periodo, se observa un crecimiento sostenido del sector privado que implicó un crecimiento de la matrícula privada de un 85% en el periodo que va desde 1962 a 1976, frente a un 22% del sector estatal (Torres, 2014).

A fines de la década de 1960 y en los primeros años de la década de 1970 la educación pública también se expande, desde su base hasta los niveles superiores (desde jardín hasta los niveles terciario y universitario) de la mano del crecimiento económico, que han dado por nominación a ese periodo, *los años dorados*. (Balzarini et al., 2013; Braslavsky, 1980; Carli, 2008a)

Con el gobierno de Arturo Humberto Illia (1963-1966) se reglamentó el pago por parte del Estado de proporciones del salario de los docentes del sector privado (que en algunos casos llegaba al total), y la incorporación de institutos privados de nivel secundario y superior a la enseñanza oficial (Torres, 2014).

Paralelamente, y con mayor intensidad en la segunda mitad de la década de 1970, de la mano de la dictadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970), asistimos a una apertura al capital extranjero y el comienzo en el ciclo de privatizaciones y apertura de la economía. En ese periodo también da comienzo la internacionalización de la educación, que profundizaremos más adelante, y se propuso por primera vez la distinción entre educación pública estatal y educación pública no estatal (Braslavsky, 1980; Carli, 2008a, p. 18; García Guadilla, 2004a).

A comienzos de la década de 1970 la Iglesia Católica era un actor necesario de consulta, desde el sector de educación privado, con poder de veto en las decisiones gobernantes.

²⁷ Revista Mundo Argentino del 04 de Marzo de 1959.

En el año 1973 el tercer gobierno peronista (1973-19766) ratificó los aportes estatales y el estatuto administrativo de los establecimientos privados, aunque puso en tensión el lugar de la Iglesia Católica como actor principal del sector educativo privado (Torres, 2014).

El golpe militar encabezado por Rafael Videla (1976) afianzó el vínculo entre las Fuerzas Armadas y la Iglesia Católica²⁸, por lo que el gobierno se alió con el ala más conservadora del catolicismo. Dentro de las estrategias de las Fuerzas Armadas estuvo la de ligar el “ser nacional” con la civilización occidental y cristiana, la desarticulación del sistema educativo nacional y el avance del sector privado. Las consecuencias de dichas estrategias repercutieron en la segmentación del sistema educativo²⁹ (Puiggrós, 2012; Torres, 2014).

La educación se convirtió en uno de los puntos de mayor asedio militar contra la amenaza subversiva. A diferencia de otras épocas, en este periodo la Iglesia no necesitó presionar para que sus definiciones se hicieran presentes en las políticas educativas. Era la misma Iglesia Católica la que sugería al gobierno los nombres de los funcionarios del ministerio de educación “quienes provenían de la intelectualidad católica pre-conciliar anclada en instituciones como el [Consejo Superior de Educación Católica] CONSUDEC, la UCA o la Acción Católica”³⁰ (Torres, 2014, p. 177).

El ministro Bruera en el año 1976 inicia, mediante la firma del Operativo de Calidad, la persecución de docentes y estudiantes y la intervención de colegios, entre los que hubo casos de colegios privados católicos. En agosto del mismo año, se promulga la ley que faculta al Ministerio de Educación a inhabilitar y despedir al personal de establecimientos privados que se encontraran “vinculados a actividades subversivas” (Mignone, 1986; Torres, 2014).

²⁸ Ante el avance del catolicismo en el sistema educativo, algunos agentes se permitieron disentir, este es el caso de las Asociaciones Israelitas de Argentina, la Liga Argentina de Cultura Laica y la Convención Evangélica Bautista (Mignone, 1986).

²⁹ Se dispuso el traslado de las escuelas nacionales a las provincias y el financiamiento educativo público se articulaba con la subsidiariedad de la Iglesia y la transferencia de recursos al sector privado. Se buscaba “asegurar la vigencia del sector privado” (Abratte, 2007; Torres, 2014).

³⁰ Torres relata el alcance de la alianza entre la Iglesia Católica y la dictadura de Rafael Videla “Más allá de las particularidades de la gestión (Rodríguez, 2011; Tedesco; Braslavsky; Carciofi, 1987) de cada uno de los cinco ministros de educación de la dictadura, sus lineamientos educativos tuvieron como nudos de sentido la subsidiariedad estatal, el elitismo, y la defensa de la tradición católica de la nacionalidad argentina, la moral cristiana, la familia y el valor de la trascendencia espiritual en la concepción del hombre. El gobierno militar no incluyó la educación religiosa obligatoria como una materia específica, sino que fue más allá, al incluir una perspectiva católica que atravesó la definición de los lineamientos curriculares, lo que se hizo palpable en materias como Estudios Sociales en el nivel primario, y en Historia y Formación Moral y Cívica en el nivel secundario.” (Torres, 2014, p. 277)

En contraste, en el periodo democrático que da inicio en 1983 se buscó “restablecer el canon clásico del sistema educativo”. El discurso laicista, que estuvo presente en esta etapa, y que además luchó contra la Iglesia Católica durante todo el siglo, fue fuertemente explicitado en el Congreso Pedagógico Nacional realizado en septiembre de 1984 y cuyos debates se extendieron entre 1986 y 1988. El sistema se extiende a la sombra del modelo democratizador, con un proyecto fuerte de educación pública, donde la expansión del nivel secundario y terciario fueron sus principales indicadores (Carli, 2008a; Southwell, 2007; Torres, 2014).

El sector católico, que había sufrido múltiples embates desde 1884 hasta 1984, se proponía la libertad de elección acerca del modo en que criaban a sus hijos y luchan con todas sus fuerzas por recuperar parte del lugar perdido en la toma de decisiones en la educación argentina. En este marco, percibido como una “amenaza laicista”, la Iglesia Católica movilizó todos sus recursos y sus actores para participar activamente del Congreso Pedagógico Nacional (Puiggrós, 2012; Torres, 2014).

A fines de 1980 y durante 1990 las pretensiones de la Iglesia Católica, como referente principal del sector privado, se materializaron en las bases legales del sistema educativo. Con la Ley Federal de Educación se reconoció el carácter público de los establecimientos de gestión privada³¹, junto al reconocimiento del rol educador de la Iglesia y el nombramiento de funcionarios dentro del ministerio (Puiggrós, 2012; Torres, 2014). Este fue un hecho histórico para un sector que venía en pie de lucha por este reconocimiento desde años.

En este marco, donde la “libertad de opción” estaba marcada por la religiosidad o no de la educación, paulatinamente fue tornando el discurso hacia la libertad de elección entre público o privado, que incluiría nuevas instituciones que, siendo de orden privado no necesariamente eran religiosas (Abratte, 2007; Torres, 2014). Desde fines del siglo XX se generan circuitos “invisibles” de escolarización en el sistema educativo para los miembros de cada sector social (Puiggrós, 2012).

Si bien es cierto que el catolicismo había sufrido vaivenes en lo que iba del siglo XX en todo el país, en particular en Córdoba, en otras provincias del interior como Salta, Tucumán y Santiago del Estero, seguía teniendo un importante desempeño. En el periodo democrático, y luego en los noventa, estas provincias tuvieron una gran

³¹ El modo en que se nominaría a las instituciones privadas de enseñanza se constituyó en una reivindicación que estuvo comandada por la Iglesia católica, allá por los ochenta se propusieron posibles nominaciones que iban desde establecimientos educacionales no oficiales, enseñanza pública no oficial o enseñanza libre. De este modo la Iglesia católica desplazó el debate acerca de la educación privada y particular al terreno público. Lo que se pretendía era equiparar lo privado con lo público y reconocer el carácter público de sus escuelas. Será a partir de la Ley Federal del Educación (LFE) en 1993 que se instituirá la educación pública de gestión privada. (Torres, 2014)

incidencia en el reconocimiento de las instituciones educativas públicas “de gestión privada” (Torres, 2014).

En el caso de Córdoba, la “libertad de opción” se entendió como cuestiones diferentes para los distintos sectores: el Partido Justicialista la entendió como la apuesta por una educación integral y permanente, en cambio la Democracia Cristiana la entendió como la obligación por parte del Estado de proporcionar educación religiosa y moral paga por él, así como la compatibilización de los contenidos con los preceptos morales de la orientación religiosa. La Unión de Centro Democrático entendía la libertad de opción como una libertad de enseñanza, y el liberalismo la entendía sin implicaciones religiosas (Abratte, 2007).

En la educación pública comienza una época de ajustes y una reforma que se centra en la educación primaria, con una tendencia a la universalización y al crecimiento de la enseñanza secundaria. Este crecimiento en la matrícula se interpretó por algunos autores como un exceso del Estado de bienestar (Braslavsky, 1980; Carli, 2008; Feldfeber, 2009). Paralelamente, se debilitó el rol del Estado en un modelo tendiente a la privatización de instituciones públicas.

Carli (2008a) muestra que en la educación básica se expresaba una pérdida de sentido de las prácticas y de los procesos escolares, propio de una escuela masiva y de mala calidad, pero también, y principalmente, de nuevos procesos económicos y culturales que dejaron rezagada la propuesta educativa pública de 1990.

Este contexto neoliberal, implementó un paquete de políticas que consistieron en la privatización de casi todos los servicios y explotaciones que manejaba el Estado hasta ese momento, incluida la educación. En la educación se amplió y diversificó la oferta privada en todos los niveles y se adoptaron criterios de mercado para organizar la parte del sistema que aún estaba en manos públicas³². Este cambio, en las políticas de estado se permitió el ingreso y expansión de instituciones privadas y, consecuentemente, la diversificación de la oferta educativa respecto de las instituciones tradicionales - estatales o, en su mayoría, privadas. (Carli, 2008a; Feldfeber, 2009; Tiramonti, 2016) En este marco la Iglesia Católica, que para esta época ya controlaba los lineamientos del sector privado desde adentro, donde tenía mayoría, se constituyó en principal

³² El efecto sobre la educación pública según lo entiende Tiramonti fue quedarse con los sectores más empobrecidos y privatizar la educación de las clases medias y alta: “Un ejemplo de ello es la introducción del criterio de la competencia entre las instituciones para asignar los recursos públicos. El Estado se mantuvo en el sistema focalizando sus esfuerzos en la atención de aquellos sectores sociales que no tienen recursos para comprar la educación que ofrece el mercado. La centralización de la tarea del Estado en los sectores más desfavorecidos otorga a su tarea pedagógica un tinte asistencial.” (Tiramonti, 2016: 65).

consultora de cuestiones relativas a políticas educativas, junto a la inclusión de lineamientos axiológicos y conceptuales de la doctrina en la propuesta curricular y la lucha por los subsidios del Estado (Torres, 2014).

La importante incidencia que tuvieron las agencias y organismos internacionales (BM, FMI, OIT, etc.) en el sistema educativo argentino estuvo mediada por sus recomendaciones y diagnósticos³³ que fueron claves para orientar las políticas educativas en la región, con un alcance performativo muy fuerte en el contexto local, nacional y regional (Abratte, 2011, 2013; Giovine y Jiménez, 2016; Tiramonti, 2016)

Con la transferencia de servicios educativos nacionales a las jurisdicciones de las provincias, Córdoba, que fue la segunda con mayor volumen de transferencias del país, casi duplicó en su sistema educativo. Producto de esta transferencia, el crecimiento relativo del sector privado fue sensiblemente mayor que el del sector público (Abratte, 2007; Giovine y Jiménez, 2016).

La consumación del ciclo básico unificado y del ciclo de especialización en Córdoba³⁴ conllevó un intento concreto de regular y planificar la expansión del sector privado. Las especialidades que brindarían las instituciones privadas de enseñanza, deberían responder a las orientaciones que se habían fijado para todo el sistema educativo provincial. De este modo, se buscaba evitar la superposición entre la esfera pública y la privada. Esta disposición generó “incertidumbre y oposición” en las instituciones privadas que podían resultar afectadas por las regulaciones estatales. (Abratte, 2007)

La implementación de la ley 8525/95 en Córdoba, que fue “la adecuación” de la Ley Federal de Educación (1993) a nivel nacional, puso énfasis en el sostenimiento de los institutos de formación docente para los niveles inicial y primario, en la medida en que responda en “proporción a la demanda”, tendiendo a que los profesores de las restantes especialidades se ubicaran en el nivel universitario³⁵ (Abratte, 2007).

³³ En términos generales, en este decenio se asiste a las reformas encuadradas en el Consenso de Washington, que implicaron la intervención de los organismos multilaterales de crédito (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) en la configuración de las políticas sociales. Como es sabido, se asiste a la mínima intervención del Estado, que dio lugar al desarrollo del ámbito privado en educación. Todo ello en el marco de una fuerte intervención de estos organismos en las políticas educativas: salarios docentes y reducción de plantillas, flexibilización de las contrataciones, cambios de contenidos, control de los gobiernos nacionales a través de las evaluaciones, etc. (Abratte, 2011, 2013; Giovine y Jiménez, 2016; Puiggrós, 1996).

³⁴ Para más información sobre la “La adecuación de la estructura del sistema educativo provincial a las disposiciones de la Ley Federal de Educación” consultar (Abratte, 2007).

³⁵ “El anuncio implicaba el posible cierre de instituciones y carreras de dependencia oficial en los que no se evidenciara una relación entre oferta y demanda de egresados que justificara el servicio y la finalización de la subvención estatal de institutos de profesorado para nivel medio, en gran parte privados y dependientes de la Iglesia Católica.” (Abratte, 2007: 276)

La expansión de las trayectorias educativas, la percepción de la “inutilidad de la educación” en relación con una contracción de un mercado laboral, que cada vez demanda más calificación para sus trabajos (Salvia y Tuñón, 2002), y la consecuente desarticulación de la educación con el mercado de trabajo (Carli, 2008a), generan un conjunto de “requerimientos espurios”, en términos de credenciales educativas, para insertarse en el mercado de trabajo. Estos funcionan en paralelo y con la misma o mayor fuerza que los requerimientos “genuinos”, como lo muestran Filmus y Moragues (2003), y favorecen la deslegitimación de la educación en general.

En la década de 1990, una parte de la educación se identifica con el mercado, dejando de ser dos campos separados, (Carli, 2008a; Feldfeber, 2009) para apuntar a una asociación de la oferta educativa privada con lo global y con la inserción en el mercado internacional. Un indicador característico es la movilidad internacional de estudiantes y el reconocimiento internacional de certificaciones, propio de fines del siglo XX y principalmente del primer decenio del siglo XXI (Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008)³⁶.

La demanda de la educación internacional de nivel superior en nuestro país, se realizó primeramente en el extranjero, lo que implicó un gran ingreso de remesas para los países destino de los estudiantes internacionales, como lo muestra García Guadilla (2004a). Luego, estos países generaron instituciones educativas, sedes o asociaciones en los “países consumidores”, haciendo convenios con universidades e institutos o simplemente evaluando desempeños y acreditando conocimientos adquiridos en los mismos, a través de distintas fórmulas relacionadas con educación transnacional o trasfronteriza (Giovine y Jiménez, 2016).³⁷

Como hemos visto a lo largo del apartado, las formas que toma la relación público-privado, estatal-privado³⁸, libre-laica, etc., son expresiones de una compleja trama de

³⁶ Como señala García Guadilla (2004), en la Argentina, la tendencia a la transnacionalización y comercialización de los servicios educativos se ha producido en dos periodos: el primero caracterizado por el crecimiento del sector privado nacional (principalmente liderado por la Iglesia católica, como veremos más adelante) y el segundo, caracterizado por el crecimiento del sector privado internacional. (García Guadilla, 2004; Giovine y Jiménez, 2015)

³⁷ Ejemplos de estas modalidades son: la instalación de universidades privadas e instituciones de nivel superior no universitario, el Bachillerato Internacional, convenios con las universidades nacionales o privadas del país, los másters de especialización de las Altas Escuelas de Negocios estadounidenses –MBA- múltiples modalidades de enseñanza y evaluación de idiomas, entre tantas.

³⁸ Sandra Carli pone de relieve esta discusión en ocasión del debate estatal-no estatal “En los años 90 del Siglo XX el debate sobre la idea de una esfera pública no estatal se reactiva en América Latina en el marco de los procesos de descentralización y reforma del estado que llevaron adelante las políticas neoliberales y se liga con nuevas formas de pensar la relación entre estado y sociedad civil y entre sectores estatales y sectores privados. La asociación o distinción entre lo público y lo estatal, referencia permanente en debates políticos de los últimos

relación entre los sectores dominantes católicos y los sectores dominantes liberales o laicos. Esta relación se complejiza aún más con el impacto que tuvo el capital internacional y el neoliberalismo en el proceso de construcción de un nuevo sector, todavía desarticulado y atomizado, de educación privada laica.

Por lo tanto, hablar de público-privado sin acompañar una contextualización del estado de fuerzas de los sectores dentro del campo y del momento histórico, social y político en que se da la distinción, no es más que esconder una complejidad dentro en una dualidad.

b. Educación y desigualdad: la reproducción educativa de las clases altas.

Sabemos que la desigualdad es un problema serio para América Latina y para todo el mundo. Diversos organismos internacionales denuncian la desigualdad como uno de los problemas estructurales de la mayoría de los países capitalistas y algunos de ellos ven en su disminución la posible solución a la pobreza y la marginalidad³⁹ (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Programa de las Naciones Unidas y el Desarrollo, Giovine, 2015)

Lo cierto es que la desigualdad (perpetrada a través de las acciones regulares de los agentes sociales) es ubicua y mutante. Por lo tanto, no siempre expresa una distinción de “lo mismo”; y por ello, es que se puede pensar como desigualdad de ingresos, de acceso a la educación, de condiciones de trabajo, de acceso a la vivienda, etc.

Por otra parte, tampoco la desigualdad es de “los mismos”, y en esta línea se puede pensar la desigualdades entre individuos, instituciones, clases sociales, etc. (Bobbio, 1993; Pérez Sáinz, 2014). Esta es una especificación fundamental al momento de construir la desigualdad, pues, en la medida en que no especifiquemos estos elementos, corremos el riesgo de estar llenando este significante con desigualdades diferentes.

Es necesario aclarar que no todas las diferencias - que medimos por medio de las variables, e incluimos en un relevamiento, sea este de datos primarios o secundarios - se constituyen en desigualdades sociales. El sistema en el cual las variables se encuentran insertas, y los marcos teóricos de referencia, serán de especial significancia para incluir, o no, en el análisis de datos una variable determinada; y luego para

veinte años, registra los cambios producidos en la estructura y alcance de la intervención estatal y la existencia de nuevos tipos de actores e instituciones en el escenario local, global y transnacional, pero también da cuenta de una reflexividad creciente sobre las categorías teóricas con las que se leen los procesos históricos.” (Carli, 2008a, p. 40).

³⁹ Una parte de este apartado ha conformado un artículo de mí autoría con el nombre de “Condicionamientos educativos de los sectores dominantes en Gran Córdoba: cambios y transformaciones 2003-2011.” (Giovine, 2015).

considerar, o no, las diferencias que la variable expresa como desigualdades en el espacio social.

Como mencionamos, América Latina ha sido tachada como una de las regiones más desiguales del mundo. (Atria, et al., 2003; Kliksberg, 2005; Burchardt, 2012, por citar sólo algunos). La desigualdad sólo es concebible en el contexto de relaciones de poder. Para hablar de desigualdad, entonces, debemos considerar necesariamente relaciones asimétricas.

De acuerdo con las variables que incluyamos en el análisis, se mostrarán dimensiones distintas de un significante que puede llegar a ser tan “vago”, “impreciso” o “vacio” como el que estamos considerando en esta ocasión. Para ser justos, lo que hace a América Latina una de las regiones más desiguales del mundo, es la desigualdad de ingreso. En relación con otro tipo de desigualdades, América Latina no es la más perjudicada (Pérez Sáinz, 2014).

Otro de los elementos a considerar en el estudio de las desigualdades es el de la persistencia. Podríamos decir que “encontrar” desigualdades es un primer camino, muy ligado al modo de buscar y al espacio social que estemos estudiando. Pero lo llamativo de estas desigualdades no es que se manifiesten, sino que se reproduzcan y se perpetúen en el tiempo y en el espacio.

Dar cuenta de las modalidades de permanencia de la desigualdad, muy asociadas paradójicamente a sus mutaciones, es fundamental para comprender modos de perpetuación, que en ocasiones desconocen a individuos y grupos, asentándose en dimensiones relacionales de corte estructural (Pérez Sáinz, 2014; Rousseau, 1956).

No podemos comprender la desigualdad social a partir de una variable aislada del sistema de relaciones en la que se encuentra inscrita. Comprometerse con una perspectiva relacional para comprender la desigualdad social tiene al menos dos implicaciones: por un lado, la desigualdad es pluridimensional y no podemos dar cuenta de ella de un modo acabado considerando variables aisladas; por otro lado, la desigualdad construida opone dos o más grupos o clases.

De este modo, pretendemos distanciarnos de concepciones de desigualdad que consideran sólo al ingreso -o en casos más restrictivos a algún tipo de ingreso en particular- como único elemento para pensar la distinción social, sin dar cuenta del sistema de relaciones en el cual el capital económico, que no negamos que puede ser un capital de gran relevancia, se encuentra inserto.

Otro punto a considerar para el análisis relacional de la desigualdad es la precaución de no reducirla sólo a una de sus formas: la pobreza. Es cierto que la desigual distribución de los recursos estratégicos tiene por correlato que ciertos grupos sociales se encuentren en posiciones dominadas en el espacio social, detentando de este modo un

volumen inferior de capital global. Pero pensar que estos sectores pueden ser comprendidos sin dar cuenta de los otros términos de la oposición, es desconocer el espacio social en su conjunto.

Los que detentan un mayor volumen de capital global son tan determinantes para comprender el problema de la desigualdad social, como lo son los que detentan un menor volumen de capital. Afortunadamente, muchos estudios desde las ciencias sociales, y particularmente desde la sociología y la educación, han comenzado a considerar a estos sectores como objeto de investigación (Del Cueto, 2007; Svampa, 2008; Tiramonti y Ziegler, 2008; Méndez, 2013; Jiménez Zunino, 2015).

Estudiar a los que detentan un mayor volumen de capital económico, mayor nivel educativo, mejores calificaciones y jerarquías laborales y, consecuentemente, posiciones en la estructura de poder que los hacen capaces de consolidar en el espacio y el tiempo las diferencias que los han posicionado como poderosos, es dar cuenta del modo en que estos sectores perpetran las desigualdades. Por ello, el estudio de los modos de reproducción de las clases dominantes en el espacio social, es de nodal importancia para comprender la persistencia de la desigualdad (Giovine, 2015).

Desde hace décadas, a nivel global se asiste a una tendencia a la desnacionalización de la educación, especialmente en los niveles superior y, más recientemente, en el nivel medio. Esta desnacionalización es posible en base a una occidentalización y expansión de los sistemas educativos superiores de los países periféricos, que han generado mano de obra altamente calificada sin opciones claras de inserción en estos países, y ha dado lugar a procesos de devaluación de las titulaciones (Archer, 1986; Bourdieu, 1988a) y de emigración de trabajadores cualificados (Sassen, 2004, 2007; Jiménez Zunino, 2011), también llamado “fuga de cerebros” (García de Fanelli, 2008).

En los años recientes, se puede apreciar con mayor intensidad la emergencia de circuitos transnacionales en las carreras formativas: Bachilleratos Internacionales, instituciones de intercambio educativo, cultural o de idiomas, universidades de países desarrollados que ofrecen sus servicios en países de Latinoamérica, migración de estudiantes de postgrado en búsqueda de especialización, etc. (Giovine y Jiménez, 2016). Del mismo modo, las entidades internacionales organizan convenios con instituciones locales, en primera instancia, para la certificación de idiomas, y en segunda instancia, para el emplazamiento de sedes y centros.

Este proceso tiene origen en la década de 1970 con una crítica al Estado social, desde tendencias neoconservadoras y neoliberales bajo la propuesta de un modelo de Estado que promueve las políticas de privatización, individualismo, competitividad y un feroz “darwinismo social con una lógica de sálvese el mejor” (Sinisi, 1999: 189), que

acrecienta las desigualdades durante la década de 1990 (Puiggrós, 1996; Giovine y Jiménez, 2016).

Los idearios neoliberales dieron como resultado un sistema desigual y polarizado, en cuyos extremos se brindan productos diferenciados: por un lado, escuelas para sectores que cuentan con pocos recursos económicos y culturales, cuya función primordial sería la contención (con disímiles significaciones) desde el asistencialismo (Isla y Noel, 2007). Por el otro, escuelas para los más acaudalados, con proyectos pedagógicos innovadores y un gran énfasis en la educación internacional. Entre estos dos extremos, se desarrolla una gran diversificación de la oferta educativa y académica que marca circuitos educativos diferentes y desiguales entre sí, aunque no desconectados (Giovine y Jiménez, 2016).

En este contexto, las intervenciones del Estado tienen una incidencia también diferencial en las estrategias educativas de las familias. Es por ello que Guillermina Tiramonti comenzó a plantear la existencia de una “fragmentación educativa” (Tiramonti, 2004a), en oposición al concepto de “segmentación”, que aparecía en la bibliografía desde la década de 1980, como hemos mostrado en el Capítulo I.

Si bien en esta investigación tomamos el concepto de segmentación - que consideramos muestra con mayor intensidad la dimensión relacional del campo y las clases - los trabajos que toman el concepto de fragmentación del sistema educativo lo hacen con el objeto de mostrar una ruptura en la organización estado-céntrica de la sociedad, una desorganización del mundo social previo, correlativa con circuitos diferenciados⁴⁰ relativamente independientes de las clases (Tiramonti, 2004a).

Estas condiciones hacen que Tiramonti y Ziegler propongan que no hay “recorridos fijos y obligatorios” (2008: 19) para acceder a los lugares de mayor reconocimiento⁴¹, y que la diversificación en la oferta y en las estrategias de diferenciación son constantes.

La gran apertura neoliberal y la desregulación del estado, desconcertó a todos en igual medida. El proceso vino acompañado de un retroceso de la participación estatal en todos los niveles y en todos los países de América Latina en lo concerniente a la educación pública. Retroceso que, en muchos casos estuvo asociado a un desprestigio las condiciones infraestructurales de las instituciones públicas y en la formación de los

⁴⁰ En nuestra investigación veremos que estos circuitos, crecientemente vueltos sobre sí mismos, tienen bordes difusos y están mediados por una selección estadística, que hace que no podamos pensarlos con independencia del sistema educativo en su conjunto y de otros circuitos en particular.

⁴¹ A pesar de ello, entendemos que en el acceso a las posiciones de poder reside en una lógica de orden estadístico al modo en que la propone Bourdieu (Bourdieu, 2013: 400) y que presentamos en el Capítulo I, por lo tanto, la innovación y el cambio en las estrategias en contextos estructurales de grandes cambios no implica que la educación no garantice los mecanismos necesarios para el acceso a las posiciones de poder.

jóvenes que asistían a la educación pública (García Guadilla, 2004a; Puiggrós, 1996; Sturniolo, 2010a).

Sin embargo, este deterioro de la educación pública, con una gran “migración” de estudiantes a las escuelas privadas, no significó una reducción en el gasto en educación para el Estado, sino más bien un redireccionamiento de los recursos públicos al sector de gestión privada. Un caso paradigmático es el que relata Gonzalo Gutiérrez para Córdoba, donde un alumno de nivel medio costaba más al Estado en el sector privado que en el sector estatal en 2011 (G. Gutiérrez, 2013).

En el caso de Argentina, hablar de elite o elites ha sido producto de disputa por parte de los científicos sociales, en la medida en que no hay un único sector que haya logrado monopolizar los capitales materiales y simbólicos necesarios para la constitución de una elite⁴² como la francesa o la brasileña (Tiramonti y Ziegler, 2008b) y, como hemos mencionado ya en el Capítulo I, algunos autores prefieren reservarlo para un periodo específico de la historia argentina (Losada, 2009).

A pesar de la complejidad que revisten los sectores dominantes en Argentina, y en muchos casos de América Latina, la producción social de la riqueza, en todas sus dimensiones (la económica, educativa, cultural, social y simbólica), no ha recibido atención suficiente para algunos autores:

“En nuestros países se suele estudiar mucho más la producción social de la pobreza que de la riqueza. De tal forma, suelen también ser mucho más frecuentes los estudios sobre las condiciones de educación de los excluidos que los que abordan las formas y oportunidades educativas de los más ricos. La ausencia de estudios sobre la producción social de la riqueza y la educación es un serio límite para un análisis riguroso de la exclusión educativa, a la cual, está asociada. No es posible comprender la producción social de la miseria si no se entienden los mecanismos de producción social de la riqueza, aspectos que, en el campo educativo adquieren particular relevancia. Una excepción a esta observación puede hallarse en las investigaciones de Tiramonti y Ziegler (2008) y en las de Almeida y Nogueira (2002).” (Gentili, 2011)

Por otra parte, son pocas las investigaciones de la pobreza que ponen de relieve la importancia de avanzar sobre estudios relacionales que implican establecer analíticamente los vínculos que “los pobres”, mantienen con otros sectores sociales, y consecuentemente sacar a “los pobres” del lugar de “marginalidad” desde el que se los había construido, para comenzar a pensar sus capitales (Gutiérrez, 2003b).

⁴² El proceso de construcción de un bloque hegemónico se ha frustrado reiteradas veces a lo largo de la historia, como muestra Portantiero (1973). A pesar de ello, o por ello, el estudio de las clases dominantes y su dinámica es necesario para comprender el devenir del sistema educativo. Lamentablemente no ha sido suficientemente estudiado, aunque sea un campo de estudio en franco crecimiento en los últimos años.

“El reconocer a la situación de «marginalidad» como una «manera de estar ubicado en el sistema», más bien que por estar fuera del mismo, induce un paso teórico decisivo que señala el abandono de la aproximación dualista en términos de «márgenes-centralidad» o de «marginalidad-integración». Este paso induce también a la necesidad de caracterizar más profundamente el sistema de relaciones en el cual están insertos aquellos que uno llama «los marginales» y, por consiguiente, las prácticas que ellos pueden poner en marcha.” (Gutiérrez, 2003b: 32).

En América Latina se vio fuertemente la influencia de la tradición democrática liberal en la que la idea de igualdad y el papel emancipador de la educación operaron como norte a lo largo del siglo XX. En ese marco, las luchas de los sectores liberales favorecieron al ingreso de cada vez más estudiantes al sistema educativo (Tenti Fanfani, 2007; Carli, 2008a).

Ese discurso, que sigue vigente y viene de una tradición democrática, choca con un contexto de flagrantes desigualdades y creciente distancia entre los discursos democráticos y las prácticas democráticas. El discurso democrático igualitario que Inés Dussel llama un “ethos” igualitario (Dussel, 2005) asociado al derecho a la educación, parece haber tenido permeabilidad en el campo educativo.

Sin embargo, el que estemos hablando de sociedades crecientemente segmentadas debe ser analizado para matizar esas ambiciones. Es necesario volver sobre los modos de apropiación diferencial del sistema educativo. (Dussel, 2005; Carli, 2008a) y al análisis de la eficacia del sistema educativo (Tenti Fanfani, 2007).

Es necesario señalar junto a Morduchowicz que, en los contextos de mayor desigualdad, la masificación de la escolarización del nivel medio, es decir del secundario, siempre se da acompañada de una creciente estratificación en la oferta de enseñanza. “Mientras que las elites tradicionales o modernas escolarizan a sus hijos en colegios de jornada completa y con una oferta curricular bilingüe (por lo general, español-inglés) al mismo tiempo que más rica más variada en contenidos, los sectores más populares del campo y la ciudad tienden a frecuentar instituciones más pobres, en términos de infraestructura, oferta curricular y recursos en general” (Morduchowicz, 2008: 40).

En la segmentación del sistema educativo aparece con fuerza la figura de un mercado mundial que disuelve la idea de sistema escolar local, a pesar de presentarse como una máquina para el desarrollo nacional. Paralelamente al ingreso del capital extranjero, también se imponen los sistemas de evaluación y calificación (Carli, 2008b; Tiramonti y Ziegler, 2008).

Si la desigualdad en el sistema público estaba más bien garantizada por el capital cultural y social, con la apertura desregulada del mercado educativo internacional, el capital económico tendrá un lugar fundamental en la reproducción de desigualdad

educativa (Tenti Fanfani, 2007; Carli, 2008b). La educación se convierte en un bien de consumo, y se naturaliza la publicidad en los medios masivos de comunicación, no sólo de las instituciones educativas sino de toda la industria cultural (Zamora, 2009).

Así, después de la década de 1970 “El mercado deja de operar como un exterior que ‘amenaza’ el papel de la escuela, no se visualiza como una esfera separada (...) sino que se presenta como un factor que da forma, junto con otros, al universo escolar; cuestión que se vincula con los cambios de la esfera pública y de la esfera privada” (Carli, 2008b, pp. 36-37).

En la educación secundaria, el proceso de diferenciación institucional comenzó en la segunda mitad del siglo XX, a través de las modalidades de bachiller, comercial y técnica. Dentro de estas orientaciones había destinatarios e instituciones bien diferenciadas: “los colegios nacionales destinados a la formación de las elites intermedias, los colegios religiosos también compitieron por la formación de las elites, los colegios ligados a ciertas comunidades y grupos de inmigrantes que en algunos casos devinieron en establecimientos hoy vinculados a sectores empresariales, los colegios nacionales de dependencia universitaria que procuraron la formación de las elites dirigentes ilustradas.” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 25).

Luego de la crisis de 2001 este proceso se agravó aún más, generándose nuevas diferenciaciones dentro de los circuitos educativos de clase alta. Algunas investigaciones han reconstruido esta complejidad en el proceso de formación de las clases altas tradicionales y los que más recientemente han accedido a la cúspide de la pirámide social (Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008; Méndez, 2013).

Cuando la mayoría de los jóvenes ingresan al sistema de enseñanza secundario, que tenía por función original operar como un selector social, esta tenderá a convertirse en el último piso de lo que se denomina educación general básica, un equivalente funcional de la vieja educación primaria. Es por ello que la masificación de la educación en muchos países vino de la mano de la extensión de la educación obligatoria (Tenti Fanfani, 2007).

Cabe preguntarse, en este escenario, acerca del significado real del acceso al nivel, por una parte y por la otra los efectos que este acceso tenga en los sectores que tradicionalmente asistían al nivel.

c. El estado y el mercado: estado de los instrumentos de reproducción.

La actualidad educativa está marcada por el neoliberalismo de la década de 1990. La privatización de la educación, como hemos mencionado al inicio del capítulo, tiene larga duración y está atravesada por la relación entre el Estado y la Iglesia Católica. En el

estudio de la relación entre el estado nacional y el provincial, como en el estudio de las transformaciones que sufrió el instrumento de reproducción en los años recientes, debemos tener presente este precedente⁴³.

Con la aprobación de la Ley Domingorena (1958), la educación comenzó a concebirse como un servicio que se regía por criterios de productividad y eficiencia (Braslavsky, 1980). Paralelamente, la Iglesia Católica, que apostó, desde entonces, con firmeza por el sector privado, logra consolidarse hegemónicamente en el sector y deja una puerta abierta para el desarrollo de la oferta educativa privada laica.

Con la reforma del estado que se inició con el gobierno de Carlos Saúl Menem, la educación deja de plantearse como un lugar de reivindicación de los derechos sociales, y pasa a ser concebida como un servicio desde la lógica del mercado, apoyándose en la intervención estatal en el plano de regulaciones normativas y técnicas (Abratte, 2013). Este proceso se dio con la anuencia del Estado, que protagonizó una gran reforma educativa. La Ley Federal de Educación (LFE) y la Ley de Educación Superior (LES) modificaron el panorama educativo desde la educación inicial hasta la universidad, afectando: los ciclos de enseñanza, la edad obligatoria de la educación, los regímenes de toma de decisiones de las instituciones, y múltiples aspectos curriculares, entre otros. Como proponemos con Cecilia Jiménez, “El diagnóstico del que se partía para la elaboración de estas normativas ha sido caracterizado por algunos autores como ‘neoliberalismo pedagógico’, según el cual los grandes sistemas educativos estatales y tradicionales serían ineficaces, inequitativos y con productos de baja calidad (relaciones entre docentes y alumnos deterioradas, normas repetitivas y saberes desactualizados, etc.)” (Giovine y Jiménez, 2015; 153).

i.La relación entre la nación y la provincia, una coordinación que pierde el compás.

Debemos comprender que la situación de la provincia de Córdoba es bastante particular. En la provincia se ha concertado, por una cuestión que algunos consideran fortuita y otros atribuyen a múltiples causas históricas, una suerte de hiato entre las políticas

⁴³ En este apartado toma como insumo fundamental el capítulo titulado: “Transformaciones del mercado escolar en el espacio social de gran córdoba. 2003-2011” que escribimos con Cecilia Jiménez Zunino, a la que agradezco por permitirme utilizar los resultados de la investigación conjunta, y que forma parte de una producción colectiva titulada: “El espacio social de las clases y los instrumentos de reproducción social Dinámicas del mercado de trabajo, el mercado de las políticas sociales, el mercado escolar y el mercado habitacional. Gran Córdoba. 2003-2011.” (Gutiérrez y Mansilla, 2016) publicado por el equipo de investigación dirigido por la Dra. Alicia Gutiérrez y Co-dirigido por el Dr. Héctor Mansilla, del que formo parte junto a Cecilia Jiménez, Julieta Capdevielle, María Laura Freyre, Gonzalo Assusa, Victoria Cooper, Francisco Merino y Guadalupe Fernández.

nacionales y sus repercusiones en el ámbito local. Esto no significa que la provincia sea ajena a las repercusiones de las políticas nacionales, sino que más bien tiene un modo no mecánico y muchas veces “revolucionario” de implementarlas.

Las reformas a nivel nacional que se produjeron a principios de la década de 1990, fueron aplicadas, con algunos años de demora, en la provincia de Córdoba y con ciertas diferencias. Estas diferencias son tan marcadas que hay autores que califican a este tiempo propio de la provincia como el “modelo cordobés”⁴⁴ (Gordillo, 2012), y otros entienden las diferencias de la provincia en este terreno como “rebeldía” (M. E. Miranda, 2001; Giovine y Jiménez, 2016).

Como describimos con Jiménez “Córdoba es de las últimas provincias en adherir al Pacto Fiscal, puesto que el `modelo cordobés´ se sustentaba en dos pilares, que le daban cierta autonomía del gobierno nacional: a) alianza con el empresariado contratista local, que generó un modo de gestión neo-corporativista; y b) liquidez financiera –hasta el “efecto tequila”- por créditos a corto plazo, negociados con organismos mundiales de crédito desde la banca provincial, sin mediación de Nación” (Giovine y Jiménez, 2016: 153).

En todo caso, la “rebeldía” tuvo sus limitaciones, dado que ciertas medidas incidieron de un modo ineludible en la realidad educativa de la provincia de Córdoba, en términos educativos y económicos. La reforma educativa a nivel nacional implicó el traslado a las provincias de prácticamente todos los establecimientos educativos, ocasionando problemas en la financiación del sistema educativo provincial. En el caso de Córdoba, implicó también la municipalización de escuelas primarias (Cocorda, 2001; Miranda, González y Lamfri, 2003; Puiggrós, 1996; Giovine y Jiménez, 2016).

A esta transferencia, se añadió las escuelas nacionales de nivel medio y superior no universitario a las provincias, produciendo un desplazamiento del Estado nacional de su rol en el sostenimiento del sistema educativo, que será ocupado por los organismos crediticios internacionales a través de una serie de recomendaciones sobre reformas, que operaban como condicionantes para el otorgamiento de créditos⁴⁵ (Miranda et al., 2003; Cocorda, 2001; Abratte, 2013; Giovine y Jiménez, 2016)

⁴⁴ “Esta referencia a un *modelo cordobés* alude a la particularidad de sucederse desde la recuperación de la democracia gobiernos de signo opuesto en la provincia y en el gobierno nacional, generando oposiciones en el modo de gestionar las reformas estructurales. Específicamente, entre los años ochenta y mediados de los noventa, hace alusión al modo de gobernar de la provincia, más corporativo y no tan personalista como lo era el del gobierno nacional del presidente Menem (Gordillo, 2012).” (Giovine y Jiménez, 2016: 153).

⁴⁵ Un desplazamiento incidió en la reconfiguración de las relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad civil (Abratte, 2013, Giovine y Jiménez, 2016).

Este proceso, que no se dio de manera mecánica, demoró hasta 1995, cuando se firmaran los convenios de la provincia y la nación. En efecto, durante el gobierno de Ramón Mestre se promulgó la Ley de Transformación de la Calidad del Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba (Ley 8525/95), que adecuaba los ciclos educativos a los de la entonces vigente a nivel nacional, Ley Federal de Educación (LFE N°24205) (Brigido y Giacobbe, 2013) pero que no implicó la aplicación de la LFE en Córdoba, sino más bien la adecuación de una ley provincial para que sea compatible con la federal. Algo similar ocurrirá con la Ley de Educación Nacional (LEN N°26206) (Giovine y Jiménez, 2016).

La ley provincial de educación (8525/95) tenía por objetivo reducir los costos operativos que se agravaban en Córdoba por el “efecto tequila”, y establecer un plan de mejoramiento edilicio y perfeccionamiento docente, para lograr una “adecuación del sistema escolar al mercado de trabajo y al desarrollo regional” (Giovine y Jiménez, 2016: 154).

Abratte (2011) muestra que la “Transformación de la Calidad Educativa” de Córdoba fue presentada por el discurso oficial como una “reforma estructural del sistema educativo”, que buscaba de dar respuesta a las insuficiencias de las diversas esferas sociales, que esperaban un cambio en los requerimientos de la producción, el mercado laboral, la adecuación al contexto de la globalización, etc.⁴⁶ (Giovine y Jiménez, 2016).

No obstante ello, una analista sugiere que esta modalidad provincial, de facto, no supuso una verdadera reelaboración alternativa y transformadora del sistema educativo en el contexto cordobés, en relación con lo que se estaba aplicando en las restantes provincias bajo la LFE. Por lo que pone en cuestión la idea de reforma en sentido estricto, y pone de relieve la gran confusión y dificultad que generó esta modificación en los ciclos propuestos por la LFE y la implementación de la ley 8525/95 (Miranda, 2001; Giovine y Jiménez, 2016).

Entender la posición de Córdoba, en relación a algunas variables importantes, sirve para comprender las tensiones y conflictos en torno a la reforma. Una de ellas deriva de su alto grado de sindicalización, que involucra a amplios sectores de la sociedad, encuadrados en gremios fuertemente combativos, como es el caso de Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, que formaba parte del Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, que asumieron una posición

⁴⁶ Como mostramos con Jiménez “Algunos de los objetivos de la ley de Transformación de la Calidad Educativa para la oposición de entonces –peronista-, estaban en sintonía con medidas de ajuste (Arriaga, Franco, Medina, y Natalucci, 2012).” (Giovine y Jiménez, 2016: 154).

“reactiva”, por los efectos regresivos sobre salarios y las condiciones laborales que ocasionaba (Miranda y Lamfri, 2000; Natalucci, 2012).

“Las consecuencias de la transformación educativa de la década de 1990 se notaron especialmente en las escuelas secundarias, que tuvieron que absorber una parte de la matrícula del último año de la primaria sin contar, en ocasiones, con los recursos necesarios. Los cambios en el nivel medio, dividido a partir de entonces en Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo de Especialización (CE), y la secundarización del séptimo grado, colaboraron en acentuar el desgranamiento y la deserción escolar (Fogolino, Falconi y López Molina, 2008; Martino, 2010)” (Giovine y Jiménez, 2016: 155), a pesar que los indicadores mostraran un mayor acceso al nivel medio.

La evaluación y asignación de fondos a las escuelas por proyectos, como el PEI: Proyecto Educativo Institucional y la asignación del rol de gestores a los directores, que no contaban con recursos para ello, se sumaron a la falta de asesoramiento técnico. (Miranda, 2001; Giovine y Jiménez, 2016)⁴⁷.

Pero esta reforma, que tuvo grandes repercusiones en el sistema educativo, no fue la única a la que asistimos. La otra gran reforma educativa de esa década es la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) que supuso una igualación de las universidades públicas y privadas, con un consecuente retroceso del Estado (Abrate, 2013). Una igualación que se dio al menos en la otorgación de títulos habilitantes, pero, como muestran otros autores, no llegó a la investigación o a la evaluación del mismo modo⁴⁸ (Suasnábar, 2005, Barsky y Giba, 2013; de Deane, Corengia, García de Fanelli, y Carranza, 2016)

La creación de universidades privadas en Córdoba se manifestó en la década de 1990 con la apertura de la universidad Blas Pascal y la universidad Empresarial Siglo XXI. La apertura de estas nuevas universidades generó mucha polémica, y alcanzó relevancia pública en el momento en que un spot publicitario de la universidad Siglo XXI sugería que, de los políticos que habían hecho tanto daño al país, ninguno había egresado de universidades privadas. La respuesta fue contundente y un profesor de la UNC (Dr.

⁴⁷ Las consecuencias curriculares de los cambios recientes pueden consultarse en (Brigido y Giacobbe, 2013).

⁴⁸ “El esquema institucional público sufre un cambio decisivo en 1995 cuando se sanciona la Ley 24.521, la Ley de Educación Superior. La misma, cuando se refiere a las universidades privadas, incluye el artículo 66 que establece: ‘El estado nacional podrá acordar a las instituciones con reconocimiento definitivo que lo soliciten, apoyo económico para el desarrollo de proyectos de investigación que se generen en las mismas, sujeto ello a los mecanismos de evaluación y a los criterios de elegibilidad que rijan para todo el sistema.’” (Barsky y Giba, 2013: 13)

Diego Tatián) publicó un artículo que apuntaba al lema de la universidad Siglo XXI “Formando Líderes”⁴⁹.

Por otro lado, esta reforma ha sido interpretada por algunos autores como “un avance del Estado sobre la autonomía de las universidades nacionales, al intervenir en cuestiones como la forma de gobierno y la gestión institucional (Abratte, 2013)” (Giovine y Jiménez, 2016: 155) y para otros ha sido interpretada como la introducción de la competitividad y la reforma de las estructuras académicas (Suasnábar, 2005).

“Sin embargo, la LES dejó otros aspectos sin regular, sobre los que las propias universidades avanzarían por su cuenta: por ejemplo, el margen de autonomía de las universidades para restringir el acceso (por ejemplo: la carrera de medicina en la Universidad Nacional de Córdoba) o en los regímenes salariales, definidos de forma autónoma, generando segmentación y diferenciación del sistema universitario.” (Giovine y Jiménez, 2016: 155).

La introducción de cambios en la asignación presupuestaria según pautas de rendimiento y productividad en el desarrollo de las actividades, a diferencia de los mecanismos de asignación vinculados a la permanencia que funcionaban con anterioridad, fue lo más destacable de las modificaciones de la LES para Abratte (2013).

“Así, se implementaron diferentes líneas de actuación: el Programa de Incentivos Docentes (que se concentró en las universidades más importantes del país como las universidades de: Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Rosario y Tucumán, con el 50% de estos incentivos); la incorporación de los docentes-investigadores al programa de incentivos desde su creación hasta 2000; y el Fondo de Mejoramiento de la Enseñanza y la Calidad (FOMECA), orientado a la modernización de las universidades argentinas⁵⁰” (Giovine y Jiménez, 2016: 155).

Otra de las consecuencias de la LES en las universidades del país, fue el mencionado sobre-financiamiento. En la Universidad Nacional de Córdoba se aprobó un canon estudiantil, una contribución voluntaria (el carácter voluntario era en cierta medida ficticio, pues en muchas facultades se imponía el cobro para la matriculación en los exámenes, a menos que se llevara adelante un engorroso trámite de eximición. En otras

⁴⁹ En un libro que se titula “el lado oscuro” escribe Diego Tatián: “La más reciente publicidad de una empresa universitaria del medio sugiere que los responsables del descalabro nacional obtuvieron su formación en universidades públicas, con lo que se deja clara la ecuación entre “universidad pública” y “desastre”; una cosa –es el núcleo del mensaje– equivale a la otra. El relato publicitario concluye con un final propositivo, que enuncia la consigna ‘formando líderes’.” (Tatián, 2004, p. 217)

⁵⁰ La “modernización” se financió con fondos del Banco Mundial (en un 60%), y de las universidades (en un 40%). Se privilegiaban proyectos disciplinarios (reforma académica), institucionales (mejoramiento de gestión), y de biblioteca (Abratte, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

facultades este proceso fue muy contestado y las eximiciones se realizaban de antemano.) de los estudiantes, como anticipo de la etapa neoliberal, y que posibilitó el cobro de aranceles en carreras de grado de las universidades públicas (Giovine y Jiménez, 2016).

Es cierto que en Argentina se aplicó de un modo bastante prolijo el modelo de modernización académica propuesto para los países de América Latina y Europa del Este (Mollis, 2007). Sin embargo, la LES, aún vigente en la provincia de Córdoba desde 2007, tuvo mucha resistencia. Hasta la actualidad se viene desarrollando un debate a nivel nacional para su derogación, en el que la Universidad Nacional de Córdoba participa activamente (Giovine y Jiménez, 2016).

Los aranceles fueron removidos con la asunción de la rectora Dra. Carolina Scotto en 2007, momento en que se derogó por ordenanza del Honorable Consejo Superior, y se asistió a un nuevo régimen de carrera docente, con una ampliación de la planta docente y una mayor estabilidad para estos cargos. Se habilitó también un proceso de evaluación de los docentes por sus pares y por los alumnos en algunas unidades académicas desde 2009 (Abratte, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

En cuanto al escenario de la universidad argentina, tenemos que decir que es heterogéneo, de un modo creciente desde la década de 1990, donde comienza una gran segmentación, estratificación y diversificación de la oferta, universitaria y no universitaria, especialmente en el sector privado (Landinelli y others, 2008; Mollis, 2007; Giovine y Jiménez, 2016), de lo que nos ocuparemos en el capítulo VII con mayor detenimiento.

Por último, la Ley de Educación Nacional de 2006 (Nº 26.206, LEN) repercutió también en el plano educativo local, donde se implementó desde entonces un conjunto de medidas que pretenden revertir los efectos regresivos de las últimas décadas, entre ellas la fragmentación de la escuela media y el retorno a la denominación de escuela secundaria (Terigi, 2008; Giovine y Jiménez, 2016).

“Entre estas medidas, destacamos distintos frentes de acción de las políticas públicas que, si bien son heterogéneos, tienen incidencia en lo atinente al sistema educativo: alimentación, salud (odontología, psicología, higiene, etc.), ayuda escolar (útiles, guardapolvos, libros, etc.), apoyo logístico (traslado, diversificación del horario de dictado de clases, Asignación Universal por Hijo, entre otros)” (Giovine y Jiménez, 2016:156).

Un porcentaje del total de lo que el Estado efectivamente asigna a educación, se pasa a destinar a servicios complementarios, buscando la protección del derecho a la educación. En esta línea se establece la obligatoriedad del nivel secundario, y se toman medidas para la inclusión de sujetos sociales antes excluidos, como es el caso de

población en contexto de privación de la libertad (Linás y Veleda, 2012; Giovine y Jiménez, 2016).

En la provincia de Córdoba, la partida de educación en 2001 representaba el 75% del total de gasto destinado a niñez y adolescencia. En 2005 ese porcentaje disminuye en relación a las demás categorías al 62% (Giovine y Jiménez, 2016), seguramente por el aumento del peso presupuestario de servicios complementarios, pero, si consideramos que al mismo tiempo disminuyó la partida total para niñez y adolescencia de 1.168.554.641 pesos en 2001 a 853.060.000 pesos en 2005, esto nos da por resultado que a valor constante en 2000 la asignación para educación haya disminuido un 40% en 2005 (Blanco, 2006).

La LEN marca un gran paso en materia de protección del derecho a la educación en términos normativos, no obstante, se dificulta contrarrestar el proceso de desigualdad estructural producto de los últimos 30 años en la Argentina en el sistema educativo, que presenta circuitos crecientemente segmentados y asociados con el nivel socioeconómico de la población. Ello implicó el re-direccionamiento del concepto de justicia educativa hacia superar la desigualdad (Linás y Veleda, 2012; Giovine y Jiménez, 2016).

La Ley N° 8525/95 estuvo vigente en la provincia de Córdoba hasta diciembre de 2010, que fue remplazada por la nueva Ley de Educación de la Provincial (N° 9870/10), con principios y objetivos en línea con los de la Ley Nacional de Educación de 2006 (Brigido y Giacobbe, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

ii. Las políticas educativas en Córdoba: democratización del sistema educativo.

En el contexto de Córdoba, se buscó democratizar el sistema educativo incluyendo a sectores que no tenían acceso con anterioridad, por medio de la obligatoriedad del nivel inicial, la educación de adultos, la educación rural, etc. Para ello se diseñaron propuestas curriculares encaminadas a “llenar de contenidos” la escuela y democratizar las relaciones entre los diferentes actores institucionales (Abratte, 2011; Giovine y Jiménez: 2016).

De este modo se apuntó principalmente a resolver cuestiones relativas a la oferta de comedor y servicios alimentarios (Linás y Veleda, 2012). En 1984 surgió el Programa Asistencial Integral Córdoba (PAICOR⁵¹) que estaba dirigido a escolares y personas de

⁵¹ “El programa actualmente depende del Ministerio de Administración y Gestión Pública y su objetivo primordial es el de contribuir a la inclusión y permanencia en el sistema educativo formal y al adecuado crecimiento y desarrollo de la población en edad escolar en situación de pobreza o indigencia, brindando asistencia alimentaria tendiente a mejorar o adquirir hábitos vinculados a una alimentación saludable. Si bien las opiniones estaban divididas entre detractores (por

la tercera edad se convirtió en el estandarte de este tipo de políticas públicas. Este plan incluía la atención en centros interdisciplinarios (médicos, psicopedagógicos, psicológicos y odontológicos)⁵². Estaba destinado a la atención integral y sistemática de los alumnos a través de una campaña nutricional, la provisión de atención médica, asistencia psicopedagógica y también de la provisión de calzado, guardapolvos y útiles⁵³ (Abratte, 2011; Giovine y Jiménez, 2016).

La Ley de Educación Nacional de 2006 tuvo fuertes repercusiones en Córdoba: la ampliación de la obligatoriedad de la escuela secundaria, Programas de Mejoramiento, Programa Nacional de Becas, de Fortalecimiento de la Formación Docente, el Programa Conectar Igualdad y el Plan Fines. Mención especial merece la Asignación Universal por Hijo, (decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo Nacional), que rige desde 2009. Por medio de dicha asignación, el Estado busca que los niños y adolescentes concurren a la escuela, y también que se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, que son requisitos indispensables para cobrar la asignación (Giovine y Jiménez, 2016).

La provincia cuenta con una serie de planes de implementación y financiamiento provincial como es el "Plan FinEs", para que los mayores de 18 años finalicen de los estudios secundarios, y el programa "14-17 otra vez en la escuela"⁵⁴. "Además, está vigente un programa provincial denominado "Más y Mejor Escuela" (que proporciona materiales educativos y capacitación docente), el decreto 396/2009 (becas para

considerarlo un simple `parche` paliativo) y defensores (que lo consideran medida de justicia), los maestros reconocieron que en condiciones de extrema pobreza la comida diaria había modificado la conducta de los niños en el aula (Abratte, 2011; Llinás y Veleda, 2012). Desde 1995, con los recortes del gasto público del gobierno de Mestre, se disminuyó el personal contratado para este programa –cargando las funciones docentes-, y se redujeron las raciones de alimento. A ello se añadió la reducción de costos operativos en educación, la disminución de personal contratado o interino, y la demora de pagos salariales (Arriaga et al., 2012)" (Giovine y Jiménez: 2016: 157).

⁵² En conmemoración de los 30 años del PAICOR en Córdoba, se reunió en un mismo acto al ex-gobernador Eduardo Angeloz y al actual mandatario José Manuel De la Sota. Redacción La Voz (2014, Marzo 29) De la Sota y Angeloz, juntos en el festejo por los 30 años del Paicor <http://www.lavoz.com.ar/politica/de-la-sota-y-angeloz-juntos-en-el-festejo-por-los-30-anos-del-paicor>

⁵³ Hace sólo pocos días que la discusión tomó un nuevo candor, cuando el gobierno actual, que encabeza Juan Schiaretti decidiera la municipalización del PAICOR y un recorte presupuestario. Redacción La Voz (2016, Mayo 12) 156 intendentes aceptaron hacerse cargo del Paicor. <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/156-intendentes-aceptaron-hacerse-cargo-del-paicor>

⁵⁴ "El programa provincial de inclusión y terminalidad para alumnos de 14 a 17 años, busca recuperar a la población de jóvenes de esa edad que hayan abandonado la escuela permanentemente o no hayan egresado, permitiéndoles algunas condiciones básicas de cursado, y atendiendo principalmente a la dimensión social y económica de los obstáculos que encuentran los jóvenes para la finalización (Giovine y Jiménez, 2016; Kravetz, 2012)." (Giovine y Jiménez, 2016: 158).

terminalidad del ciclo secundario) y el Programa de Fortalecimiento Administrativo para Escuelas.” (Giovine y Jiménez, 2016: 158) En este nivel de la administración estatal también hay que destacar el del Boleto Educativo Gratuito⁵⁵, que beneficia a alumnos, docentes y personal de apoyo (Giovine y Jiménez, 2016).

Álvarez realiza un estudio en la provincia, que muestra los efectos sobre la escolarización de la Asignación Universal por Hijo. En el nivel primario no ha sido significativa la incidencia, debido a su universalización antes de la implementación de la Asignación. “El impacto de cualquier beneficio en el grupo de edad que corresponde al nivel primario (6 a 11 años) es mínimo, porque es el grupo que tiene una escolaridad aproximada al 100%” (Álvarez, 2013, p. 96). En el grupo de 12 a 17 años, los efectos sí han sido más relevantes, aumentando su escolarización (Giovine y Jiménez, 2016).

Si bien algunas de estas medidas, leyes y políticas en general han tendido a superar la desigualdad, el salto cualitativo ha sido comprender que la homogeneidad no implica la igualdad en términos de políticas educativas (Terigi, 2008). En estos términos es que las medidas no parecen haber podido superar todavía la fuerte desigualdad en el acceso y permanencia que existe en las instituciones educativas (Giovine y Jiménez: 2016).

“Algunos autores han señalado que los factores que reproducen las desigualdades sociales de los alumnos por escuela se centran principalmente en: 1) falencias de planificación y gestión distributiva del Estado (a nivel nacional y provincial), 2) segregación residencial y geográfica (formación de circuitos educativos) y 3) demandas desiguales de las escuelas (Rivas, Vera, y Veleda, 2009)” (Giovine y Jiménez: 2016: 158).

Hemos reconstruido la dinámica de gestión pública-privada y presentado las principales normativas educativas para Córdoba y la nación. En el apartado que sigue nos ocuparemos de la oferta y la demanda del mercado escolar en Córdoba por nivel educativo.

iii. Comportamiento de la oferta educativa en Córdoba.

El mercado escolar es el mecanismo fundamental en la administración del capital escolar de las familias (Bourdieu, 2012). Es por ello que “la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. Esta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación.” (Bourdieu, 2012: 95).

⁵⁵ Consiste en el pasaje de autobús urbano e interurbano gratuito para asistir a las escuelas secundarias, terciarios y las universidades.

Como señala Cecilia Veleda (2003), el concepto de mercado educativo tiene su origen en los años 1980 (Braslavsky, 1985) con la democracia y da cuenta de circuitos diferenciados entre sí y homogéneos en su interior, y por tanto segmentados dentro de la educación. El concepto es ambiguo al menos en dos dimensiones: por un lado, su origen remonta al contexto económico, y por el otro, su borroso traslado al contexto de la educación.

Entendemos al mercado escolar como un “cuasi-mercado” como lo hacen Veleda, y Feldfeber siguiendo a Vandenberghe:

“De este modo las organizaciones públicas no-estatales asumen el modelo de funcionamiento de los denominados casi-mercados que se caracterizan como un “nuevo modo de regulación” diferente al libre mercado y al modelo burocrático tradicional. El casi-mercado es un “modo de regulación que preserva el financiamiento público, pero incorporando mecanismos de mercado, como la libre elección y la competencia entre establecimientos, a través de una fórmula de financiamiento a la demanda” (Vandenberghe, 2000, p. 22).

Por ello se sostiene que son objeto de un doble control: aquel de la administración pública y aquel de los clientes o usuarios que son libres de ir y venir, lo que condiciona la sobrevivencia de la escuela. En este sentido encuentran correspondencia con el modelo de los vouchers educativos basado en la teoría de la elección pública o *public choice*” (Cosse, 1999 citado por Feldfeber, 2003: 926).

Este “cuasi mercado” se caracteriza por apoyarse en tres patas: el Estado, la oferta y la demanda. El estado es fundamental para comprender las políticas públicas, en la medida en que es pasible de este rol compensador de la desigualdad que propone Braslavsky (1985) pero, como propone Veleda, también para comprender los nichos regulativos que hacen funcionar este “cuasi mercado”. En el apartado anterior hemos visto las políticas públicas y los cambios de normativa enfocados en la posición del Estado y este apartado nos centraremos en la oferta y en la demanda de educación en Córdoba, para luego presentar los datos que arroja el espacio social construido.

Entendemos a la oferta educativa abarca las escuelas públicas y privadas, “como parte de una red interdependiente y espacialmente localizable [que] constituyen unidades diferenciadas por su historia, sus fines, su propuesta educativa, su ubicación” (Veleda, 2003: 8).

“Las escuelas tienden a ser tácitamente clasificadas por las autoridades, por los usuarios y por las propias instituciones, posicionándose diferencialmente en el mercado escolar. (...) Por su parte, la demanda se refiere a las familias que utilizan, desde diversas posiciones, el mercado escolar como instrumento de reproducción social.

Desde esas posiciones -y en base a sus valores, intereses y posibilidades- realizan demandas efectivas a las escuelas (Veleda, 2003)” (Giovine y Jiménez, 2016: 159).

1. Oferta escolar por nivel educativo.

La oferta educativa en los contextos urbanos tiene características muy particulares en comparación con los contextos rurales. Al crecer y diversificarse la demanda educativa en términos culturales y socioeconómicos, se generan “nichos” de mercado diversificados que favorecen al proceso de segmentación de la oferta educativa.

Esto no es nuevo en los contextos urbanos, donde podríamos pensar que de un modo u otro siempre hubo alguna segmentación en la oferta; y tampoco exclusivo de estos contextos, dándose de un modo incipiente, pero cada vez más creciente, en los contextos rurales. Pero la misma competencia y abundancia en la demanda hacen que este proceso sublime en las urbes desde los años setenta, y sobre todo para los años noventa, asociándose a otros procesos como los de segregación residencial.

De este modo, la oferta educativa se segrega al mismo tiempo en términos de características socioeconómicas de las familias que envían a sus hijos, como de accesibilidad o proximidad geográfica y cultural. Este es el caso de las escuelas con exámenes de ingreso, o escuelas ubicadas estratégicamente para atender a un sector de la demanda que ya se ha segregado residencialmente en un espacio urbano (Capdevielle y Giovine, 2015).

“La oferta educativa comprende aspectos como las condiciones edilicias, el equipamiento, el perfil del cuerpo docente, la cantidad de días y horas de clase, la oferta complementaria de cargos (por ejemplo, gabinetes), los servicios alimentarios, las becas, los materiales educativos, la participación en programas y planes de apoyo escolar, etc. (Rivas et al., 2009; Ziegler, 2011)” (Giovine y Jiménez: 2016: 159).

Abarca todos estos aspectos, pero también incluye la oferta de idiomas, deportes complementarios, formación musical, convivencias, viajes de estudio, formación en ciertos valores, y en ciertos tipos de instituciones la exclusividad del mérito, que deviene de marcar jerarquías entre los alumnos, tema que ha tomado gran relevancia en los medios recientemente⁵⁶.

La oferta educativa se segmenta y presenta características diferenciales para los distintos estratos socioeconómicos, y la intervención del Estado afecta a esos estratos de manera diferencial. Por este motivo, como hemos mencionado más arriba, hay autores que han preferido hablar de “fragmentación” para mostrar cierta ruptura respecto

⁵⁶ Adriana Puiggrós (2016, Marzo, 17) Meritocracia o democracia en la educación <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/299501-77720-2016-05-17.html>

del concepto de “segmentación”, que aparecía en la bibliografía de los años 1980⁵⁷ (Tiramonti, 2004; Giovine y Jiménez, 2016). Este concepto fue muy provechoso para comprender procesos como el de la crisis de 2001 y sus años posteriores, donde la segmentación no era exclusivamente en términos socioeconómicos o entre clases.

Hemos mostrado que el sector privado ha cambiado su participación en la oferta educativa a lo largo de la segunda mitad del siglo XX (Braslavsky, 1985; Torres, 2014) y del primer decenio del siglo XXI (Torres, 2014) transitando por públicos de distintos sectores sociales y económicos, a la vez que mutó su lugar en la educación y su composición. Su participación podría asociarse inicialmente a la educación de los sectores más altos en términos socioeconómicos y culturales, pero con el tiempo han tomado relevancia también otros sectores sociales como las clases medias (Giovine y Jiménez, 2016).

En lo que respecta a la educación pública, los antecedentes muestran un retroceso de la participación del Estado en general en todos los niveles y para todos los países de América Latina. Este retroceso en muchos casos viene asociado a un desprestigio, principalmente en la formación educativa, así como en las condiciones infraestructurales, de las instituciones públicas (García Guadilla, 2004b; Giovine y Jiménez, 2016; Puiggrós, 1996; Sturniolo, 2010b).

Las unidades educativas en la provincia de Córdoba disminuyen un 4% para todos los niveles en el periodo 2003-2013 (inicial, primario, secundario y superior no universitario). La disminución se observa principalmente en el sector estatal, en tanto que en el sector privado aumentó considerablemente en la zona urbana. A diferencia del periodo anterior, en estos años el Estado nacional reconoció en la educación una de sus prioridades, a partir de las políticas ya mencionadas y la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo, que significó una inversión en infraestructura, materiales didácticos, y creación de nuevos cargos docentes (Giovine y Jiménez, 2016).

Como señala Tedesco, la forma tradicional de regulación estaba asociada a la oferta en los sistemas educativos. La regulación de la oferta se hacía mediante el barómetro homogeneizador de la voluntad hegemónica de los sectores dominantes. Esto cambió ampliamente a partir de la lógica de la demanda propia de la sociedad y la economía del conocimiento, que en vez de homogenizar tienden a segmentar y fragmentar la oferta, es decir, a establecer estrategias de diferenciación en la oferta que muchas veces vienen asociadas a un proceso de segregación territorial en los espacios urbanos (Aranda, 2013a, 2013b; Tedesco, 2013).

⁵⁷ El concepto de fragmento actúa como una “frontera de referencia” que no se constituye en un “todo integrado y coordinado”, es un agregado institucional que con referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2004; Giovine y Jiménez, 2016).

Sin embargo, esta no ha dejado de ser una relación dialéctica, donde los rasgos de la oferta a la vez que configuran, son configurados por aspectos de la demanda, siendo ambos factores co-producidos. Podemos constatar a partir de ello, una diversificación de opciones marcadas por la oferta educativa específica, orientando a cada tipo de público hacia un producto diferenciado (Tiramonti y Ziegler, 2008; Giovine y Jiménez, 2016).

Para abordar la cuestión de la demanda⁵⁸ es conveniente observar cómo ha variado la matrícula, pero también la población en edad de escolarizarse. El acceso paulatino de los jóvenes y adolescentes a la escuela primaria y secundaria desde la década de 1980, producto de las políticas de disminución del analfabetismo y permanencia en la escuela, aunque más pronunciado entre las décadas de 1990 y 2000, con la extensión de la obligatoriedad escolar, favorecieron desde la legislación al crecimiento de la demanda. Por otra parte, las crisis económicas y el empobrecimiento de los sectores de menores recursos económicos aceleró las inserciones de muchos alumnos en el mercado laboral, influyendo en la terminalidad de los estudios de nivel medio y superior, en particular en aquellos que acceden por primera vez a estos niveles en las familias (Altimir y Beccaria, 2001; García de Fanelli y Jacinto, 2010; Giovine y Jiménez, 2016).

Ello es posible gracias a la currícula cada vez más extendida que obliga a los alumnos a una permanencia diaria muy prolongada en la escuela. Este fenómeno entra en conflicto con la situación de muchos de ellos en el mercado de trabajo. Podemos pensar que esta es de las causas de las elevadas tasas de abandono interanual en el Ciclo de Especialización en Córdoba en 2001, donde los jóvenes ya se encuentran en edades con mayor probabilidad insertarse en el mercado laboral (Foglino, Falconi y Molina, 2008; Giovine y Jiménez, 2016).

Una suerte de “desorganización del mundo social”, sacude principalmente a las clases medias, tradicionalmente integradas mediante estrategias de escolarización. Como señala Tiramonti los sectores medios han sido una pieza clave en la construcción del “mito igualitario” en la educación argentina (Tiramonti, 2004b)⁵⁹.

Este sector, principalmente inmigrante, se insertaba al mercado de trabajo mediante las credenciales educativas obtenidas, es por ello que las estrategias de escolarización fueron particularmente altas, en la medida en que colaboraron en conformar procesos

⁵⁸ “La demanda escolar será analizada a través de la matrícula y las características que asume en el periodo de estudio: escolaridad, deserción y sobreedad.” (Giovine y Jiménez, 2016: 166). Estos datos por sí solos no nos alcanzan, por lo que incluiremos variaciones en la población.

⁵⁹ Un trabajo que aborda las estrategias de reproducción de las clases medias vinculadas al papel histórico que ha jugado la educación es el de Jiménez Zunino (2011): “Desclasamiento y reconversiones en las trayectorias de los migrantes argentinos de clases medias”, Tesis Doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid.

de movilidad social ascendente. Esta estrategia, estaba garantizada por el Estado y fue paulatinamente abandonada desde la década de 1960, donde el crecimiento de la matrícula por parte de los sectores medios en la educación pública, promovió a los más pudientes a desplazarse hacia el sector privado. Actualmente se observa la intensificación de los procesos de privatización (Tiramonti, 2004, Jimenez Zunino, 2011). En los sectores socioeconómicamente mejor posicionados, la oferta privada crece, considerando los recursos del Estado como un respaldo en ciertas políticas públicas que también tienen un lugar importante en su formación, como son las becas de formación en el extranjero y los convenios multilaterales entre las universidades y los institutos de formación de nivel medio y superior (García Guadilla, 2004b; Giovine y Jiménez, 2016).

La opción por instituciones educativas de gestión pública o privada es un criterio para definir el comportamiento de la demanda y, como muestran algunos autores, este comportamiento está marcado fuertemente por determinantes socioeconómicos, principalmente en países de América Latina donde la segregación educativa es mayor (Aranda, 2013; Arcidiácono et al., 2014; Pereyra, 2008; Rivas et al., 2010)

a. Nivel Inicial: se amplía el nivel inicial de la mano del estado.

La educación inicial comprende actualmente desde los 45 días a los 5 años. La ya consolidada obligatoriedad de la sala de 4 y 5 años y la incorporación de los niños de 3 años a las instituciones estatales han modificado mucho el panorama en esta franja.

En cuanto a la educación inicial, creemos necesaria una mención especial en la medida en que según la norma 27.045 sancionada en el Senado el 3 de diciembre de 2015 que modifica la ley de Educación Nacional de 2005, en el artículo 16, establece que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de 4 años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria.

En este marco, el nivel inicial reviste especial interés a causa de la normativa que hace obligatorio el cursado en las salas de 4 años y de un proyecto firme por parte del Ministerio de Educación de incluir a las salas de 3 años, elevado el 03 de Marzo de 2016⁶⁰; por lo que la normativa ha tenido gran incidencia tanto en la demanda como en la oferta, ya sea estatal o privada.

⁶⁰ Aróstegui, F. (2016, Agosto, 30) Sala de 3 años obligatoria, la meta educativa que avanza en el Congreso. *La Nación*. <http://www.lanacion.com.ar/1932900-sala-de-3-anos-obligatoria-la-meta-educativa-que-avanza-en-el-congreso>

En este punto, la provincia de Córdoba toma una actitud diferencial, no asociada a frenar las ambiciones del Ministerio de Educación de la Nación, sino más bien de anticipación al mismo, habiendo implementado la obligatoriedad de la sala de 4 años⁶¹ en 2010, cuatro años antes que la nación enviara el proyecto de ley al congreso, y anunciando la obligatoriedad de la sala de 3 años en febrero de 2016⁶². A pesar de la iniciativa, un informe de 2013 muestra que todavía falta infraestructura para la aplicación de la ley en el contexto local⁶³.

La ampliación en el acceso al nivel inicial (de la que daremos cuenta al analizar la demanda) no ha significado una igualdad de condiciones, como expresa G. Gutiérrez (2013). Algunas de las diferencias en términos socioeconómicos de la apropiación del nivel inicial siguen asociadas a la necesidad de trabajar de ambos miembros de los hogares de clase media que precisan de sendos ingresos para sostener el nivel de vida del núcleo familiar, como adelantaba Tedesco (1984).

Como hemos mostrado, el Estado gana presencia en el nivel inicial en toda la provincia, con un incremento en la matrícula en el periodo de estudio. A pesar del crecimiento en la matrícula, se observa una disminución de un 4% de las unidades educativas en el sector estatal, siendo que en el privado hubo un aumento considerable en los contextos urbanos. Esto sugiere que la ampliación en el acceso al nivel inicial no significa igualdad de condiciones de dictado, como señala G. Gutiérrez: el sector privado se encuentra mejor posicionado en esta materia que el estatal (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

Como muestra Álvarez para Córdoba, el sector privado toma gran parte de la nueva demanda en las salas de 4 y 5 años⁶⁴. El sector público absorbe principalmente la nueva demanda en las salas de 3 años. Se observa un crecimiento del promedio de alumnos por unidad educativa en el sector privado, que se mantiene en 11 alumnos por docente

⁶¹ Agencia Télam y Especial (2014, Setiembre, 04) El proyecto de obligatoriedad de salas de 4 ya rige en la provincia <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/el-proyecto-de-obligatoriedad-de-salas-de-4-ya-rige-en-la-provincia>

⁶² Redacción La Voz (2016, Febrero 01) Schiaretti: Será obligatoria la sala para niños de 3 años <http://www.lavoz.com.ar/politica/schiaretti-sera-obligatoria-la-sala-para-ninos-de-3-anos>

⁶³ El diario Día a día publica los resultados de un informe del CEPyD donde muestra el crecimiento en la matrícula y el crecimiento en infraestructura, así como el crecimiento diferencial de la oferta privada: <http://www.diaadia.com.ar/cordoba/cada-vez-hay-mas-nenes-salidas-3-4> (7/5/2016).

⁶⁴ Albergucci nos muestra que a nivel país la asistencia al nivel inicial de 3 y 4 años en 2004 era de un 38% y de un 90% en los 5 años habiendo crecido esos valores para 2005. Cuando considera las líneas de indigencia y de pobreza, constata que el 54% de los que no asisten a la educación inicial de 3 y 4 años están por debajo de alguna de estas líneas, siendo que son un 47% de la población. En el caso de los niños de 5 años que están bajo las líneas de pobreza o indigencia (un 48% del total de niños de 5 años), los que no asisten al nivel representan un 64% (Albergucci, 2006).

en actividad para el periodo 2002-2010, siendo un 39% menos que el sector público, donde el promedio es de 18 alumnos por docente (Álvarez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016) Más adelante veremos el modo en que esta oferta diferenciada por sector de gestión, es apropiada desigualmente por las familias de las clases del espacio social construido.

Álvarez muestra que en la provincia de Córdoba incrementaron las unidades educativas de nivel inicial entre 2002 y 2010, y disminuyeron las unidades multinivel. En cuanto a la oferta privada, en la provincia hubo un crecimiento de 18 unidades educativas, con un avance del sector privado. En los docentes, se observa un crecimiento en el sector público de un 24% y en el sector privado de un 50%, pudiendo constatarse también aquí, que el sector privado ha crecido más que el sector público en el periodo (Álvarez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

El promedio de alumnos por unidad educativa en el sector estatal presenta un crecimiento de un 23%, y en el sector de gestión privada de un 33%, por lo tanto, también asistimos a un aumento en la cantidad de alumnos por unidad educativa. Se observa un proceso de concentración de la demanda en el sector de gestión privada, que va asociado al aumento de docentes y de unidades educativas en el periodo 2002-2010. El promedio de alumnos por docente en actividad disminuye en la educación de gestión estatal de 20 a 19, y en el sector de gestión privado de 13 a 12. En este ítem constatamos una menor proporción de alumnos por docente en la gestión privada, que en la gestión estatal (Álvarez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

Se da un gran incremento en las unidades educativas del sector de gestión estatal de la ciudad de Córdoba (60 unidades), mientras que en el sector de gestión privada hay un incremento menor (6 unidades). Esto muestra el crecimiento en la oferta de infraestructura por parte del sector de gestión estatal para el nivel inicial, acompañado de un crecimiento en la relación de alumnos por unidad educativa en el sector privado de un 39%, que en comparación con el sector estatal (donde baja un 7%), muestra que en el sector de gestión privada crece más la cantidad de alumnos que las unidades educativas (Giovine y Jiménez, 2016).

Este es un dato valioso para el análisis posterior, porque en las entrevistas veremos que se asocia el *hacinamiento educativo* a las instituciones públicas. En relación con los docentes en actividad, hay un incremento de un 30% en el sector estatal y un 46% en el sector privado. Dando cuentas de una creciente incorporación de personal por el sector privado (Giovine y Jiménez, 2016).

Si observamos la escolarización comparada entre los grupos de 3, 4 y 5 años, veremos que la situación es muy heterogénea en todo el país y particularmente el caso de Córdoba presenta un comportamiento muy similar a la media en 2001, con una

escolarización de los niños de 3 y 4 años que no llega al 40% y de los de 5 años que es superior al 80% (según datos del Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas). En este proceso de expansión del nivel, el Estado juega un papel muy importante en todo el país y en Córdoba ocupa un lugar de preminencia en 2004. Si consideramos las instituciones de educación inicial públicas y las privadas subvencionadas por el Estado, la instituciones que reciben subvención se encuentran por encima del 95% de los casos (Albergucci, 2006). Ello pone de relieve el gran esfuerzo por parte del Estado por avanzar en este nivel.

El estado provincial se fijó como meta en el año 2011, con la ley 9870, la universalización del nivel inicial para los 3 y 4 años, con medidas que buscan incrementar las salas de 3 años hasta llegar al 100% de la cobertura en contextos desfavorables con la creación de 160 nuevas salas, la creación de 226 nuevas salas de 4 años y 266 aulas, con el objetivo de alcanzar el cumplimiento de la obligatoriedad antes de 2016 (Álvarez, 2013). La matrícula también ha experimentado un crecimiento de un 20% de 2003 a 2013 (G. Gutiérrez, 2013), con un incremento más relevante en el periodo que va de 2000 a 2004 (16% en las salas de 3 y 4 años y un 7,7% en las salas de 5 años) (Albergucci, 2006). En el periodo 2003-2013, del crecimiento registrado, el 38% fue en el sector de gestión privada y el 15% en el sector de gestión estatal, lo que muestra la fuerte incidencia que tiene el sector de gestión privada en los nuevos alumnos.

Además, en las salas de 3 años se observan más niños matriculados en el sector de gestión estatal, probablemente producto de la creación de nuevas aulas, como mostramos en la oferta para el nivel. En las de 4 y 5 años, el sector de gestión privada ha avanzado sobre el sector de gestión estatal, como suele suceder cuando la demanda tiende a cubrirse totalmente (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

Al comparar la evolución en la provincia de Córdoba entre 2002 y 2010, hubo un incremento de un 203% de la matrícula en las salas de 3 años, acompañado de un 35,5% en las salas de 4 años y una leve disminución en las de 5 años (Álvarez, 2013). Este incremento se observa principalmente en el sector de gestión estatal (534%) en las salas de 3 años, frente al sector de gestión privada (72%) (Giovine y Jiménez, 2016). Esto pone de relieve una dedicación especial por parte del Estado por captar esta población. “En las salas de 4 años hay una inversión de esta relación (31% gestión pública frente al 60% gestión privada) y en las salas de 5 [años] esta asimetría se mantiene (un descenso del 6% en el primero frente al crecimiento del 14% en el segundo). Esto se traduce en un 41% de incremento en la matrícula del sector privado y un incremento del 14% de la matrícula del sector público, para todos los niveles.” (Giovine y Jiménez, 2016: 168)

La población estimada de 3 a 5 años en el departamento Capital, disminuye un 1% de 2002 a 2010, en tanto la matrícula crece un 26% en el periodo y también crece la tasa entre estas un 27%. Vemos en esta franja etaria un crecimiento en la demanda de educación. Un 5% de alumnos en el sector público se pasa al sector privado. El sector de gestión privada cubre un 51% del incremento en la demanda de alumnos en la ciudad y sector de gestión estatal cubre un 49%, siendo en proporción de unidades educativas el sector privado notablemente menor que el público (aproximadamente, 25% frente a 75%) (Giovine y Jiménez, 2016).

El promedio de alumnos por unidad educativa en el sector de gestión estatal en Capital disminuyó un 7%, y en el sector de gestión privada aumentó un 39%. El promedio de alumnos por docente cae de 20% a 18% en el sector de gestión estatal y se mantiene en 11% en el sector de gestión privada en el periodo (Álvarez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016)

Como hemos visto, la preocupación del Estado por las salas de niños más pequeños (3 años) ha tenido como correlato en el periodo de estudio, un crecimiento en el sector de gestión privada en los niños mayores (4 y 5 años), donde la oferta estaba ya bastante extendida. Actualmente los colegios de gestión privada de clase alta llaman a estas salas, donde la escolarización puede comenzar desde los dos años, “nidos”. La referencia hace lugar a espacios de resguardo, calor de hogar y contención⁶⁵.

b. Nivel Primario: el sector de gestión privada gana terreno.

El nivel primario es valioso para el análisis, en tanto muestra las principales diferencias en el proceso de segmentación y segregación pública y la privada que se pueden ver con el análisis de datos estadísticos. En cuanto al acceso, es un nivel prácticamente universalizado, por lo que no muestra grandes diferencias, más que en indicadores de proceso.

En el sector de gestión estatal disminuye la cantidad de estudiantes de 2002 a 2010 en la provincia, en cambio, en el sector de gestión privada aumenta considerablemente. Es sabido que el sector de gestión privada se ha desarrollado, primeramente y en mayor medida, en los centros urbanos caracterizándose por ser predominantemente estatal;

⁶⁵ El acceso a los colegios de clase alta, siempre codiciado, hace que los padres inscriban a sus hijos cada vez más temprano para garantizar una plaza. Esto nos cuenta Oscar que debió sacar a su hija del jardín para ingresarla al colegio con 3 años: “(...) pero nosotros tomamos la decisión de ingresarla a jardín de tres, más que todo por el banco, no por otra cosa, si a mí me decís, yo la veo muy chica para que con tres años escolarizarla, aunque sea tres o cuatro horas por día, más, con lo contento que estoy con el jardín waldorf, si vos me dieras a elegir más allá de lo Lasallano, yo la llevaría hasta los 4 años al jardín waldorf, y después la escolarizaría al Lasalle, la veo chica, chica, muy bebé para meterla en el sistema, para meterla en el sistema educativo”

en la capital el sector de gestión privada llega a un 33%. El crecimiento desigual del sector de gestión estatal/privada da por resultado que en el sector de gestión privada crezca la cantidad de estudiantes por unidad educativa, y las unidades educativas, a diferencia del sector público donde disminuye en los contextos urbanos para el periodo 2002-2010 (Álvarez, 2013; G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

Como mostramos en otra oportunidad (Giovine y Jiménez, 2016), en el contexto de la provincia de Córdoba, se observa un crecimiento del sector estatal para este nivel, dejando rezagado al sector privado en el periodo en cuestión (2003-2013). El sector estatal educa a un 60% de los alumnos con un 41% de las unidades educativas, frente al sector de gestión privada que educa a un 37% de los alumnos, con un 46% de las unidades educativas. Esto significa una concentración de un 60% más de la matrícula por unidad educativa (es decir unidades educativas más grandes) en las dependencias de gestión estatal para la provincia. Dependencias que, además de albergar mayor cantidad de alumnos, cuentan con índices más altos de necesidades básicas insatisfechas, mayor desgranamiento, sobre-edad y deserción (Gutiérrez, 2013).

En cuanto a las unidades educativas en la ciudad de Córdoba para 2010, el sector de gestión privada administra un 30% frente al estatal que administra un 70%, dando por resultado que el sector de gestión estatal cuente con gran presencia en la ciudad. Si se contrasta con 2002, donde el 69% de las unidades educativas eran estatales para el nivel primario, se constata el un mínimo avance del sector de gestión estatal en términos de unidades educativas, no obstante su fuerte presencia (Álvarez, 2013; Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2002 y 2010; Giovine y Jiménez, 2016).

Si nos detenemos en los docentes veremos que, a pesar de contarse un incremento de 1.223 docentes en la Capital entre 2002 y 2010, que alcanzan un total de 10.057 docentes para este nivel en 2010, sólo un 56% participa en el ámbito estatal y un 44% en el sector de gestión privada. Aquí se observa que, a pesar del alto porcentaje de instituciones educativas y de alumnos, el sector de gestión estatal incrementa en menor proporción los docentes que el sector de gestión privada (Giovine y Jiménez, 2016).

Así se puede constatar que para la provincia de Córdoba en el periodo 2003-2013 creció la cantidad de docentes, que significó una leve mejora de la ratio docente-alumno (de 25 a 24). En el ámbito urbano, el sector estatal tuvo un promedio de 25 estudiantes por docente y el de gestión privada de 31; y la relación de estudiante por unidad educativa en el estatal es de 334 y en el de gestión privada es de 342, los que nos habla de unidades educativas en promedio con la misma cantidad de alumnos. (Giovine y Jiménez, 2016)

De las instituciones de nivel primario en el periodo de estudio, se abren 25 nuevos colegios en la capital, de los cuales 21 pertenecen a gestión estatal y 4 al sector de

gestión privada (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2002, 2010; Giovine y Jiménez, 2016). En este contexto, el Estado provincial pretende asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en el nivel primario en condiciones satisfactorias. Por ello se propone alcanzar el 100% de escuelas primarias con escolaridad extendida, a fin de favorecer una mejor inserción en el nivel medio. Ello implica la incorporación de 398 escuelas en el programa de jornada extendida, la incorporación de 3.188 secciones de segundo ciclo, con la construcción de 508 aulas en el periodo 2011-2015 (Álvarez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016)⁶⁶.

Hay múltiples estudios que muestran que la segregación social y socioeconómica de los alumnos de escuela primaria se relaciona significativamente, y de un modo directo, con las condiciones edilicias, la asignación de recursos, el nivel de los docentes y el capital social. Además, este efecto se ve amplificado para algunas regiones de la Argentina, más que para otras, y por el sector de gestión del que se trate. (Llach, 2006; Vázquez y others, 2012)

El mejoramiento en los indicadores se da principalmente en las zonas rurales y en la educación de gestión privada (sobreedad, repitencia y desgranamiento). Como hemos mencionado antes (Giovine y Jiménez, 2016), la secundarización del séptimo grado colaboró en incrementar el desgranamiento y la deserción escolar (Fogolino et al., 2008). Los alumnos de sexto grado egresan en muchos casos sin las condiciones mínimas para cursar el primer año del secundario (G. Gutiérrez, 2013) y se enfrentan a un secundario que busca mantener a los alumnos en las aulas.

En las edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, la población en la ciudad de Córdoba disminuye un 9% en el periodo 2002-2012, pero la matrícula cae sólo el 3% en el periodo, dando por resultado un incremento en la participación de la población en este sector (6%). La Capital de Córdoba posee un 40% de la población de la provincia en este nivel educativo (Álvarez, 2013). La disminución de la matrícula en general no se replica si se observa el sector privado, donde se incrementó en un 15% la participación para el periodo 2003-2013. (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

Hemos mostrado las principales diferencias entre el sector de gestión privada y el sector de gestión estatal para el nivel primario. Al tratarse de un nivel universalizado, la segmentación es el principal indicador de desigualdad. En ese marco se presentaron las variaciones en cantidad de alumnos, docentes y unidades educativas por tipo de gestión, observándose un crecimiento en la oferta de gestión privada, correlativo a un

⁶⁶ En la medida en que estos compromisos por parte de Estado provincial están estipulados para 2015, una vez que tengamos a disposición los anuarios estadísticos de la provincia podremos evaluar la materialización de estas propuestas, por ahora nos conformamos con un análisis de la demanda para todos los niveles como mostramos más adelante.

aumento en la cantidad de alumnos por unidad educativa, lo que en términos de mercado podría considerarse como una optimización, pero en términos pedagógicos puede significar una menor calidad.

c. Nivel Secundario: crece la matrícula, pero no los egresados.

En este nivel pondremos nuestra atención en el análisis cualitativo en el capítulo IV. Por lo tanto, vamos a seguirlo con minuciosidad en ocasión de la reconstrucción de la oferta y la demanda. Este nivel es donde se dieron los grandes cambios educativos desde la llegada de la democracia, y es el nivel de mayor segmentación y segregación, con una diversificación de la oferta que para los sectores medios acomodados y altos de la sociedad cordobesa, siendo en muchos casos una prolongación de la que recibieron en la primaria.

El nivel secundario, como hemos dicho, ha sufrido grandes modificaciones en términos normativos. En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195, que establece la obligatoriedad del Ciclo Básico Unificado, los tres primeros años de la escolarización secundaria, y luego ciclos orientados, bajo la denominación de Polimodal, que no eran obligatorios en ese momento. Esta legislación se aplicó de un modo diferencial en las provincias, dando lugar a 24 sistemas educativos diferentes. Esto es lo que algunos autores denominaron como una “anarquía jurisdiccional” (H. Ferreyra, et al., 2013).

La crisis del sistema educativo dio lugar al nuevo marco normativo del que hemos hablado más arriba, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, que establece la educación como un derecho y el conocimiento como un bien público, y en consecuencia, logra el reconocimiento de la educación privada, como pública de gestión privada, reafirmando la responsabilidad indelegable del Estado de proveer una educación integral, gratuita y equitativa, así como la obligatoriedad del nivel medio.

Ello pone como punta de lanza los objetivos de inclusión, permanencia, progreso, promoción y egreso de todos los adolescentes y jóvenes del país. En este marco, se dieron proyectos conjuntos entre la nación, las provincias y las localidades, como el Plan Trienal 2009-2011 que se enfocó en extender y mejorar la educación secundaria en todo el país. (H. Ferreyra et al., 2013; Terigi, et al., 2013; Giovine y Jiménez; 2016).

En términos de oferta, se observa un crecimiento en general, lo que produce un incremento en la cantidad de unidades educativas mayor en el ámbito estatal que en el de gestión privada, que redundó en un aumento de personal en ambos sectores. Sin embargo, en el sector de gestión privada no se corresponde con un incremento proporcional al aumento en la matrícula. Todo esto da por resultado que en las escuelas

de gestión privada tengamos más alumnos por docente (frente a alumnos) que en las estatales urbanas.

Para la provincia de Córdoba entre 2003 y 2013, por cada mil nuevos estudiantes en el sector de gestión estatal se crearon 915 cargos docentes (no todos son frente a alumnos) mientras que, en el sector privado se crearon 623 nuevos cargos. En promedio, por cada mil nuevos estudiantes se crearon 829 nuevos cargos. En las grandes ciudades ,se detecta un promedio de docentes/alumnos mayor para ambos sectores de gestión. La mayor cantidad de los nuevos cargos que se crearon para este nivel, se destinan para el secundario de adultos (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

Como mostramos en otra ocasión con Jiménez (2016) para la década posterior a 2002 se observa un crecimiento en la oferta educativa en el nivel primario. El nivel secundario en la ciudad de Córdoba incrementa en 12 las unidades educativas, de las cuales 7 son de gestión estatal y 5 de gestión privada (Dirección de Planeamiento e Información Educativa, 2002; G. Gutiérrez, 2013).

El personal docente en actividad aumentó en el periodo de estudio en 3.479 personas, lo que significó un total de 19.329 docentes en 2010, siendo un 77% del crecimiento perteneciente al sector de gestión estatal y un 23% al sector de gestión privada (Dirección de Planeamiento e Información Educativa, 2002; G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

En la última década, es destacable la emergencia de escuelas que diversifican sus productos, ancladas principalmente en la enseñanza de la lengua extranjera de mayor difusión (inglés), ya sea en términos académicos como comerciales. Muchas de estas instituciones están incorporadas a programas como el Bachillerato Internacional (BI) o al Certificado General Internacional de Educación Secundaria o IGCSE (por su sigla en inglés de "International General Certificate of Secondary Education").

La implementación de estas ofertas se ha dado de un modo diferencial en las escuelas de gestión estatal y privada, siendo una exigencia curricular por parte del Estado para todas ellas, pues en las de gestión estatal la formación es básica y está principalmente orientada a la lengua inglesa, que es evaluada por los mismos docentes. En cambio las instituciones privadas se constituye en un instrumento de prestigio y distinción demandado por los padres, aplicando a las evaluaciones internacionales como instrumentos de legitimación en el manejo de la lengua (Pozzo, 2009).

A lo mencionado, es necesario agregar la complejidad adicional de los métodos de enseñanza pedagógicos alternativos (con pedagogías nuevas), los colegios bilingües en general (para todos los idiomas), los colegios que tienen convenios de ingreso directo con universidades privadas para la modalidad de BI, o las mejores calificaciones, entre

otras; de este modo, se va segmentando y diversificando la oferta educativa de las familias de clase alta, como veremos más adelante (Giovine y Jiménez, 2016).

En Argentina son mayoría los colegios secundarios de gestión privada que suscriben a instancias de evaluación internacional. De las 47 escuelas enroladas en el Bachillerato Internacional (IB) sólo una era de dependencia estatal en 2015 (Giovine y Jiménez, 2016), y son múltiples las que preparan para rendir exámenes internacionales, entre los que destacamos el IGCSE y el Certificado Internacional de Educación Avanzada de la Universidad de Cambridge (AICE por sus siglas en inglés de “Advanced International Certificate of Education”), que se han convertido en exámenes codiciados por la legitimación que les brinda ser condición para el ingreso a nivel superior, y en ese sentido posibilidad de una formación en el extranjero.

Además, Argentina es el segundo país latinoamericano (después de México) que concentra el mayor número de establecimientos secundarios que dictan el BI. Puntualmente en la ciudad de Córdoba hay dos colegios suscriptos al mencionado bachillerato. Se presentan en escuelas que promueven una formación internacional competitiva y cosmopolita. Las formas de acceso a estas instituciones educativas es cada vez más selecta de acuerdo a las condiciones económicas de las familias (Ziegler, 2011; Giovine y Jiménez, 2016).

La expansión del nivel medio en Argentina es un proceso relativamente reciente, como ponen de relieve Foglino, Falconi y Molina (2008), pero particularmente en aumento desde la declaración de obligatoriedad de la escuela secundaria, como mencionáramos más arriba. La tasa de escolarización secundaria en el país creció de manera sostenida: de un 21% en 1950 a un 72% en 1998 (Filmus, et al., 2001). Las tasas de escolarización para 2010 en Argentina eran de un 97% para el grupo comprendido entre los 12 y los 14 años y de un 88% para el grupo comprendido entre los 15 y los 17 años (Amar, et al., 2015).

Sin embargo, la universalización del secundario es un objetivo por cumplir aún (Tenti Fanfani et al., 2003), aunque estemos cada vez más próximos en la actualidad. Esta determinación ha significado un conjunto de desafíos para el Estado en términos de infraestructura, pero no sólo de infraestructura, la continuidad de los nuevos inscriptos depende de un conjunto de condicionamientos socioeconómicos. (Amar et al., 2015; Tedesco y López, 2013)

Se observa un incremento notable en la cantidad de alumnos entre 2002 y 2010. En la ciudad de Córdoba, pasamos de 114.849 alumnos en 2002 (41% en el sector de gestión privada y 59% en el sector de3 gestión estatal) a 120.846 alumnos en 2010, lo que significa un 5% más (42% en el sector de gestión privada y 58% en el sector de gestión estatal). Si se compara este dato con la población entre 13 y 17 años en la ciudad de

Córdoba para 2001 y 2010 (104.302 y 106.443 respectivamente) se podrá comprobar que incremento en la matrícula no se corresponde a un crecimiento de la población en ese rango etario (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2002 y 2010; Giovine y Jiménez, 2016).

Por otra parte, la ampliación del acceso no incidió como se podría esperar en la permanencia y el egreso de las instituciones escolares secundarias. Podemos observar “(...) un incremento en los alumnos que se encuentran en primero, segundo y tercer año; sin embargo, para cuarto, quinto y sexto año los valores son prácticamente iguales entre 2002 y 2010, por lo que hemos conjeturado que, si bien hay un mayor ingreso al sistema educativo, no se ve directamente acompañado con un incremento en la terminalidad en la ciudad de Córdoba” (Giovine y Jiménez, 2016: 169), al menos hasta 2010. Volveremos sobre esta cuestión en ocasión de la reconstrucción de la demanda por clase social construida.

Por otra parte, el porcentaje de repetidores crece de un 8% a un 10%, junto a un crecimiento de un 10% de alumnos con sobreedad (Álvarez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016). Para darnos una idea de la proporción de alumnos que egresan en relación con los que ingresan, hemos tomado una cohorte teórica para dos años del periodo de estudio: 2003 y 2005. Comparamos los ingresantes al primer año de EGB3 o del secundario, con los egresados del nivel medio. De este modo podemos constatar que sólo un 33% de los que ingresaron en 2003 egresaron en 2009 y un 34% de los que ingresaron en 2005 egresaron en 2011 (Jiménez Zunino y Giovine, 2017).

Este resultado es teórico, pues con los datos estadísticos no podemos saber qué pasa con cada alumno. Sin embargo, tomado de esta manera es desalentador pensar que 1 de cada 3 ingresantes a la educación secundaria logra efectivamente finalizar. Al diferenciar por sector de gestión, la desigualdad no tarda en hacerse notar: sólo el 25% de la cantidad de ingresantes en la gestión estatal egresa, contra un 50% del sector privado respecto del número de ingresantes teóricos (Jiménez Zunino y Giovine, 2017). El incremento de la matrícula en el secundario es de un 5% en el periodo 2003-2013, con un 7% en el sector de gestión estatal. El crecimiento de las escuelas de gestión privada fue de un 8%, frente al de las estatales, que fue de un 2%. Consecuentemente, se puede observar una mayor captación de los nuevos estudiantes por parte de las escuelas privadas en el contexto urbano. La desigualdad socioeconómica entre gestión privada y estatal aparece con más fuerza en este nivel que en todos los demás (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

Esta creación de niveles de formación dentro de las mismas instituciones, que vienen operando para otros niveles, trajo aparejada una sobrecarga de los equipos de gestión,

que acentuó una las diferencias en la escolarización de los estudiantes de este sector educativo (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

Si consideramos la relación entre docentes y matrícula, coincidimos con G. Gutiérrez en que el sector de gestión privada se encuentra en mejores condiciones, pues, a pesar de que asiste al 40% de la matrícula con el 35% de los docentes, éste es un grupo con menor repitencia y sobre-edad que el de gestión estatal⁶⁷. Gutiérrez muestra cómo la igualdad y la inclusión, sin las condiciones estructurales suficientes, han traído el agotamiento y el estrés de los docentes del sector de gestión estatal (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016)⁶⁸.

Por otra parte, la relación que se establece entre el sector de gestión privada y el Estado, hace falaz la idea de que los alumnos en el sector privado demanden menos recursos del Estado que los que se encuentran en el sector de gestión estatal, al menos en asignación de recursos económicos para el pago de los docentes. Ese dato es importante si consideramos que el Estado asigna presupuesto para los salarios docentes de una gran proporción del sector de gestión privada. De este modo, vemos que sector de gestión privada no crece con independencia del Estado, en tanto el mismo implica un aporte importante para el sector. El indicador de Asignación de Recursos Provinciales por Alumno (ARPA) muestra que un alumno en 2011 cuesta más al estado en el sector de gestión privada (\$7.060) que en el de gestión estatal (\$6.839) (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

d. Nivel Superior: crecimiento sostenido del sector privado.

Este nivel se estructura de un modo complejo, en cuanto considera en una misma categoría (en la EPH y el CNHPyV llama "Nivel Superior") al nivel superior no universitario, al nivel superior universitario y al nivel de posgrado. En adición, la complejidad aumenta si consideramos que dentro del nivel superior no universitario (que ofrece principalmente carreras técnicas y profesorados) es posible hacer postgrados. En el caso de los postgrados universitarios también asistimos a complejidades, pues la oferta se ha diversificado y, además de las tradicionales maestrías y doctorados, ahora

⁶⁷ Este fenómeno se da principalmente por la exclusión de los alumnos repitentes, que salen con pase a otras instituciones educativas, como hemos podido recuperar en las entrevistas realizadas en el marco del equipo de investigación.

⁶⁸ Así lo contaba Michelle, miembro de una familia de clase alta, docente de inglés y alumna de un colegio de clase alta, que hacía sus prácticas como docente de inglés en un escuela de gestión estatal "la veo, por un lado veo los docentes como cansados, muy politizados, eh, que ya no lo hacen por vocación sino que lo terminan haciendo porque bueno es lo que tienen, entonces siguen laburando de eso, y siguen y ya tienen ganas de largar todo y se quedan porque bueno, tienen que jubilarse, y para poder jubilarse..."

abundan las diplomaturas y especializaciones que anteriormente se circunscribían a dominios disciplinares muy específicos.

Toda esta complejidad está mediada por una tendencia, desde los años cincuenta, a un corrimiento estructural que implicó una disminución del analfabetismo, una universalización de la educación primaria y la reciente masificación del nivel medio, con su consecuente aumento de población en el nivel superior.

Este fenómeno ha incidido en las estrategias de distinción de las familias mejor posicionadas en el espacio social y su consecuente diversificación de oportunidades. El correlato más palpable desde la década de 1990 es el aumento en el volumen de población de este nivel, y de un modo más complejo y desafiante para los relevamientos estadísticos estatales y para los investigadores, la creciente diversificación de la oferta en términos de postgrados y tipo de gestión.

En la década de 1970 y con mayor fuerza en la década de 1990, asistimos a un proceso de privatización y a una apertura a los mercados educativos internacionales, que se ha dado principalmente en el sector privado. En las universidades públicas se vivió una resistencia para mantener los espacios de autonomía y la educación pública gratuita en cuanto tal. Lo que se pretendía por parte de la implementación de las reformas neoliberales en educación era una asignación presupuestaria según criterios de productividad (Rama, 2000; Abratte, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

En cuanto a la regulación estatal del sector privado, se avanzó sobre la evaluación y acreditación, sin embargo, todavía hay investigadores que muestran múltiples diferencias y desigualdades, no sólo en términos de acreditación, sino también en financiación de la investigación (Barsky y Dávila, 2010; Barsky y Giba, 2013; Barsky y Giménez, 2007; Barsky, Sigal, y Dávila, 2012; de Deane et al., 2016).

Una de las primeras medidas de descentralización por parte del Estado nacional fue el traslado de las unidades educativas de formación superior a las provincias, que tradicionalmente (sobre todo las de formación docente) habían tenido una pertenencia nacional. La reforma de la década de 1990, impulsada por organismos internacionales de crédito que pretenden reconfigurar las relaciones entre la terna Estado, mercado y sociedad civil, significó un desplazamiento del Estado nacional de su lugar de financiamiento de la educación superior. La transferencia de las unidades educativas no se dio para las universidades nacionales, ni en los colegios preuniversitarios en Córdoba (a pesar de haberse intentado en ciertas oportunidades) (Rama, 2000; Abratte, 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

El rol del Estado no había sido siempre así, en contraste a la década de 1960 se la concibió como la “edad de oro” de la universidad, creándose importantes espacios académicos y creciendo la oferta tanto en Ciencias Sociales y Humanas como en

Ciencias Exactas y Aplicadas. Esta política de expansión universitaria se frenó en el periodo del terrorismo de Estado (1976-1983), donde las inscripciones de ambos sexos sufrieron fuertes reducciones, se cesantearon a profesores, se expulsaron a los estudiantes, se impusieron cupos y exámenes de ingreso, se modificaron las líneas de investigación y se perdió la libertad de cátedra. Con la vuelta de la democracia, en el año 1983, se recuperaron las libertades políticas e individuales. Consecuentemente se evidencian incrementos en las matrículas en todas las carreras de la universidad (Puiggrós, 2012; Balzarini et al., 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

Como hemos mostrado, “[e]n 1968 la Universidad Nacional de Córdoba contaba con 26.850 alumnos y en 1994 con 87.077 alumnos, lo que significó un crecimiento de un 210% en 25 años.” (Giovine y Jiménez, 2016: 171) La curva ha tenido pendiente positiva desde entonces. Sin embargo, no todos los que ingresan egresan del nivel superior, y ello responde a múltiples factores, como la prolongación en la duración de las carreras, las cada vez más bajas tasas de graduación (producto del aumento de ingresantes) y condicionamientos socioeconómicos, culturales, laborales y familiares que hacen que el 80% de los que abandonan la universidad lo hagan en el primer año, proporción que se mantiene en casi todas las áreas de conocimiento (Ambroggio, 2012).

Desde 1983 la UNC participó de una ampliación del ingreso a carreras de grado, que había disminuido en la dictadura. También se logró la participación del sector estudiantil en el gobierno de la institución, retomando de este modo los principios de la reforma universitaria de 1918 en las formas de cogobierno y de compromisos sociales (Abratte, 2013; Balzarini et al., 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

i. Nivel Superior no universitario: preponderancia del sector privado.

En América Latina hay un gran volumen de instituciones de formación que ofrecen titulaciones de nivel terciario sin ser universitarias. Estas instituciones tienen una función importante en la voluminosa formación de docentes y técnicos. En el caso de Argentina en 2006 son 1888 instituciones, de las cuales un 47% de la matrícula asiste al sector privado y un 53% al público.

De este modo, se constata que el sector privado en este nivel es más robusto que en el nivel superior universitario, como veremos más adelante (García de Fanelli y Jacinto, 2010; Giovine y Jiménez, 2016).

“Las instituciones educativas de nivel superior no universitario en la ciudad de Córdoba, ofrecen titulaciones docentes, técnicas y técnico-docentes. En el periodo hubo un incremento de 14 establecimientos, lo que significa un crecimiento de un 20% respecto a 2002. Además, se agregaron 6 anexos a las unidades educativas de nivel superior, que significan un 29% de crecimiento en las unidades educativas de este nivel para el periodo de estudio 2002-2010. De este crecimiento, 11 unidades pertenecen al sector privado, que cuenta con 63 de las 83

unidades educativas de nivel superior no universitario. El resultado es que el sector privado detente un 76% de la oferta en el nivel superior no universitario (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2002 y 2010).” (Giovine y Jiménez, 2016: 163).

El crecimiento del nivel se evidencia también en los docentes, donde se observa un aumento de 1309 nuevos docentes, dejando un total de 4267 docentes para 2010. Lo importante de destacar es que, de ese crecimiento, un 54% fue incorporado por el sector privado. De total del personal, 830 docentes tienen horas cátedra, siendo el 40% perteneciente al sector de gestión privada y el 60% es perteneciente al sector estatal. En comparación se puede apreciar el mayor porcentaje de docentes con horas cátedra en el sector estatal. De los 479 docentes restantes, un 79% se da en el sector de gestión privada y un 21% en el estatal (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2002, 2010; Giovine y Jiménez, 2016).

Es decir que, si bien ha habido un aumento del personal docente de 2002 a 2010 de un 22%, sólo una parte de este crecimiento se corresponde con docentes con horas cátedra. Del nuevo personal docente, en el sector privado sólo un 29% tienen horas cátedra, mientras que en el sector estatal un 59% está en esa condición, este dato pone de relieve aporte estatal para cargos que no tienen horas cátedra en el sector privado. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2002/2010; Giovine y Jiménez, 2016) En la provincia de Córdoba en el periodo 2003/2010 se observa un crecimiento 8 veces mayor de la oferta en anexos de nivel superior (Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez; 2016).

La demanda de educación superior ha crecido en todos los países de América Latina, no siendo en esto una excepción la Argentina, que en 2006 cuenta con uno de cada cuatro inscriptos en nivel superior matriculado en el nivel terciario (560 mil matriculados en 2006). En este nivel, como mencionamos, el sector privado se lleva el 47% de la matrícula, lo que es bastante mayor al 17% del nivel universitario (García de Fanelli y Jacinto, 2010; Giovine y Jiménez, 2016).

Aproximadamente, la mitad de los egresados del secundario en 2006 ingresan al nivel terciario una vez obtenido el título. Los matriculados en el nivel superior no universitario son principalmente de nivel socioeconómico medio y alto, sin embargo, tienen un nivel socioeconómico menor al de los universitarios. Los matriculados para este nivel se encuentran en su mayoría en actividad (casi la mitad) mientras cursan sus carreras. También es de notar que 15 de cada 20 alumnos de la educación superior no universitaria son primera generación. En cambio, en los que asisten al nivel universitario 12 de cada 20 son primera generación. (García de Fanelli y Jacinto, 2010; Giovine y Jiménez, 2016)

En la provincia de Córdoba, los datos sobre la demanda en este nivel educativo muestran que “(...) en el curso de los ocho años comprendidos entre 2002 y 2010 contamos con un crecimiento de un 31% en la cantidad de alumnos (9.572 nuevos alumnos). De esos alumnos, el 65% es absorbido por el sector privado, un poco más que la media nacional para 2006” (Giovine y Jiménez, 2016:171). Este dato pone de relieve el desarrollo que ha tenido el sector privado en este nivel de la educación (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2002, 2010).

Si consideramos a los ingresantes en 2002, veremos que no difieren tanto en volumen por tipo de gestión (6.363 en establecimiento públicos y 7.287 en establecimientos privados). Pero si tomamos 2010 veremos que hay un incremento en la matrícula del 36% (7.270 en establecimientos públicos y 9.895 en establecimientos privados), dando cuenta de la capacidad del sector privado para captar la nueva matrícula para el nivel y formando a un 74% de la nueva matrícula (Giovine y Jiménez, 2016).

Para los egresados, la diferencia entre tipo de gestión pública-privada es mayor en los privados que en los públicos, siendo un 191% mayor en 2001 y un 172% mayor en 2009. Sin embargo, hay tendencia a que disminuya la cantidad de egresados en ambos sectores: un 31% en el sector estatal y un 35% en el sector de gestión privada (Giovine y Jiménez, 2016).

Entre 2003 y 2010 se observa un incremento de un 87% de anexos de todos los niveles en la provincia de Córdoba, que se dio con fuerza para el nivel superior como mostramos oportunamente. Estos anexos se crean, casi en su totalidad, en las escuelas de gestión estatal, redundando en la sobrecarga de los equipos de gestión y profundizando y complejizando las diferencias en la escolarización de los estudiantes de este sector educativo (Giovine y Jiménez, 2016).

ii. Nivel Superior Universitario de grado: crecimiento y deserción.

El nivel superior universitario está compuesto por un conjunto de universidades e institutos, que pueden ser estatales o privados. La oferta de este nivel comprende el pregrado, el grado y el postgrado. Para 2013 contábamos con 57 universidades e institutos estatales, 63 privados 1 internacional y 1 extranjero (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2013; Gutiérrez y Giovine 2017).

Cuando consideramos las tasas de graduación de los países de América Latina⁶⁹ en 2012, Argentina, junto a Brasil, Colombia, Chile y México, se encuentra entre el 10% y el 20%. Puntualmente en el caso de Argentina 14 de cada 100 personas en edad de graduarse obtienen la titulación, valor que comparado con los resultados para Australia,

⁶⁹ Porcentaje de graduados por cada 100 individuos en edad de hacerlo.

Finlandia o Islandia por ejemplo, donde la tasa de egreso va del 60% al 70% de las personas en edad de graduarse (Centro de Estudios de la educación Argentina, 2012) es relativamente bajo.

El proceso de selección para la obtención del título de nivel Universitario se da desde el momento de la inscripción hasta el momento de entregar el trabajo final o rendir la última materia. Los mecanismos que operan han sido relevados y discutidos por algunos autores, destacamos en este punto que, de los alumnos que asisten a este nivel en todo el país, un 41% vienen de escuelas secundarias privadas para el año 1998 (Kisilevsky y Veleda, 2002), lo que significa que el sector de gestión privado secundario está sobre representado en el nivel superior universitario.

La matrícula en el periodo 2002-2013 ha crecido en Argentina un 14% en el sector público y un 93% en el sector privado. Ello da un crecimiento de un 25% en total (Centro de Estudios de la educación Argentina, 2012). Por otra parte, los graduados también crecen en un 60%, con un aumento de un 44% en el sector público y un 108% en el sector privado. En cuanto a los ingresantes, el crecimiento es de sólo un 5% en el sector estatal y de un 112% en el privado, lo que da en total un crecimiento de un 20% para todo el nivel (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2013).

El sistema educativo en Argentina tiene una particularidad, que comparte con algunos países de América Latina: cuenta con muchos alumnos de nivel universitario pero pocos graduados. Si bien el cálculo de una tasa de egreso sería poco preciso, si tomamos ingresantes y egresados del mismo año, podemos ver que las variaciones por los últimos 5 años presentan cierta estabilidad, por lo que este cociente puede estar brindando información valiosa.

Si calculamos una “tasa de egreso” que compare ingresantes con egresados en el mismo año de las universidades e institutos públicos, tendremos un valor de un 18% en 2002 (uno de cada 5 aproximadamente) y un 25% (uno de cada cuatro) en 2013. Por el contrario, en las universidades e institutos privados ese valor se mantiene en un 34% para 2002 y 2013. El crecimiento de la tasa en la universidad pública es notable en el periodo, a pesar de seguir siendo todavía menor en 2013 que el de las universidades privadas (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2013).

Calculando la relación entre graduados y alumnos para el año 2010, Argentina tiene un ratio de 19 egresados por cada 100 alumnos en universidades estatales y de 12 egresados por cada 100 alumnos en universidades privadas. Lo que muestra que la baja terminalidad de los estudios de nivel superior universitario es común a ambos sectores de la oferta educativa en el nivel (Centro de Estudios de la educación Argentina, 2012), pero, al mismo tiempo muestra lo selectiva que resulta la finalización del nivel universitario en Argentina, que coloca a un egresado en 2010 entre un 20% de los

ingresantes, sobre la base de la reducida proporción de la población que accede al nivel universitario: 18.9% de los que están entre 18 y 24 años estudian en la universidad en 2010 (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Un informe del Centro de estudios de la educación argentina, que toma los inscriptos en 2005 y los graduados en 2010, muestra que en la Universidad Nacional de Córdoba egresan 39 de cada 100 inscriptos (bajo la suposición de que las carreras sean de 5 años, lo que es bastante impreciso porque las carreras de pre-grado están incluidas y hay carreras que prevén un sexto año para las tesis), proporción superior a la de Buenos Aires (28 de cada 100), La Plata (31 de cada 100) y Rosario (32 de cada 100 inscriptos) (Centro de Estudios de la educación Argentina, 2012).

“El crecimiento en la demanda del nivel universitario vino aparejado con el aumento de establecimientos universitarios privados: la Universidad Católica de Córdoba (creada en 1956), la Universidad Blas Pascal (fundada a principios de la década de 1990 con origen en el instituto terciario del mismo nombre fundado en la década de 1980), y la Universidad Empresarial Siglo XXI (creada en 1995). Por su parte, la Universidad Nacional de Córdoba, que es la más antigua del país, constituye, junto a la Universidad Tecnológica Nacional y el Instituto Universitario Aeronáutico la oferta pública de este nivel. En el año 2013 comienza a funcionar la Universidad Provincial de Córdoba, que dicta algunos tramos de licenciaturas y profesorado⁷⁰.” (Giovine y Jiménez, 2016:164-165)

El crecimiento de la matrícula en las universidades públicas, del que daremos cuenta en el Capítulo V desde los sentidos de los entrevistados, significó un desborde de las aulas, una sobrecarga para la planta docente, que tenía que hacer frente a tal crecimiento y tuvo una influencia negativa en la interacción del estudiante con la institución académica. Este crecimiento repercutió fuertemente en los estudiantes de primer año, sobre todo en llegar a la universidad por primera vez y en los que ingresan con más de 18 años al sistema universitario (Ambroggio, 2000; Giovine y Jiménez, 2016).

Ana María García de Fanelli cuenta con un estudio realizado en el año 2005, donde muestra el acceso, abandono y graduación en la educación superior en Argentina (García de Fanelli, 2005). Los resultados son esclarecedores para comprender que el ingreso de las familias y el tamaño que estas tengan, incide directamente en el acceso, abandono y graduación de sus hijos en el nivel superior. Estos estudios nos ayudan a comprender que, a pesar de la gratuidad de la enseñanza superior estatal, los condicionamientos económicos son un factor determinante.

⁷⁰ Es interesante el caso de las universidades provinciales por el hecho que la formación universitaria había sido potestad del estado nacional hasta la creación de las seis universidades provinciales que se abrieron entre 2014 y 2015. Si bien estas universidades reúnen institutos y profesorado en que venían funcionando con anterioridad en una única institución, la designación de las mismas en calidad de universidades las reúne institucionalmente.

Consideremos que, para el año 2010 sólo un 7.32% de la población de más de 20 años en Argentina había completado el nivel universitario, por tanto, el sólo hecho de haberse recibido en la universidad en Argentina ya coloca a una persona dentro de un 7.32% de la población. En el caso de la Provincia de Córdoba este porcentaje asciende a un 8.7% de la población con más de 20 años. (CNHPV-2010)

Recientemente, la Universidad Nacional de Córdoba triplicó el presupuesto para becas, y se incrementó el presupuesto destinado a programas de ingresos. En el año 2012 se otorgaron 3.500 becas para distintas áreas: ingresantes, guardería para los hijos de estudiantes, comedor y apuntes. No obstante la implementación de estas medidas, el abandono continúa significando un problema, dado que la tasa de deserción alcanza el 60%. El desgranamiento y el abandono afecta a todas las áreas disciplinares, y en mayor medida a la de Ciencias Humanas (Balzarini et al., 2013; Giovine y Jiménez, 2016)

La provincia de Córdoba tiene en 2011 107.364 estudiantes en universidades estatales (un 7% de los estudiantes universitarios en instituciones de gestión estatal de todo el país). En ese año la provincia de Córdoba contaba con 21.311 nuevos inscriptos respecto de 2001, siendo los restantes reinscriptos. Los egresados en 2011 son 6.513 (67% mujeres). El crecimiento en el volumen de estudiantes de 2001 a 2011 es levemente negativo⁷¹. Sin embargo, ha crecido la cantidad de nuevos inscriptos en una tasa promedio anual del 3%, yendo de 16.379 en 2001 a 21.311 en 2011 (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011; Giovine y Jiménez, 2016).

Las universidades privadas se dividen dos grupos bien diferenciados, por un lado la Universidad Católica de Córdoba que registra un crecimiento de un 3% en la tasa de crecimiento promedio anual de la matrícula entre 2001-2011 (6.332 estudiantes en 2001 y 8.417 en 2011), y por el otro: la Blas Pascal, que cuenta con una tasa anual del 15% (3.927 estudiantes y 9.945, respectivamente) y la Universidad Empresarial Siglo XXI con una tasa anual del 127% (2.486 estudiantes para 2001 a 34.221 para 2011)⁷². Se puede apreciar que el crecimiento en la UCC es similar al de la UNC, y ambos menores al de la Blas Pascal y el de la Universidad Siglo XXI (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011; Giovine y Jiménez, 2016; Gutiérrez y Giovine, 2017).

⁷¹ Se observa un crecimiento es negativo de 0,6 en la tasa de crecimiento promedio anual (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

⁷² Es necesario subrayar en este punto que estas universidades nacen en la década de 1990 y consecuentemente todo su desarrollo se da a partir de esa fecha, con centros de educación a distancia en todo el país como veremos en el Capítulo VII.

La UNC es la universidad más antigua del territorio argentino y una de las más voluminosas, con reconocimiento en toda Latinoamérica y el mundo⁷³. En ella, desde la década de 1960 viene realizándose una diversificación de la oferta académica de la mano de un crecimiento de la matrícula (10% anual), lo que es un 7% más que lo reportado por la educación superior para la Argentina, creciendo no sólo en la oferta de diversas ramas del conocimiento, sino también en múltiples postgrados para cada una de estas, como veremos en el apartado que sigue (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011; Balzarini et al., 2013; Gutiérrez y Giovine, 2017).

La composición territorial de los estudiantes de la UNC en 2013 se caracteriza por una gran afluencia de diversos sectores del territorio provincial y argentino. Ello da por resultado que sólo un 53% sean de Córdoba Capital; siendo un 18,5% del interior de Córdoba y el resto pertenece a distintos sectores del país. La matrícula ha crecido sostenidamente en los últimos 5 años; siendo que en 2013 se superaron los 30.000 aspirantes (Gutiérrez y Giovine, 2017).

Por otra parte, como hemos señalado con Cecilia Jiménez, “[t]ambién se observa una creciente feminización de la matrícula, siendo que a principios del siglo XX el 90% de los graduados eran varones y en la actualidad el 38% son varones y el 62% mujeres. El 65% de los estudiantes costea sus estudios con aportes familiares, el 30% trabaja y el resto (5%) recibe becas de estudio (Balzarini et al., 2013)” (Giovine y Jiménez, 2016: 172).

Como hemos mostrado, se trata de un nivel que se está dinamizando mucho en la actualidad producto de la nueva oferta educativa y del crecimiento en el acceso por parte de jóvenes que antes no podían ingresar. Junto con la dinamización se observa una complejización de la desigualdad en el egreso, siendo que los indicadores de egreso no han crecido del mismo modo que los de ingreso.

iii. Nivel Superior de Postgrado: crecimiento y diversificación de la oferta.

El nivel de postgrado ha crecido en los últimos años, y su expansión está asociada al incremento del egreso del nivel medio y al aumento en el acceso al nivel superior universitario registrado en la actualidad. Ciertamente que el nivel de postgrado en Argentina, o en el extranjero, se configura como una opción de distinción y prestigio en ciertas ramas de actividad académica y profesional.

En Argentina en 2011 estudiaban carreras de posgrado 124.655 personas, de las cuales 93.415 lo hacían en instituciones estatales. Para el mismo año egresaban 11.795

⁷³ Gabriela Origlia (2016, Mayo 11) La Universidad Nacional de Córdoba, única argentina entre las mejores del mundo. *La Nación*. <http://www.lanacion.com.ar/1897660-la-universidad-nacional-de-cordoba-unica-argentina-entre-las-mejores-del-mundo>

estudiantes de posgrado, de los cuales 6.973 lo hacían de instituciones estatales, 3.206 de instituciones privadas y el resto de instituciones internacionales o del extranjero (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

Si consideramos los datos del CNPHV-2010 para determinar el porcentaje de los que continuaron sus estudios con más de 20 años en Argentina, luego de haber egresado de la carrera de grado, veremos que apenas llegan a un 0.95% de la población. En el caso de la provincia de Córdoba, el porcentaje de las personas con más de 20 años que continúa sus estudios luego de recibido es de 1.02%. Por lo que, acceder al nivel de posgrado en Argentina y en Córdoba en 2010 ubicaba a los agentes en un 1% de la población mayor a 20 años.

En la universidad pública en Córdoba, para 2011 egresaron 884 estudiantes de postgrado⁷⁴, 194 de doctorado, 103 de maestría y 587 de especialización (este resultado no incluye UTN ni el Instituto Universitario Aeronáutico dado que no están discriminados por ciudad). En las universidades privadas en Córdoba para el mismo año, la UCC tiene 198 egresados de postgrado: 3 de doctorado, 154 de maestría y 41 de especialización, la Blas Pascal no tiene egresados aún y la Empresarial Siglo XXI tiene 11 egresados de especialidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2011; Giovine y Jiménez, 2016: 165).

Con el objeto de observar la trayectoria, mostramos que en la década de 1990 la UNC otorgó una gran cantidad de títulos de postgrado, que en 1993 llegaba a 1.164 titulaciones, y que a lo largo del decenio disminuyó hasta llegar a los 493 en 1999 (un 58% menos⁷⁴ que el 1993). Este fue el punto más bajo y desde entonces las carreras de postgrado (con egresados) en la UNC han crecido de manera sostenida, con un incremento positivo en el último decenio (Giovine y Jiménez, 2016).

Si tomamos por decenios, los alumnos de postgrado de la UNC han aumentado desde 1990, con un crecimiento sostenido en los doctorados (48 en 1990, 86 en 2000 y 166 en 2010); un poco más intenso en las maestrías (0 en 1990, 45 en 2000 y 100 en 2010); y exponencial en las especializaciones (0 en 1990, 349 en 2000 y 656 en 2010) (Giovine y Jiménez, 2016).

Como se muestra en la publicación en conmemoración de los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba, a lo largo del periodo que va desde 2000 a 2010 los titulados de postgrado aumentaron hasta llegar a 971 en 2010, que redonda en un crecimiento de un 97% respecto de 2001, donde los titulados eran 583. Si bien este número desciende para 2011, en 2012 aumenta nuevamente, llegando a los 994

⁷⁴ Para describir la oferta educativa en este nivel, se considera a los egresados como productos de las instituciones educativas.

egresados. En su historia, la UNC ha producido 19.714 titulaciones de postgrado hasta 2012 (Balzarini et al., 2013; Giovine y Jiménez, 2016).

Otorgando 994 títulos de postgrado, la UNC se ubica entre una de las universidades con mayor cantidad de titulados en el país. En relación con la cuestión del sexo de los egresados, hasta 1990 se doctoran poco más de 4 varones por mujer, pero en los últimos 20 años esta relación se revierte y ya es de paridad, estando en algunos casos levemente inclinada hacia las mujeres. Cuando observamos estos datos por área de estudio, veremos que las Aplicadas y las Ciencias Básicas son las que tienen menor volumen de posgraduados y las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Salud son las de mayor volumen⁷⁵ (Giovine y Jiménez, 2016).

Para 2011 los estudiantes de postgrado que optan por universidades de gestión estatal en Córdoba son 9.191, 26% lo hacen por carreras de doctorado, 31% de maestría, y 43% de especialidad⁷⁶. Entre las universidades privadas, según el anuario del Ministerio de Educación, la Universidad Blas Pascal tiene 17 estudiantes de Especialidad, la Universidad Empresarial Siglo XXI 78 de Maestría, y la UCC 1.680 estudiantes, de los cuales: 5% de doctorado, 45% de Maestría y 50% de Especialización (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

El periodo de estudio muestra un intenso movimiento en la oferta y demanda educativa por tipo de gestión y por nivel educativo. En estos procesos el Estado ha tenido un lugar activo por medio de las legislaciones y las políticas educativas y de infraestructura, pero también el sector de gestión privada ha crecido fuertemente, en parte acompañado de la subvención del Estado. Todas estas modificaciones han incidido de un modo diferencial en las familias cordobesas en función de la posición que ocupan en el espacio social y de la trayectoria de las familias. En el capítulo que sigue observaremos el acceso, la permanencia y el egreso de los niveles educativos por tipo de gestión para las familias de Córdoba.

Recapitulando, hemos mostrado a lo largo de este capítulo la dinámica entre el sector de gestión privada y el estatal resaltando su complejidad y mostrando que su referencia

⁷⁵ Como mostramos con Jiménez, "(...) se puede constatar que Ciencias Sociales representa un 37%, Ciencias de la Salud un 36%, Ciencias Aplicadas un 7% y Ciencias Básicas un 20% del total. A la hora de considerar a los egresados, tenemos que sólo un 5% lo hacen en Ciencias Sociales, un considerable 67% en Ciencias de la Salud, un 12% en Ciencias Aplicadas y un 16% en Ciencias Básicas (Balzarini et al., 2013)." (Giovine y Jiménez, 2016: 166) Este dato para todo el país (2011) para el área de Ciencias Sociales, también muestra una proporción menor que la de alumnos (31% vs. 40%) y una proporción mayor en los egresados de Ciencias de la Salud (15% vs. 24%), aunque esta diferencia es en proporción menor (Ministerio de Educación de la Nación, 2011; Giovine y Jiménez, 2016).

⁷⁶ Siendo que el informe no discrimina a los alumnos de la UTN ni los del Instituto Universitario Aeronáutico, y por ello no están incluidos.

demanda de muchas precisiones. Nos detuvimos en particular la participación de la Iglesia Católica en la construcción y consolidación del sector de gestión privada. Sin embargo, hemos mostrado que las escuelas privadas laicas, asociadas a los valores de mercado y de la internacionalización de la educación, están tomando una participación cada vez mayor en el sector de gestión privada y en la oferta para las clases altas.

También retomamos la discusión acerca del lugar de la educación en los procesos de construcción y consolidación de la desigualdad, que nos llevó a distanciarnos respecto de las concepciones de la desigualdad que se anclan sólo en la pobreza y de las investigaciones que se ocupan sólo de pequeños sectores de la riqueza o grupos cerrados de algunas pocas familias. En este sentido, una concepción relacional de la clase alta implica necesariamente la construcción del espacio social en que esta clase y sus fracciones se inscriben.

La reconstrucción de las políticas públicas y las leyes nacionales y provinciales que incidieron de un modo directo sobre las familias que se consideran para el análisis cuantitativo y cualitativo, son medulares para comprender la dimensión histórica y política del estado del instrumento de reproducción y sus principales actores. Esta reconstrucción será un presupuesto para comprender muchos de los cambios entre las generaciones de familias de clase alta estudiadas en el Capítulo IV y V.

Es por ello, que nos detuvimos nivel por nivel del sistema educativo, aumentando la precisión en el nivel secundario y superior, para determinar las principales características del instrumento y las intervenciones del Estado en tanto regulación y asignación de recursos. De este modo, podremos comprender la opción por la educación secundaria privada y la creciente acumulación de los años de escolaridad de la clase alta.

Los datos muestran que las diferencias entre el sector de gestión privada y el estatal, tanto en la educación inicial, primaria y secundaria, se sostienen en términos segregación educativa por sector de gestión. También muestran que el acceso al nivel inicial, primario y secundario crece en general, y en particular en mayor medida en el sector de gestión privada y que en el nivel secundario el aumento de matrícula no implicó una mejora en el egreso. Se muestra que en el nivel superior sigue creciendo el sector privado, en los terciarios y también en el nivel universitario, a pesar del prestigio de las universidades públicas.

III- CAPITULO III: EL ESPACIO SOCIAL DE GRAN CORDOBA.

Este capítulo está en estrecha relación con el marco teórico asumido en el capítulo I y con la perspectiva ontológico relacional que lo fundamenta. En este sentido comprendemos que las clases sociales que presentamos a continuación son definidas como “clases en el papel”.

En segunda instancia daremos cuenta de la dimensión metodológica y técnica, donde se explicitan las bondades y limitaciones de la base de datos secundaria seleccionada y el procedimiento aplicado sobre ella para adecuarla a nuestro marco teórico.

Luego de ello, prestamos las clases construidas para todo el espacio social con sus condicionamientos asociados. Nos detenemos especialmente en las fracciones de la clase alta, que serán un insumo para el posterior análisis de los datos de las entrevistas. Por último, nos dedicamos a describir los principales condicionamientos educativos de cada una de las clases del espacio social construido, poniendo especial atención en la clase alta, que es nuestro objeto de indagación.

Para ello, nos ocupamos de describir las variables educativas asociadas a los Referentes de Hogar, la condición educativa de los cónyuges en relación con los referentes y los resultados por generación construida. Finalmente, no ocupamos de la asistencia y terminalidad por nivel educativo y por sector de gestión, de los hijos de las familias del espacio social.

a. La perspectiva relacional y la técnica de análisis multivariado.

El espacio social se define por la exclusión mutua de las posiciones que lo constituyen, es decir, como “estructura de yuxtaposiciones” sociales. Los agentes sociales, y también los bienes materiales, en la medida en que los agentes disponen de ellos, están situados en un posición en el espacio social, distinta y distintiva, que puede caracterizarse por la posición relativa que ocupa un miembro de una familia en relación con las otras posiciones y por la distancia que los separa entre ellos (Bourdieu, 1988). Conforme la perspectiva relacional que enunciamos al principio, optamos por una técnica que acompañe el análisis de los datos en esta dirección. Hemos realizado un el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)⁷⁷, técnica utilizada por Pierre Bourdieu

⁷⁷ La construcción de los espacios sociales 2003 y 2011 se realizó en el marco del proyecto de investigación “Estrategias de reproducción social en familias cordobesas: dinámicas recientes”, dirigido por la Dra. Alicia B. Gutiérrez, co-dirigido por el Dr. Héctor O. Mansilla y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNC). Agradezco especialmente a todos los miembros del equipo, Alicia Gutiérrez, Héctor Mansilla, Estela Valdés, Cecilia Jiménez, Julieta

en *La distinción* (1988) y en *La Nobleza de Estado* (2013), entre otras ocasiones. Bourdieu adopta el ACM como método principal para la construcción y representación de un conjunto de variables que dan cuenta, intencionalmente, de ciertas relaciones sociales, y por tanto de ciertas desigualdades.

El ACM es un análisis multidimensional⁷⁸ de datos desarrollado por la escuela francesa de *Analyse des Données*, que se concentra particularmente en los Métodos de Clasificación, especialmente el de Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA). Algunos autores que dan cuenta del ACM son Mansilla (2011), Baranger (1992) y Gutiérrez y Mansilla (2016).

El espacio social construido por medio del ACM tiene tantas dimensiones como categorías de variables activas se hayan considerado (excepto las que descarta el programa por no ser significativas) y en consecuencia genera una nube de datos en un espacio pluridimensional. Como síntesis de la deformación condensada en esa nube, el programa presenta un plano factorial, que no es más que la expresión de dos factores seleccionados, por el investigador, que representan un cierto porcentaje de la inercia del espacio social construido.

En consecuencia, el espacio social que se observa más abajo (ver también Anexo I), representa en dos dimensiones la proyección de un espacio que tiene múltiples dimensiones. En función de representar el primer y el segundo, o el primer y el tercer factor, se muestra desde “distintos ángulos”, diferentes porcentajes de inercia del espacio social construido. Las combinaciones de factores nos darán una mirada más representativa de ese espacio. Sin embargo, para conocer la incidencia de las categorías y de las variables sobre los factores siempre es mejor consultar la tabla de contribuciones (ver tablas Anexo I).

Para construir el espacio social es necesario cargar en el programa a) variables activas, que intervendrán en la deformación de la nube de puntos⁷⁹, b) variables ilustrativas, que

Capdevielle, María Laura Freyre, Gonzalo Assusa, Francisco Merino, Victoria Cooper, por poner a disposición esta producción que realizamos colectivamente.

⁷⁸ De este modo, el análisis factorial es el método que se muestra como más apropiado para captar en su totalidad el conjunto de características consideradas y la estructura de sus relaciones y, en particular, el análisis de los componentes principales (ACP). Este método permite trabajar con el sistema de variables actuando en conjunto y no aisladamente, evitando tomar el espacio social de manera unidimensional. Una vez conformado éste, se podrían recortar clases en él, a partir de la aplicación de los métodos de CJA. (A. Gutiérrez, 2012: 173)

⁷⁹ Entre las variables disponibles en la EPH seleccionamos algunas como: edad, sexo, situación conyugal, nivel educativo, ingreso (en su modalidad de ingreso per cápita familiar medida por deciles del aglomerado Gran Córdoba e ingreso total individual, también por deciles del aglomerado Gran Córdoba), y variables relacionadas a su condición de ocupación, calidad en términos de calificación y jerarquía ocupacional.

sólo estarán representadas pero no intervienen en la deformación del espacio. El programa tiene la potencialidad de representar a los individuos en el espacio creado a partir de las variables activas⁸⁰. Como se deja entrever, la elección de las variables activas y la recodificación de las que lo necesiten es un proceso mediado por el investigador, los antecedentes y el marco teórico.

En función de la proximidad de los individuos en las diferentes regiones del espacio pluridimensional construido, y a través del método de clasificación jerárquica ascendente, estuvimos en condiciones de generar grupos que fueran menos heterogéneos a su interior que en relación con el resto del espacio construido. Por medio de un dendrograma (esquema en forma de árbol) y a través de él, el programa nos permitió seleccionar la cantidad de clases y fracciones de clases en función de su consistencia teórica, metodológica y empírica.

Si bien no podemos pedir al software que haga el hallazgo de la clase en lugar del investigador (a pesar que el software pueda generar clases), sí podemos utilizar el resultado del software como principio heurístico para la captación del volumen y estructura de capital y, de este modo, como señala Baranger “(...) atendiendo al peso de las demás relaciones que “arrastra” consigo cada relación” e identificando las proximidades y diferencias en el espacio social construido, establecer las clases como sectores del espacio en los que se comparte propiedades similares” (Baranger, 2012: 145).

“Lo que cuenta para Bourdieu es «la clase objetiva, como conjunto de agentes colocados en condiciones de existencia homogéneas (...) que producen sistemas de disposiciones homogéneas» (DIS [*La Distinción*]: 112), y a los que se puede adjudicar una cierta probabilidad de desarrollar determinados comportamientos: las CSP [*Categorías socio profesionales*] pueden funcionar como indicadores de clases de habitus. (...) Lo que propone Bourdieu es un cambio radical de perspectiva, superador tanto de la clase aristotélica —o lógica—, como de la clase estadística. La representación de los espacios

De este modo, se incluyeron variables que dan cuenta del capital económico, como las de ingreso, pero también variables que dan cuenta del capital cultural como y calificación y jerarquía ocupacional y del capital cultural institucionalizado como nivel educativo. Considerar el IPCF nos permite relativizar el ingreso en función del volumen del hogar y el ingreso total individual nos mostrará a qué decil corresponde el ingreso del Referente del Hogar.

En lo que respecta a calificación y jerarquía de los trabajos, estas variables dan cuenta del capital cultural implicado en las labores, de los conocimientos y habilidades técnicas y del capital simbólico implícito en el ejercicio de las titulaciones alcanzadas. Por caso, podemos tener titulaciones de nivel superior universitario con calificación técnica o con calificación profesional. Algo similar sucede para la jerarquía de las ocupaciones, modo tal que podemos observar nivel superior universitario con jerarquía de directores, jefes, asalariados o cuentapropistas.

⁸⁰ Como nos propone Baranger (2012: 139) tomando como referencia *La distinción*, el punto c) es el más interesante en el caso de Bourdieu pues él fue proyectando separadamente los individuos pertenecientes a cada categoría socio-profesional (CSP) para verificar en qué zona del plano factorial se ubicaban, lo que le permitió trazar los contornos de cada zona.

sociales a través de los planos factoriales obtenidos mediante el ACM proporcionará el tipo de visión de conjunto apto para superar tanto al análisis estándar de variables aisladas, como a la reducción indiscriminada de la complejidad social a factores estadísticamente contruados.” (Baranger, 2012: 148-9)

Bourdieu va a sostener que el uso que él hace del instrumento le brinda un carácter explicativo, en la medida en que la técnica permite establecer relaciones entre las posiciones de los agentes, en términos de condiciones objetivas, y las tomas de posición, que tienen que ver las construcciones simbólicas que estos hacen del mundo social. De este modo Bourdieu sostiene que la técnica brinda un instrumento para la formulación de hipótesis explicativas del espacio social. Formulación de hipótesis que se apoya en cierta correspondencia u homología entre estructuras sociales y mentales, entre posiciones, disposiciones y tomas de posición, que Bourdieu entiende como, “La eficacia explicativa del análisis de correspondencias se advierte con claridad en el hecho de que la correspondencia entre el espacio de las posiciones y el espacio de las tomas de posición es casi perfecta.” (Bourdieu, 2001: 127).

Sin embargo, cabe remarcar que las clases existen sólo como “probabilidades”. Debemos denominar a las clases que surgen de la CJA, no como clases “reales” sino, como clases probables o probabilísticas, clases teóricas o “clases en el papel” al modo en que la hemos descrito en el Capítulo I. (Bourdieu, 1990).

A su vez, en la construcción de esas clases, no alcanza con considerar las relaciones objetivas identificables en un espacio social concreto, sino que es necesario dar cuenta de las relaciones simbólicas que ellas mantienen entre sí, duplicando de ese modo la disponibilidad diferencial de los recursos, y con ello las relaciones de fuerza y de lucha. Analizar entonces la dinámica de la reproducción social, supone, en primer lugar, captar su “sentido objetivo”, es decir, la construcción del espacio pluridimensional de posiciones donde se insertan las distintas clases de agentes (en el sentido estadístico y como una estructura de relaciones objetivas) y, en segundo lugar, dar cuenta de los “sentidos vividos” y de las prácticas concretas que esos agentes ponen en marcha (Gutiérrez, 2006).

Resumiendo, desde la perspectiva analítica que guía nuestros estudios el espacio social tiene preexistencia lógica pero también ontológica a las clases. Ello, como bien señala Baranger (2012) apoyándose en *Espacio social y génesis de las clases* (Bourdieu, 1990), tiene implicaciones ontológicas, en tanto el sistema de relaciones objetivas que constituye el espacio social es real, y a esto hemos referido antes, epistemológicas, en la medida en que es posible construir y conocer ese espacio y metodológicas que suponen un camino o proceso en el conocimiento de dicho espacio, y que *prima facie* lo implican.

Tal como venimos planteando, el espacio social es construido por el investigador⁸¹ y en cierta medida plasmado en el espacio multidimensional, hemos optado en esta primera etapa por identificar fundamentalmente cuatro clases estadísticas para el gran Córdoba y siete fracciones de clase.

Para ello nos valemos de a una innovación en la técnica de análisis de datos, que tiene su máxima expresión en *La distinción* (Bourdieu, 1988). Bourdieu adopta el ACM como método principal de construcción, y pone especial atención en él por su carácter superador de los análisis de correlación bivariados frente a esta potente herramienta de análisis multivariado (Baranger, 2012).

b. La dimensión metodológica y técnica.

Comprender los fenómenos sociales en términos multidimensionales y multicausales, significa desde nuestra perspectiva teórica explicar y comprender la relación entre las condiciones objetivas de las familias, sus prácticas y sus representaciones. Para dar cuenta de los condicionamientos educativos de las familias de clase alta, hemos construido el sistema de condicionamientos que nos permitió estructurar clases y fracciones de clase en el sentido propuesto más arriba.

El espacio social del Gran Córdoba ha sido construido en el marco del equipo de investigación de que formo parte. Fue realizado para el tercer trimestre de 2003 y el tercer trimestre de 2011. Los espacios sociales, y en particular el de 2011, van a ser utilizados para la determinación de las características de las familias y los referentes entrevistados en la etapa cualitativa posterior.

El periodo comprendido entre 2003 y la actualidad se caracterizó por una relativa estabilidad conseguida a posteriori de la crisis de 2001-2002. La crisis económica, social y política que se desencadenó en diciembre de 2001 mostró con crudeza la realidad por la que atravesaba la Argentina desde 1970 y que se consolidó en la década de 1990. (Romero, 2012; Gutiérrez y Mansilla, 2015)

Siguiendo la línea propuesta por Gutiérrez y Mansilla (2016), comprendemos la realidad social como producto y productora de relaciones de desigualdad y dominación, y como

⁸¹ Siguiendo a Bourdieu consideramos que frente a un modelo empirista las diferentes técnicas estadísticas contienen filosofías sociales implícitas. De este modo, desde nuestra perspectiva analítica, se vuelve necesario no disociar la construcción del objeto de los instrumentos de construcción del objeto, o lo que es lo mismo: evitar la falsa dicotomía teoría-metodología (Bourdieu, 1990).

resultado de la relación dialéctica entre estructuras y agentes, tal como lo proponen Bourdieu (1988, 1990) y Giddens (1987, 1995).

El concepto central que precede esta investigación es el de *Estrategias de reproducción social*, como describimos en el capítulo I. Para construir estas estrategias debemos considerar factores como: 1) el volumen y la estructura del capital a reproducir⁸² y su trayectoria; 2) el estado del sistema de los instrumentos de reproducción; 3) el estado de la relación de fuerzas entre las clases; y 4) los habitus incorporados por los agentes sociales. (Gutiérrez y Mansilla, 2016)

i. La base de datos secundaria: la encuesta permanente de hogares.

Hemos optado por las familias como unidades de análisis⁸³, en la medida en que ellas se constituyen en el nodo principal para comprender las estrategias de reproducción social. Se considera a las “unidades domésticas” como unidades de análisis, pero la Encuesta Permanente de Hogares (EPH⁸⁴), que es la base de datos secundaria que utilizaremos para la reconstrucción del espacio social, releva “hogares”.

Si bien existen diferencias entre el hogar y las familias⁸⁵ (Torrado, 1983), los hogares representan bastante bien las estrategias familiares para dar cuenta de los

⁸² Los capitales a considerar son: capital económico, capital cultural, capital social, capital simbólico.

⁸³ A lo largo del trabajo usamos indistintamente los términos familia y unidad doméstica, sin embargo, nuestra unidad de análisis es esta última. Siguiendo la línea propuesta por Gutiérrez para la ciudad de Córdoba, “Consideramos que éste constituye un aspecto fundamental para analizar, para explicar y comprender, cuando se quiere dar cuenta de la reproducción de determinados grupos sociales, de la sociedad en su conjunto y de sus mecanismos de dominación-dependencia, centrando la mirada en los propios protagonistas de estos procesos. Se trata entonces de hacer hincapié en la gente que vive y organiza sus cosas para vivir, en los agentes sociales que producen prácticas, y en las condiciones materiales y simbólicas de su proceso de producción” (Gutiérrez, 1998: 151)

⁸⁴ la EPH es un programa nacional de producción sistemática y permanente de indicadores sociales que lleva a cabo el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), y que permite conocer las características sociodemográficas y socioeconómicas de la población. Es realizada en forma conjunta por el (INDEC) y las Direcciones Provinciales de Estadística (DPE) con una cobertura nacional y que abarca la mayoría de los centros urbanos del país. Estos aglomerados reúnen el 70% de la población urbana. La periodicidad (ventana de observación) de los resultados es trimestral. Para más información consultar: http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Metodologia_EPHContinua.pdf.

⁸⁵ Las principales diferencias entre el hogar y la familia podrían ser nucleadas en: a) el hogar representa un recorte de la familia, en la medida en que las familias (dos, tres y hasta cuatro generaciones) pueden constituir varios hogares, b) los hogares en los casos de: padres separados o divorciados, hijos que viven con otros familiares, abuelos que están solos, son muestras reducidas de las condiciones familiares que los exceden, c) algunas veces se observan hogares en los que viven agentes que no son familiares y para los cuales su contribución en las estrategias de hogar debería ser indagada, d) hay en Córdoba un conjunto de hogares que son satélites de hogares fuera de Córdoba, hijos y nietos de familias de interior o de otras provincias que vienen a estudiar a la ciudad (a estos últimos los hemos desestimado en los casos en que introdujeran ruido al análisis, en la medida en que sus estrategias están ligadas estructuralmente a otros hogares).

condicionamientos objetivos y la construcción de las clases. Más adelante (capítulo IV) nos ocuparemos en concreto del modo en que las familias de clase alta viven los condicionamientos descritos en el espacio social construido. Muchas de las dimensiones de análisis serán complementadas con el análisis cualitativo de entrevistas que presentaremos en los capítulos IV y V.

Optamos por la base de datos secundaria de la EPH, dado que podemos tener acceso a los micro-datos. De este modo, podemos acceder a las respuestas individuales por miembro del hogar y, apareando las bases por medio del Código de Usuario (CODUSU), a los datos de la vivienda. Esta articulación entre vivienda-hogar-individuo fue muy provechosa para ganar precisión e interrelación entre los datos.

Otra característica ventajosa de la EPH es su carácter periódico, es decir que el relevamiento es continuo y la publicación es trimestral e incluye variables que el censo no considera, como las asociadas al ingreso, que nos permiten estimar el ingreso del hogar que estamos considerando, e incluir indicadores de ingreso en la conformación del espacio social.

El relevamiento de la EPH es provechoso⁸⁶ en la medida en que nos proporciona con precisión datos educativos de los encuestados como: el último nivel de estudios alcanzado, si el mismo ha sido completado o no, los años de escolaridad, si todavía siguen estudiando o ya no lo hacen y, para los que todavía están estudiando, si lo hacen en instituciones públicas o privadas⁸⁷.

La utilización de una base de datos secundaria en general, y la utilización de la EPH en particular, siempre implica dificultades asociadas a los objetivos para los que ha sido construida la base, dado que todo relevamiento estadístico siempre se lleva a cabo de un modo intencional y con una finalidad específica. Por tanto, queremos dejar planteado una serie de limitaciones y algunas de las modificaciones realizadas sobre la base de datos, que estuvieron guiadas por nuestros objetivos específicos.

En primer lugar, la naturaleza intrínseca de una fuente secundaria como la EPH, la hace evidentemente inadecuada para la operacionalización de categorías teóricas que demanden información de tipo cualitativo asociado a los sentidos vividos. En este marco,

⁸⁶ Otro punto fundamental está relacionado con nuestras convicciones. Recuperar las bases de datos del sistema estadístico nacional es un modo de apostar por los relevamientos producidos por el Estado para la producción científica, por un lado, y por el otro, para establecer una relación cada vez más fluida y transparente entre los organismos públicos de producción de información y las instituciones que la requerimos para continuar con nuestras investigaciones (Gutiérrez y Mansilla, 2015).

⁸⁷ Estos datos de nivel educativo puestos en relación con las clases construidas en el espacio social y con variable como: Condición de actividad/Inactividad, Calificación ocupacional, Jerarquía ocupacional, Antigüedad en el trabajo, son de gran aporte para comprender el modo en que las titulaciones del sistema escolar son actualizadas en el mercado laboral.

el concepto de clase social que es forzoso adoptar, por el hecho de utilizar fuentes secundarias de información, se limita a considerar sólo las prácticas principales (prácticas económicas y educativas fundamentalmente) que definen una “posición social” con abstracción de las prácticas políticas, ideológicas, etc. (Torrado, 2007; Capdevielle y Giovine, 2015) que también constituyen determinaciones propias de las clases sociales y que consideraremos en la etapa cualitativa.

Por otro lado, como sostiene Torrado (2007), otras de las principales críticas atribuibles a las fuentes secundarias –ya sea el CNPHV o la EPH- es la imposibilidad de identificar a los propietarios de los medios de producción, dado que el relevamiento no considera variables asociadas a la acumulación de capital⁸⁸ (Torrado, 2007; Capdevielle y Giovine, 2015).

Sin embargo, la construcción de las clases sociales en función de un conjunto de variables activas (que veremos más adelante), en las que el ingreso es una dimensión entre otras, brinda información valiosa para enclasar a los hogares y de este modo caracterizar a los grupos de mayor volumen de capital⁸⁹.

Con el objeto de triangular los datos relevados por la EPH y complementar los resultados del espacio social construido, hemos considerado datos del CNPHV 1991, 2001, 2010 y del Censo Provincial de Población y Viviendas que se realizara en 2008.

Además, nos valimos de los datos de la Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación y de Estadística e Información Educativa de la Dirección de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa.

⁸⁸ Uno de los problemas más comunes es el acceso a los hogares con mayor y menor volumen total de capital de la estructura social, lo que también se dificulta a partir de los hogares que no declaran sus ingresos o los sub-declaran. Para esto último, y a pesar de contar con una muestra significativa, hay mecanismos estadísticos para compensar estos errores de declaración.

⁸⁹ Estas limitaciones vienen acompañadas de fuertes críticas al modo en que se relevan los datos asociados al ingreso de las personas encuestadas y a su condición ocupacional, que, junto con el Índice de Precios al Consumidor (IPC) tienen incidencia en la Línea de Pobreza, Línea de Indigencia y la Desocupación.

Estas críticas abrevan en dos vertientes diferentes y de desigual precisión científica: una más asociada a que INDEC manipula y tergiversa los valores de los precios al consumidor, dato que no afectaría directamente a las variables utilizadas en la construcción del espacio social, y una segunda, de mayor asidero científico y considerada por la bibliografía al respecto, que tiene que ver con que las encuestas de hogares encuentran ciertos escollos para capturar los ingresos familiares. Para más información consultar una de las tantas notas al respecto del diario La Nación: <http://casos.lanacion.com.ar/indec-la-maquina-de-la-mentira> o la nota de Agustín Salvia en Página 12: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-7827-2014-07-27.html> donde se comparan los resultados de la EPH con la Encuesta de Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina.

Por último, la Dirección General de Enseñanza Privada, la Dirección General de Educación Secundaria, y la Dirección General de Estadística y Censos de la provincia de Córdoba, han facilitado un voluminoso y valioso material para esta investigación.

ii. El criterio de selección del referente

Buscando adecuar la base de datos secundaria, no hemos tomado los datos de la EPH tal cual la presenta INDEC para construir el espacio social, sino que hemos introducido un conjunto de modificaciones para adecuarla a nuestro marco teórico. Las modificaciones realizadas son previas a la construcción del espacio social y pueden resumirse en los siguientes niveles: primero, la selección del nuevo referente de hogar – en el caso que fuese necesario - según un conjunto de criterios pre-establecidos por el equipo de investigación y que detallaremos más adelante. Segundo, la modificación –también en los casos que fuese necesaria– de las relaciones filiales del nuevo referente de hogar, en función del parentesco previsto dentro de las opciones consideradas en la EPH (Gutiérrez y Mansilla, 2015; Capdevielle y Giovine, 2015).

La modificación de los auto-designados Jefes de Hogar por la de un Referente del Hogar (RH) implicó que en cierto porcentaje de hogares (aproximadamente un 25% para este periodo) se modificase la persona auto-designada como jefe por el entrevistado en el hogar, por otra persona del hogar que, cumplimentando con cierto criterio definido por el equipo de investigación, satisficiera los distintos ítems a considerar⁹⁰.

Estos cambios de Jefes de Hogar por Referentes de Hogar implicaron que, en algunos hogares, los Jefes auto-designados varones pasaran a ser RH mujeres para ambos momentos. Los cambios para 2003 implicaron un incremento de 53 referentes mujeres respecto de los jefes auto-designados. En cambio, en 2011 este movimiento tendió a compensarse entre varones y mujeres, dando por saldo un incremento de sólo de 4 mujeres referentes.

⁹⁰ El criterio realizado por el equipo de investigación toma como unidad de análisis al hogar, y dentro de él identifica la cantidad de generaciones presentes en el mismo. Una vez identificada la cantidad de generaciones presentes, se procede a seleccionar al referente en función de ciertas variables: su edad y sexo nos permiten saber si esa persona se encuentra en edad para trabajar (hasta los 60 las mujeres y hasta los 65 los varones), si tiene hijos a cargo menores de 25 años o no, si es activo, si está ocupado o desocupado, cuál es su Calificación y Jerarquía ocupacional, el Ingreso total individual percibido en ese mes, su nivel educativo y su antigüedad laboral en la ocupación principal.

El total de cambios de Jefes de Hogar autodesignados por los mismos hogares a Referentes de Hogar seleccionados por el equipo de investigación en los años 2003 y 2011 es relativamente similar. En 2003 se realizaron 200 cambios en la base de 815 hogares, por tanto se modificaron el 24,5% de los Jefes de Hogar por otro miembro que se adecúe al criterio anteriormente presentado y de este modo represente mejor las estrategias de reproducción del hogar. En 2011 contamos 682 hogares de los cuales en 172 se modificaron los Jefes de Hogar autodesignados por Referentes de hogar. Esta modificación significa un 25,2% de cambios en la base. (Gutiérrez y Mansilla, 2016)

En 2003 los hogares con modificaciones en los que sólo estaba presente una generación fue menor que en 2011 (16% contra un 22% del total de cambios). En ambos momentos estos cambios se dieron principalmente porque los Jefes auto-designados eran inactivos (45% y 30%) y tenían menor ingreso (40% y 40% respectivamente).

En los hogares con dos generaciones (que son la mayoría) donde se modificó el Jefe por un RH, las modificaciones se dieron producto de la designación de un jefe que se encontraba por encima de la edad jubilatoria (un 30% en 2003 y un 40% en 2011).

Finalmente, en el caso de estar presentes tres generaciones o más (24% en 2003 y 20% en 2011 del total de cambios) si la primera generación estaba por encima de la edad jubilatoria, se tomaba a la siguiente como la primera generación (un 80% de los casos de tres generaciones en 2003 y un 100% de los casos en 2011). En lo que sigue, el procedimiento era igual al caso de dos generaciones.

Una vez designado el nuevo RH se procedió a la modificación en la relación de parentesco, de modo tal que si hubo un cambio, todas las relaciones de parentesco reflejen las relaciones filiales correspondientes, pero ahora respecto del nuevo referente del hogar⁹¹.

c. El espacio social y las clases altas

En este apartado presentaremos el espacio social construido para 2003 y 2011 que nos permitió atribuir una clase a las familias de Gran Córdoba. Primero se presentarán las categorías asociadas a cada una de las clases construidas y podremos profundizar en sus especificidades en relación con las demás clases y fracciones del espacio social.

Por medio de un procedimiento que implica la determinación de las mayores desigualdades introducidas en el espacio social pluridimensional de relaciones creado, y el trazado de factores, el programa⁹² permite la aplicación de un sistema de clasificación jerárquica ascendente que ya mencionamos, buscando formar grupos menos heterogéneos a su interior que en relación con resto del espacio.

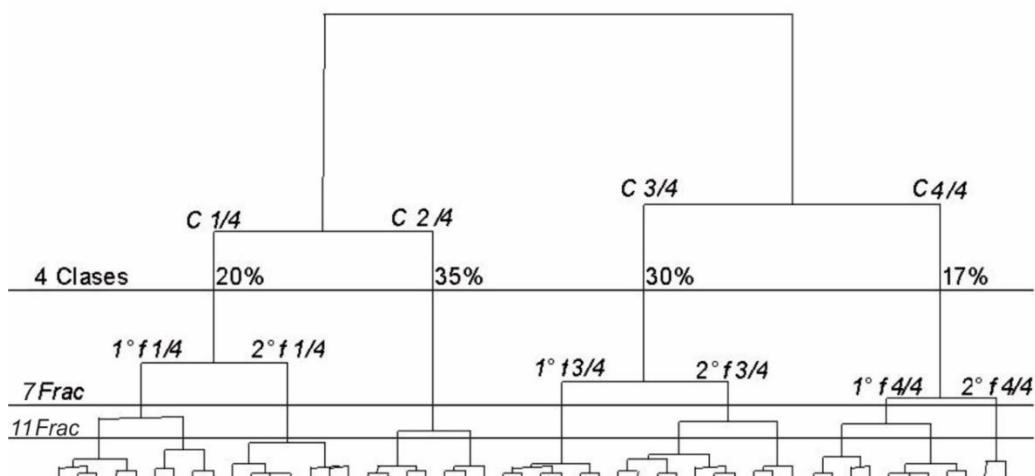
De este modo, el programa propone posibles cortes de diferentes grupos. En función de los grupos a construir podremos considerar dos, tres, cuatro y más clases en el espacio

⁹¹ Entendemos por hogar y familia lo que propone Torrado (1998). Allí define al hogar como un “[g]Grupo de personas que comparte la misma vivienda y que se asocian para proveer en común a sus necesidades alimenticias o de otra índole vital. Comprende también los hogares unipersonales” y “[l]a familia comprende a dos o más miembros de un hogar, emparentados entre sí, hasta un grado determinado, por sangre, adopción o matrimonio. Existe un tipo de familia – denominado “núcleo conyugal” – compuesto exclusivamente en alguna de las siguientes formas: una pareja, sin hijos; una pareja con hijos solteros; el padre o la madre con hijos solteros (familias monoparentales) (Torrado, 1998: 124).

⁹² Tanto para el Análisis de Correspondencias múltiples como para la Clasificación Jerárquica Ascendente se utilizó el SPAD versión 5.5. (Gutiérrez y Mansilla, 2015; 2016)

social (ver Gráfico 1 para el espacio 2011 y ver anexo I para espacio 2003). Luego, a partir cortes sucesivos, hemos obtenido fracciones de clase, en el caso del espacio social 2011 optamos por 4 clases y 7 fracciones.

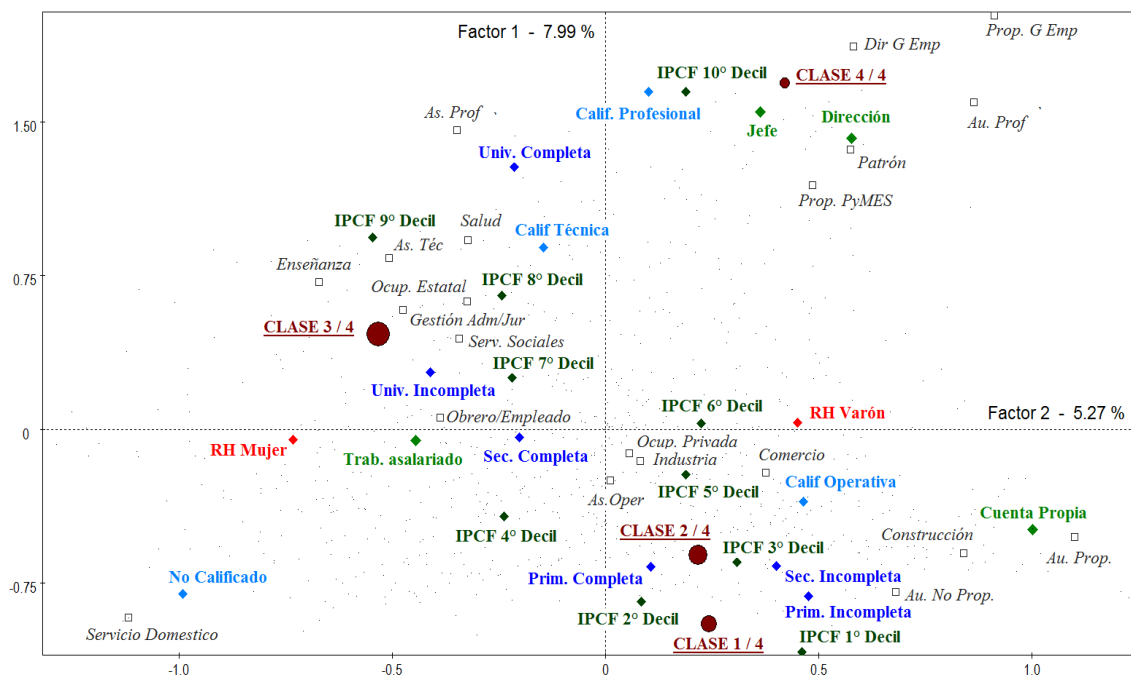
1 Gráfico 1: Espacio social Córdoba 2011 - Dendrograma de la CJA para los primeros 4 factores (22,69% de inercia). Particiones para 4 clases y 7 fracciones.



Fuente: Gutiérrez y Mansilla, 2015c, p. 20.

Lo que aparece en el Gráfico como clases, está estructurado en función del volumen total del capital, muchas veces representado por el primer factor y por la estructura del capital que se muestra parcialmente en el segundo factor. De lo que podemos observar en el Gráfico 2 y 3, correspondientes al espacio social para el tercer trimestre de 2003 y 2011, veremos que si nos desplazamos en sentido vertical tendremos un incremento en el volumen del capital total, expresado por el IPCF, que va del primer decil en el cuadrante cuatro, hasta el décimo decil para el segundo cuadrante del espacio social y del capital escolar que va de primaria incompleta en el cuarto cuadrante del espacio social al segundo cuadrante con universitario completo.

ii Gráfico 2: El espacio social cordobés 2011 en el plano de los ejes 1 y 2 (13,14% de inercia y 51 modalidades activas)

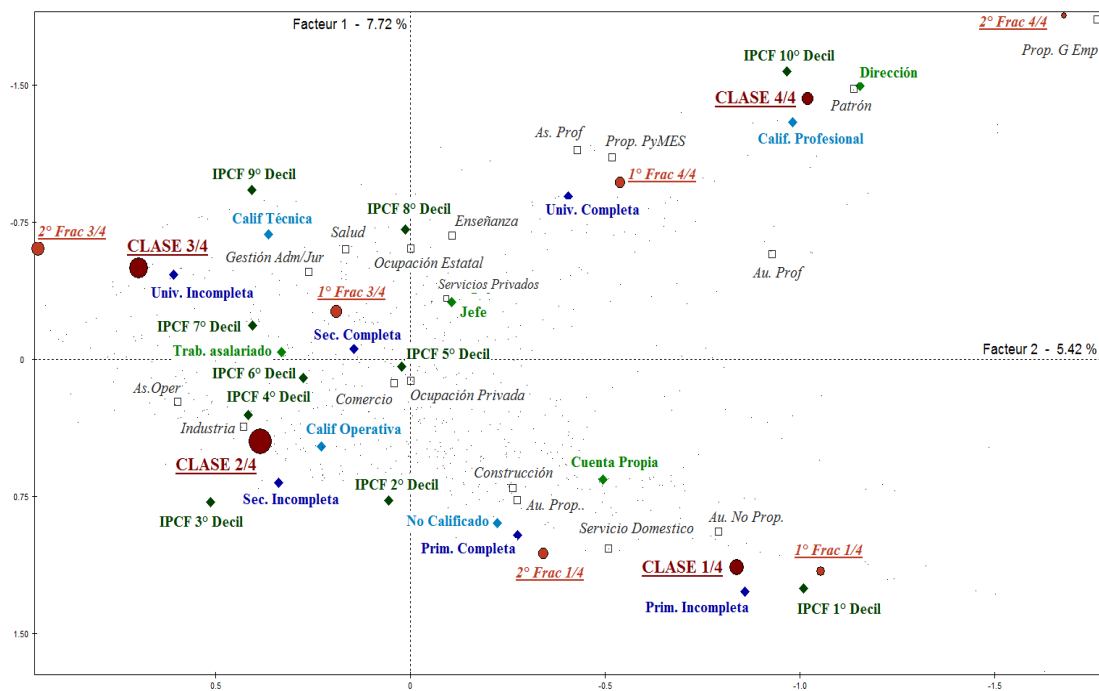


Fuente: Gutiérrez y Mansilla, 2015 y 2016: 45⁹³

Como mostramos con la presentación del espacio social, es imposible comprender la dispersión de las variables que lo configuran observando sólo a la clase alta o a sus fracciones. Se hace imprescindible leer los datos en *clave relacional*, comprendiendo que las desviaciones que posicionan a las familias de clase alta en el extremo superior derecho del espacio social sólo son posibles en la medida en que existan otras familias que detentan un menor volumen total de capital.

⁹³ Para más información de los Gráficos 2 y 3 y detalles acerca de la construcción del espacio social consultar (Gutiérrez y Mansilla, 2015 y 2016).

iii Gráfico 3: El espacio social cordobés 2003 en el plano de los ejes 1 y 2 (13,26% de inercia y 51 modalidades activas)



Fuente: Gutiérrez y Mansilla, 2015 y 2016: 26.

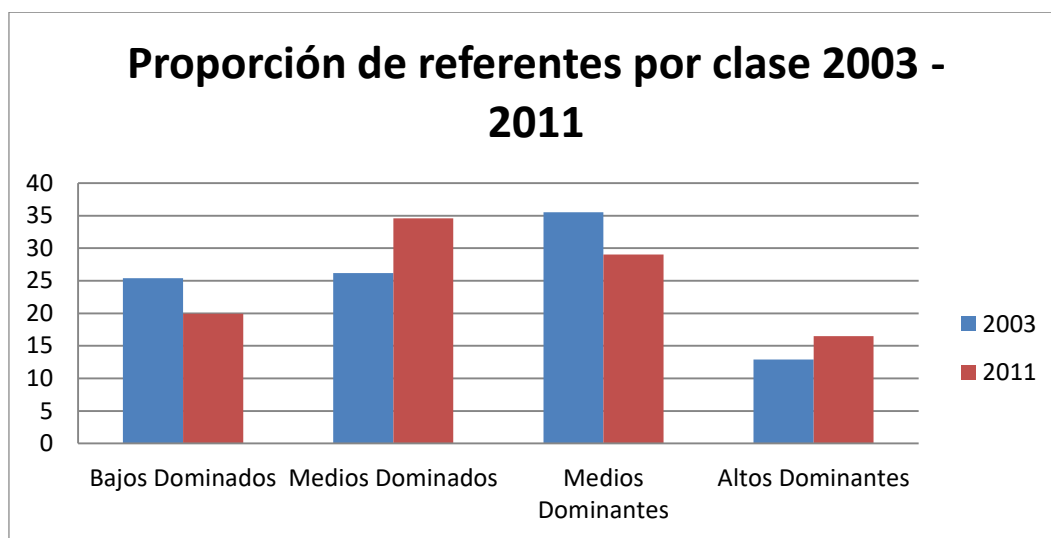
De este modo, se pretende discutir la idea, arraigada en muchos ámbitos, que el estudio de las familias de clase alta es “elitista”, siendo que la posición objetiva de las distintas familias del espacio social construido, por su carácter eminentemente relacional, guarda una relación intrínseca con las demás familias. O, dicho en otros términos, las posiciones de las familias que conforman el espacio social, sólo son posibles en la medida en que existen otras familias, que pertenecen al mismo espacio, y que difieren en el volumen y estructura del capital que poseen.

Este trasfondo estructural que subyace al espacio social construido es, en sí mismo, un fundamento para comprender que, a pesar de presentarse como grupos cerrados y aislados en las entrevistas, las clases altas son parte de un entramado de relaciones objetivas que distan de estar separado del resto del espacio social. Más bien diremos que ocupan sus “posiciones” en el espacio social y construyen sus “tomas de posición” (Bourdieu, 2012) desde una estructura relacional que las soporta aportando, en este sentido, mucho para comprender la desigualdad social y educativa.

En la conformación del espacio social se generaron cuatro clases que hemos dividido en dos grandes grupos, los que se encuentran en el sector superior del espacio social, y en consecuencia reúnen el mayor volumen de capital, los hemos denominado como sectores dominantes del espacio social, alcanzando el 49% en 2003 y el 42% en 2011 de la muestra. Por otro lado, tenemos las que reúnen un menor volumen total de capital,

que hemos denominado como los sectores dominados del espacio social y que son el restante 51% y 58% de los casos en 2003 y 2011.

iv Gráfico 4: porcentaje de familias por clase (2003-2011).



Fuente: elaboración propia en base al espacio social construido.

Al interior de estos dos grandes grupos se observan divisiones. En el caso de los dominados podemos observar que alrededor de un 20% son los que se encuentran en peores condiciones, que hemos denominado como familias de clase Baja Dominada (Bd).

A las familias de clase media las hemos dividido en dos, por una parte las dominadas, que llamamos clase Media Dominada (Md) cuyo porcentaje es del 26% para 2003 y 34% en 2011, mostrando un engrosamiento de esta zona del espacio social para 2011. Por otra parte, las familias de clase Media Dominante (MD) con un porcentaje que disminuye 2011 respecto de 2003 (36% en 2003 y 29% en 2011).

Por último, las familias de mayor volumen total de capital las llamamos clase Alta Dominante (AD), o sencillamente clase alta, que en tanto forman parte del grupo de familias de mayor volumen de capital, siendo que para las familias de clase AD el porcentaje se ha mantenido alrededor del 17% en ambos momentos estudiados.

Por medio de la CJA se dividió el espacio social en siete grupos que consideramos como siete fracciones. Cuando tomamos siete fracciones en 2011, la clase AD subdivide en dos grupos: por un lado, con un 13.2% de las familias, una fracción de clase alta con RH profesional y mayor capital cultural, y por el otro, con un 5.9% de las familias, una segunda fracción de RH propietarios de grandes empresas⁹⁴.

⁹⁴ Para ser más precisos, el programa no calcula fracciones dentro de los grupos, sino en realidad nuevos grupos en mayor cantidad. Es por eso que las "fracciones" de clase alta sumadas dan dos puntos por encima de la clase alta.

Como se puede observar, si bien los espacios sociales de 2003 y 2011 presentan características similares en la clase alta y baja, en las clases medias (MD y Md) se observa una considerable modificación en su volumen, siendo que crece la cantidad de familias agrupadas en la clase Md para 2011 y se reduce la cantidad de familias agrupadas en la clase MD. (Ver Gráfico 4).

i. La clase Baja Dominada

Vamos a caracterizar las clases construidas para 2003 y 2011 y las fracciones de clases (ver en anexo las tablas de correlación entre las clases y las categorías). Comenzamos con la clase Bd, que es la que detenta un menor volumen total de capital, y en consecuencia es en la que encontramos los menores ingresos, las mayores proporciones de RH con ocupaciones “no calificadas”, los niveles educativos más bajos y la mayor proporción de trabajo informal y de corta duración (ver tabla anexo I).

La clase está fuertemente asociada⁹⁵ al primer decil de ingreso⁹⁶. En términos de “Calificación ocupacional” observamos la categoría “No calificado” asociada a los RH de la clase Bd, (5.19 de VT para 2003 y 9,56 de VT en 201). El principal ámbito laboral de estos sectores es la “Ocupación privada” y como “Rama de Actividad” las categorías de “Construcción” para los “Varones”, y “Servicio Doméstico” y “Comercio”⁹⁷ para las

⁹⁵ De ahora en más, presentamos números que indican el valor test (VT) de las categorías asociadas a la clase o fracción. Este valor mide el grado de asociación de la categoría de una variable con la clase social construida en función de su mayor presencia en el grupo que en la población. A partir de 1.96 (valor absoluto) ya nos muestra una asociación significativa, que calcula a partir de una prueba de hipótesis y crece conforme aumenta el valor del número. Por el contrario, los valores negativos indican una que la categoría está menos presente en la clase que en el resto del espacio social.

⁹⁶ Cuando decimos ingreso en este caso nos referimos a: Ingreso per cápita familiar (IPCF), Ingreso Total Individual (ITI) e Ingreso de la Actividad Principal (IAP). Si bien el Ingreso per Cápita Familiar (IPCF) es un buen indicador de ingreso, pues considera a todos los miembros del hogar, esta situación se manifiesta con igual fuerza en variables como el Ingreso Total Familiar (ITF) que sería indiferente a la cantidad de miembros. En general, en el periodo se observa un crecimiento en la participación de los RH en el primer decil de Ingreso de la Actividad Principal (IAP) que no se evidencia en el Ingreso Total Individual (ITI) ni en el Ingreso per Cápita Familiar (IPCF). Esta diferencia entre el IPCF, el (ITI) y el IAP nos está sugiriendo otros ingresos que no provienen de la actividad principal de los referentes del hogar y posiblemente el ingreso de otros miembros del hogar en familias numerosas (como se puede observar en la variable “Cantidad de Miembros por Ambiente Exclusivo” que aparece asociada fuertemente al sector Bd en su “categoría más de tres personas por ambiente exclusivo”

⁹⁷ En esta clase pueden observarse para 2011 dos grandes fracciones (si cortamos en 7 fracciones), una primera fracción en la que el Carácter ocupacional del RH está fuertemente asociado al Servicio Doméstico y Social (8.44 de VT) y la Rama de actividad es el Servicio Doméstico (7.8 de VT). Este grupo está caracterizado principalmente por ser mujeres (6.64 de VT) separadas o divorciadas (4.67 de VT) o viudas (2.48 de VT) que reciben subsidio o ayuda social del Estado (4.14 de VT).

La segunda fracción está asociada a la Rama de Actividad de Construcción (7.34 de VT) y Carácter Ocupacional de Construcción (7.18 de VT) con Calificación Ocupacional Operativa,

mujeres. En cuanto al “Nivel educativo”, observamos que los RH de la clase Bd están fuertemente asociados al “Primario incompleto” (9,33 de VT en 2003 y 7,81 de VT en 2011).

El hecho de no poseer cobertura médica en el caso de los RH, recibir subsidios o ayuda social (en dinero) y ser Autónomos no propietarios, ya es un indicador de condiciones precarias de trabajo, lo que se ratifica en la asociación de la clase con una Antigüedad laboral de menos de un mes.

ii.La clase Media Dominada

A la izquierda de esta clase encontramos a la clase media dominada (Md) (ver Gráficos 2 y 3). En términos de ingreso esta clase se encuentra en el tercer, cuarto y para algunas variables⁹⁸ quinto decil de ingreso. En lo concerniente a la “Calificación ocupacional” diremos que el sector aparece fuertemente asociado a la “Calificación operativa” siendo una característica que toma mayor relevancia en el espacio de 2011 (con un VT de 5,74 en 2003 y 12,49 en 2011). En cuanto al “Nivel educativo”, observamos que la clase Md posee una asociación con el nivel “Secundario incompleto” (7,87 en 2003 y 8,33 en 2011) (ver anexo I).

Los RH son Varones (VT de 8.71 en 2011) casados principalmente (6.81 de VT en 2011). La rama de actividad es la Industria Manufacturera (4.7 de VT) con una tecnología ocupacional asociada a la Operación de Maquinaria y Equipos Electrónicos (4.59 de VT). También se encuentra muy asociado a los RH de esta clase la Edad de 65 años o más⁹⁹ (4.5 de VT) y el carácter ocupacional de Producción Industrial (4.24 de

Categoría de actividad por Cuenta Propia y Condición Socio Ocupacional Autónomos propietarios.

⁹⁸ Esta clase se halla asociada al segundo, tercer y cuarto decil de IPCF en 2003 siendo que en 2011 se concentra en el tercero y cuarto. En términos de ITF se observa una asociación al cuarto y quinto decil con la clase en 2003 y al sexto decil en 2011. Ello daría cuenta de una gran importancia del aporte del referente para el ingreso de los hogares de esta clase. En lo que respecta al ITI en la clase se asocia fuertemente (alrededor de 5 en el VT) al cuarto en 2003 y al quinto decil en 2011. Ello también daría cuenta de hogares numerosos, lo que podemos constatar en la variable “Cantidad de miembros por ambiente exclusivo” de 1.5 a 2 personas por ambiente exclusivo.

⁹⁹ Esta clase no se fracciona en un primer corte para 2011, pero si cortamos en once fracciones de clase obtendremos dos grupos diferenciados, uno de 50 a 64 años, casados, varones, con nivel educativo secundario incompleto, calificación operativa y cuentapropistas y carácter ocupacional en la Logística y tecnología ocupacional con operación de Maquinaria y Equipos eléctricos. También aparece asociado el nivel primario completo y la ocupación privada.

Por otra parte, tenemos a varones casados entre 35 y 49 años, asalariados operativos con calificación operativa en la industria manufacturera, nivel educativo de Secundario Completo, e ITF del sexto decil e ITI del octavo decil. En estos casos aparecen con fuerza los hogares numerosos, con seis personas o más, y muchas habitaciones de uso exclusivo y entre 2 y 3 persona por habitación y menores. También aparece con menor asociación los IAP de séptimo y octavo decil.

VT). Son familias numerosas (hogares con hasta 5 o 6 personas – 4 de VT) que viven en casa (4.14 de VT) y son propietarios del inmueble (3.35 de VT).

iii.La clase Media Dominante

En el primer cuadrante del espacio social observamos la clase Media Dominante (MD). Esta es una clase fuertemente asociada a las mujeres (6.74 de VT), asociada a la soltería (8.84 de VT) de hasta 34 años de edad (10.15 de VT). El ingreso de esta clase es del séptimo, octavo y noveno deciles para muchas¹⁰⁰ de las variables asociadas a la clase. Son empleadas asalariadas, con calificación predominantemente técnica (con un 8.13 de VT en 2003 y 9,34 de VT en 2011) que trabajan en establecimientos grandes (de más de 40 personas – 4.25 de VT). Este sector está caracterizado principalmente por las ramas “Servicios sociales” y “Salud” en 2003 (4,35 de VT) y “Enseñanza”¹⁰¹ (2,81 de VT en 2003 y 5,71 de VT en 2011) en ambos momentos, con operación de Sistemas y Equipos Informáticos. Por lo general son “Obreros” o “Empleados” (5,24 de VT en 2003 y 6,01 de VT en 2011), muchos de ellos de “Ocupación estatal” lo que también se muestra en la asociación que presenta “Administración pública” y “Servicios públicos” a este sector. Además de ello son trabajadores asalariados (5.15 de VT en 2003 y 5.00 de VT en 2011) En lo concerniente al “Nivel educativo” alcanzado por el RH se asocia la clase en “Universitario incompleto” (7.01 VT en 2003 y 6,31 VT en 2011) y

¹⁰⁰ El IPCF de este sector es también difuso, con una asociación en el octavo y noveno decil (6 de VT aproximadamente) en 2003 y del séptimo y en menor medida al noveno decil en 2011 (6 y 4 de VT respectivamente). El ITF se asocia con el séptimo y octavo decil y en menor medida en el quinto decil en 2003, y en 2011 sólo con el quinto decil de ingreso (2.53 de VT). El ITI se concentra en el octavo y noveno decil (valor de asociación de 9 y 11 en 2003) y en el séptimo y noveno decil (valores test de 6 y 4 respectivamente). En consecuencia, se puede observar que el ingreso no disminuye considerablemente cuando incluimos al grupo familiar, lo que sugiere otros ingresos, probablemente de los cónyuges, y familias no tan numerosas. En la clase media dominada podemos dar cuenta de hogares con menor concentración de personas por habiente exclusivo, y ello se justifica por medio de su asociación con la categoría de 1 a 2 personas por ambiente exclusivo (3.39 VT en 2003 y 3.78 VT en 2011) y con la categoría de 0.5 a 1 miembros por ambiente exclusivo (no aparece en 2003 y 4.16 VT en 2011).

¹⁰¹ Este grupo se separa rápidamente en dos fracciones (dividiendo en 7 fracciones el espacio social de 2011), una asociada a las mujeres, con nivel educativo Universitario Completo, condición socio-ocupacional de asalariado técnico y calificación técnica, asociado fuertemente a la Educación y por Rama de Actividad a la enseñanza, los servicios sociales y la salud, en establecimientos estatales grandes. La situación conyugal es Separado o Divorciado y el ingreso de los deciles superiores (sexto decil de IAP, y octavo decil de IPCF) aunque también hay un grupo asociado a ingresos menores.

Por otra parte, tenemos a RH de hasta 34 años, solteros, con superior universitario incompleto e inquilinos en departamentos. Esta fracción no presenta una asociación significativa a un sexo, son trabajadores asalariados, en viviendas de un ambiente y con pocas personas por ambiente exclusivo, muchos de ellos unipersonales. Sus trabajos son de calificación técnica, con IAP altos, e IPCF muy altos, seguramente por ser hogares reducidos. Son asalariados técnicos en la gestión y administración jurídica y operan equipos y sistemas informáticos en los servicios sociales.

“Universitario completo” en menor medida (5,36 de VT en 2003 y 4,74 VT en 2011) (ver anexo I).

iv. La clase Alta Dominante

En cuanto a la clase Alta Dominante (AD), que es el objeto de esta investigación, se ubica en el segundo cuadrante del espacio social. Los RH de esta clase se caracterizan por ser varones, casados y no hay una asociación con un rango de edad característico. Son RH con calificación laboral profesional (11 y 13 de VT para 2003 y 2011 respectivamente), con carácter (5.53 VT en 2003 y 9 VT en 2011) y jerarquía ocupacional (5 VT en 2003 y 9 VT en 2011) de directivos (ver anexo I).

Sus categorías de condición socio-ocupacional son las de “Asalariados profesionales”, “Asalariados jefes” y “Propietarios de PyMES” para 2003 y “Asalariados profesionales”, “Propietarios de PyMES” y “Propietarios de grandes empresas” para 2011. A ello se agregan sus altos ingresos¹⁰² que muestran a RH con un alto nivel adquisitivo por la actividad principal (2.5 VT y 2.9 de VT en 2003 y 2011), pero que también cuentan con un alto nivel adquisitivo del hogar, derivado de otras ocupaciones, del ingreso sus cónyuges y/o de ingresos que no derivan de su actividad laboral.

Los RH de esta clase presentan una fuerte asociación con el nivel “Universitario completo” (10.67 VT en 2003 y 8.46 VT en 2011). En consecuencia esta es una clase de alto poder adquisitivo de altas certificaciones, puestos jerárquicos de conducción, dirección y propiedad de empresas¹⁰³.

1. La primera fracción de la clase alta: los profesionales.

Si nos detenemos en las siete fracciones construidas, la clase alta se subdivide en dos fracciones para 2011. La primera con RH varones casados, de 65 años o más, que viven en viviendas grandes con pocos habitantes por ambiente exclusivo. Estos RH trabajan para el Estado siendo asalariados profesionales, con antigüedad de más de 5 años en establecimientos grandes (más de 40 empleados) con cargos directivos y calificación profesional. Claramente gozan de obra social, y sus ingresos son del décimo decil (ITI, IAP, ITF), pero caen en su ingreso al octavo decil cuando consideramos a todo el hogar,

¹⁰² IPCF de décimo decil (más de 10 de VT para ambos momentos), “Ingreso de la actividad principal” de décimo decil, e ITI de décimo decil. En cuanto a la vivienda, la cantidad de miembros por ambiente exclusivo es de menos de 1 persona (5.77 VT en 2003 y 3.65 VT en 2011). Otro elemento a destacar es que la clase está relacionada con viviendas de cinco o más habitaciones (5.58 VT en 2003 y 4.88 VT en 2011). Por último, es de destacar que aparece asociado a la clase el estado civil de los RH como casados.

¹⁰³ En esta sección se ha incorporado la información que se considera necesaria para la correcta interpretación de los datos que se exponen a continuación, para más información acerca de la caracterización de las clases creadas del espacio social consultar (Gutiérrez y Mansilla, 2016).

por lo que los aportes del RH son de gran importancia para el núcleo familiar. Sus trabajos implican la operación de sistemas y equipos informáticos en la rama de actividad de la enseñanza (ver anexo I).

2. La segunda fracción de la clase alta: los empresarios.

El segundo grupo está asociado principalmente a los servicios privados. Son RH varones, que no están asociados a ningún rango de edad específico, ni a ninguna situación conyugal. Son propietarios de pequeñas, medianas y grandes empresas en las que tienen cargos directivos, con jerarquía de jefes. Sus ingresos son del décimo decil (IAP, ITI, IPCF). Viven en casas grandes con pocas personas por ambiente exclusivo, y muchos de ellos reciben ingresos por alquileres.

La caracterización de los RH del espacio social por clase y fracción nos permite formar grupos con características relativamente más homogéneas. Esto no significa que en la clase alta no haya individuos que tengan secundario incompleto, o en la clase baja no haya individuos que tengan universitario incompleto, lo que presentamos son las características más comunes a los RH de cada clase y fracción, pero hay que recordar que las clases tienen límites difusos y dentro de los grupos también hay heterogeneidad. El agrupamiento de las familias de Gran Córdoba en clases y fracciones de clase nos permite conocer sus condicionamientos objetivos, principalmente los condicionamientos educativos y su relación con los condicionamientos laborales, habitacionales y de consumo de tecnologías.

Tomando esta clasificación describiremos los condicionamientos educativos por clase, poniendo énfasis en la clase alta y sus fracciones. También consideramos el espacio social construido para diseñar el perfil de los 36 entrevistados de clase alta que tomamos para la investigación cualitativa que veremos en el capítulo IV (ver anexo I).

d. LOS CONDICIONAMIENTOS EDUCATIVOS DEL ESPACIO SOCIAL

A partir de las clases y fracciones de clase construidas nos vamos a enfocar en describir los condicionamientos educativos del espacio social y caracterizar a los RH de clase alta para 2003/2011.

Describimos el modo en que las familias agrupadas en las diferentes clases y fracciones de clase del espacio social construido para Gran Córdoba, en particular las familias de las clases altas (dominante y media dominante), utilizan a la escuela como parte fundamental de sus estrategias de reproducción.

Finalmente, nos concentramos en la escolarización de los jóvenes de las familias de Gran Córdoba para caracterizar sus condicionamientos educativos por nivel y por sector de gestión.

Los condicionamientos aquí descritos nos permiten comprender en términos estructurales las prácticas educativas de las familias de Córdoba, diferenciándolas en función de la posición que ocupan en el espacio social, del acceso, permanencia y terminalidad de los niveles, y del sector de gestión. En el capítulo IV y V de la tesis vamos a volver sobre los sentidos vividos y las tomas de posición de las familias en relación con estos condicionamientos.

i. Capital escolar de los referentes de Córdoba

Como mencionaremos más abajo en ocasión de la oferta y de la demanda, y como mostramos en estudios anteriores cuando comparamos 2003 y 2011 (Giovine y Jiménez, 2016), se observa un aumento en los años de escolaridad para los referentes de todas las clases del espacio social construido (Ver Gráfico 5).

El nivel educativo de los RH varía también por sexo del RH, mostrando diferencias de rendimiento de los años de escolaridad en términos de ingresos, de calificación y jerarquía de las ocupaciones como veremos en el siguiente apartado.

1. Capital escolar de los referentes según su posición en el espacio social.

Los resultados por clase nos están mostrando que, a pesar de haber crecido los años de escolaridad para todo el espacio social, los niveles educativos alcanzados en los extremos del espacio social construido (la clase baja y alta) permanecen relativamente estables para los referentes de Gran Córdoba¹⁰⁴.

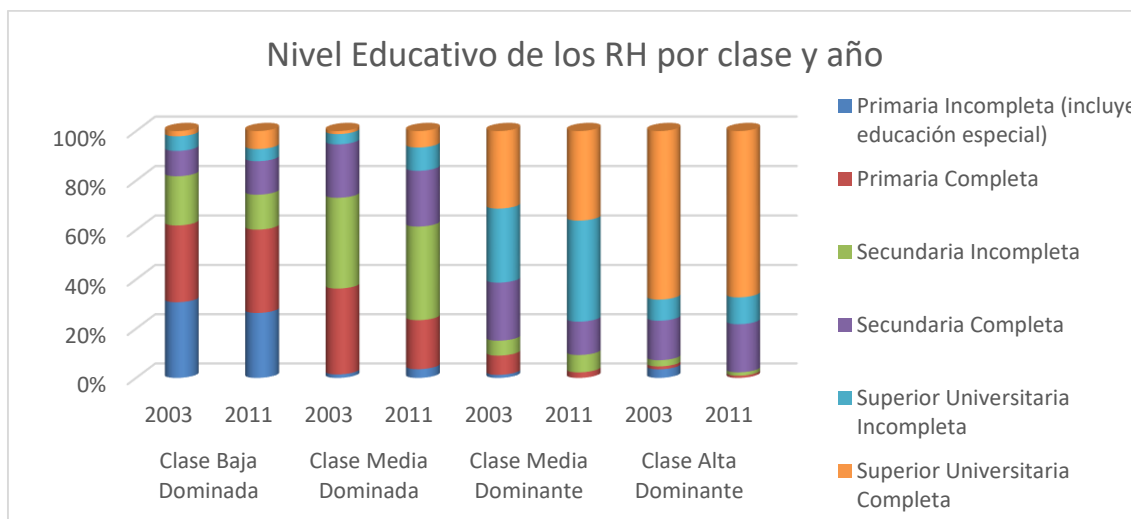
En este periodo son las clases medias las que han protagonizado los mayores cambios en términos de años de escolaridad¹⁰⁵. El crecimiento del acceso y egreso de los RH de clases medias es simultáneo con la segmentación horizontal y vertical observada en el nivel superior, como veremos más adelante.

Este crecimiento en el acceso y egreso de los RH de clase media no puede ser desligado de un conjunto de políticas de Estado a lo largo de los años que lucharon por la alfabetización universal, la primaria universal y ahora se han puesto por objetivo la universalización de la secundaria, como hemos mencionado en el Capítulo II.

¹⁰⁴ A pesar del crecimiento en general de los años de escolaridad, las distancias estructurales persisten cuando acercamos la lupa a los extremos del espacio social. En el año 2011 los referentes de clase baja dominada tienden a concentrarse fuertemente en el nivel primario (más del 50%), mientras que en la clase alta dominante los RH que cuentan sólo con el nivel primario prácticamente no existen en la muestra (menos del 5%).

¹⁰⁵ En las clases medias tenemos diferencias sustanciales, siendo que en 2011 más del 80% de los RH de clase Md no superaron el secundario (completo o incompleto) mientras que en la MD ese porcentaje es menor al 25%. Para estas clases terminar el secundario sigue siendo un parte aguas, y en cierta medida una distinción de clase, pues permite acceder a otros tipos de trabajo, con mejores jerarquías, calificaciones e ingresos (Jiménez y Giovine, 2017).

v Grafico 5: Nivel educativo de los referentes de hogar por clase. Gran Córdoba (2003-2011)



Fuente: elaboración propia en base a la EPH – INDEC

La terminalidad de los niveles también está desigualmente distribuida en el espacio social. Es notable la “eficiencia” de los referentes de clase alta en la finalización del máximo nivel de estudios alcanzado (88% en 2011), mucho mayor que la de los referentes de las otras clases del espacio social construido¹⁰⁶.

Esta “eficiencia” (Ver Gráfico 6) en la concreción del nivel de estudios, se ve condicionada por la formación previa, los valores inculcados al estudio y el nivel socioeconómico y cultural de las familias de origen, pero sobre todo, por la posibilidad de acceder a los estudios sin depender de un trabajo poco remunerado, escasamente relacionado con el estudio y muchas veces superpuesto con los horarios de cursado, como se observa en las entrevistas realizadas¹⁰⁷.

Los RH de clase alta alcanzan principalmente el nivel superior, que se caracteriza por educar a los que tienen nivel socioeconómico alto no sólo en Argentina (como hemos

¹⁰⁶ La terminalidad aumentó su proporción en los casos (en los niveles primario, secundario y universitario) entre 2003 y 2011 en los hogares de clase baja dominada. Un cambio importante se percibe en la terminalidad que se da en el nivel universitario completo, que significó un aumento en la proporción de casos de 2% a 7% en el periodo. En la clase media dominada podemos apreciar una gran disminución de referentes que tienen el primario completo, en favor de un leve crecimiento en la proporción con secundario incompleto y completo. También se observa un crecimiento de la cantidad de casos en el nivel universitario, tanto completo (de 1% a 7%) como incompleto (de 4% a 9%). En general se constata un mejoramiento en el acceso a los niveles superiores en la clase media dominada del espacio social. Sin embargo, este crecimiento redundó en una disminución de la terminalidad, pues muchos de los que acceden al nivel medio no logran terminarlo.

¹⁰⁷ En el marco del equipo de investigación se realizaron 43 entrevistas a familias de Gran Córdoba reconstruyendo las dimensiones de relevamiento del programa de investigación: laborales, educativas, habitacionales y de consumo de tecnologías. Programa de Investigación Plurianual (PIP-CONICET): “Reproducción social en el Gran Córdoba: Estrategias familiares y dinámicas recientes”. Directora Dra. Alicia B. Gutiérrez, Co-director: Dr. Héctor O. Mansilla, Instituto de Humanidades (CONICET). Período 2015- 2017.

mencionado en ocasión del Capítulo II sólo en 1% de la población de 20 años o más egresa del nivel universitario) sino también en América Latina (García de Fanelli y Jacinto, 2010). Los RH de la clase alta presentan un incremento en la participación en el nivel secundario completo (de 16 a 20%). En cuanto al nivel superior universitario se constata una leve reducción del completo y aumento del incompleto, que es producto del acceso al nivel de postgrado (posgrado incompleto).

vi *Grafico 6: Finalización del último nivel que cursa o cursó de los referentes de hogar por clase. Gran Córdoba (2003-2011)*



Fuente: elaboración propia en base a la EPH – INDEC

Estos resultados, positivos en términos de mejoramiento del nivel de estudios de todos los RH del espacio social, presentan algunos rasgos desalentadores, en la medida en que el acceso a niveles superiores¹⁰⁸, por parte de los RH de las diferentes clases, no se ha traducido en un sostenimiento y finalización de esos niveles.

Ello pone de relieve nuevamente que las condiciones de acceso no son iguales a las condiciones de permanencia y egreso de los niveles educativos, y sigue desafiando a las políticas educativas a resolver un problema que es relativamente inexistente para la clase alta.

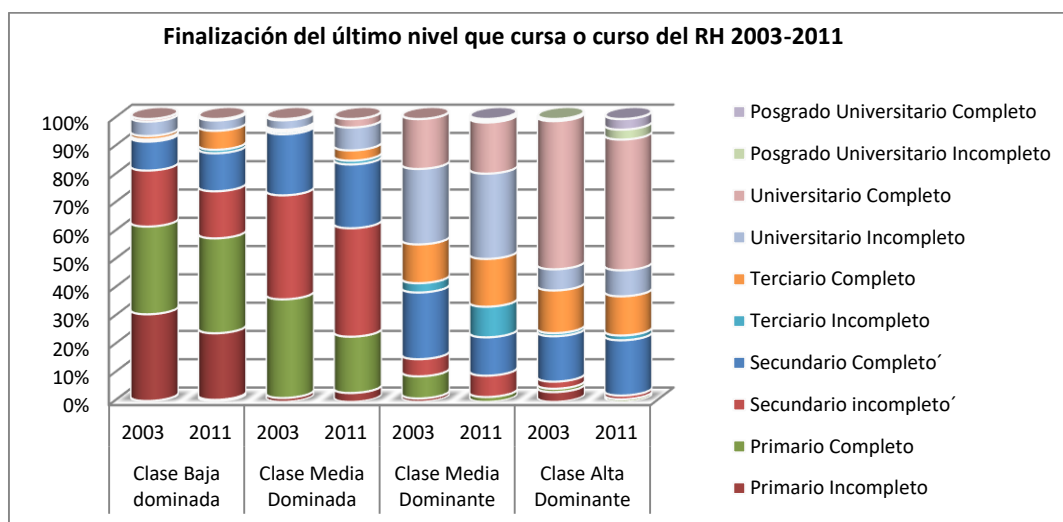
La terminalidad del nivel superior universitario de la clase alta es proporcionalmente inferior en 2011. Este fenómeno es producto del creciente acceso de los RH de clase alta al nivel de posgrado, que todavía presentan incompleto¹⁰⁹ en algunos casos (Gráfico 7).

¹⁰⁸

¹⁰⁹ Para precisar el nivel Superior Universitario tomamos la variable ¿Cuál es el nivel más alto que cursa o cursó? y la cruzaremos con la finalización del mismo, de este modo podremos discriminar con mayor detalle las diferencias entre los niveles educativos terciario, universitario y post-grado, que nos permitirán evaluar las distinciones al interior de las clases media dominante y alta del espacio social.

Cuando observamos el acceso al nivel secundario de los jóvenes entre 13 y 17 años por clase social construida, vemos que crece para todas las clases de 2003 a 2011, siendo de un 77% para la clase baja y de un 95% para la clase alta, sin embargo, cuando observamos graduación de los jóvenes de 19 a 25 años vemos que es de un 37% en la clase baja y de un 89% en la clase alta en 2011.

vii *Grafico 7: Ultimo nivel que cursa o cursó por finalización del mismo de los referentes de hogar por clase. Gran Córdoba (2003-2011)*



Fuente: elaboración propia en base a la EPH – INDEC

El nivel educativo de los RH de clase MD y alta en 2011 presenta una estructura similar, con aproximadamente un 80% de los casos con acceso al nivel superior universitario. Como dijéramos en otra ocasión (Giovine, 2015) esta proporción introduce una de las grandes desigualdades entre las familias de Córdoba que queremos mostrar, el acceso al nivel superior que tiene una tasa bruta del 50.5%¹¹⁰ está distribuido de un modo muy desigual en la población.

Los RH de las clases dominantes se distinguen de los RH de las clases dominadas por haber finalizado el Secundario y accedido al nivel Superior Universitario. Esta diferencia cuantitativa aparece cualitativamente en las entrevistas realizadas como un mandato para sí y para sus hijos, terminar el secundario y hacer la universidad¹¹¹. El secundario tiene una fuerte impronta de “obligación”, siendo que la dimensión vocacional comienza

¹¹⁰ Este porcentaje se calcula sobre la población argentina de 18 a 24 años de edad. (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011)

¹¹¹ Así lo cuenta Brígida en su entrevista en relación con la escolarización de su hijo Samuel “Samuel hizo la primaria y el secundario en el Inmaculada y ahora está estudiando en la UNC, y como currícula extra fueron a inglés todos los cuatro ¿no? Ellos saben que tienen que hacer el primario, secundario, universidad, e inglés. Después que ellos hagan lo que quieran, el que quiere se psicólogo que sea psicólogo.”

a jugar recién en el nivel superior, y sólo en algunos casos, en otros es algo a descubrir en el marco de la obligación.

Dentro de las clases dominantes existen diferencias en términos de subniveles del nivel superior y de posgrado. Los RH de clase alta optan más por los estudios universitarios que por los terciarios en relación con la clase MD¹¹². En simultáneo, la clase alta accede en mayor proporción a los estudios de posgrado universitario, lo que marca una diferencia con la clase MD¹¹³.

Para los RH de la clase alta la titulación se constituye, en muchos casos, en un insumo necesario para el trabajo o para la legitimación simbólica de las posiciones de dirección y conducción de las instituciones¹¹⁴. Muchas veces estas titulaciones no son suficientes y los instan a acceder al nivel de postgrado como instrumento de diferenciación, como es el caso de los cargos con jerarquía de directivos en espacios donde el capital dominante es el cultural.

El nivel de postgrado es uno de los más valiosos para el análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Este nivel demanda grandes inversiones, tanto de capital económico como de capital cultural, y se constituye en verdaderas apuestas de los RH por una distinción en términos simbólicos y culturales. En la clase alta la proporción de RH con este nivel crece 7 puntos para 2011, un porcentaje relativamente alto si consideramos 2003, donde no alcanzaba un 1%. En cambio, en la clase MD la proporción de RH apenas asciende a 1% en 2011.

¹¹² En relación con el nivel terciario, vemos que la proporción de RH en la clase MD es mayor en 2011. Por el contrario, esa proporción se hace menor en 2011 para los RH de la clase AD. Ello da por resultado que, en 2011, haya una diferencia porcentual de más de 10 puntos en favor de los RH de la clase MD para este nivel, que termina siendo estructurante de la clase. En muchos casos el acceso al nivel terciario está mediado por un trayecto incompleto en el nivel universitario.

¹¹³ En el nivel universitario se observa un crecimiento en la proporción de RH para la clase MD en 2011, a diferencia de la AD en la que disminuye la representación de RH. A pesar de ello, la clase AD tiene un porcentaje mayor de RH en este nivel que la clase MD para 2011, alrededor de 7 puntos, una mejor eficiencia en la finalización del nivel como hemos mostrado previamente y un 8% de los casos en el nivel superior universitario de posgrado.

¹¹⁴ Este es el caso de José, prosecretario de justicia que hace una especialización en derecho penal y relata que "(...) surgió por el trabajo, porque eh, en realidad eh, como para ascender en la carrera tenés que concursar, yo no tenía muchos antecedentes. Eh, y se inició en ese momento, y subsiste, esto de los cursos de posgrado, de los congresos, de los seminarios, bue... porque se le empezó a dar mucha importancia, desde el punto de vista del puntaje, a ese tipo de cosas. En realidad, el trabajo que yo realizo, eh, si todos lo cumpliéramos a consciencia, prácticamente no te deja margen para hacer mucho posgrado (...) por cierto que son útiles depende de qué se trate, quién lo dicte, el interés o esfuerzo que cada uno ponga, este... pero lamentablemente todo eso está muy desdibujado, porque el objetivo final no es capacitarse para desempeñar mejor la función, sino obtener un puntaje para poder acceder a cargo de mayor jerarquía. Entonces me parece que se pone el carro delante de los caballos, y es una equivocación, porque en definitiva no debe ser ese el objetivo. Entonces hay casos de cursos, de congresos, que "presente" [gesto de irse]"

Como lo hiciéramos en un artículo (Giovine, 2015), presentaremos dos líneas de análisis: la primera sugiere que la estructura educativa de los RH de las clases MD y alta no son similares en cuanto a niveles educativos. Por más que el porcentaje de RH que acceden al nivel superior universitario sea similar en 2011, la composición de este nivel en ambas clases es sumamente disímil¹¹⁵.

La segunda línea de análisis está relacionada con un claro crecimiento de RH con acceso al nivel superior universitario de la clase MD para 2011, pasando de un 60% a un 80%. Esta aparente disminución de la segmentación vertical, pone de relieve dos cuestiones, un crecimiento en los años de escolaridad en el nivel de posgrado y una creciente segmentación horizontal del nivel superior universitario que veremos en detalle en el capítulo IV.

Los RH de la clase alta muestran una tendencia a la acumulación de capital cultural institucionalizado en forma de titulaciones de postgrado, o la articulación de las titulaciones con el posicionamiento en cargos de dirección o conducción de las reparticiones o empresas en las que forman parte. Estos resultados sugieren que una fracción de la clase alta necesita invertir cada vez más dinero, y sobre todo tiempo de vida, en educación para sostener su posición en el espacio social, volveremos sobre este punto más adelante.

2. Capital escolar y desigualdad laboral por sexo

Una de las características del mercado de trabajo argentino y latinoamericano es la desigualdad entre los varones y las mujeres. Presentarlas en relación con el capital cultural institucionalizado propone explorar una dimensión de la desigualdad educativa, la de los retornos educativos por género.

En la década de 1960 se desarrolla una incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, vinculado al acceso a mayores niveles educativos y transformaciones culturales. Este proceso avanzó de manera gradual hasta la década de 1980, y de un modo más acelerado desde la década de 1990. Superada la crisis de fines de la década de 1990, las mujeres mantuvieron sus posiciones en el mercado de trabajo, sin embargo, todavía se observan diferencias en las condiciones laborales en relación con los varones (Rojo Brizuela y Tumini, 2008).

Como mencionamos en la construcción del Espacio Social, los RH pueden ser tanto varones como mujeres y en muchos casos se cambió a los autodesignados varones por mujeres que tenían mejor ingreso, nivel educativo, calificación o jerarquía laboral. En esta sección comparamos las titulaciones de los RH varones y mujeres. Además, con

¹¹⁵ En la clase MD hay una mayor presencia (además en crecimiento) de terciarios y de universitarios, siendo que en la clase AD la proporción de postgrados es notoriamente mayor.

los datos de la EPH damos una aproximación a variables relacionadas con las condiciones laborales por sexo.

En las clases medias (dominada y dominante) las mujeres referentes¹¹⁶ perciben un menor Ingreso total individual. En la clase alta esta diferencia tiende a desaparecer y en la baja, son las mujeres referentes las que ganan más que los varones. Paralelamente, en todas las clases sociales construidas las mujeres RH tienen mayor titulación que los varones en ambos momentos. De este modo las mujeres RH deben aspirar a mejores titulaciones para percibir iguales o menores remuneraciones¹¹⁷ (Giovine y Jiménez, 2016; Jiménez y Giovine, 2016).

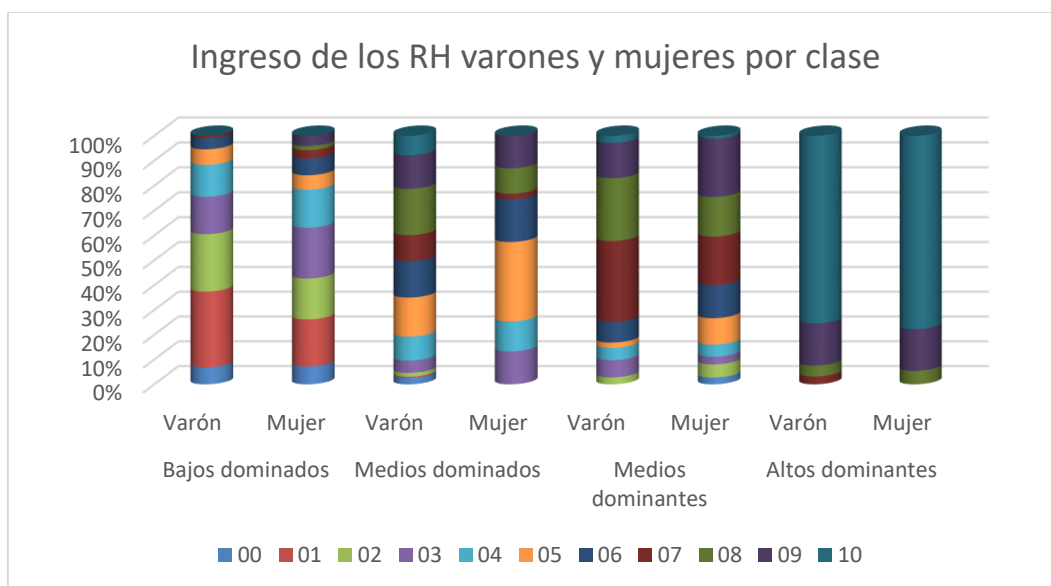
En la clase baja dominada, las diferencias de ingreso por sexo no son tan pronunciadas. Los trabajos de los RH mujeres son menos calificados que los trabajos de los varones (Ver Gráfico 10), y si consideramos la rama de actividad de los RH por sexo, veremos que ambos trabajan en el sector privado, pero los varones trabajan principalmente en la construcción y el comercio, y las mujeres principalmente en el servicio doméstico y el comercio casi por partes iguales.

En los RH de clase Md se observa una mayor presencia de varones que de mujeres referentes en los últimos deciles de ingreso (7°, 8°, 9° y 10°), a pesar de tener las mujeres mayores porcentajes en los niveles de educación superior (secundaria completa y universitaria). En cuanto la calificación de los trabajos de los RH de clase Md, son similares y la rama de actividad de los RH varones es principalmente en la industria manufacturera, administración y servicios públicos, construcción y comercio. Las mujeres se concentran en el comercio y los servicios privados, en su mayoría.

¹¹⁶ La mayor proporción de mujeres referentes se da en la clase baja dominada y en la clase media dominante. En cambio, los referentes de hogar de las clases media dominada y alta se encuentran fuertemente masculinizados.

¹¹⁷ Con Cecilia Jiménez (Giovine y Jiménez, 2016) presentamos estos datos para todo el espacio social.

viii Gráfico 8: Ingreso Total Individual por clase y sexo del RH - 2011

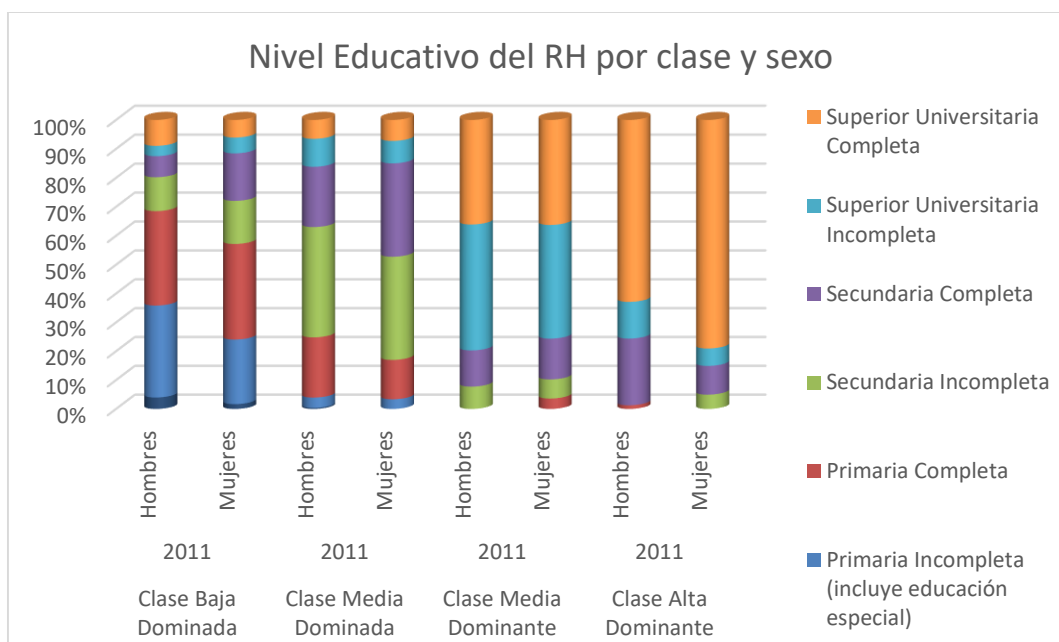


Fuente: elaboración propia, EPH 2011

En los RH de clase MD la diferencia de ingresos se invierte (ver Gráfico 8), siendo que el 17% de los varones se concentra en los deciles 9° y 10°, frente al 25% de las mujeres. Respecto al Nivel educativo (Ver Gráfico 9) alcanzado, tanto los varones como las mujeres han tendido a igualarse en el nivel universitario completo e incompleto. Si bien esta tendencia también se refleja en el ingreso total de los referentes, esta igualación no se ha producido en la misma medida, siendo que las mujeres referentes todavía cobran menos que los varones.

Los trabajos de los RH mujeres y varones son de calificaciones similares y los RH varones de esta clase se ubican en ramas de actividad como los servicios privados, el comercio y la administración pública y servicios públicos. En cambio, las RH mujeres de esta clase se ubican más en la enseñanza, servicios sociales y de salud, servicios privados y la administración pública y servicios públicos.

ix Gráfico 9: Nivel Educativo del referente por clase y sexo - 2011

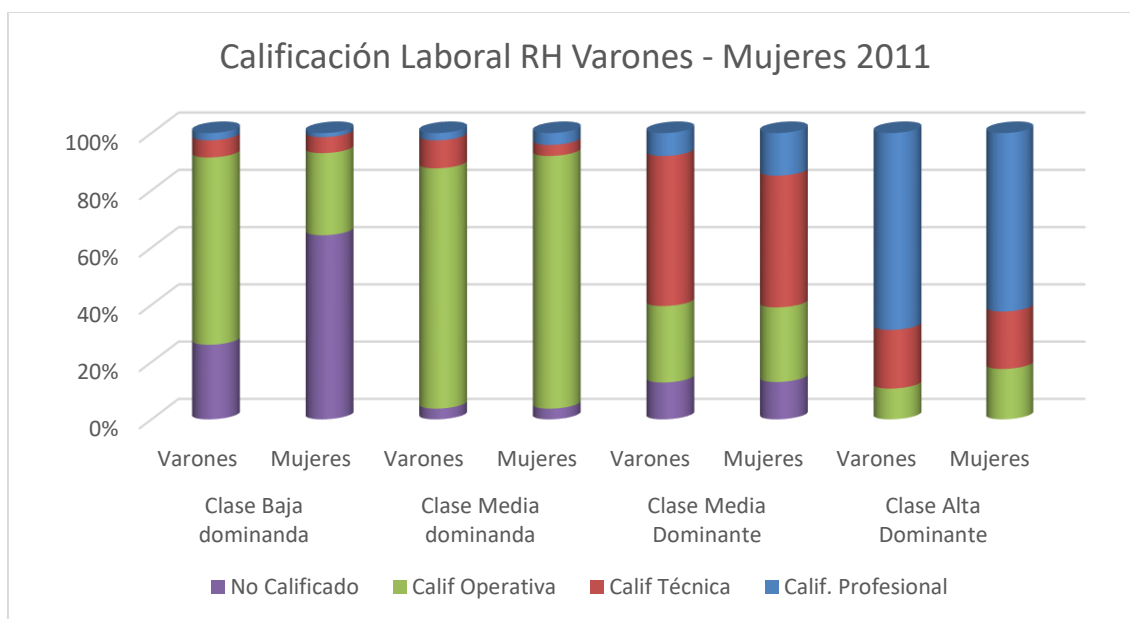


Fuente: elaboración propia, EPH 2011

En los RH de clase alta se aprecia una elevada concentración de casos en el décimo decil, habiendo diferencias poco significativas entre referentes varones (76%) y mujeres (78%). Este dato debe ser matizado por la escasa representación de las mujeres como referentes de hogar (27% en 2011) en una clase fuertemente masculinizada. Por último, considerando que las mujeres presentan mayor nivel educativo que los varones en esta clase, resulta para ellas que los ingresos son relativamente menores en relación con la educación demandada.

En los RH de clase alta la diferencia entre ambos sexos del RH es máxima, ubicándose predominantemente las mujeres el sector público (aunque no de modo exclusivo, si en mayor proporción que las otras clases), con trabajos menos calificados que los varones, principalmente asociados a la enseñanza y los servicios sociales y de salud y en menor medida en el comercio. Los varones se ubican en los servicios privados, la enseñanza, la administración pública y servicios públicos y el comercio principalmente.

x Gráfico 10: Calificación laboral del referente por clase y sexo - 2011



Fuente: elaboración propia, EPH 2011

Sintetizando, observamos en los RH de clase media dominada y clase alta que esta relación se invierte, siendo los varones los que obtienen mejores ingresos, a pesar que las mujeres siguen teniendo mayor proporción en los niveles educativos más altos. Esto muestra que la desigualdad de género, si bien se ha invertido en términos educativos, sigue siendo pronunciada en términos laborales (mayormente, en lo que refiere a los ingresos y la calificación ocupacional)¹¹⁸.

3. Capital escolar de las parejas y cónyuges por clase: ¿homogamia educativa?

El interés por estudiar los cónyuges de los RH del espacio social¹¹⁹ construido radica en conocer, en términos estadísticos, si se observa homogamia educativa¹²⁰. Para ello

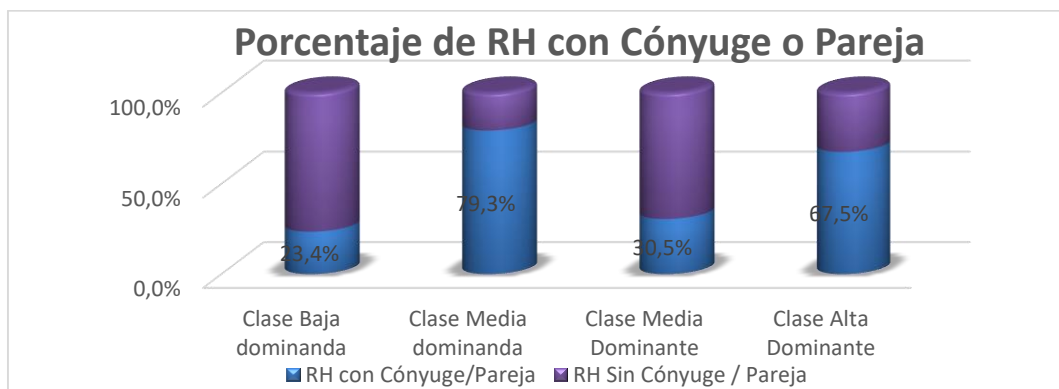
¹¹⁸ Estas desigualdades por género tienen larga data y Silvana nos cuenta las exigencias desiguales que sufrió ella cuando ingresó a tribunales provinciales: “en el año 78 [1978] empezaron a llamarse a concurso... 76 [1976] fue el golpe, y en el 77 [1977] creo que tribunales, los nuevos integrantes del tribunal superior, porque hasta ese momento se entraba por, por relaciones, se empezó a llamar por concurso y se pusieron, muy interesante esto, las condiciones para ingresar eran distintas para hombres y para mujeres. El primer requisito que debías cumplir era el promedio en la facultad, a las mujeres nos exigían tener un promedio de 8 y a los varones de 6. Luego se rendía un examen de dactilografía que no rendíamos juntos las mujeres con los hombres y los hombres podían escribir con dos dedos y las mujeres tenían que volar para aprobarlo y así y todo, una vez que tenías aprobado este concurso, porque había que hacer una redacción sobre determinados temas, ingresaban primero los varones después las mujeres.”

¹¹⁹ Sobre esta relación de homogamia educativa dedicamos una sección del documento de trabajo presentado conjuntamente con Cecilia Jiménez. Para más información consultar: (Giovine y Jiménez, 2016).

¹²⁰ Esteve y NcCaa realizan un extenso estudio sobre homogamia educacional en México y Brasil y definen la homogamia educativa como: “El vocablo ‘homogamia’ está compuesto por el sufijo de origen griego ‘gamos’, que significa ‘unión’ o ‘matrimonio’, y por el prefijo del mismo

observamos su nivel educativo, su situación laboral, su ingreso y la relación de estas variables con los RH. Como podemos observar en el Gráfico 11, la proporción de hogares en los que el referente tiene cónyuge presentan una gran variación por clase social, siendo la clase Md y la alta las que tienen mayor proporción de RH con cónyuge¹²¹.

xi Gráfico 11: Porcentaje de RH con Cónyuge o Pareja - 2011



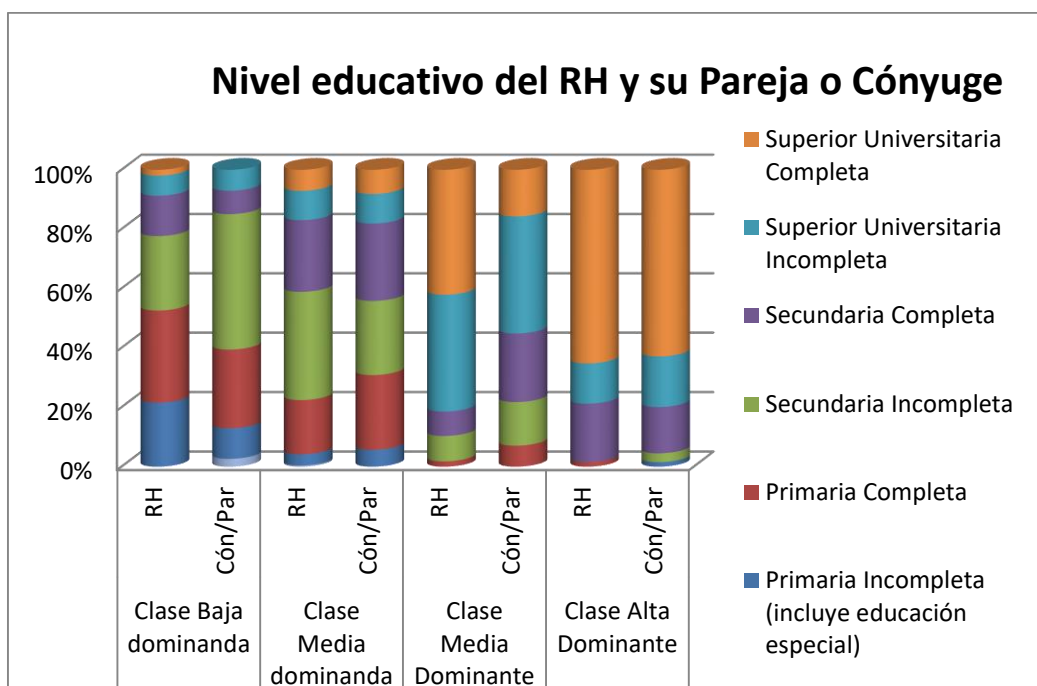
Fuente: elaboración propia, EPH 2011

En ese marco diremos que los cónyuges/parejas del espacio social construido presentan niveles educativos similares a los referentes de hogar (casados o unidos), según pertenencia a los diferentes sectores del espacio social, lo que sugiere que los RH eligen su pareja con un nivel educativo similar (cierta homogamia educativa, Ver Gráfico 12). Así, en los cónyuges de la clase Bd se observa más de un 40% de presencia en el nivel primario, en tanto para la clase alta presentan más de un 70% de frecuencias en nivel universitario. Los cónyuges de la clase media dominada se concentran, como los referentes, en el nivel secundario, en tanto los de la clase media dominante tienen mayor presencia en el nivel superior universitario.

origen 'homo', que significa 'igual' o 'mismo'. La combinación de 'homo' y 'gamos' da como resultado 'unión entre iguales'. En ciencias sociales, concretamente en sociología, demografía y antropología, 'homogamia' se utiliza para designar aquellas uniones o matrimonios entre personas con características en común, básicamente de tipo social o adquirido. Lo contrario de la homogamia es la heterogamia." (2007: 57).

¹²¹ Mencionamos esta cuestión dado que las relaciones que se puedan hacer están mediadas por estos datos más generales que ponen a las clases media dominada y alta dominante en un alto porcentaje de hogares con cónyuge o pareja (alrededor de un 70%) y a las baja dominada y media dominante en porcentajes muy bajos (alrededor del 30%)

xii Gráfico 12: Nivel educativo de los RH (con cónyuges/pareja) y de sus cónyuges o parejas por clase (2011)



Fuente: elaboración propia en base a la EPH – INDEC

Las tendencias observadas son similares entre referentes de hogar¹²² y sus cónyuges para 2003. Es notable que esta coincidencia en términos de niveles educativos sea tan marcada para las clases del espacio social¹²³, siendo que no se corresponde con los ingresos o las calificaciones laborales.

En la clase alta la homogamia se presenta con una simetría casi perfecta (Jiménez y Giovine, 2016). El nivel educativo es una variable relacionada con la elección de una pareja. Estas compatibilidades de nivel educativo a veces se presentan como “naturales” en los relatos, producto de compartir espacios comunes (como por ejemplo “nos conocimos en la universidad”) y responden a expectativas educativas de clase internalizadas en las formas de percibir y valorar¹²⁴, que sólo son visibles cuando algún elemento de la reproducción se fractura.

¹²² Aquí se han tomado en consideración los RH con cónyuge, para hacerlos comparables con la situación de las parejas.

¹²³ Como hemos mostrado, el nivel educativo está muy asociado al ingreso, y por tanto al nivel socioeconómico de los RH y sus cónyuges, de este modo lo que se muestra es una tendiente igualación en el nivel educativo de los RH y sus cónyuges/parejas que es relativo a la posición que ocupan en el espacio social y a los condicionamientos educativos de esas posiciones.

¹²⁴ Así lo cuenta Sofía (universitario completo) en relación con su marido, contador, que demoraba en recibirse en su carrera universitaria y eso le generaba mucha angustia, por más que no fuera a utilizar el título después: “igual de todas maneras te digo, él se recibió un poco porque le faltaban 2 o 3 materias y ya era más grande, entonces se exigía de tal manera que no las iba a rendir porque si lo bochan se moría. Entonces yo ya estaba embarazada del segundo y le faltaba una materia y venía. No, no rendía no, no rendía. Hasta que una noche le lloré toda

ii. El nivel educativo de las tres generaciones.

En esta sección tomamos a todos los individuos de los hogares, considerados para la construcción del espacio social 2011 mayores a 25 años y consideraremos tres generaciones de escolarización: los que se escolarizaron en el nivel secundario entre 1940 y 1965 que llamamos *primera generación* (lo que significa que en 2011 estaban en un rango de 84 a 59 años), los que se escolarizaron entre 1964 y 1989 que llamamos *segunda generación* (58 a 35 años en 2011), y los que se escolarizaron entre 1990 y 2011 que es la tercera generación (34 a 25 años en 2011)¹²⁵.

Estas generaciones fueron construidas a partir de la reconstrucción del relevamiento de campo y del modo en que se estructuraron los casos de las familias entrevistadas de clase alta. Consideran también las dinámicas históricas del mercado escolar y los procesos históricos relacionados con los cambios políticos en la Argentina. Más adelante, en ocasión de la reconstrucción de la oferta educativa de nivel secundario, haremos una descripción de las instituciones educativas que eligen los miembros de cada una de las generaciones construidas.

1. Diferencias de escolaridad por generación.

Con el objeto de describir los resultados que arroja el espacio social construido en relación con los accesos a la educación de estas tres generaciones, hemos tomado las cohortes de edad y los niveles educativos (completos e incompletos) y los hemos cruzado con la clase social. El resultado es una descripción de los de los niveles educativos alcanzados por cada generación.

Sumando los valores correspondientes al nivel Hasta Primario (sin instrucción, primario incompleto y primario completo) vemos que disminuye la participación de los miembros de las familias de clase Bd de un 74% en la primera generación a un 46% en la tercera. Este dato contrasta fuertemente con los miembros de las familias de clase alta, que presentaba un 11% de casos con Hasta Primario en 2011 y rápidamente se reduce a cero en la segunda y la tercera generación.

la noche, el otro día se presentó. Así que me dice que me debe el título. De todas maneras, nunca se dedicó, y él tenía con mucha más experiencia, un primo de él salió medalla de oro y fue profe de secundaria, y él al haber trabajado en estudio de contables desde que era chico, tenía muchísima más experiencia que...”

¹²⁵ Por las características de este grupo de edad es probable que en 2011 todavía tengan posibilidad de transitar su formación superior. Tal vez sea por esto que el porcentaje de acceso al nivel superior sea menor que la segunda generación.

Tabla1: Nivel Educativo por clase y por generación 2011

Ge	Hasta primario			Secundario			Superior Universitario		
	Primera	Segunda	Tercera	Primera	Segunda	Tercera	Primera	Segunda	Tercera
Bd	74,3%	48,8%	45,8%	17,0%	40,5%	40%	8,7%	10,7%	13,8%
Md	46,6%	27,3%	16,2%	40,7%	52,4%	64%	12,7%	20,4%	19,4%
MD	27,5%	8,9%	2,0%	37,6%	31,4%	21%	34,9%	59,7%	77,2%
AD	10,5%	0,0%	0,0%	13,3%	16,7%	22%	76,1%	83,3%	77,8%

Fuente: elaboración propia en base a los datos de la EPH y el Espacio Social Construido.

En el otro extremo tenemos el nivel Superior Universitario, donde la proporción se invierte en la participación de los miembros de las generaciones por clase. Allí vemos que los miembros de las familias de clase Bd tienen un 9% de la primera generación en nivel superior universitario en 2011, y ese porcentaje asciende a un 11% para los miembros de la segunda generación y un 14% para los miembros de la tercera generación.

Este último dato, se opone fuertemente con las familias de clases dominantes que están próximos al 78% de miembros con acceso al nivel superior en la tercera generación. La clase MD comienza en la primera generación con un 35% de miembros de sus familias con acceso al nivel superior y llega a un 77% en la tercera generación. Los miembros de las familias de clase alta, en cambio, se mantienen relativamente estables alrededor del 70% y 80% en las tres generaciones, con un pico en la segunda generación de más del 80%.

Al observar los miembros de las familias de las tres generaciones para cada uno de los niveles construidos, vamos a notar que, generación a generación, los niveles educativos de sus miembros han aumentado, teniendo por resultado que la matriz comience a replegarse hacia los niveles más altos. Este dato puede conducir a equívocos si pensamos la educación en términos de origen y destino, en la medida en que, a pesar de aumentar los niveles educativos de las siguientes generaciones, la desigualdad es persistente.

El efecto que tiene este movimiento de traslación de la estructura¹²⁶, como hemos mencionado en el apartado anterior y ahora vemos por generación, es la necesidad de las familias de clase alta de articular nuevos instrumentos de distinción, siendo uno de

¹²⁶ Bourdieu entiende que la estructura social puede reproducirse a partir de la variación estructural de las posiciones que no amenazan de un modo necesario ni automático la supervivencia del sistema: "La reproducción de la estructura social puede realizarse dentro y por medio de una lucha competitiva que conduce a una simple traslación de la estructura de las distribuciones mientras, y sólo mientras, que los miembros de las clases dominadas entren en la lucha en *orden disperso*, esto es, con acciones y reacción que sólo se totalicen *estadísticamente por los efectos externos* que las acciones de los unos ejercen sobre las acciones de los otros fuera de toda interacción y de toda transacción, y por consiguiente en la objetividad, fuera del control colectivo o individual, y casi siempre contra los intereses individuales y colectivos de los agentes." (Bourdieu, 1998:164)

ellos la acumulación de años de escolaridad, como vimos antes, y otro la estratificación horizontal, como veremos más adelante.

2. Diferencia de escolaridad entre mujeres y varones por generación.

Las diferencias existentes en los niveles educativos de las tres generaciones nos aportan información sobre la estructura educativa de cada generación, ahora vamos a mostrar las diferencias de escolarización para cada sexo, en la medida en que nos pueden dar un panorama general del modo en que la histórica desigualdad entre mujeres y varones se ha modificado.

Tabla 2: Escolaridad por generación construida, por clase y sexo 2011.

Gen	Sexo/ Clase	Hasta primario		Secundario		Sup. Univ.	
		Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Primera	Bd	78,1%	72,7%	11,8%	19,3%	10,2%	8,0%
	Md	41,2%	52,7%	45,3%	35,5%	13,4%	11,8%
	MD	35,3%	24,9%	41,2%	36,4%	23,5%	38,7%
	AD	7,5%	14,2%	13,8%	12,7%	78,6%	73,1%
Segunda	Bd	58,5%	42,1%	31,8%	46,5%	9,7%	11,4%
	Md	26,2%	28,4%	55,5%	49,0%	18,3%	22,6%
	MD	15,0%	5,4%	38,6%	27,2%	46,4%	67,4%
	AD	0,0%	0,0%	12,6%	20,5%	87,4%	79,5%
Tercera	Bd	50,1%	43,2%	39,6%	40,9%	10,3%	16,0%
	Md	14,6%	17,6%	72,6%	57,0%	12,8%	25,3%
	MD	2,7%	1,3%	23,2%	18,1%	74,1%	80,6%
	AD	0,0%	0,0%	27,0%	15,9%	73,0%	84,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH y del espacio social construido.

La escolarización de las mujeres presenta cambios en su distribución por generación estudiada. En la primera generación, como muestran Rojo Brizuela y Tumi (2008), las mujeres accedían en menor medida a la educación superior que los varones. Sin embargo, en las familias de clase MD este fenómeno no es tal, siendo que las mujeres ya presentaban un mejor acceso al nivel superior que los varones en todas las generaciones. Como hemos mencionado en ocasión de la descripción de las clases, la clase MD es una clase fuertemente feminizada.

A pesar de las diferencias de sexo, las desigualdades en el acceso al nivel superior de las clases dominantes contra las clases dominadas¹²⁷ son muy grandes. Los miembros de la clase MD duplican o triplican el acceso al nivel superior de las clases dominadas. Los miembros de la primera generación de clase alta, a su vez, duplican a la clase MD en el acceso al nivel superior.

¹²⁷ En contraposición a los miembros de clase Bd y Md, que en proporciones altísimas apenas alcanzan el primario en la primera generación.

Sin embargo, cuando consideramos diferencias en la primera generación por sexo, vemos que los varones de clase alta triplican a los de clase MD en el acceso al nivel superior, en cambio, las mujeres de clase alta no llegan a duplicar a las de clase media en el nivel. Esto hace que, a pesar de tener los varones de clase alta un mayor acceso al nivel superior, las mujeres de clase alta estén muy próximas. Esta relación se va a revertir en la tercera generación, donde las mujeres de clase alta acceden al nivel superior en mayor proporción que los varones.

En la segunda generación, el porcentaje de mujeres con acceso al nivel superior crece en relación con la primera¹²⁸ y los varones también lo hacen, de modo proporcionalmente más alto que en las mujeres, por lo que la diferencia en el acceso se acrecienta.

Las mujeres de clase MD aproximan su participación en el nivel superior en relación con las mujeres de clase alta de segunda generación, siendo este un crecimiento notable entre la primera generación y la segunda. Otro crecimiento proporcional se da en el acceso al nivel superior de los varones de clase MD de la segunda generación, que duplican su proporción respecto de la primera generación. Sin embargo, en la segunda generación todavía se encuentran muy por debajo de los varones de clase alta.

La tercera generación es donde se produce un gran cambio, los varones de clase MD prácticamente igualan en acceso al nivel superior a los de clase alta en el orden de un 73% de los casos. Las mujeres de clase MD también se aproximan en el acceso¹²⁹ al nivel superior, pero todavía la clase alta es levemente mayor que la MD.

Por último, las mujeres de clase alta de tercera generación aventajan en más de diez puntos en el acceso al nivel superior a los varones. Por primera vez, en las tres generaciones construidas, las mujeres de clase alta acceden más al nivel superior que los varones. Esta característica de las mujeres de clase alta no es independiente de la mayor proporción de hombres en la clase, y del lugar de la mujer como reproductora del

¹²⁸ En oposición, los indicadores para los miembros de la segunda generación de la clase Bd en el nivel primario siguen teniendo una gran proporción de casos, siendo principalmente los varones los que permanecen en el nivel de estudio más bajo y las mujeres aumentan el acceso al secundario.

Por otra parte, el secundario pasa a ser el nivel de mayor proporción de la clase Md, donde los varones tienen mayor cantidad de casos que las mujeres, que ya comienzan a acceder al nivel superior más que los varones.

¹²⁹ En la tercera generación disminuye la cantidad de varones de clase Bd con primario y se sostiene la cantidad de mujeres. En cuanto a la clase Md, la mayor proporción se encuentra en el nivel secundario con proporciones cercanas al 70% en los varones y del 57% en las mujeres. La clase Md en esta generación sale del nivel primario y se corre hacia el secundario.

capital cultural y del varón como reproductor del capital económico en la segunda fracción de la clase alta¹³⁰.

iii. Nivel educativo de los hijos y nietos por clase

Dar cuenta de la escolarización de los hijos y nietos de los hogares de Gran Córdoba nos permite observar, en términos estadísticos en primera instancia, las estrategias de sus padres al escolarizar a sus hijos y, de este modo esgrimir las estrategias diferenciales de las familias de clase alta en relación con todo el espacio social.

Para ello nos valdremos de algunas variables que indican si los niños y jóvenes que aún viven en los hogares de sus padres siguen estudiando, el nivel en que se encuentran, el tipo de gestión de las instituciones a las que asisten, entre otras. También observaremos a qué clase pertenecen las familias donde hay mayor sobre-edad o abandono y en qué familias se da más la educación inicial.

Para ello consideramos los cortes etarios previstos por la normativa para los niveles a estudiar. Los hijos y nietos¹³¹ de los hogares tomados en la muestra de la EPH, fueron filtrados por cohortes de edad, en función de los años estipulados por la normativa para la finalización de los diferentes niveles.

De esta manera, para analizar la asistencia al nivel inicial tomamos los hijos de 4 años o más que nunca asistieron a al nivel; para analizar la terminalidad de la escuela primaria, tomamos los hijos mayores de 12 años; para la terminalidad de la escuela secundaria hijos mayores de 18 años (Giovine y Jiménez, 2016); para la terminalidad del nivel superior universitario, tomaremos toda la población con más de 25 años¹³².

Por otra parte, mostraremos las variaciones en el acceso a los niveles primario y secundario de los hijos en las edades correspondientes. En consecuencia, tomamos a los niños entre 6 y 12 años para observar cuántos están en el primario, a los jóvenes de 13 a 17 años para observar la asistencia al secundario. De este modo, podremos capturar la asistencia por nivel de cada clase social, y su variación de 2003 a 2011.

¹³⁰ Es el caso de Sofía, que nos cuenta que su formación universitaria y luego los talleres que daba para los miembros de la clase alta le redituaban muy poco ingreso, y que podía tomarse esas prerrogativas porque su marido la sostenía económicamente: “mirá, yo sé que yo pude mucho en mi carrera tranquila y escribir, sobre todo, porque mi marido estaba atrás como respaldo. Yo tenía una entrada de los talleres, pero imaginate cuanto era. Pero sí sé, de amigas más que estaban solas y que en vez de tener un taller, tenían 5 y podían vivir.”

¹³¹ De ahora en adelante, cuando se hable de hijos se incluyen en la misma categoría a los nietos de los RH.

¹³² Hemos optado por tomar todos los casos de la muestra de 18 a 25 años. Esto responde a que muchos de los hijos y nietos de las familias en ese rango de edad se emancipan de sus hogares de origen o se mudan a departamentos para estudiar.

Para comenzar diremos que la terminalidad está correlacionada con la clase social, esto quiere decir que la sobre-edad de los diferentes niveles se da con mayor frecuencia en las familias de clase baja y medias que en las familias de clase la alta, como mostramos más arriba¹³³.

1. La escolarización inicial: dejar los chicos en el jardín para trabajar.

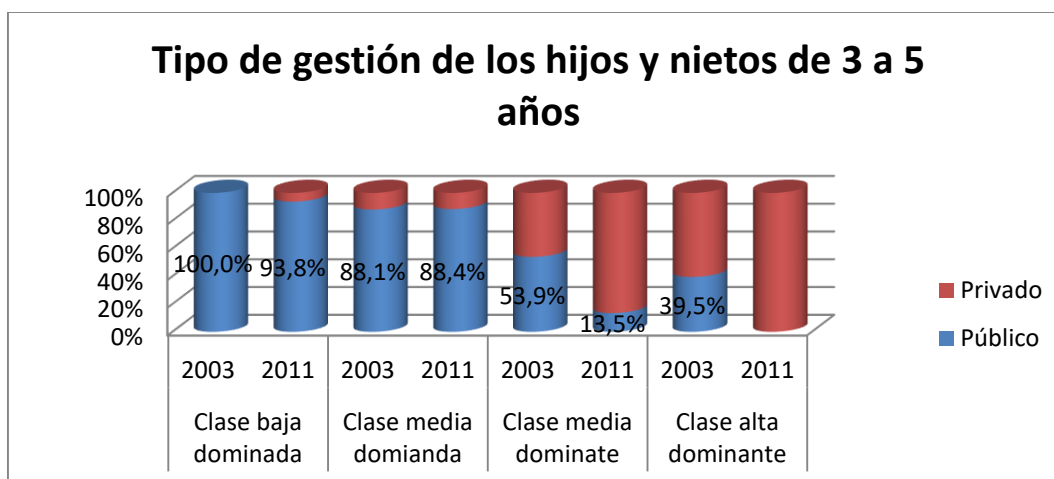
El primer nivel a considerar es el que involucra a los niños de entre 3 a 5 años inclusive, que aún no han asistido a ningún establecimiento educativo y, por tanto, se encuentran “Sin instrucción”. El análisis de los datos muestra que en 2003 la clase baja y las medias tenían alrededor del 60% de los niños no escolarizados, en contraposición a la clase alta que tenía más de casi un 70% de niños que asistían a algún tipo de escolaridad inicial.

Para 2011 la asistencia a la escolaridad inicial aumentó en las familias de clase baja y medias donde proporción de jóvenes creció llega un 70% en las familias de clases dominadas y a un 60% en las familias de clase MD. En las familias de clase alta, en cambio, el porcentaje se redujo levemente para 2011, siendo que muchas familias comienzan a optar por modalidades de educación inicial que suscriben a pedagogías Waldorf u otro tipo de pedagogías nuevas, que se desarrollan en el sector de gestión privada o en pequeñas instituciones particulares.

El cambio en el volumen de escolarización inicial de las familias de clases dominadas del espacio social construido, responde en gran medida a la política del estado nacional y provincial de promoción de la educación inicial pública que veremos más adelante. En consecuencia, las familias de clases dominadas son las que envían en mayor proporción a sus niños a instituciones públicas. En el Gráfico 13 vemos el tipo de gestión de las instituciones donde escolarizan a los niños las familias de Córdoba.

¹³³ De la composición de los hijos y nietos por clase social diremos que los valores por rango de edad no son comparables porque depende del modo en que ha sido tomada la muestra, pero sí es interesante notar que en la clase alta dominante los hijos y nietos permanecen en el hogar de sus padres más que en las demás clases para ambos momentos de estudio.

xiii Gráfico 13: Escolaridad por clase y tipo de gestión de hijos y nietos (3 a 5 años)



Fuente: elaboración propia, EPH 2011

Como se observa en el Gráfico, la escolarización privada crece de 2003 a 2011 en casi todas las familias del espacio social, pero lo hace en diferentes proporciones de clase a clase. Esto es coherente con los datos presentados en el apartado de la oferta educativa.

Las familias de clases dominadas del espacio social envían en proporciones muy altas a sus hijos a instituciones públicas, en cambio en las clases dominantes la opción por instituciones privadas, no sólo crece mucho en el periodo, sino que alcanza la totalidad de los casos para la clase alta. Como veremos más adelante en ocasión de la oferta primaria y secundaria de clase alta, algunos de estos jardines de infantes luego incorporan el nivel inicial e incluso el nivel secundario (Capítulo IV).

La creciente escolarización de los niños de 3 a 5 años se da con mayor fuerza en 2011 en las clases dominadas y en la clase media. Este fenómeno está fuertemente relacionado con el mercado de trabajo que implica en los hogares donde hay un RH y cónyuge, la rápida reinserción en el mercado de trabajo de ambos. En los hogares donde tenemos un solo miembro de la pareja, la situación es más crítica, siendo que se alterna entre la formación inicial y el cuidado de los familiares.

En la clase alta, la formación inicial también depende de la ocupación de los padres, que tienen ocupaciones muy demandantes. Sin embargo, en esta clase, fuertemente masculinizada en la reproducción de capital económico y con un gran volumen de capital disponible, la elección de las instituciones de nivel inicial contempla la contención, el cuidado y libertad de instituciones pequeñas, privadas y con pedagogías innovadoras¹³⁴.

¹³⁴ Así lo cuenta Noelia, cónyuge de Oscar y contadora en la empresa familiar: “El jardín Waldorf a mí me deja tranquila, o sea por ejemplo, ayer fue una situación de que a Mía le están cambiando las maestras, Mía va con su hermanita al jardín yo cuando dejo, las dejo a las dos,

2. La escolarización Primaria: “la primaria pública está muy mal”.

La escolarización primaria ha tendido a universalizarse en Argentina hace muchos años (Rivas, Vera, Bezem, 2010). La universalización del nivel, las grandes modificaciones en los últimos años con la secundarización del séptimo grado, los cambios en los planes de estudio, la creación de salas y colegios específicos para el nivel, que mencionaremos más adelante, han trasladado los problemas del primario al secundario y paralelamente han segregado mucho el nivel primario (Arcidiácono, et al. 2014; Giovine y Jiménez, 2016).

Para considerar este nivel tomamos como variable Nivel Educativo y vemos cuántos hijos y nietos de más de 12 años tienen primario incompleto por clase. De este modo podremos ver sobre-edad y nivel incompleto.

Luego tomaremos los jóvenes de 6 a 12 años por clase y vemos (Gráfico 14) asistencia por sector de gestión de los hijos y nietos de cada clase. De este modo podemos constatar la demanda de educación privada por clase social construida. Por otra parte, el análisis en los dos momentos (2003/2011) nos permite comparar las proporciones por clase.

xiv Gráfico 14: Escolarización (hasta primario incompleto y más de primario completo) de los hijos más de 12 años por clase (2003-2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

en teoría Mía debería ir a su sala, y Sol va la salita de los bebés, porque tiene menos de un año, cada una tienen dos señas diferentes, Mía en todo este tiempo desde que Sol va a la guardería no se despegaba de su hermana, la cuida, va la amaca, la saluda, hola Pupi, por ahí las maestras, ella la señora Juli, nos dijo nosotros tratamos de respetarla y no obligarla, pero tratamos de invitarla para que ella no se pierda las actividades de los nenes de su edad, que ella porque quiere estar pendiente de su hermana se está perdiendo todas las actividades de los nenes de su edad, es más a Mía la deberían pasar a otro local, en un local tienen los nidos, los bebés, de 0 y de 1 año, y en otro, en la calle Paz y ahí van todos los talleres, que van los nenes a partir de dos años hasta cuatro años Mía debería ir al otro taller en la calle Alvear, pero como la respetan ese vínculo que tiene con la hermana de protegerla de no dejar, entonces bueno que Mía vaya cuando se sienta preparada y cuando ya deje ella naturalmente de estar pendiente de su hermana.”

La finalización del primario presenta diferencias por clase social en los hijos mayores de 12 años de edad. De acuerdo a la edad establecida por la normativa vigente para la finalización de la escolarización primaria, los hijos y nietos de más de 12 años ya deberían haber finalizado la escuela primaria, y como podemos observar, hay muchos que presentan el nivel incompleto.

La proporción de alumnos que no ha completado el nivel de 2003 a 2011 es menor, lo que podría estar dando cuenta de una incidencia positiva de las políticas de terminalidad y de sostenimiento de los alumnos en las instituciones educativas. Sin embargo, seguimos constatando que, en las clases dominantes, la proporción de hijos y nietos que completan el nivel es mayor que en las familias de clases dominadas, por lo tanto, sigue observándose una desigualdad socioeconómica de base¹³⁵. El resultado es que para la clase alta prácticamente todos los hijos y nietos de más de 12 años hayan terminado el primario.

xv Gráfico 15: Escolarización de los hijos de 6 a 12 años por tipo de gestión (pública-privada)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

Como se puede observar (Ver Gráfico 15) las políticas públicas de ampliación de la oferta e infraestructura en la educación estatal inciden principalmente en las familias de clases dominadas del espacio social, que son las que demandan en mayor proporción este tipo de educación.

Los hijos de entre 6 y 12 años de la clase baja dominada asisten, casi con exclusividad, a establecimientos públicos en ambos años (94% en 2003; 85% en 2011). En cambio,

¹³⁵ Podemos observar que un 27.5% de los hijos de 12 años o más de la clase baja dominada para el año 2003 no finalizó el nivel primario. Para 2011 este porcentaje disminuye al 19%. En la clase media dominada, en 2003 un 12% de los hijos no finalizó el nivel primario. Este porcentaje disminuye considerablemente para 2011 (un 7%). En la clase media dominante, en 2003 un 6% de los hijos de este rango etario no terminó el nivel primario; mientras que en 2011 este porcentaje desciende al 5%. Los hijos de más de 12 años de edad de la clase alta dominante, en tanto, presentan una terminalidad del primario del 99%, en los dos momentos.

en las familias de clase media dominada lo hacen en un porcentaje inferior en 2011 que en 2003 (68% en 2011, y 93% en 2003 respectivamente).

Los hijos de la clase media dominante concurren en un 57% (tanto en 2003 como en 2011) a establecimientos públicos, valor que se mantiene relativamente estable en los dos momentos de tiempo; en tanto los hijos de las familias de clase alta dominante asisten mayormente a establecimientos de gestión privada (66% en 2003, y 63% en 2011).

El crecimiento del sector privado entre las familias de clase baja y media dominada es significativo y muestra que un conjunto de instituciones privadas está educando en mayor proporción a los hijos y nietos de las familias de menores recursos; familias que además hacen inversiones de recursos proporcionalmente muy altas en relación con su capital para enviar a sus hijos a escuelas pagas.

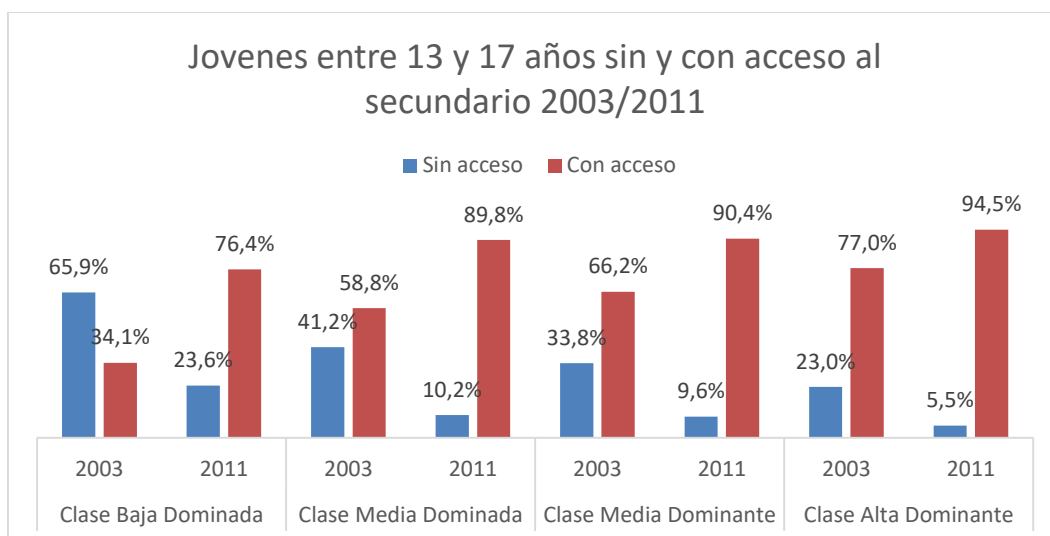
A pesar de ello, las asistencias de los hijos de las familias de clase dominada se mantienen en niveles bajos en proporción a las clases dominantes para el periodo de estudio. En consecuencia, para las clases MD y alta hay un sostenimiento de porcentajes elevados en el periodo en cuestión llegando a una demanda de más de un 60% de educación privada en la clase alta.

3. *La escolarización Secundaria: mayor inclusión y el mismo egreso.*

Este es un nivel complejo, muy atravesado por las normativas (LFE y LEN, entre otras), los cambios de planes (paso del plan de 5 años al de 6, creación del EGB3 y del Polimodal, etc.) y muy heterogéneo en su interior (orientaciones, planes diferenciados, tipos de jornada, etc.). La pretensión reciente de universalización ha sido un desafío para las políticas públicas, produciendo muchos proyectos con efectos muy dispares a lo largo del territorio. En 1993 los tres primeros años se hicieron obligatorios, como hemos mostrado en el Capítulo II, y desde la implementación de la LEN 26.206 todo el nivel lo es, generando para el Estado un desafío sin precedentes.

El nivel secundario tiene un origen selectivo en la formación de las familias de clase alta, y que con el paso de los años se ha ido democratizando (Southwell, 2011; Acosta, 2012; Gorostiaga 2012). En el caso de las familias de clase baja y medias es un nivel que está amenazado por la capacidad de los jóvenes de insertarse tempranamente en el mercado de trabajo, en el caso en que los hogares lo requieran. Incluso de modo informal con el apoyo a los padres en los emprendimientos familiares.

xvi Gráfico 16: Jóvenes entre 13 y 17 años según acceso al secundario 2003/2011

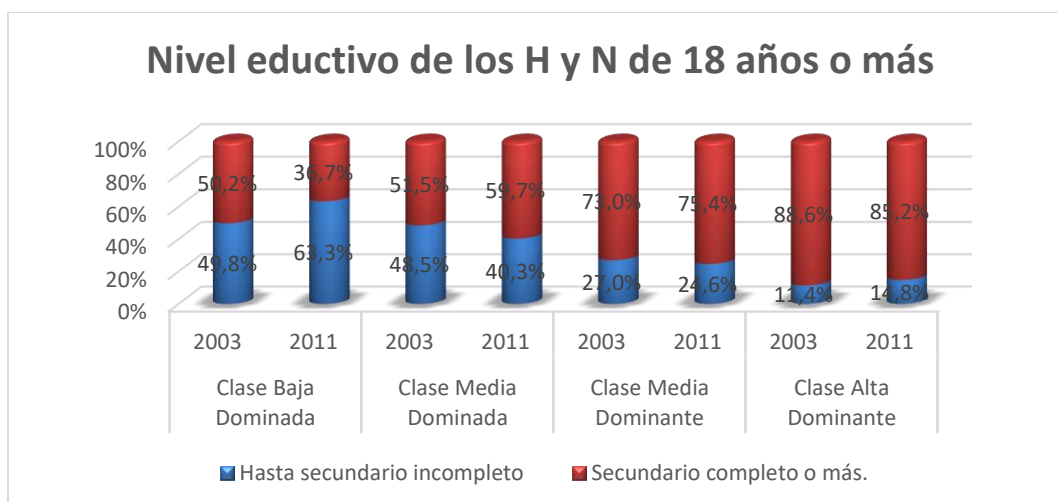


Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

Sin embargo, el acceso al nivel secundario en Córdoba creció mucho en tan sólo 8 años (Ver Gráfico 16). Las familias de clase baja pasaron de un 34% a un 76% de acceso, las familias de clase Md pasaron de un 41% a un 59% y las de clase MD pasaron de un 66% a un 90%. En el caso de las familias de clase alta el acceso era de un 74% para 2003 y llega a un 95% en 2011. Estos valores nos muestran variaciones en el acceso, pero deben ser matizados con la terminalidad del secundario, para establecer si el aumento en la proporción de jóvenes en el nivel secundario tuvo un impacto en el egreso o no lo hizo.

Para ello, hemos calculado el porcentaje de hijos de más de 18 años por clase social construida en 2003 y 2011, como se puede ver en el Gráfico 17. Allí podemos observar que a pesar del crecimiento en el acceso al nivel secundario de la clase baja, presentado en el Gráfico 16, el egreso del secundario en 2011 ha disminuido en proporción a 2003, no así para las otras familias del espacio social. En este sentido es que surge el interrogante por la disminución en la proporción de jóvenes que egresan, una hipótesis que cabría explorar es el modo en que impacta la rama de actividad donde estos jóvenes se insertan tempranamente, la construcción. Esta actividad rama de actividad es una de las que más se desarrolló en el periodo (Cooper y Assusa, 2016).

xvii Gráfico 17: Escolarización de los hijos de más de 18 años por clase (2003-2011)



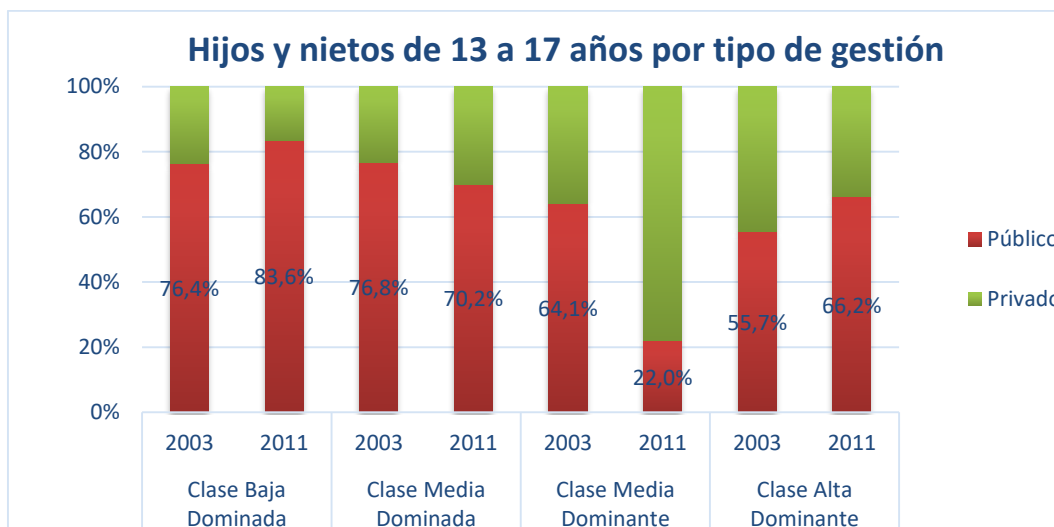
Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

En las familias de clase media¹³⁶ aumenta la proporción de titulados en 2011 y vemos que son familias que han mejorado su desempeño en el nivel secundario. En las familias de clase alta la universalización del nivel en los hijos y nietos ya en 2003 es prácticamente un hecho. Además, mantienen cierta estabilidad en el periodo de estudio que muestra una relativa indiferencia, respecto de las otras familias del espacio social, a las políticas públicas y los cambios de normativa.

Por último, mostramos la demanda de educación pública y privada para los jóvenes en estudio. Como podemos apreciar en el Gráfico 18 las familias de clase baja y media dominadas son las que asisten con mayor frecuencia a instituciones de gestión pública. Si bien el porcentaje asciende para 2011 poco más de un 7% en la clase baja y desciende poco más de un 6% en la media dominada, los porcentajes de asistencia a instituciones de gestión estatal es son muy altos (prácticamente un 83% en la baja y un 70% en la media dominada).

¹³⁶ En cambio, las clases medias son las más permeadas e incentivadas por estos cambios. Estas son clases en las que la promesa de la educación como mecanismo de movilidad social ha incidido más fuertemente como lo muestra la investigación de Cecilia Jiménez (2015).

xviii Gráfico 18: Escolarización de los hijos de 13 a 17 años que asisten al secundario por tipo de gestión y clase (2003-2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

El caso de las familias de clase media dominante presenta una situación particular, en la medida en que el crecimiento en la demanda de educación privada de 2003 a 2011 es de un 42%, dando por resultado que un 78% de los hijos y nietos de las familias estudiadas opte por instituciones privadas de educación. De este modo, vemos que la apuesta de las familias de clase media profesional consiste en sacar a sus hijos de la escuela secundaria de gestión estatal, viendo en esta inversión una alternativa que les brinda tranquilidad frente a “los peligros de la escuela pública”¹³⁷.

La clase alta presenta porcentajes de demanda de educación de gestión privada similares en los dos momentos de tiempo, alrededor del 40%, siendo 10% menor en 2011. Este resultado conduce a indagarnos en qué tipo de instituciones públicas se educan los jóvenes de clase alta en el nivel secundario, dado que los jóvenes de clase MD tienen una mayor demanda de educación privada que los jóvenes de clase alta, más del doble.

¹³⁷ Es el caso de Catalina que es egresada de la UNC en la carrera de Ciencias Económicas y educa a sus hijas en una escuela privada confesional y nos cuenta: “(...) en realidad no porque seamos practicantes, somos católicos pero no somos fervientes practicantes, pero dentro de lo que había en la zona nos gustaba la propuesta educativa por un lado, lo considero un cole con buena calidad, es exigente, y bueno un poco por las cosas que hoy se ven en día y los temores, como que el marco que fuera católico, me sacaba un poco esos temores, no del todo, pero me los sacaba un poco,

M: ¿Temores de qué Catalina?

C: y... hoy es difícil ser papá, mucho más difícil creo que cuando nosotros hemos sido chicos, por las cosas en las que está expuestas lo chicos no, sé se encuentran con la vida mucho antes de lo que nosotros nos hemos encontrado, la droga, la violencia, la delincuencia, eran cosas que nosotros no las veíamos tanto.”

4. La escolarización Superior Universitaria: entrar es fácil...

Para analizar la escolarización en este nivel tomamos los jóvenes de 18 a 30 años¹³⁸ y observamos el acceso al nivel superior por clase para ambos momentos de tiempo. Con la consideración de todas las familias del espacio social buscamos construir una mirada relacional de la educación universitaria que reciben los jóvenes de clase alta.

Los resultados para la escolarización superior de los jóvenes entre 18 y 30 años son consecuentes con las desigualdades que venimos mostrando para los otros niveles (ver Gráfico 19). Las familias de clase dominada acceden al nivel superior sólo en un 20% de los casos. En particular la clase baja cae en su participación a un 12% en 2011 y la clase Md asciende a un 22% de los casos.

En las clases dominantes del espacio social vemos que la asistencia se encuentra alrededor del 75% de los casos. Las diferencias entre las familias agrupadas en las clases dominantes y las familias de las clases dominadas son realmente notables. Las familias de clase MD aumentan su participación en el nivel superior universitario a un 81% en 2011 y las familias de clase alta disminuyen su participación a un 65% en 2011. Este fenómeno opuesto en las clases dominantes estudiadas, encuentra un significado específico en las entrevistas a hijos de familias de clase alta que expresan una falta de sentido por continuar sus estudios superiores, y por el contrario hallan más provechosa la formación profesional específica para sus inserciones laborales¹³⁹, viendo que sus padres no ejercen la profesión, ocupándose más bien de la empresa familiar.

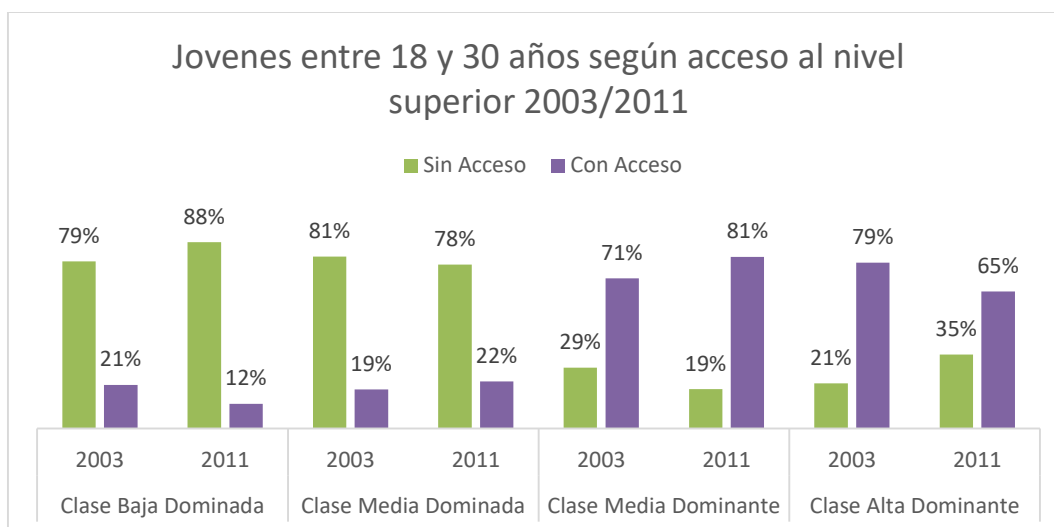
¹³⁸ Hemos optado por el corte en los 30 años porque se observa que crece fuertemente el porcentaje de los individuos que ya no estudian.

¹³⁹ Un caso entre otros es el de Sofía que cuenta de su hijo que no continuó sus estudios universitarios: "S: el único que... Daniel terminó el secundario (...) y cuando empezó a trabajar con el padre soltó todo. Así como papá estudió al vicio... fue para que voy a estudiar, no tiene sentido y no hubo... ni llanto que sirviera. No quiso saber nada. Nada. Pero es un laburante y labura como una bestia.

M: ya estaba inmunizado,

S: Si, si. Igual viste, me daba mucha bronca porque es una luz, pero bueno así le va también, le va bien, porque es una luz en lo que hace, pero tiene que laburar como una bestia que por ahí no se... me pregunto qué hubiera pasado si hubiera estudiado. Puesto su propia... bueno no sé qué se yo. En este país no sabes..."

xix Gráfico 19: Escolarización de los jóvenes de 18 a 30 años por clase (2003-2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

El tipo de institución de nivel superior (pública o privada) es un dato valioso para comprender las opciones de las familias de Gran Córdoba para sus hijos. A diferencia de los niveles relevados anteriormente, vemos que la opción por la educación pública en el nivel superior es muy frecuente. Las familias de clase alta son las únicas que aumentan su participación en instituciones educativas públicas.

xx Gráfico 20: Tipo de gestión de los jóvenes de 18 a 30 años por clase (2003-2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

La asistencia a instituciones de nivel superior públicas representa la opción de todas las familias de clase baja en 2003 (Ver Gráfico 20), que ya habíamos mencionado que tiene pocos casos en el nivel superior. En 2011 la opción por instituciones educativas de nivel superior privadas crece a un 29%. Este creciente circuito de educación superior privada para la clase baja se da en instituciones universitarias.

En las familias de clase media la demanda de educación privada aumenta de 2003 a 2011. En estos casos el crecimiento en la demanda de educación privada se da tanto

en el nivel terciario como en el nivel universitario en las familias de clase Md. En cambio, la clase MD crece fuertemente en la demanda de terciarios privados en 2011, donde alcanza un 93% de los casos y en menor medida en la demanda de universidades privadas (ver tabla en el anexo).

Las familias de clase alta también presentan cambios en la demanda de educación privada terciaria, que disminuye de un 48% en 2003 a un 31% en 2011. Por otra parte, la demanda de educación universitaria privada se mantiene relativamente estable en un 22% de los casos.

La demanda de educación universitaria estatal en las familias de clase alta está asociada al prestigio que tiene la Universidad Nacional de Córdoba en algunas disciplinas, sobre todo las profesionalizantes, como el derecho, la medicina¹⁴⁰, la Ingeniería, por mencionar sólo algunas.

Para resumir, en este capítulo hemos presentado los presupuestos epistemológicos y metodológicos de la utilización del análisis de correspondencia múltiples (ACM), que se constituye en el método que más aproxima a nuestros presupuestos ontológicos y a la perspectiva relacional de construcción de la realidad social.

Reconociendo que todo relevamiento de datos tiene limitaciones y potencialidades asociadas a la construcción de los datos y al procesamiento, hemos mostrado la potencialidad y las limitaciones de la Encuesta Permanente de Hogares. En este sentido, presentamos las modificaciones realizadas con el objetivo de adecuarla, lo máximo posible, a nuestro marco teórico y a nuestros objetivos.

Entendemos que las limitaciones existen, y creemos que es valioso ponerlas de relieve, pero también somos conscientes de las bondades de disponer de un relevamiento continuo de tal magnitud, que de no ser así, implicaría destinar un volumen de recursos y de personas que se encuentra muy por fuera de las posibilidades de financiamiento que reciben los equipos de investigación. Por lo tanto, y en una apuesta epistemológica y política (Gutiérrez y Mansilla, 2015; Gutiérrez y Mansilla, 2016) por construir a partir

¹⁴⁰ Es el caso de Raúl, que es médico cirujano y especialista en cirugía plástica, y si bien él estudió en un colegio privado confesional su primaria y secundaria dice respecto de la universidad: “la universidad nacional, el valerte de vos mismo, el sentir que si vos no prestas atención, no tomás nota, no estudiás vos, nadie te va estar persiguiendo. Notros capaz que tenemos un concepto, según los chicos de la privada, que dice que nosotros los envidiamos a ellos, y yo elegí , tuve la posibilidad de elegir entre la privada y la pública, y elegí público siempre, (...) yo tampoco sabía mucho de la universidad de Córdoba cuando entré, no sabía la importancia que tenía, no sabía los profesores que tenía, no sabía, que vos los vas conociendo cuando estás, vos decís mira este señor me dio clases es el profesor tanto, que hizo este libro, este libro, este libro, que describió esta técnica...”

de los relevamientos nacionales, hemos optado por hacerlo desde los datos producidos por Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Finalmente, hemos presentado los resultados de los condicionamientos educativos de cada clase social construida, conforme nuestro compromiso relacional, para detenernos especialmente en la clase alta, objeto de esta investigación. Los datos que muestran la demanda por clase y fracción dan cuenta de un desplazamiento estructural de las certificaciones educativas obtenidas por los referentes, los cónyuges y los hijos.

Este desplazamiento ascendente, que erróneamente podría ser considerado como movilidad social o intergeneracional educativa, es producto de un creciente aumento de la matrícula en los niveles estudiados, no significando necesariamente, como hemos mostrado, un aumento en la terminalidad para todos los niveles y sub-niveles.

La complejización de la desigualdad educativa entre las familias relevadas por la EPH, no hace más que exigir a la clase alta articular estrategias de acumulación y diversificación del capital cultural que, como hemos mostrado en el capítulo II y veremos en el capítulo IV, están acompañadas de un cambio en la oferta educativa para estos sectores.

Comprender que acceso y permanencia no implican egreso de las instituciones educativas, aceptar que para sostener la desigualdad educativa, que en gran parte es producto de la desigualdad económica (como muestra Martínez García, 2007), las familias muchas veces cambian de estrategias y de recursos, es condición necesaria para que la desigualdad educativa (y social) se muestre en toda su complejidad.

IV- CAPÍTULO IV: LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS QUE FORMAN A LA CLASE ALTA Y SUS TRANSFORMACIONES.

En este capítulo nos adentramos en los sentidos vividos (Bourdieu, 1990) de las familias de clase alta de Córdoba, a partir de la selección de 36 casos que satisfacen las condiciones para pertenecer a las familias de clase alta, como las presentadas en la construcción del espacio social en el Capítulo III. Hemos optado por familias con características de una u otra fracción, en una proporción similar a las del espacio social construido, 19 de fracción 1 y 11 de fracción 2, siendo las restantes 6 entrevistas se realizaron a egresados, preceptores, docentes y directivos de colegios de clase alta, que no pertenecen a la clase.

Hemos considerado las fracciones de clase alta que presentamos en el Capítulo III como un eje para el análisis de las entrevistas que realizamos. Lo hicimos de este modo, porque las familias muestran estructuras de capital diferentes que los llevan a tomar opciones distintas. Siguiendo a Bourdieu, “Esta opción por el capital escolar es indisociable de una oposición según el capital escolar heredado o, mejor expresado, según la *estructura del capital poseído por las familias* de los alumnos: las escuelas cuyos alumnos provienen en gran proporción de familias que poseen relativamente más capital cultural que económico (como el cuerpo docente) se contraponen a escuelas cuyos alumnos pertenecen en una porción relativamente importante a familias poseedoras de más capital económico que capital cultural...” (Bourdieu, 2013, p. 215). Nos ocuparemos de describir en primera instancia tres generaciones (Bertaux, 1995) construidas en ocasión de momentos históricos por los que ha pasado la educación en Argentina y Córdoba y de la característica de los casos estudiados. En ese marco, presentaremos los tipos de institución educativa a la que asistieron las familias por generación y damos cuenta de las características generales de esas instituciones asociadas a los periodos históricos de cada una de ellas.

Luego nos vamos a detener en las características de las escuelas de tercera generación (los más jóvenes) para construir cuatro grandes tipologías de escuelas a las que asisten los miembros de las familias de clase alta, y tres tipos de estrategias diferenciales que las instituciones educativas establecieron frente al crecimiento de la demanda en los últimos años y a las fracciones presentes en la clase alta.

Finalmente, nos detenemos en un conjunto de dimensiones que hacen a las condiciones para el ingreso a las instituciones educativas, la oferta de los colegios que forman a la clase alta, las características de los alumnos y egresados, el reclutamiento de los

docentes y los cuerpos directivos, la relación que mantienen las familias con las instituciones educativas, el uso que hacen los jóvenes del tiempo y del capital social, la vocación por la filantropía y la transición al nivel superior.

a. Las Instituciones Educativas las tres generaciones estudiadas

En este apartado abordamos la oferta educativa por la que optaron las 36 familias estudiadas en el trabajo de campo. Son instituciones que escolarizaron agentes que forman parte de las familias estudiadas desde el año 1940 hasta la actualidad. Hemos seleccionado las instituciones educativas en las que se educaron los miembros de las familias y luego, por medio de un análisis de trayectoria educativa (ver árboles generacionales en Anexo II) hemos relevado las instituciones educativas por generación estudiada (ver Anexo III de establecimientos educativos).

Optamos por enfocarnos especialmente al nivel secundario para el análisis de las trayectorias educativas de las familias de clase alta. Ello implica volver sobre las escuelas primarias, o sobre los estudios universitarios, en los casos necesarios. Creemos que la escuela secundaria tiene una incidencia significativa en términos de formación académica, proyección internacional y construcción de las significaciones valorativas y esquemas de percepción y apreciación, de los miembros de las familias estudiadas.

La escuela secundaria se constituye en el espacio de mayor diferenciación, incluso más que el universitario, en la medida en que tiene una permanencia más extendida en la formación (Tiramonti y Ziegler, 2008). En nuestra investigación, este efecto de incidencia en la formación se ve reduplicado, en la mayoría de los casos estudiados, porque la secundaria aparece como continuidad institucional de la primaria y el nivel inicial.

Es conveniente reconocer que la escuela secundaria es una instancia en la formación académica que comenzó siendo sumamente selectiva (Tedesco, 1986), en tanto formadora de los sectores de elite y preparatoria para la consecución de estudios de nivel superior, para los que se constituía en una instancia previa, sin pretender una articulación con el mercado de trabajo (Aguar de Zapiola, 1998; Gallart, 2006).

Con la llegada del peronismo, como veremos en el análisis de las generaciones estudiadas, la escuela secundaria tomó un carácter de formación para el trabajo y los oficios, brindando una conexión con el mercado de trabajo sin mediación de los estudios universitarios; transformación no tan bien recibida en los colegios tradicionales de formación de la elite (Aguar de Zapiola, 1998; Gallart, 2006). Recientemente, han tenido lugar algunos corrimientos y transformaciones en los modos de escolarización que actualizan las viejas modalidades excluyentes (Ziegler y Nobile, 2014).

La escuela secundaria es un polo de homogenización y aglutinamiento, donde las interacciones “entre muros”, en las que participan los adolescentes, son parte de procesos sociales y de socialización por los que se constituye y transforma una identidad juvenil individual y colectiva, ya que construyen umbrales simbólicos de adscripción, dinámicos y relacionales, donde se delimita quienes pertenecen y quienes quedan excluidos. Ello habilita a la construcción de un “nosotros” y la contraposición de un “otros” (Tiramonti y Ziegler, 2008; Reyes Juárez, 2009).

Esta opción analítica por la escuela secundaria no implica que el nivel inicial y primario estén menos segregados por sector de gestión (Arcidiácono et al., 2014; Gasparini, et al., 2011; Vazquez, 2012; Pereyra, 2008), también en estos niveles se observa una gran desigualdad educativa horizontal (Solís, 2013). Como ya veremos, muchos de los jóvenes entrevistados de segunda y tercera generación (salvo el caso de los que asisten a los colegios preuniversitarios) permanecen en las mismas instituciones educativas en su formación inicial, primaria y secundaria.

La segregación se da de un modo institucional y simbólico que atraviesa todos los niveles (inicial, el primario y el secundario). Esta segregación tiene por objetivo sostener la distancia con el objeto privilegiado de distinción, las clases populares. Los “otros” encarnan una suerte de “barbarie cultural”, donde el “nosotros” marca una frontera. En este sentido, el cierre social y espacial es una garantía de distinción y de construcción de un “nosotros” (Tiramonti y Ziegler, 2008) que se opone a un “otros” al que se accede por medio de controladas *situaciones de laboratorio* que veremos más adelante, o por eventos desafortunados de interacción, como es el caso de los raptos, los robos, etc.

El pasaje por universidades de prestigio públicas o privadas, la expectativa de estudios de posgrado, en Argentina o en el exterior, son destinos comunes en las “visones a futuro” de los estudiantes secundarios de clase alta (Ziegler, 2004a).

También haremos referencia a las opciones por trayectos universitarios, que son muy variados y diversos en la muestra, siendo que los miembros de clase alta entrevistados no dependen de la educación pública para el acceso y graduación de nivel superior, y en caso que opten por este tipo de educación lo hacen por su prestigio. En ese marco, se muestra que la opción por el tipo de institución universitaria está fuertemente relacionada con la institución secundaria de origen. Algunas de las universidades establecen convenios y promociones para sus carreras verdaderamente atractivas para los alumnos de los colegios secundarios de elite.

Las instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario que reciben a los hijos y nietos de las familias de clase alta representan un segmento (Solís, 2014) dentro de la oferta educativa de Córdoba. Ello significa que las familias de clase alta no optan por los mismos colegios para formar a sus hijos, que las familias de clase media dominada

o baja. La segregación de la demanda entre instituciones públicas y privadas en Argentina ha sido trabajada principalmente sobre la base de indicadores de ingreso por algunos autores (Arcidiácono et al., 2014; Gasparini et al., 2011; Pereyra, 2008).

La desigualdad se hace patente cuando vemos la baja proporción en el acceso a los niveles superiores de las familias de clase media dominada y baja, y la segmentación de la oferta educativa para las familias de los sectores medios acomodados y altos. El primer fenómeno es considerado por Solís como estratificación vertical y el segundo es llamado estratificación horizontal (Solís, 2013).

La estratificación vertical (Solís, 2014) consiste en el desgranamiento, asociado a variables que indican el nivel socioeconómico, que se produce a lo largo de los diferentes niveles y subniveles educativos de las familias que tienen menos recursos, como hemos visto en el capítulo III, en ocasión del análisis del espacio social con las clases baja y media dominada.

En contrapartida, las familias de clase alta alcanzan en su mayoría estudios universitarios y de posgrado, pudiendo algunos de ellos llevarlos adelante en el extranjero. El acceso y graduación del nivel universitario de grado, y más aún de posgrado, los pone en una condición de exclusividad, como mostramos en términos estadísticos en ocasión de la reconstrucción de la oferta educativa.

A continuación, nos ocuparemos de la segmentación de la oferta educativa de nivel medio para las familias de clase alta, que se corresponde con la estratificación horizontal. Este tipo de segmentación es la que nos permite explicar las principales diferencias entre instituciones educativas que forman a las familias de clase alta a lo largo de las tres generaciones estudiadas. La desigualdad educativa que se da al interior de las instituciones, hace que la oferta para estas familias tenga modalidades muy diferentes a la oferta para las otras familias del espacio social construido.

Al mismo tiempo, encontramos un esfuerzo de diferenciación constante dentro de la oferta institucional de clase alta de la mano de diferentes actores, el Estado, la Iglesia Católica, las comunidades nacionales y el mercado transnacional. Este escenario complejiza la tradicional dicotomía entre gestión pública y privada, que puede apreciarse en el primer análisis cuantitativo y en la reconstrucción de la oferta. Ello da por resultado un campo de escuelas secundarias, que educan a hijos y nietos de las familias de clase alta, que va mutando con el paso de las generaciones.

El acceso a la educación secundaria ha crecido en el periodo de estudio, pero el egreso sigue siendo restrictivo para la clase baja y media dominadas, como hemos mostrado en el capítulo III. En cambio, en las familias de clases dominantes (media y alta), el acceso y la finalización del nivel secundario es prácticamente total, y las principales diferencias entre ellas se dan, no tanto en el acceso que está prácticamente

universalizado para estas familias, como en la finalización del nivel universitario, y el acceso y finalización a carreras de posgrado (Giovine, 2015; Gutiérrez y Giovine, 2017). Este último punto, pone de relieve que existen diferencias en el sistema educativo que no se están capturando por el sistema estadístico nacional, puesto que la EPH no diferencia subniveles dentro del nivel superior de posgrado, o diferencias dentro de las instituciones del sector privado, por dar sólo dos ejemplos. Tampoco considera variables asociadas a los trayectos educativos, relevando sólo el último nivel que cursa o cursó y su sector de gestión.

Las transformaciones que viene sufriendo el sistema educativo a lo largo de los últimos cincuenta años, hacen que los sistemas estadísticos comiencen a perder su potencialidad para mostrar la desigualdad educativa, llevando a algunos análisis, como algunos estudios de movilidad educativa que sólo consideran años de escolaridad de los padres e hijos para dar cuenta de los procesos de movilidad social en base a la movilidad educativa. Las transformaciones en el mercado de la oferta educativa están demandando, de un modo cada vez más necesario, el relevamiento de nuevas categorías educativas en la población, con las dificultades que esto implica para la comparabilidad de los datos.

Al respecto, Bourdieu sostiene que: “la constancia aparente puede ocultar el cambio, mientras que la constancia real puede ocultarse bajo el cambio aparente. En consecuencia, no hay comparación rigurosa sino de estructura con estructura, de campo con campo. La ceguera frente a las estructuras y a los cambios estructurales lleva a reducir el cambio a una transformación de las propiedades sustanciales de los individuos” (Bourdieu, 2013, p. 455).

Un elemento a considerar consiste en que las instituciones educativas que forman a los sectores dominantes del espacio social, y en especial a las clases altas, son en su mayoría de gestión privada (ya sea confesionales o laicas), exigiendo a los padres el pago de una cuota, más o menos onerosa, que resulta restrictiva para el acceso de las familias que viven con escasos recursos económicos, o que cuentan con muchos niños y jóvenes en edad de escolarizarse. La desigualdad en el acceso a la educación privada también se puede contrastar con los datos estadísticos, viendo que la demanda de educación privada es mayor en las clases dominantes del espacio social construido.

Es necesario tener en cuenta que la segmentación no está separada de la desigualdad educativa vertical o de acceso, en la medida en que, a mayor democratización de los niveles, mayor segmentación de la oferta para las clases media acomodada y alta. Esto quiere decir que, en los contextos de creciente cobertura y aumento de la matrícula de los niveles primario y secundario, como es el caso de Córdoba, la desigualdad educativa horizontal es un efecto esperado por medio de la segmentación de la oferta educativa,

como veremos más adelante, tanto dentro del sector de gestión estatal como en el sector de gestión privado.

Como hemos podido observar en los resultados estadísticos, una gran proporción de las familias de clase alta de Córdoba envía, aún hoy, a sus hijos a ciertas escuelas secundarias de gestión estatal. Los resultados de la investigación cualitativa arrojaron respuestas acerca del tipo de apuestas que realizan las familias de clase alta al optar por instituciones de gestión estatal, y cuáles son esas instituciones que están formando a estas familias en la actualidad.

Otro fenómeno asociado a la educación de las familias de clase alta radica en la segregación residencial (Tecco y Valdés, 2006) de las instituciones educativas (Ribeiro y Kaztman, 2008) que forman a la clase alta cordobesa, que ha tendido a agravar la condición de cierre social (Parkin, 1978) de clase. Para que la segregación sea posible, es necesario que la mayoría de las familias de clase alta del espacio social puedan acceder a un grupo específico de instituciones educativas, mezclándose lo menos posible con las familias de otra clase (Veleda, 2003). Este es un fenómeno que no es nuevo, se observa asociado a la segregación residencial (Del Cueto, 2007; Svampa, 2005 y 2008) que hemos convenido en denominar segregación educativa institucional (SEI).

Dado que los jóvenes en edad de asistir al nivel inicial, primario y secundario no pueden movilizarse en vehículos sin que un adulto conduzca, y en general no utilizan el sistema de transporte público porque lo ven como “peligroso”, es esperable que la oferta educativa acompañe ese proceso de segregación, dando lugar a la SEI o segregación socio-residencial de la oferta educativa. Algunos autores muestran fenómenos similares para otras grandes ciudades de América Latina (Janoschka, 2003; Ribeiro y Kaztman, 2008).

Es frecuente que las instituciones educativas con oferta para la clase alta se ubiquen más próximas a sus lugares de residencia, que están cada vez más concentrados en determinadas secciones del territorio urbano, dando lugar a la SEI. Más adelante veremos que el proceso de segregación residencial socioeconómica ha aglutinado a las familias de alto nivel económico y educativo (Koch y Valdés, 2008; Molinatti, 2013a, 2013b) en sectores del espacio urbano donde, paralelamente, la oferta para estas clases crece al menos en dos dimensiones: cantidad de instituciones educativas y cantidad de alumnos por institución existente.

La constitución de grupos cerrados con características socioeconómicas homogéneas, al modo de lo que Svampa señala como “entre nos” de la segregación residencial (Svampa, 2008), sólo es posible si se logra a partir del *numerus clausus* necesario para que la selección se produzca, siempre de un modo imperfecto, dando lugar a desajustes

y reajustes necesarios en los mecanismos de selección de las familias (Martín Criado, 2004; Tiramonti y Ziegler, 2008) como veremos más adelante.

En las instituciones educativas que forman a la clase alta se encuentran múltiples mecanismos de selección que, de un modo unas veces brutal y otras sutil, logran diferenciar entre las familias que pueden acceder a las instituciones educativas, permanecer en ellas y egresar, de las que no (Almeida, 2009). La consecuencia de dicha selección son las condiciones del “nosotros”, un efecto “burbuja” o “termo”, en palabras de los entrevistados y del que dan cuenta los antecedentes para otros contextos (Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008). Hemos identificado dos mecanismos de selección que clasificamos como: mecanismos de selección por inclusión (Tenti Fanfani, 2003) y mecanismos de selección por exclusión.

Los procesos de selección por inclusión tienen larga data y responden a mecanismos instrumentados y probados constantemente por las instituciones educativas para generar condiciones de acceso que “faciliten” el ingreso de las familias que tienen el capital económico, cultural y las redes para acceder, o en su defecto, de excluir en el proceso a los alumnos que no se adecúen a las normas de disciplina (sumamente restrictivas) y de exigencia académica.

La selección por inclusión encuentra su efectividad por medio de mecanismos más o menos eficaces, que garantizan poblaciones más o menos homogéneas en cuanto al nivel socioeconómico y cultural de los alumnos. El proceso de selección por inclusión se centra en dos grandes criterios, uno meritocrático que consiste en la acreditación de cierto nivel de conocimientos y/o destrezas al momento de una evaluación, que da por resultado un orden de mérito y la asignación de ciertas plazas; y el otro que consiste en la pertenencia a ciertos grupos o la presencia de ciertas características que son “garantía” de una determinada posición de clase. Este mecanismo encuentra su cenit de eufemización en las excepciones estadísticas, es decir, en los jóvenes de clase baja o media trabajadora que logran completar sus estudios en colegios de clase alta, que veremos que tienen características muy particulares, como ser hijos de docentes de la institución.

Por otra parte, la selección por exclusión opera fuertemente: primero en términos disciplinares, por medio de sanciones que “condenan” ciertas prácticas y “absuelven” otras (como es el caso del *bullying* y la respuesta con violencia física) y que en su forma más disfrazada aparecen en los discursos como “este colegio no es para él” (Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008).

Segundo, en términos académicos a partir de un modelo de excelencia académica (Del Cueto, 2007), que excluye a los que no alcanzan los mínimos requeridos por las instituciones que forman a la clase alta, que en su mayoría son muy exigentes y en

algunos casos, incluso se rigen por sistemas de evaluación diferentes a las demás instituciones educativas.

Los sistemas de evaluación en las escuelas de clase alta son continuos y exhaustivos. Es por ello que se instituyen como garantía de la *excelencia académica* y del *mérito*. Ya sea el seguimiento continuo de los alumnos por parte de los docentes, la evaluación internacional (que se entiende por los entrevistados como una “verdadera evaluación”), los exámenes trimestrales o cuatrimestrales, la evaluación constante de alumnos y docentes, la ponderación entre los alumnos (bajo formas como la elección del mejor compañero) y entre los docentes, es una práctica regular en instituciones que pueden llegar incluso a exigir mayor calificación a los alumnos para aprobar los exámenes (como es el caso de los colegios preuniversitarios de Córdoba que tienen un mínimo de 7/10 para aprobar).

Por otra parte, las instituciones educativas para la clase alta están constantemente luchando por distinguirse y buscando reconocimiento dentro del campo de las escuelas que forman a las clases dominantes. El reconocimiento deviene de diferentes orígenes y está constantemente en construcción y lucha, pudiendo sistematizarse en algunas líneas principales:

- a) la tradición (que en algunos colegios aparece con la forma de trayectoria para no producir un impacto contrario al de la novedad, tan valorada por las familias de clase alta): anclada principalmente en su antigüedad histórica y en la sucesión entre padres e hijos del mandato por transitar por dicha institución,
- b) la formación religiosa: que garantiza a los padres un “mínimo de valores” y de “nivel ético” en las relaciones con otros estudiantes y con la familia,
- c) el costo: el valor de la cuota, y la demanda económica que implica pertenecer a la institución, muchas veces hace a estas excluyentes para algunos grupos, incluso algunos que pueden pagarlas,
- d) la exigencia - excelencia académica: representada tanto en los exámenes de ingreso, como en la selección por exclusión en el proceso,
- e) el capital social: muchas de estas instituciones encuentran entre sus “virtudes” el conocimiento y reconocimiento de las familias que envían a sus hijos allí,
- f) la internacionalización: estas instituciones tienen proyección internacional en sus trayectos educativos, con acceso a exámenes internacionales y a una formación plurilingüe con foco en la lengua inglesa,
- g) la ubicación: estas instituciones forman a niños y jóvenes en trayectos desde los 2 años hasta los 18 años, por lo que la proximidad de las instituciones educativas con las residencias de las familias de clase alta en el espacio urbano de la ciudad de Córdoba hace más favorable la demanda.

Si bien estas características no agotan los atributos de las instituciones educativas que atienden principalmente a los miembros de las clases dominantes del espacio social, también hay que aclarar que no todos se presentan simultáneamente en las instituciones, sino más bien combinados, generando perfiles institucionales como los que señala Del Cueto (2007) en su trabajo para Buenos Aires.

De este modo, en la Ciudad de Córdoba podemos identificar tres grandes perfiles institucionales definidos para la formación de los hijos de las familias de clases dominantes:

- a) *escuelas estatales* (Dr. Alejandro Carbó, el Liceo Militar General Paz y las pre-universitarias, donde encontramos la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano y el histórico Colegio Nacional de Monserrat, entre otras),
- b) *escuelas de gestión privada laicas* con formación internacional (Academia Argüello, el Colegio Mark Twain, el Colegio Alemán, Dante Alighieri, entre otros)
- c) *escuelas de gestión privada confesional* con formación en valores religiosos (Cinco Ríos, El Torreón, Santo Tomás, La Salle, entre otros).

b. Características de las Instituciones Educativas

La familia y la escuela funcionan juntas, por el propio uso que hacen las familias de la escuela. Constituyen las competencias juzgadas como necesarias en un momento determinado de tiempo, y como lugares en los que se forma el “precio de esas competencias”, que no es otra cosa que los mercados que controlan el resultado consolidando “lo aceptable”, denostando lo denegable y “condenando a desaparecer las disposiciones desprovistas de valor” (Bourdieu, 2000, p. 84).

Las escuelas que forman a las familias que pertenecen a la clase alta entrevistadas han variado en cantidad e importancia en el mercado educativo de Córdoba con el paso de los años. Es el segmento de la oferta que más ha cambiado, producto de la estratificación horizontal que impone a las familias de clase alta un constante ejercicio de estrategias de distinción.

Los cambios que se dieron, en el periodo que abarca desde 1940 a la actualidad en términos de oferta educativa para clase alta, hacen conveniente diferenciar las instituciones educativas secundarias por periodos en el tiempo. Para ello, hemos realizado un análisis de la oferta registrada -a través de las entrevistas- por generación. Nos hemos valido de un método desarrollado por Bertaux para dar cuenta del proceso de movilidad social de larga duración. En este sentido nos distanciamos de las propuestas clásicas de movilidad social que consideran sólo la estadística como metodología pertinente (Bertaux, 1995). Alternativamente, nos valemos de los

resultados estadísticos y de los resultados de las entrevistas para construir diagramas de trayectorias educativas (ver anexo II) que nos permiten visibilizar en tres o cuatro generaciones los desplazamientos y continuidades principales en las opciones educativas secundarias y universitarias de cada generación.

El método se basa en la reconstrucción de historias familiares¹⁴¹, donde la familia está fuertemente vinculada a la movilización de recursos y el establecimiento de estrategias, como es el caso de las familias de clase alta estudiadas. Las familias son estructurantes de las energías físicas, morales e intelectuales de los individuos que las componen, funcionando como unidades de pensamiento estratégico y redes contra la gran competencia que se da entre las familias de clase alta (Bertaux, 1995; Jiménez Zunino, 2015).

Para ello Bertaux recomienda tomar al menos tres generaciones, con una similar cantidad de parejas o personas de cada una, haciendo explícita las relaciones de parentesco en cada una de las generaciones (Bertaux, 1995, Jiménez Zunino, 2015). En este caso hacemos explícitas las relaciones de parentesco y el sexo en cada uno de los individuos a los que vamos a ubicar en su posición educativa institucional (ver anexo II). Como ya señalamos, nos concentraremos en familias que tienen un volumen y estructura de capital que responde a las fracciones 1 y 2 de la clase alta construida en las proporciones que arroja el análisis estadístico del espacio social.

Hemos identificado, a partir del trabajo de campo y en función de los procesos históricos, tres generaciones en las familias entrevistadas en 2015-2016¹⁴². Los miembros de las familias de clase alta formados en instituciones de nivel secundario pertenecen: a) la primera generación que nació desde 1925 hasta 1950 y que ingresaron al secundario desde 1938 hasta 1963, tiene hijos; b) que nacieron desde 1951 hasta 1975 y que ingresaron al secundario desde 1964 hasta 1988; y c) la tercera generación que nacieron desde 1976 hasta 2003 e ingresaron al sistema educativo secundario en 1989 hasta 2015.

¹⁴¹ Un antecedente valioso para esta tesis, es el análisis es el realizado por Jiménez Zunino (2015) sobre las trayectorias intergeneracionales de las clases medias argentinas migrantes.

¹⁴² El trabajo de campo se realizó en función de las características asociadas a la clase alta y a las fracciones construidas. Para ello se concertaron un total de 36 entrevistas, donde se documentó el trayecto educativo de cada uno de sus miembros al menos en tres generaciones. Los datos que no se presentan en el Anexo II (de trayectorias) son para resguardar la identidad de los entrevistados, por lo que se omiten los nombres reales y en algunos casos la pertenencia institucional de algunos de los miembros.

Tabla 3: Escuelas medias a la que asisten los miembros de las 36 familias entrevistadas por generación:

G en.	Primera	Segunda	Tercera	
T*	Año	1925-1950	1951-1975	1976-2002
E	1687	Nacional de Monserrat	Nacional de Monserrat	Nacional de Monserrat
E	1884	Dr. Alejandro Carbó	Dr. Alejandro Carbó	----
C	1887	Las Mercedarias	----	----
E	1907	Jerónimo Luis de Cabrera	----	----
C	1911	Colegio León XIII	Colegio León XIII	----
E	1922	Deán Funes	----	----
C	1934	Obispo Caixal	----	----
E	1938	E.S.C. Manuel Belgrano	E.S.C. Manuel Belgrano	E.S.C. Manuel Belgrano
C	1938	Colegio La Salle	Colegio La Salle	Colegio La Salle
E	1945	Liceo Militar General Paz	----	----
C	1782	----	Santa Teresa de Jesús	----
C	1856	----	25 de Mayo	25 de Mayo
C	1889	----	De la Inmaculada	De la Inmaculada
C	1890	----	Santo Tomás	Santo Tomás (Unquillo)
L	1899	----	Colegio Alemán	Colegio Alemán
C	1924	----	Jesús María	Jesús María
E	1942	----	Garzón Agulla	----
C	1944	----	Padre Claret	----
I	1950	----	Israelita Gral. San Martín	Israelita Gral. San Martín
C	1959	----	Gabriel Taborin	Gabriel Taborin
L	1959	----	Juan Zorrilla de San Martín	----
L	1960	----	Técnico Villada	----
E	1961	----	Domingo Zípoli	----
L	1962	----	Técnico Renault	----
C	1963	----	Ntra. Sra. Del Valle	Ntra. Sra. Del Valle
C	1965	----	Del Carmen	Del Carmen
C	1872	----	----	De María
C	1905	----	----	Escuelas Pías
L	1955	----	----	Academia Argüello
L	1964	----	----	Francis Luis Bernardez
L	1973	----	----	Dante Alighieri
C	1978	----	----	El Torreón
L	1980	----	----	Santa Ana
L	1984	----	----	Juan Mantovani
L	1989	----	----	San Patricio
L	1990	----	----	Castel Franco

C	1991	----	----	Cinco Ríos
L	1995	----	----	Mark Twain
L	1996	----	----	San Pedro Apostol
C	2001	----	----	María de Nasareth
L	**	----	----	Maryland
L	2009	----	----	Milenio/Nuevo Milenio

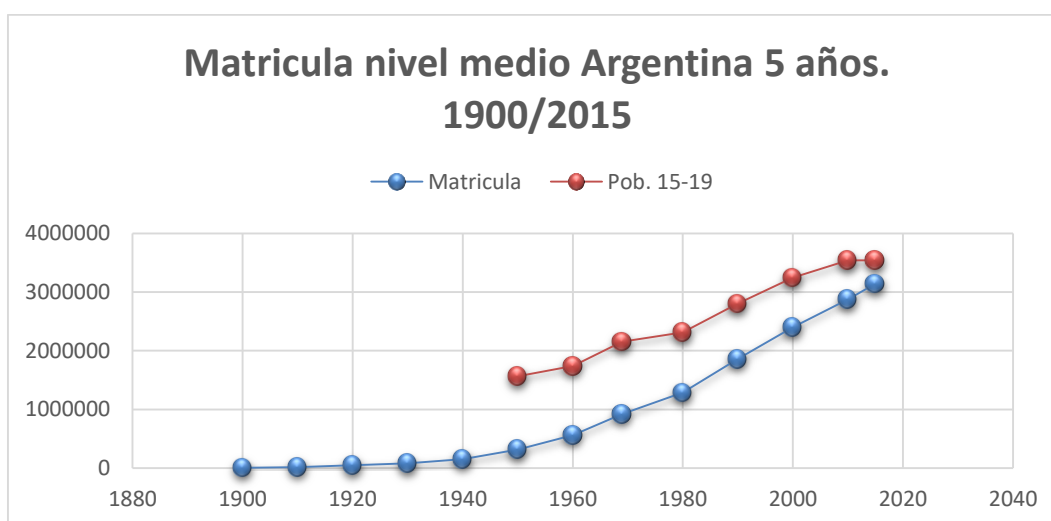
Fuente: Elaboración propia en base a datos de páginas web y entrevistas. *E: gestión estatal, C: gestión privada confesional y L: gestión privada laica. **El colegio tiene continuidad del Thomas Merton.

En el Gráfico 21 mostramos la matrícula del nivel medio en Argentina de 1900 a 2015 donde podemos apreciar que la matrícula era escasa en las primeras décadas del Siglo XX. A partir de la década de 1940, hasta la década de 1960, se observa una duplicación de la matrícula por década, pasando de 150 mil alumnos en 1940 a 560 mil alumnos en 1960.

De 1960 a 1990, que se corresponde con la segunda generación estudiada, la matrícula secundaria llega a un millón ochocientos cincuenta y nueve mil alumnos, triplicando con holgura la matrícula de 1960. Este periodo muestra un crecimiento lineal y sostenido que se mantendrá para la tercera generación, que va desde 1990 a 2015, llegando a tres millones ciento cuarenta y tres mil alumnos. De este modo, podemos observar con claridad que el nivel secundario es cada vez más inclusivo.

Lo que significaba para los miembros de la primera generación asistir y terminar el secundario, que los ponía en un porcentaje muy bajo de la población y era una distinción, no lo será para la tercera. En las siguientes generaciones, y producto de la sucesiva masificación del nivel, la segmentación se dará cada vez más en términos horizontales.

xxi Gráfico 21: Matrícula nivel medio Argentina (5 años) 1900-2015 y población de 15 a 19 años.



Fuente: 1900/1990 (Bonantini, 1994), 1991/2015 elaboración propia en base a datos de la DINIECE, para las estimaciones 1950-2000 (INDEC, CEPAL, y CELADE, 2004) y 2010 datos del CNPhyV y 2015 (INDEC, 2013).

En relación con el acceso y la graduación, el trabajo de Giuliadori et al. (2004) es valioso para pensar nuestras generaciones de estudio. Según los autores antes mencionados el periodo comprendido entre 1950 y 1955 el acceso al secundario era de 37.5%, para el periodo 1966/1970 era de un 56%, mientras que para el periodo 1986/1990 llega a un 69.6%.

En relación con la graduación, para el periodo 1950/1955 un 50.8% de los que iniciaba el nivel lo finalizaba, que significaba alrededor de un 19% de esa población. Entre 1966 y 1970, el 65.7% de los que ingresaban terminaba el nivel, es decir que 37% de la población, terminaba el secundario, y en el periodo entre 1986 y 1990, el 55% de los que ingresaban terminaba el secundario, lo que significa que, a pesar del gran acceso, sólo el 38% terminaba el nivel (Giuliadori et al., 2004).

En el Gráfico 21 mostramos la variación de la población entre 15 y 19 años desde 1950 como una referencia para poner en relación con la matrícula. Es un dato impreciso, dado que la población en edad de asistir a la escuela secundaria se encuentra en el rango de 13 a 17 años y no de 15 a 19 años, sin embargo, es una referencia dado que son grupos de edad relativamente similares.

Del grupo de edad comprendido entre 15 y 19 años y el crecimiento en la matrícula secundaria podemos apreciar de un modo relativo el crecimiento de la matrícula secundaria, que tiende a achicar el área comprendida entre la población y la matrícula, lo que se entiende en la bibliografía como masificación o universalización del nivel secundario (Acosta, 2009, 2012; Gorostiaga, 2012).

i. La primera generación: “escuelas prestigiosas eran las públicas”

La primera generación que comprende nuestro estudio, como mencionamos, está constituida por, los nacidos entre 1925 y 1950 que ingresaron a la educación secundaria entre 1938 y 1963. Esta generación tenía en 2015 entre 90 y 65 años de edad. Antes de 1930 la educación secundaria había sido sumamente restrictiva y tenía como función formar a las elites políticas y burocráticas, al mismo tiempo que los colegios y escuelas nacionales formaban a los docentes y profesores (Dussel, 1997; Tenti Fanfani, 2003; Acosta, 2012).

Para el año 1940 la matrícula de la enseñanza media en Argentina era de 153.918 alumnos, para 1945 crece a 201.170 alumnos y para 1955 llega a 471.895 alumnos. No se pueden calcular tasas de escolaridad para estas fechas porque los datos censales publicados no nos permiten discriminar los rangos de edad necesarios.

Sin embargo, se puede calcular la tasa de promoción del último año del primario al primer año del secundario, es decir, cuántos alumnos egresados del primario ingresaban al secundario. Un 39% de los que promocionaban la escuela primaria en 1930 accedía

a la secundaria, un 42% lo hacía en 1945 y un 65% llegaba al secundario luego de la promoción del primario en 1955. Teniendo en cuenta que el desgranamiento en el primario era de más de un 73% para el año 1948, se estima que de los alumnos que ingresaban al primario en 1942 sólo el 27% egresara en el año 1948¹⁴³ (Tedesco, 1986). Estos datos nos sirven para constatar la alta selectividad en el acceso al secundario. A ella hay que sumarle el desgranamiento del secundario mismo. Si bien se observa en los datos que en el periodo del gobierno peronista mejoraron los indicadores, debido a las políticas de inclusión y la reorientación de la educación secundaria hacia la producción, podemos comprender que el sólo hecho de haber completado el secundario ya significaba formar parte de una minoría privilegiada.

En su mayoría, los alumnos de la modalidad de bachillerato en Argentina eran de sexo masculino (88% 1930, 75% en 1945 y 72% en 1955). Por contraposición, la mayoría de los alumnos de la modalidad Magisterio eran mujeres (85% en 1930, 84% en 1945 y 87% en 1955). En sus orígenes, la modalidad comercial estaba asociada con el sexo masculino (79% de los casos en 1930) y llegará prácticamente a igualarse al femenino en 1955 (58% masculino contra 42% femenino). El crecimiento del magisterio alarmó a muchos y hay registros que indican que los exámenes de ingreso para las mujeres eran muy exigentes (Tedesco, 1986).

En el año 1943 la enseñanza media normal era de 48.794 alumnos y en el año 1955 llega a 97.306 alumnos, prácticamente duplicándose en 12 años. Estos datos evidencian que en el transcurso del periodo del gobierno peronista (1945-1955) crece con fuerza la matrícula secundaria y sirven para comprender las transformaciones en el mercado de oferta educativa argentino de nivel medio. En el año 1943, el 62% de los establecimientos eran estatales y en 1955, el 69%, por lo que también podemos observar un gran desarrollo de la educación estatal en el periodo (Puiggrós, 2012).

En este marco de creciente acceso, pero todavía muy restrictivo y marcado por una desigualdad educativa vertical, nuestros entrevistados, o sus familiares, finalizaron los estudios secundarios y en su mayoría completaron, incluso, estudios universitarios.

Como veremos más adelante en las trayectorias y estrategias educativas de las familias, las mujeres de las familias de clase alta entrevistadas tuvieron formación en escuelas normales, muchas de ellas completando luego carreras universitarias. Un dato importante si consideramos los resultados presentados en ocasión de la oferta educativa

¹⁴³ Sabemos que la tasa neta de escolarización primaria en 1947 era de un 73.5% (Rivas et al., 2010), y los datos muestran que del primario egresaba con fortuna un 30% de los alumnos, por lo que es ya un 22 % que egresaban del secundario. De esos, sólo un 70% ingresaba al secundario, por lo que estamos ante un acceso al secundario de un 16% aproximadamente.

universitaria, donde las mujeres accedían todavía menos que los varones. Los varones, en cambio, se formaron en escuelas militares o colegios humanistas.

Las instituciones educativas a las que asistieron los miembros de las familias entrevistadas de primera generación varían en cuanto a localidades, provincias e incluso países, habiendo casos en los que se constata formación parcial o total en países extranjeros. Para el caso de los que estudiaron en Córdoba se relevaron aquellos que venían del interior y asistían a los colegios como pupilos (en todos los casos varones) y los que lo hacían en condición de semipupilos o asistencia normal.

Las instituciones educativas a las que asistieron nuestros entrevistados en Córdoba son tanto públicas como privadas, siendo, para muchos de ellos, más prestigiosas las escuelas públicas que las privadas. En esa época aún algunas de estas instituciones eran incorporadas a los colegios preuniversitarios. Dentro de las instituciones educativas públicas se cuentan el histórico colegio Nacional del Colegio Nacional de Monserrat, la Escuela Normal Superior (ENS) Dr. Alejandro Carbó, la Escuela Superior de Comercio (ESC) Jerónimo Luis de Cabrera, el colegio Deán Gregorio Funes, la Escuela Superior de Comercio (ESC) Manuel Belgrano y el Liceo Militar General Paz. En cuanto a las privadas aparecen el Colegio La Salle, el Colegio León XIII, el Colegio Las Mercedarias y el Colegio Obispo Caixal (ver descripción de los colegios en el anexo III).

Los colegios de esta generación se pueden agrupar en establecimientos para varones, para mujeres y mixtos. El Colegio Nacional de Monserrat, el Liceo Militar General Paz, el Colegio La Salle y el Colegio León XIII, eran colegios de varones. No es extraño encontrar que la oferta educativa para varones fuera más variada que la oferta educativa para mujeres en las familias que estudiamos, por lo que hemos mostrado más arriba en ocasión del acceso de las mujeres a los estudios secundarios.

El Instituto Nuestra Madre de la Merced, el Colegio Obispo Caixal, la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, eran colegios de mujeres o a los que asistían en su mayoría mujeres. En cuanto a la ESC Manuel Belgrano, ESC Jerónimo Luis de Cabrera, el Colegio Deán Gregorio Funes, son colegios que no tenían, para el periodo, restricción en el ingreso de uno u otro sexo.

Estas instituciones tienen un peso importante en la historia de la ciudad de Córdoba, algunas desde su fundación hasta la actualidad. Si consideramos que el Colegio Nacional de Monserrat tiene 330 años de historia, es lógico comprender que de él hayan egresado miembros de la clase alta en todas sus dimensiones (miembros de la justicia, políticos, empresarios, académicos, etc.) y desde hace cientos de años. Mucho más joven en comparación, es la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, que comenzó a funcionar en el año 1884 (ver anexo III).

El Instituto Nuestra Madre de la Merced, o “Las Mercedarias” en palabras de las entrevistadas, era un colegio de mujeres fundado por el Fray León Torres en 1896, una empresa del fraile para hacer frente al liberalismo de la época. Unos veinte años después, se abre la ESC Jerónimo Luis de Cabrera, que tomará ese nombre más adelante, donde se impartía la formación en “tenedor de libros” y que dará lugar a la creación de la Facultad de Ciencias Económicas. Si bien comienza siendo para varones, en 1911 abre sus puertas a las mujeres.

El Colegio León XIII comienza funcionando como seminario en 1911, cuando se trasladan los primeros alumnos, y recién para los últimos años de esta generación va a recibir alumnos desde fuera de la orden de Los Mercedarios. Es un colegio humanista con formación en latín y griego, aún en la actualidad. El Colegio Deán Gregorio Funes es creado en el año 1922 y nace como colegio nacional y luego pasa a jurisdicción provincial. Cuando nace, tenía una sección *para señoritas*.

El Colegio Obispo Caixal pertenece a la congregación de hermanas de la Sagrada Familia, funda en el año 1934, y es creado en 1958. En un primer momento, estará anexado a la ESC Manuel Belgrano. La escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano se funda en el año 1938 con especialidad en comercio, siendo junto al Monserrat escuelas preuniversitarias, y a diferencia del Colegio Nacional de Monserrat es mixta desde sus comienzos.

El Colegio La Salle se funda en el año 1938 y tiene su origen en la orden de los Hermanos Lasallanos, es un colegio que aceptaba alumnos internados. El Liceo Militar General Paz se funda en el año 1945 y forma parte de los liceos militares dependientes de distintas fuerzas; en sus orígenes era un colegio internado.

De estos colegios presentados, en la segunda generación de entrevistados quedan como opción el Colegio Nacional de Monserrat, la ENS Dr. Alejandro Carbó, el Colegio León XIII, la ESC Manuel Belgrano y el Colegio La Salle. Para la tercera Generación, las familias entrevistadas sólo optarán, de estos clásicos colegios, por el Colegio Nacional de Monserrat, la ESC Manuel Belgrano y el Colegio La Salle.

ii. La segunda generación: “hay familias que siguen la tradición de los padres, pero hay familias en las que hay rebelión”.

La segunda generación de nuestro estudio es la que nació desde 1951 a 1975 e ingresó al secundario desde 1964 a 1988, es decir la generación de los padres, que en 2015 tenían entre 64 y 40 años de edad. Esta generación es la que hoy está formando a sus hijos en la educación secundaria o los ha formado recientemente.

Como mencionamos en el Capítulo III, los primeros años en que se escolarizaron, en el nivel secundario, los miembros de esta generación estuvieron marcados por la dictadura

de Onganía-Lanusse. Onganía reprimió las universidades, los gremios y mantuvo la exclusión del peronismo que venía desde la denominada “Revolución Libertadora” (Romero, 2012). En esta época, renuncian en masa profesores e investigadores que son absorbidos por universidades e institutos del extranjero. Esto le sucedió a una entrevistada, Patricia, quien viaja a Israel y luego de muchos años retorna. Un sector de la Iglesia Católica despliega su acción educacional en áreas sociales, mediante distintas modalidades de acción pastoral (Puiggrós, 2012; Romero, 2012), alguna muy comprometidas con la situación política que se vivía en ese momento, como nos cuenta Silvio, perteneciente a la orden de Los Mercedarios.

El 24 de marzo de 1976, la Junta de Comandantes en Jefe se hizo cargo del poder, y dictó los instrumentos del mal llamado “Proceso de Reorganización Nacional” (Romero, 2012), el golpe de estado más cruento que tuvo la Argentina. De allí en más, la represión dictatorial, el desastre económico y social, y la incipiente política aperturista, fueron los males que asecharon luego de la caída de Isabel Perón. Estos trastornos producen lo que Puiggrós denomina como “la situación más grave vivida en cien años de educación” (Puiggrós, 2012, p. 165). Se expulsaron los recién incorporados al sistema educativo, aumentó la deserción y la repitencia y resurgió el analfabetismo.

Esta etapa quedará marcada en el registro biográfico de las familias de diferentes modos. Algunos miembros de familias de clase alta tuvieron que exiliarse en el extranjero o se fueron porque “era la época del proceso y no queríamos estar acá”. Los destinos de los entrevistados fueron México, España o Israel. Otros apreciaron su fuerte incidencia en el cursado durante el colegio o la universidad, y algunos, pocos en relación, manifestaron que durante este periodo del proceso militar, en su Facultad “siguieron con un régimen de secundario”, donde eran pocos y se conocían todos, que la dictadura pasó por *otras facultades y/o disciplinas*, pero en la suya “dos más dos es cuatro”.

El 10 de diciembre de 1983 asume el presidente Raúl Alfonsín. El ingreso a la democracia había sido prometedor para muchos sectores de la sociedad que venían acumulando demandas que buscaban una resolución inmediata. Sin embargo, los problemas económicos subsistían de una economía que estaba en estado de desgobierno y de caos: “inflación desatada, deuda externa multiplicada y con fuertes vencimientos inmediatos, y un Estado carente de recursos” (Romero, 2012, p. 275).

En 1983 las propuestas de los partidos políticos estaban concentradas en la educación. La Unión Cívica Radical, que gana las elecciones, proponía la articulación de la educación con un proyecto nacional democrático, con garantías para la educación pública y el control de calidad de la educación que impartían los privados. Proponía priorizar la educación de los analfabetos y adultos, y reestructurar la educación técnica.

La dictadura había dejado un saldo muy desalentador en estas materias (Puiggrós, 2012).

Luego de ganar las elecciones, el radicalismo tuvo que enfrentarse con el desmantelamiento de la educación. “Los colegios no ofrecían ya nada que valoraran los chicos o los profesores” (Puiggrós, 2012, p. 179). Durante ese tiempo la Iglesia Católica participó junto a los sectores laicistas disputando los espacios y propuestas, como describimos en el Capítulo II (Torres, 2014).

El gobierno de Raúl Alfonsín avanzó en revertir el control policial a estudiantes y docentes, actualizar a un nuevo modelo las currículas dictatoriales y quitar las restricciones al ingreso al secundario y a la universidad (Puiggrós, 2012). Con argumentos clásicos y principios del pensamiento liberal, se encaró una política de “igualdad de oportunidades”, que con argumentos que en favor de igualar ocultó la profunda desigualdad educativa existente (Wanschelbaum, 2013).

En la década de 1980, la demanda de democratización tuvo su impacto en cambios curriculares, en las relaciones internas de los actores del sistema, la expansión de los subsistemas provinciales y la “modelización” que tendía a la articulación con diversas ramas ocupacionales (Southwell, 2007; 2011).

Entre 1983 y 1987 se duplicaron los estudiantes universitarios, creció un 27% la cantidad de alumnos de la enseñanza media, y un 14% los de la primaria. Se duplicó la cantidad de niños que asistían a educación pre-escolar y el número de alumnos que asistía a educación técnica pasó de 182.750 a 219.053. La tasa de educación terciaria, tanto pública como privada, decreció en el periodo, siendo de un 44% en 1982 y un 16% en 1986, en favor del crecimiento que se dio por el ingreso a las universidades (Puiggrós, 2012).

En este marco, se formaron los alumnos de la segunda generación considerada en el análisis empírico. Nuevamente la desigualdad educativa dejaba a un gran porcentaje fuera de la educación secundaria, y los que podían acceder no siempre lograban terminar el nivel, siendo estos últimos sólo el 37% de la población. De este modo seguimos considerando que la educación secundaria era un privilegio de algunos pocos, pero ciertamente era menos selectiva que para la generación anterior.

En cuanto a los colegios donde los miembros de segunda generación de las familias de clase alta se escolarizaron, la lista es un poco más extensa, y comenzamos a ver una creciente estratificación horizontal de la oferta. De los colegios tradicionales que describimos para la generación anterior, las familias en la segunda generación siguen optando por el colegio Nacional de Monserrat, la ENS Dr. Alejandro Carbó, la ESC Manuel Belgrano, el Colegio La Salle, y el Colegio León XIII para la escolarización de sus hijos.

Es necesario remarcar que no en todos los casos se observa una continuidad institucional padre-hijo o madre-hija. La elección de instituciones educativas deferentes entre los hijos de la misma generación, producto de múltiples variables que veremos luego, hacen que se den cruces padre-hija o madre-hijo. También se observan familias que dejan estas instituciones tradicionales y familias que acceden por primera vez.

A estas instituciones se agregan el Colegio Santa Teresa de Jesús, el Colegio 25 de Mayo, el Colegio De la Inmaculada, el Colegio Santo Tomás, el Colegio Alemán, el Colegio Jesús María, el Colegio Garzón Agulla, el Colegio Padre Claret, el Colegio Israelita General San Martín, el Colegio Gabriel Taborin, el Instituto Juan Zorrilla de San Martín, el Instituto Técnico Villada, la Escuela de Niños Cantores Domingo Zípoli, el Instituto Técnico Renault, el Colegio Nuestra Señora del Valle y el Colegio Del Carmen (ver anexo III de colegios para la segunda generación).

De los colegios que surgen como opción entre nuestros entrevistados de esta segunda generación, el Colegio Santa Teresa de Jesús, el Colegio 25 de Mayo, el Colegio de la Inmaculada, el Colegio Santo Tomás, el Colegio Jesús María, el Colegio Padre Claret, el Colegio Gabriel Taborin, el Instituto Técnico Villada, el Colegio Nuestra Señora del Valle y el Colegio del Carmen son instituciones educativas confesionales. Se suma el Colegio La Salle, que continúa desde la primera generación.

Es notable el crecimiento por la opción de colegios religiosos confesionales. Esta es una generación marcada por el crecimiento de la opción por instituciones educativas de gestión privada confesionales para las niñas de clase alta. El trabajo de resguardo ético, estético y moral de la Iglesia Católica en la construcción (más o menos ortodoxa dependiendo de la orden que se trate) de las mujeres de clase alta es visible en las entrevistas.

El colegio Santa Teresa de Jesús fue una iniciativa del Fray José Antonio de San Alberto en el año 1780. La institución es administrada por las Hermanas Teresianas Carmelitas de Santa Teresa de Jesús. Con más de 230 años, este colegio fue verdaderamente una revolución al educar a niñas huérfanas desde fines del siglo XVIII. Con el paso de los años el colegio incorporó a mujeres de clase media y alta y lo encontramos en nuestra muestra en la segunda generación como una opción para la formación religiosa.

El Colegio 25 de Mayo, también tiene una historia extensa en la ciudad de Córdoba, comenzando como un colegio gestionado por madres de clase alta de una sociedad de beneficencia en el año 1856. Pasa a manos de las Madres Escolapias en 1932, siendo en todo su trayecto un colegio para mujeres incluso en la actualidad.

El colegio de la Inmaculada es otra de las opciones que tienen las familias de clase alta para la escolarización de sus hijos en esta generación, pertenece a la orden Franciscana Seglar y fue fundado en el año 1889. Durante la mayoría de sus años de funcionamiento

será un colegio para varones. En 1883 se funda el Colegio Santo Tomás, que todavía es un colegio que forma varones de la clase alta. El colegio pertenece a la orden de los Padres Escolapios.

El colegio Alemán es el primero de un conjunto de colegios que representan a comunidades culturales en Córdoba. Se funda en el año 1899 por doctores de origen alemán que querían transmitir la cultura germana en Córdoba.

El colegio Jesús María es otra de las opciones que tienen las mujeres de la segunda generación. Es un colegio al que asisten las mujeres de clase alta desde sus inicios en el año 1924. En la actualidad el colegio es un mixto, y la institución siempre perteneció a las Religiosas de Jesús María.

En marzo de 1942 comienza a funcionar la ESC Dr. Garzón Agulla, bajo el nombre de Escuela Normal Superior de Córdoba. Este colegio se inscribe dentro de la oferta pública para las familias que se encuentran en barrio General Paz. Siempre ha sido una escuela mixta perteneciente al Estado con formación para el nivel superior.

Apenas dos años después, comienza a funcionar el Colegio Padre Claret. Es la opción por un colegio religioso para mujeres que se ubica muy próximo al Cerro de las Rosas, en el corredor noroeste. El colegio pertenece a la orden de Padre Claret fundada en Cuba, y se presenta en el relato de los entrevistados como una opción menos estructurada en términos religiosos que otros colegios de la zona.

En el año 1950 se abre el colegio Israelita San Martín, el segundo colegio que pertenece a comunidades culturales, que comienza funcionando como jardín de infantes y rápidamente incorpora todos los niveles. Es una institución con contenidos judaicos y enseñanza del idioma hebreo, por lo que se constituye de allí en más en la opción preponderante de las familias judías de Córdoba. En sus inicios, como no estaba reconocido oficialmente, los alumnos rendían en la ESC Jerónimo Luis de Cabrera.

El Colegio de Niños Cantores Domingo Zípoli nace en 1961 como realización de un proyecto presentado por el músico alemán Herbert Diehl y la educadora Nora Nidia Feit. Financiado por la Provincia de Córdoba, es una escuela con formación para la música y el canto, con examen de admisión y mixto. Los miembros de las familias de clase alta que buscan una educación orientada hacia la música y el canto en zona sur cuentan con esta opción.

El Colegio Gabriel Taborin también es una alternativa para las familias de clase alta de zona sur. Está gestionado por la orden de la Sagrada Familia, que manejó el colegio De La Inmaculada en otra época, y en 1959 comienza con el Liceo Sagrada Familia que luego será el Colegio Gabriel Taborin.

El Instituto Juan Zorrilla de San Martín nace por la iniciativa de los vecinos del Cerro de las Rosas en el año 1959. El colegio comienza como incorporado al plan de la ESC

Manuel Belgrano y contando con examen de ingreso. Con el paso de los años se desvincula del programa de la ESC Manuel Belgrano por su plan de 6 años para el secundario.

En esta generación de entrevistados aparecen como opción de algunas familias de clase alta dos colegios técnicos. Hemos visto que la formación técnica en la escuela secundaria fue una prioridad en el peronismo para la preparación de las clases medias y guarda una cierta contradicción con los colegios que forman a la clase alta en la medida en que es una formación para el trabajo. En el caso de las familias de clase alta, los colegios técnicos aparecen como una opción vocacional temprana en esa dirección. De los colegios técnicos, uno es confesional y el otro es laico. El instituto técnico Villada es un colegio de varones que pertenece a la congregación de los Salesianos, se ubica en el corredor noroeste y comienza a funcionar en 1960; y el instituto técnico Renault inicia sus actividades por un convenio entre la compañía Kaiser de Estados Unidos y las Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado en 1955. En 1962 comienza a funcionar el instituto IKA bajo la órbita de Renault Argentina en la zona del suroeste de la mancha urbana.

El colegio Nuestra señora del Valle es una opción bastante frecuente entre las familias de clase alta del corredor noroeste. Surge de la mano de las familias de la zona del Cerro de las Rosas, de las Hermanas de San Casimiro y con la ayuda del presbítero Héctor Bertania Le Floch, en el año 1963.

El colegio Del Carmen es, en sus inicios y durante mucho tiempo, un colegio para mujeres, que comienza su funcionamiento en 1965 de la mano de la congregación de las Carmelitas Misioneras Teresianas. Al ser sólo de mujeres por muchos años y estar frente al Colegio La Salle, que durante muchos años fue sólo de varones, se tejen múltiples historias entre estos colegios en las narraciones de los entrevistados.

En los entrevistados de esta generación aparece con fuerza la formación en lengua extranjera, en particular en inglés. La formación en lengua extranjera de los familiares de esta generación transcurrió en institutos privados solamente abocados a la enseñanza de la lengua, como es el Instituto Internacional de Cultura Americana (IICANA-fundada en 1931), la Asociación Argentina de Cultura Británica (AACB-creada en 1940), el British School (fundado en 1970), la Alianza Francesa (creada en 1932), la asociación Dante Alighieri (con 70 años de funcionamiento), entre otros. Esta formación se da sin perjuicio de posteriores cursos de capacitación y en muchos casos formación en la Escuela de Lenguas o en su anexo.

Como podemos observar con la sola presentación de las instituciones, para esta segunda generación la oferta se diversifica mucho, producto del crecimiento de la demanda por educación secundaria asociada también al ingreso voluminoso de las

mujeres al sistema educativo. En la década de 1950 la matrícula secundaria crece abruptamente, y continuará creciendo de modo exponencial hasta 2002 (Braslavsky, 1980; Rivas, Vera y Bezem, 2010; Puiggrós, 2012).

Cuando tomamos el porcentaje de población con secundario completo, veremos que la cohorte que termina su escolaridad a fines de 1960 experimenta una fuerte transformación en dirección hacia la mayor independencia de la mujer: su participación en los ámbitos de la vida pública y consecuentemente el acceso a la educación son un elemento fundamental (Miranda, 2010).

A partir de la década de 1950 la brecha se fue ampliando en favor del egreso de las mujeres de la escuela secundaria para ser mayor que los hombres en la actualidad. La equiparación se produjo en la cohorte que comienza en 1955 y termina en 1964. De allí en más la proporción de mujeres que egresa del secundario es mayor que la de hombres (Torrado, 1992; A. Miranda, 2010).

Hemos mostrado con anterioridad la particular relación entre la Iglesia Católica y el Estado argentino en el periodo, y ahora vemos la importancia que tuvo en la formación de las mujeres de clase alta en esta generación. La respuesta a la formación religiosa de las madres de la segunda generación es muy variada. Algunas reafirman su vínculo con la iglesia enviando sus hijos a escuelas católicas, otras separan la educación de la formación religiosa y eligen colegios laicos, y algunas expresaron que durante su trayecto en las escuelas llegan a sentir que “la escuela confesional se había ocupado de hacernos odiar la religión” (Catalina).

iii. La tercera generación: “el inglés es lengua franca”

Hemos presentado las instituciones educativas (ver anexo III) en las que se formaron los padres de la generación que tratamos en este apartado, a los que denominamos “hijos”. Como se mencionó, la segunda generación opta principalmente por instituciones educativas religiosas, o por instituciones educativas asociadas a comunidades religiosas o nacionales. La tercera generación es la que nació a partir 1976 hasta 2002. Esta generación se escolarizó desde la década de 1989 hasta 2015 en el nivel secundario.

El proceso de transformación educativa de la década de 1990 se inscribe dentro del proceso de reforma del Estado de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales, que tiene correlato en los procesos de reforma estructural que se implementaron en todos los países de América Latina (Feldfeber y Gluz, 2011).

En la década de 1990 en Argentina la situación educativa era crítica, el promedio de analfabetos superaba el 15% entre los mayores de 14 años, el 35% de la población de 15 años o más tenía incompleta su primaria, la deserción de la educación básica era del

30% y en 1995 el 20% de los estudiantes secundarios argentinos repetía el año. La enseñanza media se convertía en un lugar de concentración de chicos que no tenían posibilidades de insertarse en el mercado de trabajo. La voluntad de los docentes no alcanzaba para superar los problemas de presupuesto, edilicios y burocráticos (Puiggrós, 2012).

La tasa neta de escolarización secundaria en Argentina era del 42.2% en 1980, y de 49.8% en 1991 considerando el nivel secundario de 5 años (en la edad teórica de 13 a 17 años). En 2001 era de un 62.3% y de 69.4% en 2010 sobre un secundario de seis años (de la edad teórica del 12 a 17 años) (Jiménez y Giovine, 2017). Estos valores por sí solos ya permiten inferir el proceso de “masificación” de la escuela media (Miranda, 2010; Southwell, 2011; Tenti Fanfani, 2003).

La política educativa de los gobiernos de Carlos Saúl Menem (1989-1999) estableció una corriente tecnocrática. Esta política encuentra asidero en las políticas de Onganía y en el pensamiento antiestatista del liberalismo oligárquico de la segunda mitad del Siglo XX, como propone Puiggrós. La injerencia de organismos multilaterales de crédito, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, promulgaban la descentralización de los sistemas escolares y la transferencia al sector privado en aras de la optimización de los recursos del Estado (García Guadilla, 2004; Gorostiaga, 2012; Puiggrós, 2012).

El desfinanciamiento del sector estatal en todos los niveles y la flexibilización laboral de los docentes, comienzan a desgastar la educación pública e instalar el ideario de la educación como un elemento de mercado, sujeto a la oferta y la demanda. Esta situación tuvo su correlato en las elites argentinas, que siempre estuvieron “poco dispuestas a financiar la educación pública pagando sus impuestos” (Puiggrós, 2012, p. 186).

A fines de la década de 1980 y durante la década de 1990 la Iglesia Católica se constituye como referente principal del sector privado. Con la Ley Federal de Educación, finalmente se incluyó dentro de la educación pública a los establecimientos de gestión privada, junto al reconocimiento del rol educador de la Iglesia y el nombramiento de funcionarios dentro del ministerio.

Paralelamente, se debilitó el rol del Estado en un modelo de privatización de instituciones de gestión estatal. De este modo la Iglesia Católica controlaba los lineamientos del sector privado desde adentro, donde tenía mayoría, y se constituía en principal consultora de cuestiones relativas a políticas educativas, junto a la inclusión de lineamientos axiológicos y conceptuales de la doctrina en la propuesta curricular y la lucha por los subsidios del Estado (Torres, 2014).

Entre las familias estudiadas encontramos para esta generación algunas de las instituciones educativas que hemos visto para las generaciones anteriores, como las escuelas pre-universitarias ESC Manuel Belgrano y el Colegio Nacional de Monserrat, y también permanece como opción para los hijos de las familias estudiadas el Colegio Juan Zorrilla de San Martín. Luego, continúan como opción para un grupo de las familias estudiadas instituciones del sector privado confesional, como: el Colegio La Salle, el Colegio Santo Tomás, el Colegio De la Inmaculada, el Colegio Jesús María, el Colegio 25 de Mayo, el Colegio Del Carmen y el colegio Nuestra Señora Del Valle.

A estos se agregan algunos colegios religiosos como el Colegio De María, las Escuelas Pías, el Colegio El Torreón y el Colegio Cinco Ríos y el Colegio María de Nazaret. Junto a ellos aparecen en las opciones de las familias de clase alta un conjunto de colegios privados no religiosos, algunos de ellos muy recientes, que tienen una oferta principalmente bilingüe o con una formación importante en inglés u otros idiomas. Este es el caso de la Academia Argüello, el Colegio Francisco Luis Bernárdez, el Colegio Dante Alighieri, el Colegio Santa Ana, la Escuela Nueva Juan Mantovani, el Colegio San Patricio, el Colegio Castel Franco, el Colegio Mark Twain, el Colegio San Pedro, la Unidad Educativa Maryland, el Instituto Nuevo Milenio de Villa Allende y el Instituto Milenio de Unquillo.

La oferta educativa de nivel secundario, ya heterogénea para los miembros de las familias estudiadas de segunda generación, se diversifica más para la tercera. Si bien aparecen colegios religiosos, la primacía se da en los colegios laicos para este grupo. Son colegios que tienen orígenes diversos, algunos de ellos producto de asociaciones de padres que comienzan con el nivel inicial, luego el primario y año a año van conformando el secundario. También los hay producto de academias de idiomas, que pueden seguir funcionando como academias o transformarse en colegios bilingües, de empresas o de comunidades extranjeras, a veces apoyados por los consulados u organismos internacionales. Muchos de estos colegios no reciben ningún tipo de aporte del Estado, ni lo han gestionado a pesar de contar con varios años funcionando.

Las familias que buscan un colegio religioso en la zona sur optan por el Colegio De María (Instituto de las Hermanas Esclavas del Corazón de Jesús) para sus hijos. Es un establecimiento que comienza a funcionar en 1872, pertenece a la orden de las Hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús y es denominado por los entrevistados como “Las esclavas”.

Las familias de la zona también prefieren las Escuelas Pías, también denominado como “las Pías” por sus estudiantes. Su inauguración tuvo lugar en 1905 y pertenece a la congregación de las Escuelas Pías, del mismo modo que el Colegio 25 de Mayo que hemos mencionado más arriba. Durante mucho tiempo el nivel secundario, del mismo

modo que el colegio Santo Tomás, estuvo incorporado al Colegio Nacional de Monserrat.

La Academia Argüello se constituye en una opción en el corredor noroeste para las familias mejor posicionadas en el espacio social. El colegio tiene origen con el desarrollo de la industria automotriz en Córdoba, del mismo modo que el Instituto, y es el primer colegio laico que veremos en esta generación. En 1955 la empresa Kaiser colabora en la apertura de la institución, que luego pasará a manos privadas. La Academia Argüello es un colegio trilingüe (inglés-francés-español).

El Colegio Francisco Luis Bernárdez ha formado a los hijos de la clase alta y comienza a funcionar en 1964 bajo la forma del jardín de infantes llamado “Chispitas”. En 1982 con el apoyo de autoridades provinciales se funda el instituto primario y en 1995 comienza a funcionar el secundario. Junto a la Unidad Educativa Maryland, al colegio San Pedro Apóstol, entre otros, es uno de los tantos casos en el corredor noroeste que avanza año a año hasta cubrir todo el ciclo obligatorio de escolaridad (ver anexo III).

Al Colegio Dante Alighieri han asistido hijos de las familias de clase alta entrevistadas que buscan una formación en la lengua italiana en zona sur. Es un colegio bilingüe, bicultural, laico y mixto. La institución es creada en 1961 por un ingeniero del grupo FIAT que necesitaba, junto a otros directivos, que se formara a sus hijos en la lengua italiana. Comienza llamándose “Leonardo Da Vinci” y en el año 1973 recibe el nombre de “Dante Alighieri”.

Un conjunto de padres de las familias entrevistadas que buscan un colegio religioso para sus hijas en el corredor noroeste optan por el Colegio El Torreón, que comenzó a funcionar desde el año 1978. Surge como producto de un grupo de padres interesados en dar a sus hijos una educación integral de calidad y apoyados por la fundación APDES, una asociación cristiana relacionada con el Opus Dei y que participa en colegios a lo largo del país. A esta iniciativa se suma el colegio Cinco Ríos que se ubica en el mismo predio, también privado católico, pero para varones. Este colegio es creado en el año 1991.

El colegio Santa Ana aparece en el discurso de muchos entrevistados como un colegio refugio de clase alta del corredor noroeste. Es un colegio con formación humanista que comienza a funcionar en 1980, con una propuesta bilingüe (inglés-español). Nuestros entrevistados relatan que en sus comienzos impartía educación religiosa, pero dejó de hacerlo con el paso de los años.

La Escuela Nueva Juan Mantovani aparece como una elección de las familias entrevistadas que buscan una alternativa pedagógica nueva en el corredor noroeste, un colegio laico y mixto que se crea en 1984 junto a un grupo de pedagogos, y se propone como una “escuela nueva”.

Otra alternativa bilingüe para los hijos de las familias entrevistadas de clase alta es el Colegio San Patricio, que a pesar de su nombre es una institución educativa laica. Es un colegio mixto creado en el año 1989 por quienes fueran propietarios de un instituto de inglés muy reconocido en la década de 1980. El colegio tiene una propuesta escolar fuertemente anclada en la acreditación internacional del inglés.

Otra opción por un colegio bilingüe bicultural con formación en lengua italiana de las familias de clase alta estudiadas es el Colegio Castel Franco, que se ubica en el corredor noroeste. Es una institución educativa laica y mixta que, del mismo modo que el Colegio Francisco Luis Bernárdez comienza siendo un jardín de infantes y culmina con una oferta para todos los niveles. El colegio da inicio a la formación en el secundario en el año 1990.

El Colegio Mark Twain es una institución bilingüe inglés-español elegida con mucha regularidad por las familias entrevistadas. El colegio se crea en 1995 de la mano de las dueñas del instituto de inglés British School que mencionamos más arriba, también propietarias de este establecimiento. El colegio es mixto y laico. Allí se forman muchos de los miembros de tercera generación de las familias de clase alta que formaron parte de esta investigación.

Otra opción bilingüe para las familias de zona norte es el Colegio San Pedro Apóstol, es un colegio bilingüe (inglés-español) mixto y laico fundado en el año 1996. El colegio está dirigido y administrado por la Fundación Sofía, una organización no gubernamental sin fines de lucro.

El colegio María de Nazareth es una opción para las familias que buscan un contacto entre los varones y las mujeres pero que no cursen juntos, es un colegio confesional dependiente de la congregación de Shoenstatt. El colegio se funda en el año 2001 y es una oferta para las familias de zona norte situados camino a los countries en la localidad de Calera.

La Unidad Educativa Maryland es una institución que, sin ser bilingüe, tiene una fuerte formación en lengua inglesa, mixto y laico para las familias estudiadas de clase alta de la zona de Villa Allende. El colegio se desprende de su sucesor, Thomas Merton, que dará lugar también al colegio Milenio de Villa Allende. El nivel secundario de este colegio comienza a funcionar en 2008.

Los institutos Milenio y Nuevo Milenio pertenecen a la fundación Josefina Valli de Risso y el Colegio Nuevo Milenio abre sus puertas en 2009 con una formación fuerte en italiano. En Unquillo, una localidad que ha visto surgir también una sede del Colegio Santo Tomás, como mencionamos más arriba, respondiendo a la creciente demanda de educación secundaria en el corredor noroeste.

Hemos visto que la tercera generación de las familias estudiadas está marcada por la aparición de colegios privados laicos dentro de las opciones de las familias de clase alta para sus hijos y nietos. La Academia Argüello, el Colegio Francisco Luis Bernárdez, el Colegio Dante Alighieri, el Colegio Santa Ana, la Escuela Nueva Juan Mantovani, el Colegio San Patricio, el Colegio Castel Franco, el Colegio Mark Twain, el Colegio San Pedro Apóstol, la Unidad Educativa Maryland, el Instituto Milenio y el Instituto Nuevo Milenio muestran un crecimiento en la oferta de instituciones educativas de gestión privada laicas.

A juzgar por las generaciones que hemos construido en nuestra investigación (y las instituciones a las que asistieron sus miembros), los antecedentes que presentamos en el capítulo II, y la fecha de creación de las instituciones educativas, podría pensarse que existe una tendencia para las familias de clase alta, de una demanda de educación pública en la primera generación, la privatización de la educación por medio de la formación religiosa en las familias de segunda generación, con la correlativa expansión de las mujeres en el sistema educativo y una creciente laicización de la educación en la tercera generación, de la mano de una internacionalización.

Hemos adelantado que la distribución de los colegios que atienden a las familias de clase alta no es aleatoria sobre la mancha urbana. Muchos de estos colegios se concentran en el corredor noroeste y en la zona inmediatamente al sur del centro de la ciudad. Por medio de estudios que muestran resultados sobre segregación residencial socioeconómica, podemos constatar que las familias de mayor nivel socioeconómico y cultural se ubican en las zonas donde se asientan estos colegios.

Existen antecedentes de esta relación para Buenos Aires, como en el trabajo realizado por Janoschka para Nordelta (2003), la investigación sobre la escolarización de jóvenes en barrios cerrados y countries en Buenos Aires de Carla Del Cueto (2007) y la investigación de Maristella Svampa (Svampa, 2005, 2008) sobre la vida en countries y barrios cerrados. Un antecedente de la relación entre segregación residencial socioeconómica y segregación educativa en Córdoba es el trabajo de Fornazaric Aranda, donde identifica una creciente segregación educativa en el sector mencionado (Fornazaric Aranda, 2013a, 2013b).

Para representar la distribución de las instituciones educativas por sector de gestión, las hemos mapeado para el año 2015. De este modo, podemos observar la distribución de las instituciones en el espacio geográfico. Consecuentemente con lo mostrado en el análisis del espacio social construido, asistimos a un crecimiento de la oferta en los sectores donde las familias de clase media dominante y alta se concentran mayormente, como veremos a continuación, en el corredor noroeste y sur.

Para este mapeo tomamos los datos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2015, que discriminan las instituciones educativas de nivel medio por sector de gestión. Paralelamente, contamos con las entrevistas realizadas a familias de clase alta, en el marco de esta investigación, que servirán como soporte para comprender los sentidos vividos asociados a este crecimiento de la oferta y la demanda. Para mapear las instituciones nos valimos de la cartografía disponible en el Geoportal de Estadística de la Provincia de Córdoba y del programa Q-Gys, un sistema de información geográfica libre y de código abierto.

Finalmente, proponemos tres estrategias diferenciales por parte de las instituciones educativas de gestión privada frente al crecimiento de la demanda en el corredor noroeste. Efectivamente, la presión por parte de las familias por disponer de una oferta de calidad, en las variantes estudiadas (confesional y laica), con las exigencias educativas que demanda la clase alta, ha tenido efecto sobre las instituciones existentes en la zona y sobre las instituciones del centro y la zona peri-central.

En el Gráfico 22 mostramos la totalidad de las escuelas secundarias para el Gran Córdoba. En escala de intensidad de colores presentamos la gran cantidad de instituciones educativas secundarias en el centro de la ciudad y en la zona peri-central, destacándose el máximo de 20 en el casco céntrico de la ciudad.

Este fenómeno es esperable, en la medida en que las instituciones educativas van creciendo con el desarrollo de las ciudades, y el modelo radial de ciudad colonial tiende a concentrar la mayor cantidad de escuelas secundarias en el centro y la zona peri-central de las ciudades latinoamericanas (Durán Roca, 2006; Hardoy, 1975).

Como vemos en función de los datos disponibles en la tabla 3, presentada más arriba, son las instituciones educativas más antiguas las que se ubican en el centro y la zona de los barrios aledaños, como el barrio General Paz, el barrio Alberdi y el barrio Alta Córdoba¹⁴⁴.

No obstante, se observa una gran cantidad de escuelas secundarias en los barrios y localidades ubicados en el corredor noroeste del Gran Córdoba, que detentan un cuarto del total de las instituciones educativas de la ciudad, siendo apenas un octavo de su superficie. La gran concentración de las escuelas secundarias en los barrios del corredor noroeste, está relacionada con el nivel educativo de las familias que se ubican en la zona y se opone al escaso volumen de instituciones educativas secundarias en los

¹⁴⁴ Los colegios Nacional de Monserrat (1687), Santa Teresa de Jesús (1782), 25 de Mayo (1856), De María (1872), Alejandro Carbó (1884), Las Mercedarias (1887), De la Inmaculada (1889), Santo Tomás (1890) son los que se crean antes de 1900. Todos ellos se ubican en el centro y la zona peri-central y tienen una larga historia en la ciudad.

barrios ciudad que se relaciona con el escaso acceso al nivel secundario de los barrios más pobres de la ciudad, como mostramos en un artículo (Capdevielle y Giovine, 2015). Retomando lo que hemos analizado en el capítulo III, las clases dominadas del espacio social, y en especial la clase baja, son las que se caracterizan más por tener menos años de escolaridad, alcanzando en mayor proporción los niveles de primario incompleto y completo como máximo nivel de estudios.

Para discriminar por tipo de gestión, mapeamos las instituciones de gestión estatal y de gestión privada. En el caso de considerar sólo la oferta estatal (Gráfico 23), veremos que los barrios con mayor cantidad de instituciones educativas siguen ubicados en el centro de la ciudad y la zona peri-central, con una distribución relativamente homogénea dentro de los límites de la ciudad, y también en las localidades del Gran Córdoba.

Aquí, el rango de la variable disminuye considerablemente pasando de ningún colegio en algunos barrios, a seis colegios en Alberdi, que es el que mayor cantidad de instituciones de gestión estatal detenta. El barrio General Paz, el Centro, Güemes, Nueva Córdoba y Ameghino Sud son los barrios que cuentan con una gran cantidad de instituciones educativas de gestión estatal. Lo mismo sucede para las localidades de La Calera y Unquillo, que tienen una gran cantidad de escuelas secundarias estatales.

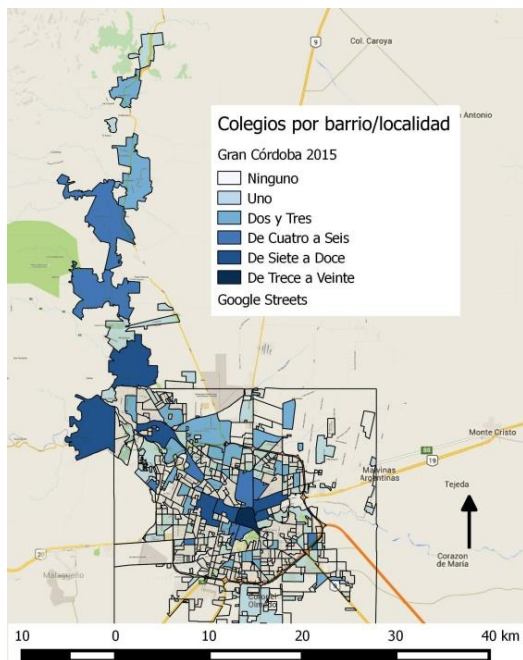
Es llamativo que la cantidad de instituciones por barrio baje a menos de la mitad cuando mapeamos sólo las escuelas secundarias de gestión estatal. Este fenómeno responde a que las instituciones educativas de gestión estatal en Córdoba para 2003 y 2010 tienen en promedio mucho más alumnos que las de gestión privada (Gutiérrez, 2013). En ocasión de este mapeo vemos que el corredor noroeste no se oscurece como en el Gráfico 22. Ello quiere decir, que los barrios del corredor noroeste tienen en proporción la misma cantidad de colegios públicos que los restantes barrios de la mancha urbana. Si observamos el Gráfico 24, donde se presentan las escuelas secundarias de gestión privada, se puede apreciar que los barrios del corredor noroeste se vuelven a “oscurecer” sobre la mancha urbana. Ello es producto de la gran concentración de instituciones educativas de gestión privada que se radican en la zona en 2015. El rango para las escuelas secundarias de gestión privada pasa a ser de ninguna a 17 por barrio. Ya para mediados de siglo, el corredor noroeste contaba con instituciones como el Colegio La Salle, el Colegio León XIII, el Colegio Alemán y el Colegio Padre Claret. Por lo que la zona del Cerro de las Rosas y la “estación Argüello” veían florecer una oferta educativa en el sector. Luego, desde la década de 1950 en adelante, crecerán fuertemente las instituciones de gestión privada Laicas, como es el caso de la Academia Argüello, el Colegio Francisco Luis Bernárdez, el Colegio Santa Ana, el Colegio Juan Mantovani, el Colegio Castel Franco, el Colegio Mark Twain, el Colegio San Pedro Apóstol, el Colegio Maryland y los colegios Milenio y Nuevo Milenio.

Además de los barrios del Cerro de las Rosas y Argüello se suman Villa Belgrano y las localidades de Villa Allende, Calera y Unquillo. Prácticamente una de cada tres instituciones educativas de gestión privada está ubicada en este corredor. En cambio, apenas una de cada 5 de las unidades educativas de gestión estatal ocupan el área comprendida por el corredor noroeste.

Como hemos visto caso por caso, este es un sector que se caracteriza por tener una gran cantidad de instituciones con oferta educativa privada de “calidad educativa”, donde la formación es de “excelencia académica”. Muchas de estas instituciones no reciben ningún tipo de subvención por parte del Estado, por lo que las cuotas por alumno alcanzan sumas de 8000\$ en enero de 2017¹⁴⁵.

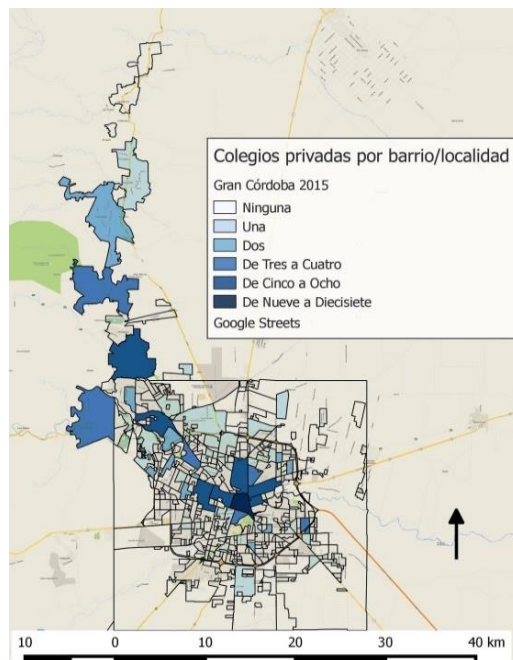
¹⁴⁵ Para esta información confrontar la nota en La voz del interior de 12 de Mayo de 2016 “La cuota en coles privados de Córdoba va de \$1000 a \$8000.” <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-cuota-en-coles-privados-de-cordoba-va-de-1000-8000>

xxiv Gráfico 22: Total de Instituciones educativas de nivel medio en Gran Córdoba por barrio - localidad.



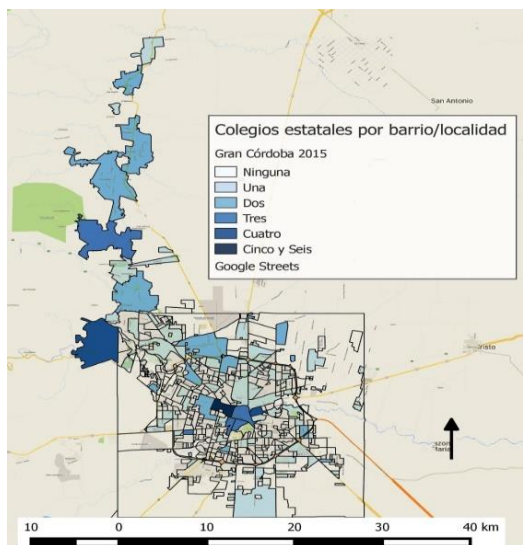
Fuente: elaboración propia en base a datos del Ministerio de educación de la Nación.

xxiii Gráfico 24: Instituciones educativas de gestión Privada de nivel medio en Gran Córdoba por barrio - localidad.



Fuente: elaboración propia en base a datos del Ministerio de educación de la Nación.

xxii Gráfico 23: Instituciones educativas de gestión estatal de nivel medio en Gran Córdoba por barrio/localidad.



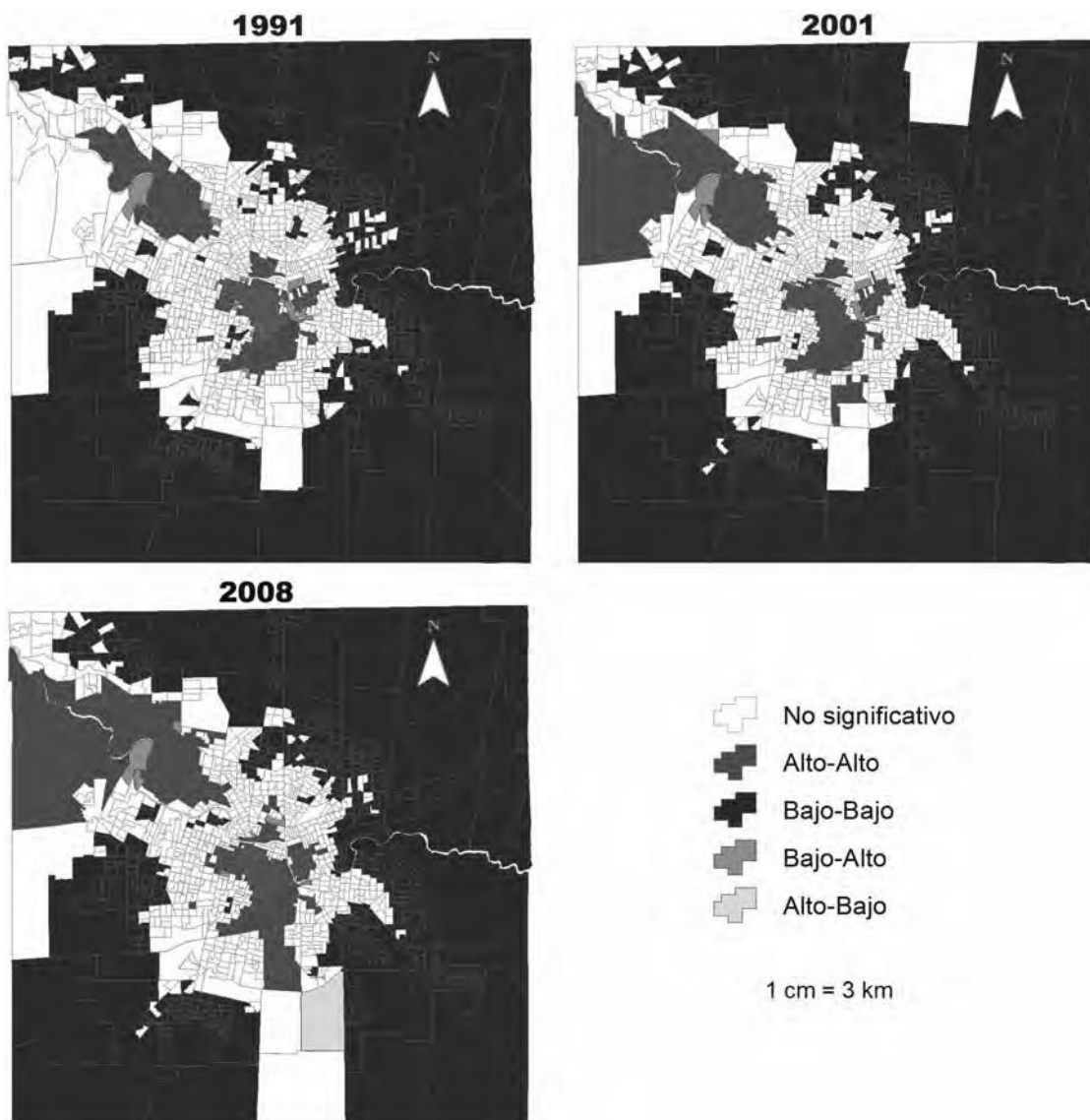
Fuente: elaboración propia en base a datos del Ministerio de educación de la Nación.

Las instituciones educativas que se ubican en el corredor noroeste y reciben subvención del Estado son en su mayoría religiosas, como es el caso del Colegio La Salle, el Instituto Técnico Villada, el Colegio Nuestra Señora del Valle, el Colegio Del Carmen, el Colegio María de Nazareth y el Colegio Santo Tomás de Unquillo. Estas instituciones presentan mecanismos de selección por inclusión, basados en la tradición de la familia dentro de la escuela, en las redes sociales, religiosas y minuciosas entrevistas con las familias nuevas.

La concentración de la población con mayores recursos en el corredor noroeste se condice con un crecimiento de la demanda por educación de “excelencia académica” o con “valores católicos” de familia. El efecto multiplicador sobre la demanda lo tienen las dificultades que implican en la actualidad el desplazamiento por la ciudad de jóvenes que todavía no les está permitido movilizarse por sus propios medios.

Los directivos de los colegios estudiados en las entrevistas conocen que los alumnos de clase alta que ingresan a sus instituciones desde muy pequeños, difícilmente interrumpen su escolarización para trasladarse a otra institución, a veces con sacrificios vocacionales para “seguir con sus compañeros”.

xxv Gráfico 25 a, b, y c: Mapa de auto-correlación espacial según porcentaje de jefes de hogar con educación alta, a nivel de radio censal ciudad de Córdoba, 1991, 2001 y 2008.



Fuente: Molinatti, 2013b, p. 84

En el capítulo III, en ocasión de la reconstrucción de las características de los referentes de hogar y los cónyuges de las familias que pertenecen a la clase alta, mostramos que se caracterizan por tener un 80% de acceso al nivel superior, un gran porcentaje de egreso y un alto porcentaje de acceso al nivel de posgrado (cfr. Capítulo III). Florencia Molinatti nos muestra la evolución del crecimiento de barrios asociados significativamente con el nivel de estudios alto para los CNHPyH 2001 y 2010 y el Censo Provincial de Hogares, Población y Viviendas 2008.

En los gráficos 25 a, b y c presentados por Florencia Molinatti en su tesis doctoral, se puede apreciar que la población con universitario completo se ha concentrado de un modo significativo, censo a censo, en el corredor noroeste y en línea recta al sur del

centro de la ciudad. Al contrastar los resultados con las instituciones educativas por barrio se hace comprensible que la mayor proporción de instituciones educativas a las que asisten las familias estudiadas se encuentran, o se trasladan, en el mismo lugar de emplazamiento de las familias.

A partir de las entrevistas, hemos podido capturar otras dimensiones de la expansión de la demanda en el sector. Identificamos tres estrategias establecidas por las instituciones educativas en respuesta al crecimiento de la demanda: a) una estrategia de cierre, que consiste en rigidizar los mecanismos de selección por inclusión, b) una estrategia de expansión de la matrícula, con su correspondiente optimización y ampliación de los recursos infraestructurales, c) una estrategia de expansión de los niveles, donde las instituciones que brindaban una formación inicial o primaria amplían su oferta a los niveles superiores y d) una estrategia de migración o ampliación (por medio de nuevas sedes o apertura de colegios) de la oferta ya existente en el centro de la ciudad.

Una de las principales respuestas al aumento de la demanda en el sector son las instituciones que mantuvieron su matrícula fija y han rigidizado sus mecanismos de selección. Macarena, egresada de un colegio católico tradicional de la zona del corredor noroeste nos cuenta que la diferencia que hay en la actualidad en relación con el momento en que ella ingresó: “en ese momento [hace 23 años] creo que no fue gran problema para nada, sobre todo porque mi mamá, aparte, creo que tenía contacto con el cura, de los colegios religiosos en general, [baja la voz] sos como amiga del cura o el cura te recomienda de alguna forma, siempre ayuda, no necesariamente es todo, pero ayuda, y aparte en ese momento no era lo que es hoy, hoy sé que es mucho más complicado, pero en ese momento creo que fue bastante fácil, no eran, no éramos muchísimos alumnos. Ahora en esta zona, sobre todo por los countries, es durísimo entrar.”

Otras instituciones flexibilizaron el ingreso, abriendo nuevos turnos o secciones. Este es el caso de Alberto, exdirector de un colegio tradicional de la zona, que cuenta cómo se dio el proceso: “(...) entonces te das cuenta de que algo se modificó en este camino que pudimos recorrer con las familias, y en cuanto a los posicionamientos, decir que creció también la población, cuando yo ingresé teníamos 700 alumnos y me fui con 1000, y me fui dejando ese año (...) organizado el turno tarde, comenzaba el turno tarde del secundario.”

También se da el caso de instituciones que se encontraban en el centro de la ciudad, algunas solamente de formación de idiomas, que abren colegios en el corredor noroeste. Por caso, el de un empresario de camiones de la ciudad de Córdoba que se muda a la zona, y opta por un colegio que se crea de una academia de inglés muy reconocida: “Entonces tuvimos ese dato y dijimos, yo ya tengo esa experiencia como padre de la

cuestión del inglés, y dijimos bueno, acá nos resuelven todo. Incluso es de los mismos dueños del Irland¹⁴⁶, porque el John Locke es de los mismos dueños que el Irland.”

Por último, existen numerosos casos de nuevos colegios, como es el del Massachusetts, un colegio que se abrió en Villa Allende, donde el colegio primario privado se encuentra con la demanda de los padres que querían continuidad para el secundario de sus hijos. Ante esa situación y con el compromiso de los padres de mantener a sus hijos en el colegio se abre el nuevo nivel, como lo relata Adriana: “Arranco con primer año. Porque acá la construcción fue primero, segundo... así que arranco así. Y con un grupo de padres que formó parte de la primera comisión y ayudo a la entidad propietaria, grupos de padres que querían que sus chicos tuvieran la continuidad de sexto grado en el secundario.”

Hasta aquí hemos descripto las generaciones estudiadas, los grandes cambios en términos de oferta y en el mercado educativo, hemos realizado una breve caracterización de las instituciones educativas de nivel secundario por generación. También, valiéndonos del espacio social construido, de la georreferenciación de las unidades educativas y de la segregación residencial mostrada por Molinatti, hemos podido constatar que el proceso de segregación residencial socioeconómica y el crecimiento del mercado de oferta educativa privada de nivel medio (que trae aparejado el inicial y primario en la mayoría de los casos) nos son independientes entre sí.

c. Representaciones acerca de las instituciones educativas.

En este apartado nos vamos a ocupar de los sentidos vividos de los agentes acerca de la formación recibida en sus escuelas secundarias y del modo en que ellos se representan su escolarización en relación con su posición social.

Para este apartado nos valdremos especialmente de las entrevistas realizadas a las 36 familias de Gran Córdoba, cuyos referentes pertenecen a la clase alta construida en el Espacio Social que presentamos en la sección 2.

Nos proponemos capturar los sentidos vividos y las tomas de posición de las familias en relación con las instituciones educativas a las que asistieron los abuelos, los padres y los hijos, sus características y sus especificidades, en el marco de los antecedentes relevados sobre el tema de investigación.

Nos concentraremos principalmente en las características de la institución educativa y la oferta educativa. También nos interesa captar el perfil de los alumnos y egresados, de los docentes y los directivos, los procesos de reclutamiento y de separación, la

¹⁴⁶ En relación con los nombres de las instituciones dados por los entrevistados, hacemos constar que se han cambiado por nombre ficticios.

relación que mantienen las familias con las instituciones educativas, los costos de la educación y los mecanismos de selección de los estudiantes, la participación en eventos y las actividades socio-comunitarias, y por último la articulación con el nivel superior.

Las familias que hemos seleccionado son familias que, por sus características pertenecen a la clase alta, por lo que no ha sido necesario hacer una selección de colegios y entrevistar a las familias que asisten a esos colegios, sino más bien seleccionar familias con ciertas características que se adecúen a la clase alta descrita en algunas de sus fracciones.

Encontrar en esos sectores preferencias relativamente homogéneas en relación con su educación o la de sus hijos no debería sorprendernos, dado que están en condiciones objetivas relativamente (a todo el espacio social) homogéneas. Sin embargo, hemos mostrado que existen grandes diferencias cuando consideramos a la clase alta, y que estas diferencias también se hacen notar, como es de esperar, en la educación.

i. “No son para cualquiera”: características de las instituciones educativas para la clase alta.

Los colegios que educan a la primera generación de las familias de clase alta estudiadas de Córdoba tienen características comunes, y diferencias que marcan perfiles institucionales y se condicen con fracciones dentro de la clase. Como hemos mencionado más arriba, en el momento en que esta generación asistió al colegio secundario era signo de una distinción cultural y social.

Algunos colegios que formaron a la primera generación de las familias de clase alta continuarán formando a miembros de esas u otras familias de clase alta en las dos generaciones siguientes. Son los colegios que, de un modo u otro, pudieron acompañar los cambios en el mercado educativo con el paso de los años, adaptándose, reinventándose y haciendo jugar el peso de sus imponentes estructuras que los anclan en la historia de Córdoba, Argentina y América Latina. Otros, en cambio, dejan de formar a las familias de clase alta para formar a las familias de otras clases sociales de Córdoba.

Una parte de la clase alta tiene preferencias educativas sumamente conservadoras, donde el pasado se presenta como un ideal a seguir. El continuo retorno a la disciplina, la moral, el valor por el conocimiento y escuelas donde cada uno conocía su lugar en la sociedad garantizando cierta estabilidad y orden, es propio de algunas fracciones de la clase alta. En estos grupos la escuela se rememora como un lugar relativamente gris, amplio, pulcro, disciplinado y ordenado (Tiramonti y Ziegler, 2008).

De todos modos si algo caracteriza a la clase alta es su permanente y constante necesidad de distinción (Bourdieu, 2000 y 2013). Observar que ciertas instituciones

educativas siguen formando a los miembros de esas familias durante generaciones pone de relieve que estas instituciones han logrado “adaptarse” para permanecer en ese nicho de mercado. Una adaptación que no sólo es simbólica, sino política y de oferta educativa, en un mercado que tiende incluso a mercantilizar la tradición (sobre la base del concepto de trayectoria).

Catalina, docente de una institución privada laica sin subvención de las más antiguas nos cuenta: “es gracioso lo que estás diciendo en cuanto que el lema de la escuela hace muchos años era “tradición” y fue una cuestión que se discutió y que se habló mucho en su momento, porque la tradición es una cuestión digamos que está asociado a cosas que la escuela creía que le hacía mal, que la ponía en una cuestión fuera de la innovación, es decir que es interesante que hubo un viraje en torno a eso. Yo creo que la (nombra la Institución) más que una tradición tiene una trayectoria, y creo que no es lo mismo. Porque la tradición da la sensación de que uno sigue tradicionalmente haciendo cuestiones que tienen que ver con ciertos mandatos, ¿se entiende?”

Ante la tradición, los colegios privados laicos de tercera generación buscan distanciarse, optando por significantes como el de trayectoria para dar cuenta de la permanencia en el mercado, pero poniendo mucha fuerza en el carácter innovador de la educación que brindan, sobre la base del concepto de excelencia académica. Este fenómeno es producto de la lucha de las instituciones por posicionarse en el campo, dado que podría ocurrir como en la situación que estudia Bourdieu, que “Las más antiguas llevan las marcas de las transformaciones que sufrieron en los diferentes períodos, por obra de los diferentes cambios ocurridos en su entorno, a partir de los desafíos lanzados por las nuevas instituciones competidoras. Las más recientes también está marcadas, desde su creación, por su referencia a las instituciones más antiguas a las cuales deben enfrentar para existir, y nos es infrecuente que, impulsadas por la intención – heterónoma, a fin de cuentas- de *rivalizar*, acumulen contradictoriamente una búsqueda de las asimilación que puede llegar al plagio, con una búsqueda de distinción que se vuelve tanto más ostensiva cuanto menores son las diferencias” (Bourdieu, 2013, p. 309).

Estos cambios también son percibidos por los docentes, que se encuentran con jóvenes que distan mucho del modelo “tradicional” de alumno que vivieron con sus padres y que en algunos casos reprodujeron ellos mismos. Así lo expresa Tobías, perteneciente a la segunda generación, docente en colegios de la tercera generación:

M: ¿qué tipo de valores crees que vienen para estas nuevas generaciones? Que están presentes ya en el contexto que van a crecer, por más que sean buenos o no.

T: El pragmatismo, la instrumentalidad, la competencia, la ubicuidad, que se yo, el valor de lo material.

M: bastante bueno tu diagnóstico [ironizando]

T: sí, lo veo todos los días, ¿te querés matar!

M: para nada feliz tu diagnóstico, pero preciso. Para vos la tradición, vos lo habrás escuchado en tu casa porque tu padre era monserratense, los colegios tradicionales ¿no? el Carbó un colegio tradicional, ese sentido de tradición ¿Crees que en las instituciones educativas va a seguir siendo un valor, va a seguir teniendo peso? ¿Tienen peso en la actualidad?

T: tiene peso, el nombre, pero no la tradición, porque los colegios más prestigiosos son muy jóvenes, Mark Twain, San Pedro, Academia Argüello, San Patricio, tienen nombres fuertes, tienen más nombre que (...) colegios tradicionales y que han sostenido el nivel (...)"

En la primera generación la oferta de los colegios se distingue principalmente por el hecho de ser para varones o para mujeres, siendo en su mayoría para varones. Ello introduce una gran diferencia con la segunda generación, en la que se comienza a ver la presencia de colegios mixtos, tendencia que se radicalizará en la tercera generación con la flexibilización incluso de estos estandartes de la educación separada por sexo. Sin embargo, en la primera generación ya encontramos instituciones mixtas, como es el caso del Colegio Alemán, la ESC Jerónimo Luis de Cabrera, la ESC Manuel Belgrano o el Colegio Deán Gregorio Funes, que dan cuenta de un proceso que está en movimiento desde principio de siglo.

Muchos estudiantes venían de zonas rurales o ciudades del interior, y no contaban con residencia en Córdoba, por lo que la opción por colegios pupilos era una comodidad para los padres, a pesar de su elevado costo. Los padres que apostaban por enviar a sus hijos a colegios pupilos podían optar por el Liceo Militar General Paz, si buscaban una formación militar, o el colegio La Salle, que brindaba una formación religiosa.

Así lo cuenta Garibaldo, que en la época en que sus padres lo enviaron a un colegio internado, el costo que tenía por mes era muy elevado:

“M: y en esa época me imagino que los gastos de que ustedes estuvieran internados eran caros,

G: eran altos

M: les resultaba una erogación importante

G: sí, sí, sabíamos porque costaba, ponele entre todo unos 20.000 pesos [2.67 salarios mínimos al momento de la entrevista] de ahora, entre la cuota del [nombra el colegio], y la salida de franco que tenías que ir a vivir a algún lado, normalmente un hotel...

M: más o menos unos 20.000 por mes, es un gasto, es toda una inversión.”

El colegio La Salle también tomaba pupilos y dado que el traslado desde el colegio al centro de la ciudad llevaba mucho tiempo en aquella época (hoy contamos con vías de acceso y medios de transporte que pueden asegurar estar en el centro en una hora), se generaba una auténtica oferta de servicios exclusiva para la institución educativa.

La larga exposición de tiempo compartido en la institución alejada de todos generaba lazos de hermandad muy fuertes y duraderos. Así lo cuenta Pascual cuando explica los motivos del gran sentimiento de pertenencia de los egresados de la institución:

“P: totalmente, muy fuerte, tan fuerte como el Belgrano [Manuel Belgrano] o más fuerte que el Belgrano. Hay un fuerte sentimiento de pertenencia de parte de los alumnos hacia la organización, más aún en los viejos alumnos, porque dicen que cuando, que la escuela era una cuando estaban los hermanos y fue otra cuando se fueron los hermanos, por qué cuando estaban los hermanos, porque los hermanos vivían allí, en el tercer piso vivían los hermanos, entonces los hermanos estaban todo el tiempo en la escuela, es más, esta es una escuela que tenía pupilos antiguamente, entonces cuando vos entrevistés a uno de estos viejos puede que haya sido pupilo, o que te cuente que él no, que él era semi o que era externo, porque esta escuela nace, imagínate en ese lugar no había nada, eran quintas toda esa zona, y esta escuela nace como un brazo de la escuela de Villa del Rosario, entonces mucha gente que estaba en el interior mandaba a sus hijos al Lasalle, y no tenía forma de que fueran y volvieran el día, entonces dormían allí y los fines de semana se iban a su casa, pero ya en su momento era bastante elitista el colegio porque había que poner, porque les daban de comer, dormían allí, tenían peluquero, tenían médico, tenían todo, y los curas viste, en el hecho de compartir, de vivir con ellos, bueno se generaban unos vínculos de padre hijo, prácticamente, los viejos adoraban a los hermanos, los querían mucho.”

En este grupo se valoraba mucho la exigencia y la disciplina. En cada colegio estos significantes tomaban formas diferentes, en el Liceo Militar General Paz la formación militar implicaba una gran rigurosidad con el disciplinamiento del cuerpo, y consecuentemente el deporte jugaba una posición fundamental. Son reconocidas sus competencias, principalmente con el colegio Dean Funes¹⁴⁷, que también tenían un gran despeño deportivo. Incluso se practicaban regularmente eventos deportivos con los colegios de la generación y con los otros liceos militares del país.

¹⁴⁷ Así lo expresa Facundo “estábamos en la de carreras y de softball, la de 400 metros (...) sí, se hacían competencias con el Belgrano, con el Lasalle, con el Montserrat no me acuerdo si se hacía, después con todos los Liceos, y con el Deán Funes, que era en aquella época bravo, ¡eran terribles!”

En el caso del Colegio Nacional de Monserrat y el León XIII la formación en lenguas muertas marcaba, y marca aún hoy, una distinción. El manejo del latín y griego no sólo es una formación en lenguas muertas. Puede significar un mejor desempeño en la comprensión de la etimología de las palabras, y un instrumento de distinción “entre los vivos”, en la medida que da cuenta de una estirpe cultural.

Esto es lo que Silvio, asesor pedagógico del colegio León XIII y padre de una orden religiosa católica explica como “el latín es una lengua muerta que genera diferencias vivas”. Si bien son restringidos los campos donde ese capital es de valor, dentro de la jurisprudencia o incluso dentro del clero actualmente el manejo del latín es en sí mismo un instrumento de distinción. Como diría Silvio, “mandarse un latinazo”, refiriéndose a una cita en latín, genera un “halo de poder simbólico y místico”.

Dentro de las instituciones que aparecen entre los entrevistados de esta generación encontramos los *colegios modernos*, que son colegios nacionales o provinciales públicos y laicos. Su principal distinción es la formación para el manejo de la contabilidad y la economía. Son colegios que brindan una educación igualmente rigurosa y disciplinada, pero con una formación hacia el manejo de libros, la contabilidad y la economía.

Colegios de avanzada con infraestructura novedosa y programas preparados para el “mundo que se viene”. Uno de ellos (el Jerónimo Luis de Cabrera), con su carrera superior, participará activamente en el origen de la Facultad de Ciencias Económicas y el otro pertenece a la universidad. En su época, la ESC Manuel Belgrano era un colegio que otorgaba los títulos de “bachiller” y “perito mercantil”, garantía de una pronta inserción laboral. Por eso hemos visto que muchos de los colegios que aparecen en los entrevistados de la segunda generación estaban incorporados al plan de la ESC Manuel Belgrano.

Facundo cuenta los orígenes de la ESC Manuel Belgrano:

F: Bueno, el Belgrano funcionó también dentro del Monserrat.

M: claro. En una época.

F: Porque en una época funcionó dentro del Monserrat porque el Belgrano estaba, era un colegio nuevo, era un colegio... de ¿cuántos tendrá?

M: cincuenta años...

F: Sesenta debe tener, porque yo tengo sesenta y dos años de egresado y ya estaba la ESC Manuel Belgrano, así que debe tener setenta y cinco.

M: ¿el edificio o el colegio?

F: no el colegio.

M: claro.

F: El colegio funcionaba dentro del Monserrat y tenía pocas aulas. Pero la gente pedía, los chicos, era mejor el perito mercantil tenía una salida laboral, el Monserrat ahora también, pero en ese entonces el Belgrano otorgaba el título de “Perito Mercantil”.

M: si, si, sigue.

F: sigue siendo, en ese entonces era una salida laboral.”

El caso de las escuelas normales, que también posibilitaban una salida laboral, formaban maestras (sólo mujeres en las familias estudiadas) y con opción a la especialización o formación en la escuela media y superior. Estas son, quizás, las escuelas más estudiadas (Page, 2014) y hemos encontrado una fuerte regularidad en las entrevistas a familias de clase alta en que las mujeres de primera generación han sido maestras y posteriormente han ocupado cargos directivos de escuelas.

Esta característica de las madres de primera generación está también relacionada con una división sexual del trabajo intelectual y académico, asociado a la docencia en las mujeres y al ejercicio profesionalizante en los varones. Si en la segunda fracción de la clase alta veremos que los varones son emprendedores o empresarios y las madres amas de casa o tienen oficios relacionados con la dinámica del hogar, en la primera fracción la división sexual del trabajo en hogares donde el capital cultural está fuertemente instalado, pasa por una cuestión disciplinar y el ámbito laboral.

Tobías valora del Carbó su formación enciclopedista, la disciplina y la exigencia, y a pesar de reconocer que ha “caído” en los últimos años, nos dice que antes “(...) el Carbó recibía toda la clase media y media alta del centro, el centro un lugar de prestigio para vivir, tomaba toda esa gente y los varones pasaban al Monse [Monserrat] entonces había muchas mujeres y poquitos varones en el Carbó (...)”.

El Colegio Alemán se presenta como una institución que surge como opción en la segunda generación y permanece en la tercera en las entrevistas realizadas. Es el primero en tomar el perfil de un colegio que representa a una nación entre las familias entrevistadas. Es un colegio relativamente pequeño, donde “todos se conocen”. La formación en alemán, además del inglés, es uno de sus puntos fuertes. Para los miembros de la clase alta que deben mostrarse públicamente “el Alemán” es visto, junto a la Academia Argüello y el La Salle, como un colegio muy “ostentoso”.

En la segunda y tercera generación impacta con fuerza la oferta de colegios que suscriben a comunidades y naciones. En este sentido surge como opción el colegio Israelita General San Martín, que representa los valores de la comunidad judía, el colegio Dante Alighieri que nace con el objetivo de formar en italiano a operarios para la fábrica de FIAT y el colegio Castel Franco, que es un colegio bilingüe (italiano-español) y bicultural del mismo modo que el Dante Alighieri.

La segunda generación mantiene la opción por algunos de los colegios de la primera generación, como hemos visto antes. Sin embargo, aparecen con más determinación un conjunto de colegios en su mayoría privados confesionales.

Los colegios de esta generación tienen perfiles muy diferentes entre sí y marcan diferencias incluso dentro de las opciones entre y dentro de las familias de clase alta. Por un lado, están los colegios nacionales universitarios, que aparecen en las entrevistas realizadas en la generación anterior. Son colegios que expresan fracciones de la clase alta, el Colegio Nacional de Monserrat formando a una clase alta humanista, letrada y con proyección hacia las carreras liberales, sobre todo la carrera de derecho. La ESC Manuel Belgrano en cambio, forma una fracción de las familias de clase alta con una orientación comercial, donde, como lo relatan los entrevistados, los egresados de las familias estudiadas luego ocuparán posiciones gerenciales y directivas en distintas dependencias del Estado y el sector privado.

Es un colegio con formación en inglés y francés y métodos pedagógicos y tecnologías de avanzada para esta generación¹⁴⁸ (por mencionar algunos, los reproductores de audio para el inglés y las guías de estudio realizadas en la misma institución). A pesar de su formación para la inserción laboral, su programa aparece muy adaptado para el acceso y la permanencia en la Universidad Nacional, incluso a los ojos de los egresados de otros colegios. El colegio es mixto, una cuestión no menor para nuestros entrevistados, que venían de colegios primarios para un solo sexo. El examen de ingreso sigue siendo una característica de su oferta educativa, del mismo modo que los es para el Colegio Nacional de Monserrat.

Por otra parte, como hemos mencionado, aparecen en nuestras entrevistas los colegios religiosos católicos. En general estos colegios brindan a las familias de la segunda generación una formación en valores asociados a la familia, la honestidad, la amistad y la verdad. Cada institución asume perfiles diferentes y ofertas particulares en función de su adscripción a una determinada orden o grupo religioso. En este sentido aparecen en nuestras entrevistas colegios más conservadores y estructurados y colegios atravesados por órdenes más revolucionarias e impregnadas por la Teología de la Liberación (Lenci, 1998).

¹⁴⁸ Así lo narra Mariano en una entrevista que realizamos en el trabajo colectivo del equipo de investigación, un empresario de una consultora y productor de medios de comunicación: “No sabes lo que fue... Además, nosotros tuvimos toda esa suerte de reflexión de los docentes tradicionales que decían “No van a aprender ustedes” porque era una serie de guías que había que completar... fue una experiencia fascinante, doble escolaridad, el equipo de inglés con auriculares todo nuevo, la mesa de contabilidad cada uno tenía su... una cosa, era la época de oro, fuimos la segunda promoción [del colegio nuevo] y la primera de 8 secciones”.

Las diferencias entre las congregaciones, a pesar de haber acuerdos comunes, deben ser recuperadas para no creer ingenuamente que la Iglesia Católica es un bloque homogéneo, ignorando heterogeneidades y disputas a su interior¹⁴⁹. Estas heterogeneidades aparecen en el discurso de Perla, egresada del colegio Padre Claret que nos cuenta que no es lo mismo ir a un católico o a otro:

P: (...) en Córdoba, no se ahora pero antes era así, está el seminario mayor en el centro, que es un seminario más tradicional, y los claretianos tienen otro seminario, que por lo menos antes en los años setenta, no se ahora, eran bastante más revolucionarios. Eran unas congregaciones... yo ahora que soy grande y miro para atrás me doy cuenta de cómo eran las monjas de mi colegio, de lo liberales que eran.

M: en comparación con otras congregaciones

P: con la del, por ejemplo, con la de Las Escolapias o Del Carmen [congregación de Las Carmelitas Teresianas], no nada que ver. Eran muy de, te diría como muy revolucionarias. Si eran tradicionales también pero muy del, como se llamaba esto, (...) hubo un concilio, algo que se hizo en Puebla, en México, en los años setenta que era muy para que la iglesia volviera al pueblo, que fuera más, que no fuera tan aislada o tan hipócrita si se quiere, que fuera más... y estas monjas eran de esta línea.”

De este modo, encontramos en nuestras entrevistas colegios más tradicionales y conservadores, que todavía sostienen el esquema de formación de varones o mujeres por separado, con la exigencia de asistir a misa todos los días y rezar antes de cada clase, y colegios menos estructurados en cuanto a la formación y práctica religiosa, más abiertos a la nueva realidad argentina y cordobesa.

De acuerdo a lo relevado en este estudio, no será hasta la próxima generación que algunos de los colegios más tradicionales católicos comiencen a flexibilizar sus condiciones para el ingreso y la permanencia de sus estudiantes. De todos modos, se observan ciertas modificaciones, como que el colegio La Salle deja de tener estudiantes pupilos, y va integrándose cada vez más a la mancha urbana por la expansión de la ciudad. Los estudiantes de esta generación siguen valorando mucho la presencia de los hermanos lasallanos en el colegio.

En las entrevistas realizadas aparecen también los dos colegios técnicos, opción de familias que vienen de una trayectoria en ascenso social y de hijos con una vocación orientada desde muy jóvenes. Son colegios que surgen con todo el desarrollo automotriz

¹⁴⁹ Un trabajo que muestra estas heterogeneidades y disputas es el de Silvia Servetto en su tesis doctoral (Servetto, 2014), donde trabaja la socialización y escolarización en dos escuelas religiosas de Córdoba.

y atienden a perfiles de clase muy diferentes. Por un lado, el Instituto Técnico Renault, con una oferta innovadora y la articulación laboral con una empresa multinacional. Esta es la opción para el hijo mayor de una familia de clase alta, que expresa su vocación por un colegio técnico. Para el segundo hijo optan por la ESC Manuel Belgrano.

Por otra parte, el Instituto Técnico Villada, que además de ser técnico es un colegio que pertenece a la congregación salesiana. La impronta salesiana lo reviste de una marcada valoración por el trabajo, la familia y la religión, siendo opción para un grupo dentro de la fracción de mayor capital económico y trayectoria ascendente de la clase alta. Así lo expresa Claudio, hijo de un empresario y representante de grandes marcas de productos alimentarios en Córdoba: “El Villada [me aportó] educación técnica, una educación de una base curricular muy buena. Nosotros dentro del plan de estudios que tenía el Villada, era de los colegios técnicos... los dos más emblemáticos, que creo que hoy siguen estando, siguen siendo el Renault y el Villada. Son dos colegios... el Renault en la parte técnica solamente, porque no tenía... no era colegio católico, no era de curas.”

El colegio Israelita San Martín, como hemos mencionado, se agrega a la lista de colegios que pertenecen a comunidades o naciones¹⁵⁰, en tanto colegio perteneciente a una comunidad judía. La segunda generación de las familias entrevistadas asiste a este colegio en su nivel primario, secundario o ambos.

Las familias entrevistadas de esta generación también asisten a escuelas estatales. Por una parte, están las que asisten a la ENS Dr. Alejandro Carbó (nacional), en esta generación lo hacen tanto mujeres como varones, aunque las mujeres en mayor medida; por otra parte, están los que asisten a la ENS Dr. Garzón Agulla (provincial). A estos colegios estatales se suma la Escuela de Niños Cantores Domingo Zípoli (provincial), con orientación musical. El examen de aptitud de los niños, hacía imprescindible una “cuna musical”, aunque esta no fuera garantía de éxito. Así lo atestigua Esteban que fue el único de los hermanos que logró entrar al colegio en un segundo intento:

“M: ¿o sea que no entraba cualquiera, digamos?”

E: no, no, se presentaba lógico, no por una decisión de acomodar alguien sino porque, digamos, el desenvolvimiento del colegio exigía aptitudes musicales, como, tener ritmo, ser entonado, y eso ya a los cinco años de edad, y tener buena

¹⁵⁰ No lo hemos incluido entre los colegios religiosos porque no imparte formación religiosa, “no se reza en el colegio” en palabras de los entrevistados, pero sí imparte formación histórica y cultural del pueblo judío, además de ser el único colegio que enseña hebreo. Este colegio tiene por característica que nuclea a los miembros de la comunidad judía, aunque no exclusivamente de clase alta.

voz o buena voz para cantar, de hecho, se desarrolla el canto durante los 13 años del colegio.”

La ENS Dr. Garzón Agulla y la Escuela de Niños Cantores Domingo Zipoli dan cuenta de una fuerte presencia del Estado provincial en la apuesta por la formación de familias de clase alta, aunque para esta generación ya se encuentra en retirada su incidencia, ante la creciente oferta privada.

Un caso notable, entre los colegios elegidos por las familias de clase alta es el Instituto Juan Zorrilla de San Martín. Es notable porque se constituye en el primer caso de la muestra en ser un colegio privado, sin formación religiosa, ni pertenencia a una comunidad específica. Surge de la demanda de un grupo de padres del barrio Cerro de las Rosas que, autogestionados, comienzan a construir una institución educativa para educar a sus hijos. El nivel secundario nace incorporado al programa de la ESC Manuel Belgrano.

A los colegios presentados, debemos agregar la importancia que tuvo para esta generación la formación en academias de inglés y francés. Ya en esa época, el mercado laboral donde se insertan los miembros de la clase media profesional y alta, comienza a exigir el inglés como herramienta fundamental para su formación académica y desempeño laboral.

Algunas academias son muy reconocidas en el ámbito de la educación, como es el caso de la Asociación Argentina de Cultura Británica, el Instituto Internacional de Cultura Americana, el British y la Alianza francesa, para el aprendizaje de francés. También existían otras instituciones como Wester o la Asociación Dante Alighieri para el aprendizaje del italiano. Prácticamente todos los miembros de la segunda generación pasaron por alguna, o más de una, de estas instituciones.

La segunda generación se caracteriza principalmente por una fuerte diversificación de la oferta educativa. Esta diversificación está dada por un mayor volumen de instituciones de gestión privada confesionales, como hemos mostrado más arriba, de órdenes diversas y con perfiles educativos muy diferentes. El crecimiento del sector privado, como alternativa de formación de las clases medias acomodadas y altas tuvo una estrecha relación con el Estado, que aportaba para el pago de los sueldos de los docentes como mostramos en ocasión de la reconstrucción de la dinámica público - privado en Argentina, en el capítulo II.

Si los miembros de la segunda generación de las familias entrevistadas encontraban una oferta educativa más amplia, para los miembros de la tercera generación el sector privado no confesional va a aparecer con toda su fuerza. No obstante, las familias entrevistadas van a continuar optando por escuelas de gestión privada confesional. Como surge de las entrevistas. muchas de las instituciones educativas confesionales

actualizaron su propuesta educativa para no perder terreno frente al sector no confesional por la formación de las familias estudiadas.

La sanción de la Ley Federal de Educación, implementada en 1993, introdujo grandes cambios en la estructura de la oferta educativa de este sector. La apertura y el crecimiento del sector de gestión privada no confesional fue notable, como hemos mostrado en la sección anterior. También implicó cambios en algunas instituciones educativas confesionales, que buscaron en directivos laicos la articulación a la nueva modalidad, y en el Colegio Nacional de Monserrat que en 1998 comienza a recibir a las mujeres.

Si la generación anterior además del colegio tenía que habérselas con el deporte y las actividades culturales como el inglés, francés e italiano, en esta generación se agregará el portugués, danza, teatro, música, olimpiadas matemáticas, talleres literarios, deportes (fútbol, rugby, hockey, básquet, natación, etc.) y las múltiples actividades asociadas a viajes de estudio, intercambios internacionales, exámenes internacionales, el servicio comunitario, las convivencias y los retiros.

Los colegios estudiados se transformaron en verdaderos espacios totales. Ya no son colegios internados, como los de primera mitad del siglo XX, pero cuentan con un volumen de actividades sincronizadas o simultáneas que los asemejan a verdaderos laboratorios donde se reproduce la misma modernidad, sobre la base de la simultaneidad y la instantaneidad. El realizar muchas actividades a lo largo del día, y elegir entre actividades simultáneas en función de subgrupos de amigos e intereses es una preparación para un mundo que exigirá a estos jóvenes estar en “varios lugares al mismo tiempo”.

Estas instituciones, que reúnen muchas de las demandas de los padres en un mismo espacio, “ahorran” a los padres el diferencial de tiempo que implica el traslado de los jóvenes del colegio a la academia de idioma, de allí a danza, a fútbol, al teatro o a música, ocasionalmente a la casa de un compañero a estudiar. Son verdaderos *optimizadores de tiempo productivo* para mejorar la producción y el trabajo de los padres. El tiempo de ocio es un tiempo controlado y se convierte en un “ocio productivo” como lo denominan Tiramonti y Ziegler (2008).

De este modo, los chicos llegan a su casa muy cansados. Por supuesto, que los fines de semana también tienen previstas un *pool* de actividades con la familia, ya sea deportivas, de ciencias, o simplemente actividades de recreación, y el colegio y la familia pasan a tener una relación sumamente estrecha.

La implementación de la Ley Federal de Educación va a incidir, junto a otros factores, en que algunos de los colegios más tradicionales flexibilicen sus estructuras, al punto de aceptar mujeres entre sus filas, como mencionamos sobre el caso del colegio

Nacional de Monserrat, o de aceptar hijos de padres separados, en el caso de colegios católicos.

Incluso en muchos de estos colegios tradicionales se incorporó a “laicos” en la gestión de la institución. No todas estas pruebas salieron bien, muchos de los colegios religiosos que implementaron estas flexibilizaciones hicieron marcha atrás luego de la resistencia de algunos padres, o incluso de los mismos docentes, muchos de ellos egresados de esos mismos colegios. En este sentido la tradición familiar se reproduce en la tradición escolar de miembros que pasan a formar parte de “la gran familia escolar” (Tiramonti y Ziegler, 2008), a la que se “vigila” como se hace con los miembros de la familia.

Los colegios de esta generación van a estar permeados por el inglés, que en muchos casos dará lugar a una educación bilingüe. Por la mañana materias en español y por la tarde cursado en inglés¹⁵¹. A estos se suman los exámenes internacionales de francés, italiano, alemán y demás idiomas específicos de cada escuela.

Esta es una generación que se encuentra con una diversificación en la oferta sin precedente. Múltiples instituciones educativas, con opciones muy diferenciadas y *conexiones con el mundo* muy diferentes, desde los intercambios internacionales de los colegios bilingües hasta los intercambios, también internacionales, entre los alumnos de la misma orden de las escuelas religiosas, pasando por las modernas ferias internacionales de ciencias y las múltiples instancias de formación e iniciativas emprendedoras que desarrollan el “espíritu emprendedor”, como las del Junior Achievement, que también implican un contexto de viajes y competencias constante.

ii. Características de los alumnos - exalumnos: “La burbuja dentro del termo”.

En cuanto a los alumnos y ex alumnos de los colegios estudiados, en términos generales, comprenden a la educación secundaria como un espacio sumamente valioso y reconocido, ya sea de formación académica, aptitudinal, de socialización o de formación en valores. En ninguno de los casos estudiados la escuela secundaria pasó inadvertida, o como una etapa a transitar sin mayores significaciones.

Tal vez por eso sea que todos los entrevistados esgrimen una fuerte implicación emocional (sentimientos tan fuertes de amor, nostalgia, pasión, pertenencia, hermandad, e incluso odio) por las instituciones por las que transitaron su formación secundaria. Lo cierto es que el común denominador ha sido, y sigue siendo, la

¹⁵¹ Los jóvenes de clase alta que se forman en esta generación y asisten a colegios con fuerte impronta del inglés, tienen también como parte de su currícula una serie de exámenes internacionales de inglés, como hemos mencionado, que son los de la universidad de Cambridge (en los 18 niveles y modalidades actualmente evaluadas en Córdoba entre las que está el IGCSE y el AICE), el bachillerato internacional (IB), los exámenes de la universidad de Oxford, y el SAT, que es un examen de admisión aceptado por las universidades de Estados Unidos.

valoración del secundario como la instancia más importante de socialización, formación personal y académica, incluso para aquellos que continuaron sus estudios de posgrado. Eso explica, en parte, que la elección de la escuela para sus hijos sea presentada por los entrevistados con una verdadera pretensión de “elección racional”. Un análisis tan minucioso y detallista que puede equipararse perfectamente con los grandes proyectos de vida de estas familias. Como veremos más adelante, se orquestan verdaderos “*casting*” de escuelas, con análisis a favor y en contra, e intervención, incluso, de especialistas.

El recurso a las redes de los padres para posicionar a sus hijos en los colegios es una estrategia muy común en las familias, como nos cuenta Juan Pablo, que sucedió con sus hijos: “porque no era fácil entrar, entraban treinta suponte, cuando nosotros entramos con Nacho había hasta primer grado creo, segundo grado, esto va creciendo, suponerte, hay una camada y va creciendo con la camada, todos los años abren una parte nueva del colegio (...), con recursos que tocamos nosotros por el lado de mi viejo que lo conocía, de su esposa que lo conocía, mi vieja por otro lado y un par de contactos que no sé dónde vienen pero vienen por el Ministerio de Educación, logramos hacer que lo reciban a Nacho, una vez que entró Nacho, ya Facu fue fácil. Pero fue enquilombado, al ya tener un hermano adentro... de hecho Nacho entra al Padre Claret, y a último momento se baja un chico [del Santo Tomás] y lo toman Nacho. Horas de cola Malena tocando la puerta bajo la lluvia... todo el show. Es un colegio privado todavía”.

La elección de la institución educativa de los hijos se presenta como un verdadero “proyecto de vida” en tanto los alumnos de una institución tienen perfiles diferentes, que como dice Perla, “forjan personalidades”. Las “personalidades” a las que se refiere Perla, no son más que disposiciones, formas de “percibir y valorar” construidas en el colegio y por él, casi idénticas, aún sin que los que las adquieren se conozcan entre sí. Esta suerte de *intuición* entre los egresados, produce el reconocimiento de los que fueron a la misma institución “casi sin hablar”, nos dice Oscar.

Estas disposiciones comunes adquiridas en más de doce años en la institución, que producen la sensación de reconocerse sin conocerse, encuentran asidero en las condiciones objetivas de socialización y en las disposiciones que generan un “lenguaje común”, aunque no sea perceptible de un modo consciente. Es por esto que en ningún caso resulte indiferente la relación que van a mantener los egresados con sus compañeros, generando un verdadero “espíritu de cuerpo” (Bourdieu, 2013).

En este proceso de escolarización total, se establecen verdaderas relaciones de camaradería y hermandad. Relaciones y redes que exceden el espacio (“los egresados del La Salle somos todos iguales, no importa de dónde vengas”) y el tiempo (“podrá ser de otra promoción, pero si es del Belgrano...”). Incluso adquieren una relativa

transitividad “el amigo de un compañero, que es un amigo”, por más que no haya ido al mismo colegio. Todos los que asisten o asistieron a estas instituciones, van a transitarlas con vivencias significativas de alta intensidad, por más que no todos la vivan en un sentido positivo. Algunos mantendrán “amistades de por vida”, y otros tendrán conflictos psicológicos “Es más profundo, yo esto lo hablé con un psicólogo, de grande”.

Desde el encuentro casual con un compañero, al emotivo sollozo de Facundo (que cuenta con más de ochenta años) mientras recitaba las estrofas del himno del Colegio Nacional de Monserrat¹⁵².

Podemos pensar que estas *escuelas totales* tienen características distintivas que van a potenciar ciertas disposiciones y modos de percibir y pensar de sus alumnos, y reprimir otros. En este marco, las instituciones y las familias producen una suerte de retroalimentación continua que logra esta mística del “elegirse” y “reconocerse” en la institución educativa: “Las estructuras fundamentales de los sistemas de preferencias socialmente constituidos, que son el principio generador y unificador de las elecciones en materia de institución escolar, de disciplina (pero también de deporte, de cultura o de opiniones políticas), pueden estar ligadas por una relación inteligible a divisiones objetivas del espacio social (...)” (Bourdieu, 2013, p. 14).

Esta condición de personalidad y pertenecía institucional que aparece como imperecedera en el discurso, está atravesada también por las generaciones, incluso por las *camadas* o promociones y los momentos históricos del país. Lo asombroso es que, a pesar de ello, muchas veces se reconoce como un igual a un egresado de otra generación.

En la tercera generación los colegios tienen un perfil “más solemne”, donde la autoridad y el respeto son el lenguaje común. En el caso del Colegio Nacional de Monserrat sus alumnos ocupan los pupitres de grandes celebridades: presidentes, científicos, obispos, políticos o revolucionarios. A principio de siglo muchos de sus egresados serán famosos y muy reconocidos públicamente. Esto aparece con mucha fuerza en la descripción que hacen los entrevistados.

El régimen de pupilo, en algunas instituciones estudiadas, genera fraternidades para toda la vida. Compartir el régimen de convivencia intensiva que supone la condición de internos con los compañeros, algunos de la misma edad y otros mayores, implica compartir las alegrías y las miserias de la vida. Los mayores cuidan a los menores, como es el caso del Liceo Militar General Paz, donde los de primero se organizan en pelotones liderados por los de quinto, lo que genera lazos fuertes de compañerismo. Estas redes

¹⁵² Recita: “Cuando el tiempo nos separe, para nunca unirnos ya; o si amargo desaliento perturbare nuestro afán, encendamos los recuerdos y volvamos a cantar: por la Patria y en la Patria, con la luz del Monserrat”.

serán de gran apoyo en términos de capital social para afrontar los momentos “duros” de la vida, como la pérdida de trabajo, las separaciones o los conflictos familiares.

Es por esto que los egresados de la tercera generación se reúnen regularmente con sus compañeros, participan de eventos organizados por los colegios, hacen fiestas de egresados y en algunos casos se ven una o dos veces por semana. Las “bodas de oro”, como cuenta Facundo, o los aniversarios de egresados que relata Garibaldo son excusas para reencontrarse y reconocerse, entre los presentes y los ausentes. El “recuento de caídos” como expresa un egresado del Liceo es también una práctica muy solemne y llena de recuerdos. La situación de reencuentro está mediada por el momento de vida de los egresados, siendo los primeros años difíciles para todos: las carreras universitarias, la familia y los hijos.

Sin embargo, todos los entrevistados reconocen la impronta de su formación secundaria en la personalidad: la disciplina, el compañerismo, la honestidad, el trabajo duro imprimen una “dignidad en el carácter” de los miembros de la clase alta, que se encuentra marcado en el discurso, la forma de andar, la forma de vestirse y de vivir y que genera esta doble elección institución-familia. Bourdieu nos dirá en *La Distinción*, “En materia de bienes culturales –y sin duda en cualquier otra- el ajuste entre la oferta y la demanda no es ni un simple efecto de la imposición que ejercería la producción sobre el consumo, ni el efecto de una búsqueda consciente por la que aquélla iría por delante de las necesidades de los consumidores, sino el resultado de concierto objetivo de dos lógicas relativamente independientes, la lógica de los campos de producción y la del campo del consumo” (Bourdieu, 2000, pp. 227-228).

Las diferencias que las dinámicas de los colegios imprimen en la personalidad de los entrevistados, hacen que algunos valoren en mayor medida ciertas características de sus compañeros en detrimento de otras: el apellido familiar, el compañerismo, la formación deportiva, la disciplina, la estirpe, el manejo de las lenguas muertas o la devoción religiosa, son algunas de ellas.

Las reuniones que se conmemoran con el paso de los años, siendo más concurridas las que cierran décadas o las de 25 y 50 años de egresados (bodas de plata y oro en algunas denominaciones) se utilizan usualmente en las instalaciones de los colegios, con organizadores de eventos, videos, grupos musicales, catering, eventos culturales, libros de egresados con todos los nombres, reconocimientos y medallas.

Este tipo de reuniones extraordinarias no impide que los egresados se reúnan en grupos más pequeños con mayor regularidad, llegando a verse una vez por semana en algunos entrevistados. La mayoría de ellos se encuentran al menos una vez por año con sus compañeros de estudio, muchas veces logrando la concurrencia de algunos de ellos que están en el extranjero.

Pasamos a la segunda generación, donde hemos visto que se incorporan un gran conjunto de colegios secundarios confesionales a la oferta educativa de las familias de clase alta. Esta es una generación que va a reaccionar frente a la educación religiosa de modo polar, optando por la adhesión a los valores católicos, o por posicionarse desde el laicismo.

La dura impronta católica de algunos colegios hará que una buena parte de esta generación no vaya a optar por mandar a sus hijos a escuelas religiosas. Ello habla de una transformación en el sistema de valores mediada por un cambio generacional fuerte, pero sobre todo del agotamiento de una concepción religiosa tradicional.

En cambio, las mujeres de familias de clase alta que se habían formado en órdenes menos ortodoxas, en términos de conducta, disciplina, planes de estudio y presencia de la religión en el cursado, no manifiestan ese rechazo tan marcado. Son familias que todavía consideran la opción de una escuela religiosa para sus hijos.

Este cambio de perspectiva en relación con la religiosidad de la educación no está desligado del proceso de organización familiar en Argentina, y del lugar que ocupa en él la Iglesia Católica, que implicó que la concepción de un modelo de “familia tradicional”, entendida como padre, madre e hijos, estallara para una fracción de la clase alta. A pesar de ello, para la fracción más conservadora de la clase alta estos ideales siguen intactos.

Algunos de los colegios católicos pudieron “acomodarse” a esta nueva concepción de familia y para la tercera generación flexibilizaron sus demandas de matrimonio por iglesia de los padres y el bautismo de sus hijos. Incluso, algunos colegios entendieron que su labor como instituciones educativas era la de acompañar a los niños y sus familias en este proceso. Paralelamente, otros colegios frente a este proceso rigidizaron su posición.

Así lo contaba la autoridad de un colegio privado laico sin subvención en relación con sus alumnos: “¿Dónde estuviste Pedrito? En la casa del novio de mi mamá. Y vos Juanita, en la casa de mi papá con la novia’. A eso súmale los casamientos nuevos... yo no estoy en contra de los nuevos casamientos, pero pienso que tendría que haber diferentes escuelas para los diferentes tipos de familias. Imaginate un intercambio de ideas entre dos familias, una con dos papás y una con dos mamás...”

Todavía hoy existe un “núcleo duro” de escuelas muy estructuradas en esta concepción tradicional de familia, ancladas en las órdenes más ortodoxas, con mucha afluencia de profesionales (profesiones liberales) y estrategias educativas que las instituciones mismas y las familias denominan de “excelencia académica”, incluso algunas todavía sostienen la formación de alumnos varones por un lado y mujeres por el otro.

Algunos egresados de la segunda generación todavía están en ese momento del periodo laboral que dificulta el encuentro con sus excompañeros. Sin embargo, esta es una generación que ya encuentra en las nuevas tecnologías una forma de mantener el contacto y sostenimiento de las redes de egresados.

Las reuniones regulares en el colegio o en bares y confiterías es muy común. El “grupo chico” de amigos se reúne regularmente, ya sea para salir a cenar o juntarse en casa de uno de los compañeros. Algunos siguen reuniéndose para salir a bailar, o para hacer viajes de vacaciones o de compras, a pesar de tener hijos muy pequeños.

Los casamientos, nacimientos, fallecimientos (casi siempre de los padres), bautismos, o cumpleaños de los hijos, son eventos imperdibles de socialización del grupo chico de amigos y de refuerzo de las lealtades. Esta generación se comunica constantemente y mantienen una relación muy fluida con sus compañeros del secundario. Los regalos y los presentes, las grandes reuniones y las festividades son regulares en las familias de clase alta. “En el trabajo de reproducción de las relaciones establecidas -fiestas, ceremonias, intercambios de dones, de visitas o de cortesías y sobre todo matrimonios-, que no es menos indispensable para la existencia del grupo que la reproducción de los fundamentos económicos de su existencia, el trabajo necesario para disimular la función de los intercambios tiene una participación no menos importante que el trabajo exigido por el cumplimiento de la función” (Bourdieu, 2007, p. 179).

Existen casos que sólo asisten a reuniones una vez por año en conmemoración del egreso o que asisten a las reuniones más importantes de aniversarios de egresados, pero lo más común es que se sigan frecuentando al menos en dos niveles de redes, uno más íntimo, y otro de todo el curso.

Los grupos de mensajes de *watsapp* del círculo más íntimo a veces se dividen entre egresados por un lado y parejas por el otro. En caso que sean egresados de colegios para varones solos o para mujeres solas, y la comunicación entre ellos es muy frecuente. En algunos casos los entrevistados han expresado la necesidad de silenciar las notificaciones de estos grupos por la intensidad de la cantidad de mensajes.

Es una práctica regular de las instituciones educativas promover las reuniones de los egresados, prestando las instalaciones y gestionando las bases de datos. Algunas de las instituciones se constituyen en verdaderos organizadores de eventos, con el otorgamiento de reconocimientos, premios y distinciones, la organización de eventos y la invitación de egresados que han ganado reconocimiento a nivel local, nacional o internacional.

Los egresados de esta generación están en su máximo momento de productividad profesional y emprendedora. Viajan constantemente por Argentina y el mundo, estableciendo redes y desarrollando sus emprendimientos. Algunos se están

especializando todavía, y otros ya han consolidado emprendimientos propios. Incluso los egresados con más de sesenta años mantienen ritmos de vida propiamente juveniles, como son las reuniones regulares con compañeros o los deportes, que en gran medida replican las dinámicas del colegio secundario de sus hijos.

En lo que respecta a las instituciones educativas de los egresados, no se observa una relación directa entre la rama de actividad donde se insertan laboralmente y la institución educativa, pero sí podríamos describir algunas, si cabe el término, regularidades en los casos de estudio. En general los egresados de los colegios preuniversitarios elaboran estrategias de reproducción que cuentan con empleos estatales.

Por otra parte, los egresados de los colegios privados tienen estrategias que comparativamente se apoyan más en el sector privado. Sin embargo, es difícil establecer esta relación siendo que las matrices ocupacionales de los egresados de esta generación son en su mayoría mixtas, múltiples y complementarias a las de sus cónyuges. “Y, así como las estrategias escolares deben contar con los resultados de las estrategias de fecundidad, que de antemano están habitadas por las exigencias de inversión escolar, de la misma manera las estrategias matrimoniales no son independientes de las estrategias escolares y, en términos más generales, de conjunto de estrategias de reproducción.” (Bourdieu, 2013, p. 382)

En tanto que en el caso de los egresados del colegio Liceo Militar General Paz de las familias entrevistadas, son *emprendedores exitosos* del sector privado con poca relación con el Estado en términos de dependencia laboral, pero con relaciones comerciales indistintamente con el sector privado y estatal.

Dirección de empresas, gestión pública, dirección de instituciones públicas y privadas, docencia en las universidades, en tanto jerarquías laborales; viajes, deportes, eventos científicos y tecnológicos, meetings, reuniones de negocios, la parroquia, visitas de parientes en sus casas, y visitas a parientes en el extranjero, la cotidianidad de la familia, vacaciones, formación académica y artística, asados y eventos sociales, practicas *new age*, prácticas de la generación psi de la que hablan Tiramonti y Ziegler (Tiramonti y Ziegler, 2008), talleres de formación para la autogestión de una vida sana y saludable y prácticas de autoayuda, en tanto actividades de recreación, esparcimiento y socialización, son algunas de las actividades regulares de estos egresados.

La mayoría de ellos comparten una o más de estas actividades, en una relación de compañerismo o de prestadores de servicios y clientes, reforzando de manera continuada y sostenida los lazos que los unen. Principalmente las salidas, la parroquia o el templo para los practicantes, los deportes y los espacios de recreación de sus hijos se constituyen en puntos de encuentro.

Continuamos con los miembros de las familias entrevistadas de tercera generación. En relación con la escolarización de sus hijos, se establecen redes de encuentro entre los padres y las instituciones educativas, que potencian la socialización de las familias de clase alta. Muchas de estas instancias de socialización están mediadas por la intervención y promoción explícita de las instituciones educativas de los hijos.

Las redes de *whatsapp*, también promovidas por las instituciones educativas, son una suerte de amalgama entre padres e instituciones. Los partidos de fútbol para padres, las reuniones para fechas patrias, las ferias de ciencias, los viajes y los aniversarios del colegio son eventos de contacto para “los que pueden ir”. Una demanda regular de las instituciones educativas es que algunos padres no aparecen nunca en las escuelas, que están “demasiado ocupados para ocuparse de sus hijos”.

El caso extremo de Constanza, que es docente de segunda generación de un colegio privado laico de tercera generación, que expresa la presentación de uno de los padres al momento de una reunión: “(...) se trata de sostener [a las familias], de integrar de buscar estrategias de, de eso se trata de acabar recursos porque hay mucha, hay chicos que tienen muchas falencias, te digo que hay papás que lo ven medio como un depósito y me ha pasado en entrevistas con los papás, de darme la tarjetita personal, ‘yo soy funcionaria, trabajo todo el día y por eso le pago este colegio’, como diciendo de esto ocúpate vos”.

Si la segunda generación era distinta a la primera, con la tercera cambió todo. El sector de gestión privada se segmentó entre las escuelas confesionales y las laicas de un modo tal que algunas escuelas que habían comenzado impartiendo educación católica dejaron de hacerlo. Las escuelas de gestión privada no confesionales apoyaron toda su propuesta educativa en una oferta internacional. Algunas instituciones confesionales buscaron direccionarse hacia el mismo segmento de mercado y otras sólo reforzaron un poco la formación en lengua extranjera.

Este movimiento está entramado con el gran cambio en las demandas que tiene el mercado educativo superior y el mercado laboral para estas fracciones de clase alta y con una globalización e internacionalización que atravesó diametralmente la educación a partir del Consenso de Washington, el neoliberalismo y su correlato en términos de políticas educativas implementadas a propósito de propuestas del Fondo Monetario y el Banco Mundial (Giovine y Jiménez, 2016).

Una parte de los alumnos y egresados de la tercera generación forman parte de un proyecto educativo internacional (Wagner, 2007). En ese contexto se crean escuelas con fuerte formación en inglés, bilingües y una trilingüe. Es necesario aclarar que no son propiamente escuelas internacionales, porque para ello sería necesario que tuvieran una gran parte de sus alumnos de otros países, cosa que no sucede en estos casos.

Los egresados de estas escuelas rápidamente ocupan posiciones de jerarquía, ya sea en el ámbito profesional o empresarial, mediadas en la mayoría de los casos por procesos universitarios. Son personas cosmopolitas (Wagner, 2007), como muestra para Buenos Aires Sandra Ziegler (2004b).

La socialización con sus compañeros del colegio es muy fluida y en la mayoría de los casos es producto de toda una trayectoria escolar juntos, que comenzó a los dos o tres años y finaliza a los diecisiete o dieciocho años de edad. Esta extensión en la exposición a un grupo que se mantiene relativamente homogéneo con el curso de los años, sumado a las actividades extra curriculares y las redes que se establecen entre los padres genera una densidad en la trama que deja poco lugar para el afuera.

Una excepción en la escolarización de tantos años, es el caso de los alumnos y egresados de los colegios preuniversitarios que ingresan a partir de quinto año aprobado, del mismo modo que los colegios técnicos que tienen sólo formación secundaria. En estos casos combina una formación inicial y primaria de gestión privada, la preparación para el ingreso privada y la secundaria pública.

En todos los casos de los sujetos con el acceso a las escuelas preuniversitarias las experiencias escolares se viven como una apertura, “salir del termo” hacia otras clases sociales y hacia la realidad, en palabras de David “te da calle”. Es un “salir de la burbuja” y entrar en contacto con la “vida real” un denominador común del discurso de los sujetos entre la transición de la formación primaria de gestión privada confesional al ingreso en las escuelas preuniversitarias. Ellos vivencian esta experiencia como un capital, como una formación “para la vida”.

Esto no significa que los jóvenes de tercera generación estén encerrados en sus casas: los viajes familiares, los intercambios y los viajes de estudio son algo sumamente común entre los estudiantes de esta generación. En ese marco, las inasistencias y las reincorporaciones son regulares. Los docentes son los que más se preocupan por esta situación y las instituciones educativas comienzan a implementar acuerdos para que los padres se comprometan a asegurar los contenidos perdidos por sus hijos.

La formación internacional de los alumnos de clase alta genera dificultades para los docentes de las materias en español. Los exámenes internacionales se constituyen en abiertas interrupciones en el dictado de sus materias, muchas veces implicando la suspensión del dictado de los contenidos una o dos semanas antes para la preparación de los alumnos que rinden. Esta es la presión que los colegios bilingües ejercen sobre las materias en español, que ven afectadas su continuidad a cambio de formar a los jóvenes en una segunda lengua.

Las expresiones en inglés, las frases en inglés, y sobre todo las relaciones que mantienen con el exterior en inglés, son manifestaciones de una verdadera apertura al

mundo por medio de la lengua. Así lo relata Julieta, egresada de un colegio trilingüe “(...) no, ese es AICE que es el que rendís en 6to. IGC [IGCSE] es uno de educación secundaria, y AICE es de bachillerato, para poder entrar a una universidad, son exámenes que son desgastantes prepararlos, pero después tenés ese certificado te abre las puertas a donde vos quieras, ese certificado es totalmente ultra bilingüe, como si fueras, lo rendís como primera lengua, y nada es un examen que vale mucho.”

Pero no todos son egresados de colegios bilingües como dijimos. Los que egresan de colegios confesionales tienen un perfil un tanto diferente, en el sentido que los colegios confesionales todavía ponen mucho énfasis en instalar los valores de la familia, la religión y la amistad. En general los egresados de los colegios religiosos mantienen una relación con sus compañeros muy fluida y estrecha que en muchos casos definen como una relación de hermandad.

La socialización nocturna se hace, por lo general, en salidas a lugares bailables o “boliches” de la zona del Chateau Carreras y a lo sumo algún “boliche” de Nueva Córdoba. Para las fiestas que organizan los alumnos de los últimos años de los colegios a los que asisten las familias de clase alta invitan a otras instituciones que forman a la clase alta. La ropa que usan, la tecnología y los vehículos se condicen con los consumos de familias con ingresos altos.

Julieta contaba, en relación con lo mencionado, que existen colegios que son más homogéneos que otros en cuanto a las familias que asisten. Eso quiere decir que “unos pueden tener más y otros menos, pero a nadie le falta para hacer un viaje al exterior”. Probablemente los colegios más homogéneos sean los bilingües totalmente privados, porque tienen cuotas que superan el salario mínimo por hijo. En el otro extremo tenemos los colegios preuniversitarios que tienen una heterogeneidad socioeconómica mayor. Entre medio se encuentran los colegios religiosos, que si bien es cierto que la religión católica tiene colegios para familias con bajos recursos, los que aparecen aquí -fruto de la selección muestral- atienden en su mayoría a familias de clase media acomodada y alta.

En cuanto al Colegio Israelita, los entrevistados afirman que atiende a familias de todas las clases y origen socioeconómico. El colegio tiene una gran heterogeneidad en lo que respecta al nivel de sus alumnos, pero mantiene un criterio de cohesión, la cultura judía. De todas maneras, al ser un colegio único en su tipo en la ciudad de Córdoba, se presenta como una opción un tanto obligatoria (al menos en alguno de sus niveles) para las familias de clase alta que buscan una oferta en el marco de su cultura.

La mayoría de los egresados de los colegios privados laicos y confesionales, continúa en universidades privadas, como veremos en el último apartado. Estas universidades tienen convenio con muchos de estos colegios para el ingreso directo. Una excepción

son los egresados de las escuelas preuniversitarias, que tienen su principal destino en las universidades nacionales.

Es un tanto redundante decir que todos estos niños son hijos de profesionales, empresarios, funcionarios públicos o incluso gremialistas, y optan por los colegios presentados porque tienen por objetivo mantener o mejorar la posición de sus padres en el espacio social. Incluso los directivos de los colegios laicos no confesionales, siendo muchos de ellos dueños de las instituciones, pertenecen a la clase alta.

iii. **Docentes y directivos: “si querés que te tomen tenés que hacer lo que te digo”**

En ocasión de las entrevistas realizadas a las familias de clase alta, constatamos que muchos de los padres de los alumnos también eran docentes, preceptores, directivos o accionistas de estas instituciones. En total entrevistamos ocho docentes, dos preceptores y siete directivos de las instituciones educativas de clase alta de Córdoba, habiendo ampliado la muestra a entrevistados de clase media.

Los docentes de las escuelas de clase alta son los “guardianes” de los hijos de las familias de clase alta, como relata Bourdieu en *La Nobleza de Estado* “(...) el efecto de cierre no sería completo si los propios maestros encargados de encuadramiento no estuvieran encerrados en la prisión mágica de la cual aparentemente son guardianes. Y de hecho dado que se los recluta casi en su totalidad entre los exalumnos de la institución, los profesores de *khâgne* y de *taupe* está espontáneamente inclinados a transmitir y sancionar, en gran medida sin saberlo, los valores de la institución...”¹⁵³ (Bourdieu, 2013, p. 129).

El perfil de los docentes de los colegios que escolarizan a los hijos de las familias de clase alta tiene características muy específicas que lo diferencian de las escuelas de gestión estatal en general y entre las escuelas de gestión privada en particular. Estos criterios de selección han variado en las generaciones estudiadas, siendo siempre tan rigurosos y minuciosos como sea posible.

¹⁵³ Así lo relataba Serena que, habiendo ingresado en los últimos años del secundario producto del viaje de sus padres al extranjero para doctorarse, no vivía el “cierre” de la institución como algo dado o natural: “M: ¿En general vos identificas que los alumnos son hijos de egresados?

S: ¡síiii, totalmente!

M: ¿Y los docentes también han egresado?

S: y los docentes en su mayoría también, hay excepciones obviamente, pero en general sí. Se le dá mucha importancia a eso también, entonces también bueno era muy complicado tener esta cuestión tan endogámica por un lado, y después poder separar los límites de autoridad y de un montón de cosas.”

En la primera generación, los docentes eran vistos como “auténticos ídolos”, y si bien existían docentes “buenos” y “malos”, por lo general los docentes eran inspiradores. El que un docente distinguiera a un alumno con una calificación de diez o que le dedicara el libro con el que daba clases era un evento que acompañaría a los estudiantes de esta generación de por vida.

De acuerdo con el material recopilado en las entrevistas hemos detectado dos tipos de docentes en esta generación, los profesores (recibidos de maestros) y los profesionales (abogados, ingenieros, farmacéuticos, contadores, etc.), es decir, los que tenían una formación de docencia en una carrera que no formaba parte de las carreras liberales y los docentes profesionales a quienes se solía llamar para dar clases en los colegios. Estos docentes tenían perfiles distintos en sus clases, algunos más enciclopedistas y otros más empiristas con un saber práctico, sin dejar de ser famosos y reconocidos en sus áreas de trabajo.

Los mecanismos de acceso para dar clase en estos colegios son muy sofisticados. Para esta generación el volumen de la clase alta y el proceso de segmentación laboral, hacían que los profesores tuvieran igual o mayor nivel socioeconómico y cultural que sus alumnos. Incluso aquellos que formaban en las materias más humanistas, venían de grandes familias aristocráticas de Córdoba¹⁵⁴. Este fenómeno va a darse así sólo en la primera generación.

En cambio, en la segunda generación, y en la primera sobre todo, va a ser un auténtico problema para los fundadores y directivos de las escuelas conseguir docentes que se “acomoden” a los alumnos de clase alta. El docente de un colegio que forma a la mencionada clase debe desarrollar la capacidad de articular su nivel socioeconómico y cultural con los alumnos de esta clase.

Por esta razón es que el criterio de selección de los docentes va a constituirse en una misteriosa capacidad de los directivos y fundadores. Para los colegios que ya tienen egresados es más sencillo, en cierto modo, reclutar a sus egresados para el dictado de clases. Decimos en cierto modo porque la labor docente puede tener cierto prestigio dentro de las comunidades de padres y alumnos, pero no es un trabajo bien remunerado para un miembro de la clase alta.

En el caso de los colegios preuniversitarios, donde la población es más heterogénea en términos de nivel socioeconómico, la cooptación de egresados es un buen criterio de selección. Optar por un docente que ha sido alumno de “la casa”, al que muchos otros docentes conocen y maneja las dinámicas de la institución, es un mecanismo muy

¹⁵⁴ Así lo contaba Facundo que recibió clases de filosofía de “Alfredo Fragueiro”, quién lo reconociera obsequiándole un libro de su autoría dedicado, que me mostró en ocasión de la entrevista.

utilizado y eficaz para ahorrar en el proceso de “adaptación” institucional. Sin embargo, esto hace que por momentos se mantenga un circuito endogámico dentro de las instituciones educativas que retroalimenta el sentimiento de pertenencia, extiende las experiencias a otras generaciones, pero puede producir el “efecto de cierre” tan relatado en las entrevistas.

En las instituciones de gestión privada confesionales la formalidad y la devoción religiosa son un criterio determinante. Sigue operando la selección de exalumnos de la institución o de instituciones en “la misma línea” de convicción religiosa, pero fundamentalmente se presta atención explícita e implícita a la religiosidad de los profesores. El seguimiento de los padres y de los directivos es continuo, conociendo “vida y obra” de los docentes.

En este sentido, “los padres” y “las monjas” a cargo de la dirección de estos colegios operan como auténticos inquisidores de la moral y las buenas costumbres. Son los garantes de la selección del personal docente y del sostenimiento de los valores de la orden en el colegio. En este sentido, la dinámica institucional depende en mayor medida de los criterios de cada uno de estos directores o directoras que en las instituciones de gestión estatal, donde los cargos directivos son producto de auténticas dinámicas políticas dentro y fuera de la institución.

También en la segunda generación podemos ver profesores que se constituyen en referentes de instituciones. A veces, y no siempre, algunos profesores o directivos logran encarnar los valores y la idiosincrasia de la institución, al modo de la dominación carismática de Weber (2002). En ocasiones los colegios pasan por verdaderas acefalías simbólicas que no hacen más que remitir a estas emblemáticas figuras que dejaron marcas imborrables en la identidad institucional.

En la tercera generación la cuestión se complejiza mucho más con el ingreso de los colegios privados laicos en el circuito de formación de hijos de familias de clase alta. La complejidad está dada en que estos son colegios “nuevos” donde la identidad institucional se construye de manera simultánea con la selección de personal. El reclutamiento llevado adelante en estas instituciones es muy complejo y está mediado principalmente por estos factores: que el postulante tenga o no *apellido* (en el sentido de pertenencia al pequeño círculo de la clase alta cordobesa), su presencia física¹⁵⁵ y cuánto “se pongan la camiseta”.

¹⁵⁵ En relación con ello Perla, que es docente de una escuela privada laica sin subvención, nos contaba “(...) algo que me parece que se fijan, ahora que está más grande el colegio quizás no tanto, pero siempre se han fijado, no es mucho de mi agrado, pero... ellos se fijan, les gusta que tengan buena apariencia física, que sean de buen apellido, les importa. No es que descarten, pero les gusta como que tenga un cierto nivel social.”

El apellido, que remite a una red de relaciones, es un factor fundamental. Incluso puede resultar determinante al momento de recibir a un postulante recomendado por alguien con prestigio dentro de la red de relaciones del colegio. Este factor tiene tanto peso que probablemente opaque la formación académica del postulante, dándose casos extremos en los que ingresan aspirantes que todavía no se han recibido.

El “peso del apellido” está muy vinculado con dos elementos fundamentales dentro del proceso de selección: la confianza y la proximidad estructural. La confianza es en sí misma un elemento de nodal importancia para los directivos de estos colegios, que necesitan garantizar un “buen trato” para con sus alumnos.

La proximidad es otro elemento de valor, en tanto se dé el caso que el postulante pertenezca a la fracción de clase que asiste al colegio tenemos una compatibilidad disposicional armónica desde el comienzo. Los directivos de los colegios de clase alta nos relatan que es un auténtico problema superar los “prejuicios de clase”, en los docentes que no pertenecen a la clase alta.

Ello va asociado a una construcción de significaciones y posiciones acerca del mundo, de lo que es bueno y malo, esperable e inesperado, factible o no que hace que un docente de clase alta que forma a un alumno de la misma clase comparta lugares, representaciones y sentidos comunes. En otras palabras, *hable el mismo idioma*¹⁵⁶.

Esta brecha entre docente y alumno cuando la asimetría de clase es muy grande, se hace insuperable, por más que la formación académica de los docentes sea, incluso, excesiva para el cargo. Es por esto que se valora tanto el nombre como garantía de cierta homogeneidad disposicional y de percepción y apreciación del mundo.

El aspecto físico es algo que todos los directivos, docentes y alumnos entrevistados insinuaban en cuanto a las condiciones de acceso, pero sólo algunos lo expresaron explícitamente. Uno de los elementos que aparece más marcado en los discursos de los entrevistados es que los docentes que les impactaron tenían una estética de clase alta, que no se reduce a cuerpos delgados y deportivos, sino también al uso de cierto tipo de indumentaria e incluso el acceso a cierto tipo de vehículos, como relata Larisa, egresada de un colegio confesional de clase alta que decía:

¹⁵⁶ De ello daba cuenta con preocupación Adriana, directora de un colegio privado laico sin subvención: “Fijate, yo más que nada, más que el currículum, es ver y charlar con el docente y ver si está dispuesto a esto. Y los docentes que no están dispuestos no... llega un momento como que no... Por eso el equipo se ha armado con la gente que... tiene ganas y que entiende la educación así (...) Quienes son nuestros [alumnos]... o sea, sino estaríamos hablando de docentes, que a la hora de pensar su ofrecimiento, y a la hora de desarrollarlo, ignoran quién es el otro. O sea, imposible que no incida. Y digamos, de eso deriva esta lectura de trabajar el ofrecimiento de una manera que pueda ir ayudando a abrir esa mirada, referente a este encierro...”

“L: Tenía una profe de inglés que era chetísima, chetísima y llegaba en un Ferrari Blanco

M: ¿Ah sí?

L: Era un autazo y le decíamos el Ferrari blanco. No era un Ferrari pero...”

Por último, se valora mucho que “se pongan la camiseta”. Ponerse la camiseta es un significativo que implica múltiples dimensiones, desde asumir el compromiso de someterse a múltiples reuniones, actividades, eventos y viajes, hasta asumir el proyecto educativo institucional, con su misión y valores como propio. De algún modo significa hacerse del colegio.

En los años noventa hubo un intento de incorporar a “gente de afuera” en los cargos directivos de los colegios, principalmente referentes en la implementación de las modificaciones articuladas por el cambio de plan de estudios de la Ley Federal de Educación. Un caso emblemático que entrevistamos fue el del director de un reconocido colegio privado confesional de Córdoba, que si bien expresaba haberse consustanciado tanto con la orden que se sentía un miembro de la orden y de la comunidad del colegio, muchos de los egresados entrevistados nunca pudieron superar que no fuera un miembro de la congregación.

Una situación frecuente que enfrentan algunas de estas escuelas de gestión privada, las más conservadoras (no necesariamente confesionales), es que dado que “todos se conocen” y “todos saben los que hiciste en el fin de semana”, se dan a conocer intimidades que los directivos y padres consideran “reprobables”. Esto sucede cuando “se enteran” de separaciones matrimoniales, de docentes o preceptores que se juntan sin casarse, o que alguno de los miembros de sus filas va a ser padre y no está casado; un caso extremo son los hallazgos de homosexualidad dentro del colegio, ya sea entre alumnos, docentes o preceptores. Todos estos casos son reprobados duramente con la expulsión, que nunca es tal. El procedimiento estandarizado es la disminución de horas y la posterior separación de la institución¹⁵⁷.

Incluso los docentes están muy monitoreados en relación con los contenidos que imparten en las materias, como contaba Julieta que sucedió con una docente que, si bien no fue separada de su cargo, sufrió un llamado de atención por parte de las autoridades, advertidas por la comisión de padres, por presentar como parte del

¹⁵⁷ Como relata Serena en ocasión del despido de una docente que “descubrieron” que era lesbiana en un colegio privado laico: “la profesora era lesbiana, siempre lo había sido, nada más que nunca nadie se había enterado en el colegio, y era una profesora que hacía 15 años que daba clase en el colegio (...) y poco a poco le empezaron a cortar horas a la profesora de [nombra la disciplina], primero los horarios de jardín de infantes, le fueron sacando clases hasta suspenderla completamente, y a todo esto todo sabíamos lo que pasaba porque, como te dije, al ser un colegio muy endogámico, la preceptora sabía lo que nosotros habíamos hecho los fines de semana, nosotros sabíamos las cosas que hacían en su vida privada...”

programa y para la lectura, un libro de cuentos sobre la dictadura. También en cuanto al rendimiento académico de los alumnos como cuenta Mariel, que en ocasión de un examen en que muchos alumnos reprobaron, ella fue citada y reprendida.

iv. La vocación por la filantropía.

Las estrategias que establecen las familias de clase alta en su relación con los necesitados responden a una relación paternalista y de relativa distancia, donde ellos son los que dan de un modo desinteresado y las familias pobres son quienes reciben. Los colegios, que están gestionados por miembros de la clase alta, laicos o clérigos, no son ajenos a estos mecanismos de construcción de los otros.

El caso más paradigmático de esta relación son los colegios-fundación, que realizan múltiples labores de ayuda social y servicio a la comunidad. Bourdieu propone que estas instituciones definen su intención de colaborar en oposición a la asistencia estatal y pública. Hospitales, clínicas, canchas de fútbol son formas en las que las empresas participan del trabajo social de un modo privado y en nombre propio. También hay intervenciones “anónimas”, si es que se puede pensar en anonimidad en comunidades tan pequeñas como son las clases altas (Bourdieu, 2013).

La privatización de la ayuda social en una gran parte de la clase alta se da a través de fundaciones, organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales de todo tipo, incluso los educativos, y principalmente a través de manifestaciones individuales o de pequeños colectivos en respuesta a eventos singulares, como puede ser un incendio, o una inundación. Por lo general, esta privatización sostiene un discurso crítico en relación con el servicio social brindado por el Estado.

Las actividades socio comunitarias y la vocación de servicio, muchas veces entendida en términos de “devolución a la sociedad por todo lo que ella nos ha dado”, es algo bastante común en los colegios que forman a los hijos de las familias de clase alta. La vocación por la “ayuda” establece un vínculo muy especial entre estos jóvenes y los jóvenes de clase baja: la beneficencia o filantropía.

Una suerte de mixtura entre “agradecimiento” por la posición que ocupan en la estructura social y “devolución a la sociedad”, aparece también en el ideario simbólico de las escuelas con mucha fuerza. La filantropía es parte de un proyecto de los docentes y directivos que pretenden por este medio “insertar a estos jóvenes en el contexto de la sociedad”.

Ciertamente que tiene un valor especial en términos intra grupo, la exposición al contraste entre los extremos del espacio social produce en los niños de clase alta lo que los directivos entrevistados llaman “revalorizaciones de sus condiciones familiares”¹⁵⁸.

Por supuesto que los docentes y directivos, pero también los padres, serán los encargados de significar ese “choque social” que sólo es comprensible que tenga tanta incidencia en el discurso de los chicos en la medida en que la segregación territorial hace prácticamente “invisibles” a estos sectores, que no obstante aparecen en el discurso de los jóvenes de un modo recurrente y estigmatizado.

En las escuelas católicas el discurso aparece mediado más bien con una connotación de servicio al prójimo y al necesitado, ya sea en términos individuales o institucionales. Por supuesto que hay matices, con algunas instituciones que se toman este servicio con una impronta que caracteriza a la orden y otras que lo ven como un complemento a su vocación educativa. De este modo lo cuenta Perla, quien valoraba ese aspecto de las monjas de su colegio: “En su momento yo las quería mucho a las monjas, y pasado el tiempo y mirando para atrás, me di cuenta del tipo de educación religiosa que nos dieron, que es muy auténtica, muy de hacer y no decir, muy de llevarnos a ayudar a los pobres para ayudar -en serio y no tanta careta.”

La asistencia a los pobres y necesitados no aparece más que como un discurso individual y vocacional en términos religiosos para la primera generación, donde la vocación por el servicio se daba principalmente por medio de donaciones individuales de los miembros de estas familias de clase alta a la parroquia, a referentes de la zona o a movimientos católicos¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Eso nos cuenta Silvio, miembro del cuerpo directivo de un colegio privado confesional: “(...) creo que el punto de contacto que generan estos cuestionamientos, son los proyectos solidarios, por ejemplo: de lo que formalmente se pueden trabajar como educación-servicio, porque ya sea por ejemplo, se enganchan muchísimo los adolescentes en eso, y con un entusiasmo que nosotros lo observamos en todos los colegios, o sea, cuando vos los chicos los sacas de la institución escolar, sobre todo confesional, que es muy cuidada, que tiene muchas condiciones axiológicas ya prescritas, en sus reglas en sus prácticas, vos los sacas a un espacio distinto que es el barrio o que es hacer una misión en Jujuy, con los chicos de la villa, es como que ahí encuentran que, para ellos se les despiertan un montón de preguntas, un montón de revalorizaciones de sus condiciones familiares, empezando a valorar lo que tienen, lo que comen, hasta el colegio en el que están pudiendo participar...”

¹⁵⁹ Esto cuenta Manuel (y Alicia su esposa) de su padre que donaba su sueldo al padre Luchesse: “A: Y mientras tanto participaba en política:

M: Participaba en el Partido Radical acá en Villa Allende

A: En el Consejo Deliberante

M: Y donaba su sueldo acá al colegio del Padre Luchesse.”

O su cónyuge que cuenta “Yo soy creyente y practico, no el mea culpa, como decía mi abuela, que era de la comisión, que se hacía la Iglesia en barrio capital, allá en zona sur... no yo no. Yo soy creyente, soy practicante, pero no estoy todos los días en la Iglesia, trato de hacer obra solidaria sin que nadie se entere, acá al Padre Luchesse le llevo ropa, a fin de año le llevo regalitos a los chicos. O sea, trato en lo poquito, como decía la Madre Teresa de Calcuta, un

En el caso de la segunda generación esta relación vincular con la pobreza se comienza a institucionalizar en los colegios, aunque de un modo gradual y en proyectos que abordan dimensiones de la pobreza asociadas al alimento, la ropa, elementos para la vivienda y apoyo escolar.

Algunas órdenes católicas viven la asistencia a la pobreza como verdaderas contradicciones entre la vocación de sus padres fundadores (con propuestas de formación para los pobres) y colegios que forman a clases medias acomodadas y altas de Córdoba. Esta tensión tiene por resultado que las órdenes se valgan de todos los recursos que tienen disponibles en múltiples frentes de asistencia, desde la instalación de unidades educativas en “sectores empobrecidos”, hasta la consolidación de verdaderos proyectos internacionales.

Incluso han sido implementados muchos intentos de incorporar alumnos becados a los colegios religiosos que educan a los jóvenes de clase alta. Nos contaba Silvio, que lamentablemente algunos de estos ensayos han resultado infructuosos, como es el caso de un colegio privado confesional que encontró muy compleja la adaptación de los niños pobres a los contextos de clase alta, donde se prioriza la formación humanista y la enseñanza de lenguas muertas.

La tercera generación está atravesada por los proyectos sociocomunitarios. Tenemos colegios que son fundaciones sin fines de lucro que trabajan conjuntamente con los colegios, proyectos gubernamentales y el Bachillerato Internacional que incentivan, sino compelen, a estos colegios a recorrer la transición entre la responsabilidad individual y la responsabilidad social¹⁶⁰.

El trabajo con organizaciones no es nada sencillo en términos institucionales, principalmente en las instituciones de gestión privada laicas que atienden a las familias más adineradas. El miedo a la apertura hacia otras clases sociales, producto de la estigmatización de la pobreza en tanto delincuencia, violencia, consumo de drogas, falta de valores de familia y desorden, es tan grande que demanda de múltiples mediaciones institucionales y verdaderas situaciones de laboratorio para el contacto con las clases bajas.

granito de arena que cada uno ponga puede ser un mundo mejor. Ahora bien, yo también me canso de rezar por todos. A ver, yo ya les dije, tampoco es cuestión de que yo tenga que rezar por todos. Y yo no hago tanto la diferencia de que si son científico tenés que ser agnóstico. Yo no hago tanto la diferencia porque pasa por otro lado”.

¹⁶⁰ La pregunta principal que subyace a esta privatización de la filantropía es si debemos dejar a los privados esta responsabilidad cada vez mayor. Recientemente se publicó un artículo en *The Economy Journal*, que reflexiona en esta dirección. Flores, C. (2017, Junio, 29) Capitalismo Filantrópico. *The Economy Journal*. <http://www.theeconomyjournal.com/capitalismofilantropico.php>

Es por ello que la disposición estética de la distinción alcanza su máxima expresión cuando, por medio de una prudente distancia, se desconoce la coacción económica: “(...) la disposición estética es una dimensión de una relación distante y segura con el mundo, y con los otros, que a su vez supone la seguridad y la distancia objetivas; una manifestación del sistema de disposiciones que producen los condicionamientos sociales asociados con una clase particular de las condiciones de existencia, cuando aquellos toman la paradójica forma de la mayor libertad que puede concebirse, en un momento dado de tiempo, con respecto a las coacciones de la necesidad económica” (Bourdieu, 2000, p. 53).

Así lo cuenta Adriana, directora de nivel medio de un colegio privado, laico, sin aporte del Estado, que cuando implementó un plan para relacionar los chicos del colegio con los de una fundación de las más importantes de Córdoba, con más de veinte años de funcionamiento, el laboratorio era un recinto donde los chicos de esta organización exponían sus vidas.

A la directora le llamó la atención ver como los alumnos del colegio tomaban sus pertenencias y las abrazaban: “miedo de que si los chicos van a juntarse con los chicos de El farito [Nombre ficticio]. O que si uno de los chicos de El Farito dice “yo fui choro”. Bueno el otro día, cuando fueron los chicos de cuarto a visitar a los chicos de El Farito, los chicos contaban su historia y lo nuestros estaban con la mochila agarrada así. Y bueno, tendrán miedo que les choreen. Y esas cosas obvio, están, están...”

v. El capital social y el uso intensivo del tiempo “Siempre ocupados”.

La optimización de los tiempos de escolarización de los hijos, una racionalidad que viene del mundo del trabajo, supone la subordinación de la educación a los imperativos de la urgencia. “La acción primordial de la institución consiste en crear las condiciones para un uso intensivo del tiempo, en hacer del trabajo sostenido, veloz, y hasta precipitado, la condición de *supervivencia* y de adaptación a los requerimientos de la institución.” (Bourdieu, 2013, pp. 119-120)¹⁶¹.

¹⁶¹ Esto nos cuenta Pedro en una entrevista que realizamos en el trabajo colectivo del equipo de investigación, preceptor de un colegio preuniversitario, que cuando los jóvenes se cansan de las largas jornadas, las clases demandantes y se ponen molestos en la clase les dice: “chicos la escuela es obligatoria, legalmente, por una Ley que está reglamentada por el Congreso de la Nación, la escuela es obligatoria, no te gusta esta escuela, elija la que más le guste, y ahí los tipos como que se quedan ahí... porque además vos le estás diciendo a un tipo de la ESC Manuel Belgrano, no te gusta esta escuela andate a otra, entonces ahí el tipo se vuelve loco `no, no, yo no me voy a ningún lado, tenés razón, o no, no sé, pero me quedo más piola´ [risas]... porque... `si me das a elegir capaz que no encuentro una que me guste tanto como ésta´. Como también hay pibes que llegan a 6to y dicen `no aguanto más, quiero una escuela que vaya 4 horas al día, y listo´.

En la medida en que estos colegios son espacios reproducción donde la formación debe estar orientada a preparar a los alumnos de las familias de clase alta para ocupar los puestos de mayor responsabilidad en la sociedad: para ser jefes, directivos, jueces, etc., para asumir responsabilidad y gestionar recursos humanos, para dirigir la sociedad, etc. Por ello es que su formación va a estar, plagada de reuniones sociales, deportivas e incluso de negocios (micro-emprendimientos), viajes internacionales, eventos de caridad, eventos científicos nacionales e internacionales, organización regular de eventos con las familias, eventos artísticos, por mencionar sólo algunos.

El objetivo es formar jóvenes capaces de desenvolverse de un modo cómodo en espacios que implican poder y tomas de decisiones. “La relación que un individuo mantiene con la escuela, con la cultura que ella transmite (y con la lengua que utiliza y exige) depende, en su *modalidad*, de la distancia entre su medio familiar y el universo escolar, y de sus posibilidades genéricas de sobrevivencia en el sistema, es decir, de la probabilidad de acceder a determinada posición escolar, que está objetivamente asociada a su grupo de origen.” (Bourdieu, 2013, p. 40).

La construcción de una red de alianzas duraderas en la escuela, además de todos los mecanismos institucionales que favorecen intercambios entre los jóvenes y los colegios, como los salones de fiestas, clubes deportivos, las comisiones de trabajo, las ferias de ciencias, o las reuniones de egresados contribuyen a mantener un mínimo de cohesión necesaria para que pervivan los intereses de los grupos. La posesión del capital social de relaciones construidas en las escuelas, siempre parcialmente transmisible, predispone a una multiplicación de ese capital una vez egresados (Bourdieu, 2013).

La primera generación consolida regularmente sus relaciones y sus redes por medio de eventos relacionados con el encuentro de los egresados, conmemoración regular donde los alumnos son invitados por medio de la institución, previa formación de una comisión de egresados, a participar de estos eventos. Las invitaciones son formales y por correo postal.

Durante el periodo de escolarización de la primera generación, las reuniones con otros colegios se daban principalmente en el marco de eventos deportivos, donde todos los colegios que formaban a la clase alta competían en disciplinas como el atletismo o el rugby. Por otra parte, las fechas patrias eran siempre una excusa para que el colegio convocara a la familia, incluso en los internados como el Liceo donde había todo tipo de desfiles y exhibiciones.

La segunda generación continúa con los hábitos de la primera en cuanto a reuniones periódicas y eventos con el paso de las décadas. El incremento en los colegios confesionales en esta generación agrega en los discursos a los eventos regulares y las fechas patrias, las reuniones religiosas en la iglesia los domingos o las fechas

importantes como el aniversario del colegio. Casi siempre estos eventos están precedidos por misas y acompañados de reuniones en las que los padres comparten la comida.

Junto a las reuniones institucionales se mantienen las reuniones deportivas, que sobre el final de la generación comienzan a tener un peso institucional propio. Del mismo modo los equipos de rugby, hockey, volley y softball participan de eventos provinciales, nacionales e incluso, algunos egresados siguen compitiendo en eventos internacionales. El deporte es un espacio de socialización como ningún otro en todas las generaciones y en los tres tipos de escuelas.

Los eventos asociados a lo religioso, que en los colegios más tradicionales tienen una valoración moral y de conciencia que los hace “obligatorios”, a riesgo del remordimiento, como las misas, las convivencias y los retiros espirituales; junto a los grupos de boy scout, las comuniones y las confirmaciones, las fechas religiosas como la Semana Santa y la Navidad, y para los más devotos la conmemoración de los santos, son para las escuelas católicas fechas y espacios de reunión y de conmemoración.

Recordemos que esta generación estuvo atravesada por la incidencia de la dictadura de Onganía de 1966 a 1973 y del llamado “Proceso de Reorganización Nacional” que comenzó con el golpe de estado de 1976 y culminó con el gobierno del Raúl Alfonsín en 1983. En este periodo la actividad política en los colegios se vio fuertemente amenazada, con estudiantes desaparecidos y listas negras.

Ello significó que los tradicionales centros de estudiantes fueran eliminados de las instituciones y los padres de primera generación vieran con “terror” que sus hijos que pertenecen a la segunda generación participaran políticamente. Esto explica, en parte, que en algunos colegios prosperaron sólo los grupos juveniles y las actividades deportivas en tanto reductos de socialización y muchos de los padres vieran con agrado las instituciones religiosas que mantendrían a salvo a sus hijos.

Si la actividad política estuvo restringida para los estudiantes de segunda generación, en los de tercera fue gradualmente restableciéndose. A pesar de que, aún hoy no todos los colegios que educan a los hijos de la clase alta tienen centro de estudiantes, han prosperado diversos mecanismos de legitimación y de participación estudiantil impensables para la segunda generación.

La organización de campeonatos de futbol se ha institucionalizado, como los ya mencionados LIFI y LIFUS. La LIFI se creó por medio de la intervención del padre Dionisio Pérez Pardo, miembro de la comunidad educativa del colegio Santo Tomás y

director del colegio cuarenta años¹⁶². El padre notó que los colegios católicos eran como “islas”, que los padres no se conocían y que los chicos tampoco. Otros eventos deportivos son las olimpiadas, que se organizan dentro de las instituciones educativas y entre las instituciones educativas entre sí.

La realización de eventos culturales en todas las instituciones estudiadas es muy frecuente. Muchos de estos eventos son para los alumnos, como presentaciones de obras de teatro en otros idiomas, presentación de libros por parte de los autores, proyecciones de películas en los anfiteatros, presentaciones de música instrumental o de bandas de rock, intervenciones artísticas y tantas otras.

También estos colegios brindan actividades culturales y deportivas para toda la comunidad. Son comunes los folletos en Facebook invitando a charlas de personajes reconocidos, presentaciones de libros, discusión de temas de actualidad, actividades deportivas para la comunidad, bailes, fiestas, eventos científicos y técnicos, ferias, exhibición de obras de arte, y tantas otras. A estas actividades se agregan las previstas por los colegios religiosos, que no distan tanto de la generación anterior.

Recientemente algunas de estas instituciones se han apuntado a un proyecto emprendedor llamado “Junior Achievement” para la escuela primaria y secundaria. El objetivo principal de este programa es transmitir la importancia de la “actitud emprendedora” a la vez que enfatizar el valor de la educación como herramienta de realización personal y profesional¹⁶³.

Todas las instituciones de esta generación forman parte de programas internacionales de intercambios, con destinos muy diversos que van desde Brasil, Estados Unidos o Australia. Son intercambios que aparecen intercalados con los exámenes internacionales en las escuelas de gestión privada bilingües y que se hacen con colegios de la misma congregación, pero en otros sitios del mundo en las escuelas confesionales. En el caso de las preuniversitarias tiene que ver con convenios de la universidad o de las escuelas con otras universidades o escuelas en condiciones similares.

vi. “La comisión evaluadora”: relación entre la educación y la familia.

En la clase alta, la familia funciona como una unidad. El “espíritu de familia” e incluso el afecto, que confieren a la familia su cohesión, contribuyen así a asegurar (desde luego, sin perseguirla como tal) una de las ventajas específicamente asociadas a la pertenencia a un grupo familiar: la participación en el capital cuya integridad garantiza

¹⁶² Redacción, (2015, Diciembre, 04) Quién fue el padre Dionisio Pérez Pardo. *Día a día*. <http://diaadia.viapais.com.ar/cordoba/quien-fue-el-padre-dionisio-perez-pardo>

¹⁶³ Para más información consultar la página de Junior Achievement en Córdoba: <http://jacordoba.org.ar/>.

la integración de la familia, es decir, en la suma de los activos de todos sus miembros.” (Bourdieu, 2013, p. 407). Por lo tanto, las estrategias nunca pueden ser vistas como individuales, en la medida en que son apuestas colectivas de reproducción.

Siguiendo a Bourdieu, la pertenecía a una familia de clase alta consolidada, “la vieja nobleza” o la “antigua burguesía” diría él, implica la posesión de un capital social y de relaciones, siempre parcialmente transmisibles y dispuestas de muchas maneras a aumentar ese capital (Bourdieu, 2013).

En este sentido, la relación que establecen los padres de clase alta, con las instituciones educativas a las que envían a sus hijos, son complejas redes entre el cuerpo de las familias y el cuerpo de la institución. La relación está mediada por factores como la generación, el tipo de institución (estatal o privada, laica o confesional), la cantidad de hijos en edad escolar, la división sexual de la responsabilidad escolar los hijos y el momento de la vida familiar son algunos de ellos, pero en ningún caso hay una despreocupación por la educación de los hijos.

En general son padres que prestan mucha atención a la educación de sus hijos, en todos los casos estudiados. La escolarización de los hijos es un tema de suma importancia, y los padres no dejan librada al azar la elección, el seguimiento y el contacto regular, en caso que sea necesario, con la institución educativa. Luego los matices son múltiples en relación con cada institución y las dinámicas que establecen con las familias.

La primera generación se caracteriza por tener menor contacto entre las instituciones educativas y las familias de clase alta. La relación entre las familias y las instituciones se establece, sobre todo, en términos de acompañamiento desde el hogar, un acompañamiento que dista de ser el que van a recibir los de segunda o tercera generación. El rol de los padres de esta generación se centra, principalmente, en la exigencia para con el nivel de estudios de sus hijos.

El discurso aparece mediado por una ética de respeto por la institución y hacia el docente. En ese marco no existe, como veremos más adelante, la posibilidad de reclamar a un docente, y mucho menos que un padre se dirija a la institución educativa a hacer algún tipo de demanda.

En general la respuesta de los entrevistados muestra una sumisión al padre de familia. Así lo expresa Manuel que fue a un colegio privado confesional del corredor noroeste de Córdoba. “En aquella época no se preguntaba si querías ir o no querías ir a tal o cual colegio. Los padres lo decían y se aceptaba”. Incluso la relación entre los hijos y los padres es muy protocolar y de mucha sumisión en la mayoría de los casos. Esta distancia se comienza a romper en la segunda generación como veremos más adelante.

Eran las madres las encargadas de acompañar a los hijos en este proceso. Los docentes, los “buenos docentes”, se erigen en verdaderas figuras referentes para los jóvenes, que mantendrán su admiración por ellos hasta el final de sus vidas. La primera, es una generación muy cargada de solemnidad, dignidad y valores de grandeza, que gestan hombres que estarán “predestinados” a ocupar posiciones dominantes en Córdoba y Argentina. De hecho, es muy común que en el discurso de los entrevistados comiencen a listar los egresados que han alcanzado reconocimiento local y global.

Las familias de segunda generación establecen una relación más próxima, en términos generales como hemos dicho, con las instituciones educativas. Los precursores en este sentido son algunos padres y principalmente las instituciones educativas confesionales, que convocan a esos padres a participar de las festividades religiosas y las misas en la capilla o la parroquia y los eventos familiares.

Otro fenómeno llamativo, es el que se comienza a gestarse en esta generación y tendrá su esplendor en la tercera, los colegios gestionados por los padres de clase alta para sus hijos. Son colegios que surgen de comisiones de padres con la necesidad de abrir instituciones educativas próximas a las sedes residenciales de sus familias, familias que gradualmente van dejando el centro de la ciudad y se ubican en el Cerro de las Rosas y barrios como Argüello. Los terrenos son producto de donaciones de miembros de estas mismas familias y en un principio anexan sus planes de estudio a colegios tradicionales.

La herencia institucional en algunas familias es de tal intensidad que la opción por otra institución educativa implica, muchas veces, grandes cambios en las estrategias educativas de los hijos. En general, los padres que deciden enviar a sus hijos a la misma institución que los educó, tienen una larga relación institucional.

Pero la reproducción no implica hacer siempre lo mismo. En este sentido se observa en una fracción de la clase alta un gran cambio en la elección de instituciones educativas para los hijos. Este cambio está representado como “educar con libertad y responsabilidad”. Son padres que entienden que sus hijos no deben “hacer el mismo recorrido” que ellos hicieron para obtener los mismos resultados, y en este sentido apuestan por entregar a sus hijos la elección de la institución educativa, siempre dentro de ciertos márgenes que están muy determinados por la elección de sus compañeros de la escuela primaria -que en los casos entrevistados es una escuela que atiende a las familias de clase alta.

En esta clase, y en esta generación en particular donde todavía se sostienen las instituciones educativas de varones solos y de mujeres solas, existe una suerte de acuerdo implícito de división sexual de la elección de la institución educativa. Los padres tienen mucho peso en la elección de instituciones educativas para sus hijos y las madres

en la elección de las instituciones de hijas. A pesar de ello, son las madres las que llevan luego el seguimiento del proceso educativo y mantienen mayor contacto con las instituciones.

En los casos de familias con un crecimiento reciente en su capital económico, la apuesta por la escolarización de los varones es a “todo o nada” y “mientras se pueda”. Se buscan instituciones educativas prestigiosas y reconocidas por la sociedad cordobesa, por más que ello signifique una gran erogación de dinero y de tiempo por parte de los padres. Es muy notorio el desbalance en relación con las hijas mujeres, a las que se destina una educación religiosa no tan costosa.

Esta característica de la división en la escolarización de los hijos por sexo, tiene un asidero simbólico anclado en la supuesta división sexual del trabajo dentro de la clase: son los varones los encargados de reproducir el capital económico y social, y por lo tanto son los que deben estar mejor formados para continuar con la empresa y los negocios. Varias de las mujeres (sujetas a un precepto familiar machista y patriarcal), en cambio, deben buscar un “buen partido”. Es decir, un hombre que haya recibido una buena educación, y haya demostrado su capacidad de continuar con la herencia familiar, o incluso, la herencia familiar de su esposa, en caso que no tenga hermanos varones. “Saber heredar” es un trabajo que se demuestra en los negocios, y que se testea constantemente. Los padres y los suegros de las familias de clase alta van ensayando una suerte de micro-herencias que permiten testear la habilidad emprendedora de sus hijos o yernos.

Sin embargo, sobre el final de esta generación la concepción dominante del varón entra en crisis, sino en toda, al menos en una parte de la clase alta, siendo que las mujeres comienzan a exigir una igual asignación de recursos para su formación. Esto último hubiera sido prácticamente impensable en la generación anterior, donde la escolarización media ya era poco frecuente en las mujeres de Córdoba, y mucho menos la universitaria.

En esta generación se sostiene todavía un discurso en defensa de las instituciones educativas y de los docentes. Hay una “entrega de la confianza” por parte de los padres hacia las instituciones educativas para la crianza de sus hijos. Los padres son más bien los garantes de la continuidad de ciertos criterios institucionales en la casa.

Se ve con mayor regularidad la intervención de los padres en reuniones, la participación a partir de la ayuda económica o la prestación de servicios, que a veces los involucran como docentes de institución que les paga más en términos de redes y de capital simbólico que monetarios, dado que el sueldo de un docente para un padre de clase alta es relativamente insignificante. La participación de los padres como docentes es

muy común en este tipo de colegios, sobre todo los casos en que ellos mismos son que son egresados de esos colegios.

A pesar de todas estas aproximaciones entre la familia y la institución educativa, la participación en esta generación todavía es escasa y los colegios cumplen un lugar fuerte en la formación axiológica de sus hijos. La situación de los padres se complejiza aún más en la tercera generación, donde se observan dos estrategias que podemos oponer como: los padres a favor de la escuela y los padres a favor de los hijos.

El primer estilo vincular se caracteriza por un encuentro subordinado de los padres a los proyectos y valores de las instituciones educativas en su mayoría católicas. En la medida en que los padres comulgan con los valores de la institución educativa se ubican en una posición crítica respecto de las actitudes de sus hijos y sostienen una lógica de delegación de poder moral, material y simbólico para la educación de sus hijos.

El segundo es el que se establece desde una relación mercantil (en la que se compra un servicio) con la institución educativa, en la que la formación de sus hijos es un bien que se paga y por el que se debe reclamar cuando no satisface las expectativas que se tienen. En este sentido los padres de alumnos que van a cierto tipo de instituciones educativas de gestión privada sostienen posiciones encontradas con las autoridades y con los docentes, constituyendo algunas veces verdaderas *comisiones evaluadoras*.

Los docentes y directivos, por su parte, reclaman la presencia y el acompañamiento de padres, que se caracterizan por sostener agendas recargadas, estar de viaje con mucha frecuencia y desempeñar funciones que en ocasiones generan problemas familiares, como cuentan los docentes. En esta dirección, los docentes piden a los padres que asistan, acompañen formen parte del proyecto institucional de la escuela y los padres piden a los docentes y directivos que se hagan cargo de la formación de sus hijos del modo más autónomo posible.

Los puntos de contacto entre padres e instituciones son en general las reincorporaciones. Al tratarse de padres que viajan muy seguido, muchas veces teniendo que llevar a sus hijos consigo por cuestiones laborales o simplemente por cuestiones familiares y de placer, las veinte inasistencias por año son un límite que se cruza con facilidad. En estas circunstancias, algunos colegios insisten en comprometer por escrito a los padres a hacerse cargo del aprendizaje de los contenidos no incorporados en el periodo de ausencia, un problema que deviene cada vez más complejo.

También el hecho que algunos padres viajen constantemente, o estén abocados a la empresa, los negocios o la gestión, hace que sus hijos muchas veces se encuentren “abandonados de la posición adulta”, que buscan llenar con los docentes y directivos. Los padres están tan ocupados que entran en contacto con las autoridades cuando “las

papas queman”. Si bien las estrategias colectivas de intercambio de información y el traslado comunitario de los hijos son muy comunes, la “relación adulto-adulto” de los docentes y directivos de las instituciones educativas con los padres escasean en muchos casos.

Es una suerte de “seguimiento a la distancia” lo que hace que los padres estén y no estén al mismo tiempo, constituyendo en los momentos críticos verdaderas “*comisiones evaluadoras*” de las instituciones educativas, al mismo tiempo que son reclamados por sus hijos y los docentes.

Por último, los padres aparecen ante la mirada de los directivos, en particular de los colegios privados laicos, en una actitud “adolescente”, “descomprometida” y “competitiva” con sus propios hijos. En la medida en que son padres jóvenes que están insertos en actividades simultáneas y demandantes, entienden la educación de sus hijos en la lógica de “más es mejor” y los entregan a las múltiples actividades y exigencias de colegios que aprovechan esto, porque son servicios los cobran aparte.

vii. “Tocar cielo y tierra” Acceso y costos de la educación.

La educación que reciben las familias de clase alta en Córdoba no necesariamente implica el pago de cuotas onerosas, aunque en algunos casos esto es efectivamente así. Existen instituciones educativas que tienen mecanismos de selección tan efectivos, ya sea en el ingreso o en el proceso de estudio, que garantizan cierta exclusividad en los grupos de alumnos a pesar de tener cuotas relativamente accesibles. Incluso dentro de las escuelas que forman a las familias de clase alta tenemos dos escuelas de gestión estatal.

Comprender que la selección no se da necesariamente por el costo de la cuota mensual es entender que no es sólo el capital económico lo que hace que ciertas familias ni siquiera consideren como pensable o deseable optar por el conjunto de escuelas que estamos estudiando.

Uno de los mecanismos más frecuentes para operar en la selección de los alumnos es algo que en su origen se pensó como democratizador: el examen de ingreso. En la medida en que las instituciones educativas comienzan a ver sobrepasada su matrícula deben seleccionar qué aspirantes ingresan y cuáles quedan fuera. El examen de ingreso aparece como una medida “democratizadora” (como expresan los docentes) y meritocrática. Se rinde una prueba igual para todos los postulantes e ingresan en orden de mérito (mejor calificación) un volumen de alumnos determinado por la capacidad de la institución.

Sin embargo, la desigualdad encontró otra manera de reproducirse. Pedro, preceptor de la ESC Manuel Belgrano, nos cuenta que en la escuela en sus orígenes los maestros

de grado de las escuelas primarias comenzaron a preparar de un modo especial a los alumnos que querían ingresar a los colegios con examen de ingreso. Rápidamente algunos maestros particulares se abocaron a reforzar a los alumnos en los conocimientos que traían del primario, y con el paso del tiempo aparecieron academias de ingreso que se disputaban la efectividad en la tasa de ingresantes.

En este sentido, el ingreso por examen pasó de ser una medida democrática a una que no sólo reproducía la desigualdad, sino que en cierto modo el “eufemismo” de la situación de examen, cumplía una función de legitimación en términos de doble ocultamiento. Por un lado, daba la impresión de una instancia democrática en el acceso, donde ingresa el que “más se esfuerza”, que se manifiesta en un “orden de mérito”, y por el otro efectivamente la preparación previa, que en algunos casos ocupa más de un año, marca grandes desigualdades.

Como hemos mencionado para Bourdieu el modelo de reproducción escolar tolera una deformación de la estructura social mayor que el modo de transmisión familiar y sus procedimientos de transmisión directa, lo que lo hace menos eficiente, pero su doble ocultamiento recompensa su menor rendimiento. “El sistema de enseñanza funciona con la aparente imparcialidad de un sorteo en verdad sistemáticamente sesgado” (Bourdieu, 2013, p. 401).

Este fenómeno ha generado múltiples debates en torno a la comunidad educativa que excede a los colegios que forman a la clase alta. Algunos mecanismos han sido articulados, como es el caso de los cursillos gratuitos brindados por las mismas instituciones, que duran no duran más que un par de semanas y resultan totalmente insuficientes para enmendar las desigualdades de partida. Ciertamente que la desigual formación en el primario, sumada a la capacidad de algunos padres de hacer inversiones en academias para el ingreso hizo que este sea un problema complejo que carece de soluciones fáciles.

En términos generales hemos podido encontrar que la cuestión económica no aparece en el discurso de los entrevistados por motivación propia, no obstante, cuando preguntamos por los costos de la educación muchos expresan que es costosa. Dependiendo del porcentaje de subvención que reciben del Estado los mecanismos de selección de las escuelas de gestión privada varían mucho.

Por un lado, tenemos escuelas de gestión privada que reciben una subvención variable por parte del Estado, donde los costos de la matrícula son elevados. Sin embargo, en la medida en que reciben aporte estatal, la misma Dirección Provincial de Escuelas Privadas pone un límite al valor de la cuota mensual.

Estos colegios son en su mayoría católicos, y si bien algunos tienen también examen de ingreso, la mayoría articula un proceso de selección que se caracteriza por las

famosas listas de espera y entrevistas a los padres. En general la prioridad la tienen los que vienen del primario y desean continuar sus estudios secundarios en la misma institución, los niños que tienen hermanos en la misma institución, los hijos de egresados y los hijos de docentes. De este modo son pocos los lugares que quedan librados a las famosas listas de espera.

A pesar de ello los padres hacen interminables colas y articulan todas las redes posibles para lograr que sus hijos accedan a un banco en estas reconocidas instituciones. Este es el caso de Esteban, juez provincial que quería que sus hijos ingresaran a un colegio privado confesional del corredor noroeste:

“(…) hay hijos y entenados como en todos lados, pero acá se marca mucho eso, y a mí no me gusta para nada eso, por ejemplo: nosotros entramos de casualidad, fue así, por supuesto nadie acomodaba a nadie, era por orden de llegada, y me dijeron `para entrar tenés que hablar con Primatesta´. No, yo no voy a hablar con nadie, le dije, yo presento a mi hija y no voy a decir quiénes somos, nada. (...) Fuimos, hablamos, nos entrevistaron muy bien, dicen ustedes saben que, bueno que suerte que tienen, porque este año hemos hecho un cotejo y vamos a necesitar nenas, porque, claro de los varones que van a entrar hay muchos hijos, justo toca que son todos varoncitos. ¡Ah, bueno que suerte! Cuando se sortea, en septiembre se hace el sorteo, vino después Alicia [su esposa] a hablar: `no su hija no ingresó´ ¿Cómo no ingresó, si era tercera en la lista? Porque claro, primero colman y si hay 5 o 6 lugares los sortean a los o los que habían pedido primero, bueno nos dice, `lo que pasó es que hay muchos varones y su hijo´ ¡no! digo y ¡si es mujer mi hija! ¿Cómo puede ser? Entonces yo le dije Alicia, y le di un *speech*, deciles así: deciles que nosotros no hablamos con nadie, no buscamos acomodarnos, vinimos hace mucho tiempo, nos dijeron que, es una vergüenza, que están haciendo el acomodo”. Más o menos ella lo debe haber aliviado, porque el día siguiente rin, rin, mi teléfono, saben que hay un lugar, entró la Jazmín y así entra el Gastón.”

Por otro lado, están los colegios que no reciben ningún tipo de subvención por parte del Estado. Estos colegios tienen cuotas que pueden superar en ocho veces las cuotas de los colegios subvencionados. Si bien el valor de la cuota es suficientemente alto para funcionar como filtro de ingreso, también el tema de la matrícula es un problema en estas instituciones, que tienen regímenes de prioridad similares a las otras instituciones subvencionadas.

Otro elemento que marca una diferencia dentro de la oferta educativa privada es el costo que tienen las actividades complementarias a las que asisten los alumnos. Desde el deporte, pasando por actividades culturales, hasta viajes nacionales e internacionales,

exámenes internacionales y un consumo cultural elevado, el viaje a Disney de los 15 años en las chicas (que es una institución difícil de sortear en esos ambientes), todo lo que hace al ocio, que supone estar en esas esferas (saldas caras, ropa, etc.), vacaciones al menos dos veces al año, es un ritmo que muchos padres no pueden pagar por más que puedan destinar \$8.000 por hijo y por mes.

Esta condición se evidencia mucho más en el caso de algunos docentes que, por más que reciban beca para sus hijos, experimentan que el nivel socioeconómico y cultural de las familias que van a esos colegios los excede. En otros casos, los cargos públicos y las funciones asociadas al ejercicio de la justicia transforman este segmento de la oferta en una alternativa ostentosa, por más que estén en condiciones de afrontar los costos.

viii. La transición al nivel superior, “parecía Bariloche”.

Entre las instituciones de nivel superior universitario estatales, se encuentra la Universidad Nacional de Córdoba, fundada por los jesuitas en 1613, el Instituto Universitario Aeronáutico, de 1971, la Universidad Provincial de Córdoba, creada en 2015, con la unificación de un conjunto de institutos de nivel superior no universitario que venían funcionando previamente en la ciudad de Córdoba y la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), fundada en 1959 como continuidad de la Universidad Obrera Nacional de 1948.

Entre los establecimientos universitarios privados contamos con la Universidad Católica de Córdoba (UCC), con licencia para otorgar títulos habilitantes desde 1956, que es la universidad privada más antigua de Córdoba y una de las tres primeras del país. Más reciente es la creación de la Universidad Blas Pascal (UBP), fundada a principios de la década de 1990 con origen en el instituto terciario del mismo nombre y la Universidad Empresarial Siglo XXI (UES21), creada en 1995. Finalmente, el Instituto Universitario de Ciencias Biomédicas de Córdoba, creado en 2012¹⁶⁴.

¹⁶⁴ “Las universidades públicas cuentan con 98 732 alumnos en 1996 y llegan a 129 375 en 2014, mostrando un crecimiento de poco más de 30%. En las privadas, conviene diferenciar: por una parte la UCC, que crece un 79% desde 1996 (4 393 alumnos en 1996 a 7 871 alumnos en 2014) y por otra parte la UES21 cuenta con un crecimiento de 30 veces su matrícula en 1999 (1 872 alumnos en 1999 y 57 267 alumnos en 2014) y la UBP de 4 veces su matrícula en 1996 (2 256 alumnos en 1996 a 9106 alumnos en 2014). (DINIECE – SPU)

En el nivel superior universitario de posgrado es donde se observa mayor variación de matrícula de 1996 a 2014. En el primer año del período, la oferta educativa de formación en posgrado era incipiente y todavía con escasa cantidad de alumnos: 125 estudiantes en la UNC 3 en el IUA y 26 en UCC. Para 2014 esta situación cambió considerablemente, llegando a 9 798 alumnos en la UNC, 635 en la UTN, 58 en la IUA, y dentro de las privadas 2 278 alumnos en la UCC, 202 alumnos en la UES21 y 54 en la UBP. (SPU)” (Gutiérrez y Giovine, 2017).

En general, los egresados de la primera generación optaron por la Universidad Nacional de Córdoba. En el periodo en que ellos ingresaron (1945-1970) esa universidad se caracterizaba por seguir teniendo una matrícula muy restringida, y todavía muy masculinizada¹⁶⁵. En los primeros años de la primera generación, los egresados de los colegios preuniversitarios no debían rendir ingreso a la universidad, como los otros colegios de Córdoba.

También se registran casos de los miembros de tercera generación que no optaron por cursar en la UNC, o incluso optaron por cambiarse de la UNC a la UCC, seducidos por la nueva oferta académica que esta última brindaba. Es el caso de Facundo, egresado del Colegio Nacional de Monserrat, que luego estudiar abogacía por tres años en la UNC en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, decide cambiarse a la UCC para estudiar en la flamante carrera de psicología.

Por otra parte, existen egresados de la UNC que viajan para hacer su formación de posgrado en el extranjero, ya sea maestrías o doctorados, optando principalmente por países como Inglaterra, Alemania y Estados Unidos. De inverso modo, en la primera generación se registran casos de profesionales que vienen de universidades de otras provincias o países, hacia Córdoba, con una formación profesional para insertarse laboralmente. Es el caso del padre y la madre de Lilian (fundadora y directora de unos de los colegios estudiados), quienes habían estudiado ingeniería y medicina, respectivamente, en Beirut antes de venir para Córdoba a residir.

Muchos de los familiares de primera generación (y la de sus padres) no habían podido estudiar en la universidad, algunos terminando sólo el secundario y otros sin poder aspirar ni siquiera a ello. Sin embargo, en el discurso de los entrevistados, estas personas aparecen como referentes morales, pioneros y precursores en los emprendimientos que llevaron adelante. Algunos, por su capacidad para montar grandes emprendimientos, otros, con su perseverancia, disciplina y seriedad. Algunos, por su filiación a ciertas convicciones y partidos políticos, otros, por sus habilidades deportivas y destrezas personales¹⁶⁶.

En la segunda generación, el denominador común son los estudios universitarios. Prácticamente no se registran casos de segunda generación sin haber accedido a la

¹⁶⁵ Para tomar dimensión algunos datos estadísticos: en 1945 la UNC contaba con 1.257 alumnos de los cuales sólo 154 eran mujeres. En ese año se graduaron 102 estudiantes y sólo 5 mujeres. Ya en 1970 la suma de estudiantes era de 4.964 y las mujeres eran 1956. Los graduados fueron 231 y las mujeres 63. En comparación con 2012, el crecimiento es exponencial, 13.785 alumnos de los cuales 8.160 son mujeres. Los egresados ascienden a 870 entre los que 570 son mujeres. (Balzarini, Maccagno, Somazzi, Oehlschäger, y Esbry, 2013)

¹⁶⁶ Es común en las entrevistas de segunda y tercera generación que hablar de sus padres y abuelos, cuando aparecen estos referentes, conduzca a situaciones de gran emotividad, acompañadas de información documental, de fotos, libros, etc.

universidad. Las trayectorias en el nivel universitario son muy disímiles, sin embargo, en su mayoría se observa el nivel de grado completo y asistencia a posgrado.

Esta generación puede optar entre dos universidades, la UNC y la UCC. Si bien algunos hacen sus carreras en Buenos Aires, o en el extranjero, lo más frecuente en la muestra es que estudien en la UNC. También se observan casos de estudios terciarios, que no se registran en la generación anterior, principalmente asociados a Administración de Empresas, Telecomunicaciones y sobre todo, Profesorado en Lengua Inglesa.

Para los que egresan de colegios secundarios privados, que son la mayoría de los entrevistados (con excepción de los egresados de la ESC Manuel Belgrano y del Colegio Nacional de Monserrat), el ingreso y la adaptación al clima universitario de la UNC es una etapa que significa un cambio de lógica, de relaciones y de modalidad de estudio; llegando a constituirse en una transición difícil de sortear. En algunos casos de egresados que venían de localidades y ciudades cercanas a Córdoba, estos cambios implicaron manifestaciones físicas de estrés.

Una parte minoritaria de las familias de clase alta entrevistadas optó por la UCC como espacio para realizar sus estudios de grado y/o posgrado. En todos los casos, se expresa que la UCC es una alternativa que permite una transición más “controlada” y acompañada del secundario privado al nivel universitario, garantizado principalmente por los grupos reducidos, la disposición de los docentes y las comodidades de la universidad.

En esta generación, la opción por alguna de estas universidades se transforma, por momentos, en una cuestión de principios. La UNC es asociada al “mérito”, al “esfuerzo”, a la “autonomía”, a la “vida real”, a la “participación política”, al “compromiso por la educación pública” y a “docentes de alto nivel académico”, Entra en disputa simbólica con la UCC, donde el “trato personalizado”, la “disponibilidad de los docentes”, el “seguimiento de los alumnos”, el “no tener que lidiar con las grandes cátedras” y sobre todo, el “cobijo que daba la religión” frente a una generación atravesada por las dictaduras, la convertía en una opción para las fracciones más consolidadas de la clase alta.

En este punto, se observa desde la demanda aquello que mostramos en el análisis de los condicionamientos educativos en el capítulo III sobre la oferta: una transición desde la gestión privada secundaria, a la estatal en el nivel universitario, aunque, como hemos dicho, se cuenten excepciones. Las carreras más comunes de los miembros de las familias de clase alta son: Abogacía, Medicina, Ingeniería, Arquitectura, Inglés y Ciencias Políticas.

La tercera generación se encontró con un panorama totalmente diferente: nuevas universidades y nuevas carreras. Los convenios para el ingreso volvieron, pero ahora

de la mano de las universidades privadas, en favor de las escuelas de gestión privada. Un gran conjunto de alumnos de una fracción de los colegios que forman a la clase alta comenzó a mirar a las universidades privadas como una opción.

En el discurso de los entrevistados, hay una clara referencia a segmentos dentro de la oferta privada, por un lado, la UCC, con su tradición e instalaciones que, en ciertas carreras y por momentos, la ponen en pie igualdad a la UNC; y en el otro extremo la UES21, que se consolida en la novedad de carreras inexistentes hasta el momento en Córdoba, principalmente empresariales. En una posición intermedia queda la UBP, que con un perfil de formación técnica absorbe otros segmentos de la demanda, con una oferta que se muestra (nuestros entrevistados asistieron cuando la universidad estaba recientemente inaugurada) exigente en términos académicos.

La mayor parte de los miembros de las familias entrevistadas de tercera generación, que asisten a colegios privados sin aporte del Estado, optan una vez recibidos por estudiar en la UCC o en la UBP. Algunos hacen cortas estadías en la UNC, donde la masividad del ingreso a las carreras profesionales les genera la sensación desde el cursillo que “no es para ellos”.

La transición desde el secundario privado a la universidad pública en el nivel superior es una experiencia de mucha intensidad para jóvenes que vienen de compartir largos años con grupos pequeños. Luego de haber transitado doce años, o más, en instituciones relativamente pequeñas y muy homogéneas en términos de clase, donde los docentes y directivos conocen personalmente a sus alumnos, a sus padres y sus vidas; pasar al “tractor”, como la define Julieta, de la universidad nacional es prácticamente imposible, la oportunidad de adaptarse, está mediada por la posibilidad de que un grupo de compañeros del secundario ingrese a la misma carrera, y que de este modo se contengan mutuamente en los primeros años, como cuenta Catalina.

Así lo describe Julieta, que aprobó el cursillo de Ciencias Económicas en la UNC, y le resultó suficiente para tener en claro que quería continuar en la UCC: “yo hice el cursillo y el cursillo era, no se cuanta gente, o sea, no había forma de que veas una cara conocida dos días seguidos, no, no. Eh, pero yo de todas formas, yo creo que el choque con la universidad nacional es una cosa impresionante para cualquier persona, porque es la juventud en su máxima expresión, todo rayado, todo pintado, todas expresiones por todos lados, este, gente súper distinta, de todos lados, eh, masividad como no lo hay en ningún colegio, eh, es como mucho, eh, a mí me pasó por encima, fue como que me pisó un tractor, dije ¿qué?”

La UBP es una alternativa para los miembros entrevistados de la tercera generación, que buscaban estudiar carreras del tipo de ingeniería o en sistemas, o bien para hacer posgrados en la rama del derecho. En el nivel de grado, la UBP aparece en el discurso

de los entrevistados como una opción “más estructurada y organizada por años” que la UNC.

En cambio, los egresados de los colegios preuniversitarios optan, en todos los casos entrevistados y para todas las generaciones estudiadas, por la UNC para continuar sus estudios de nivel superior. Esta transición, vivenciada como “natural” por algunos entrevistados, no deja de ser vivida como traumática en cuanto al proceso, en la medida que el avance de la carrera va dejando atrás a los compañeros, como lo relata David, Director Ejecutivo (CEO) de una empresa cordobesa: “No sé si contención, pero me daba bronca no poder tener un grupo estable de amigos, siendo yo que a la carrera la hice al palo, y todos los que entraron conmigo, al retrasarse, seguían ellos todos juntos y yo iba solo, después la terminé solo. Con un amigo que rendimos la última materia juntos, pero... con el Manu, el Manu casi no cursaba, iba a rendir, y yo si cursaba y me pasaba lo mismo que cada vez que entraba a una materia era gente nueva, y era afianzar relaciones, era complicado.”

Los alumnos del secundario que optan por la UES21 son, en su mayoría, hijos de grandes comerciantes o empresarios, que miran la oferta de “La Siglo” como una opción innovadora y adecuada a su temprana inserción en la empresa familiar. Muchos de estos jóvenes han pasado por la UNC, sin lograr culminar sus carreras. Ellos encuentran en la UES21 condiciones favorables para continuar sus estudios. Son pocos los que la consideran como primera opción, y en estos casos la opción responde a su modalidad a distancia, o por la oferta de carreras que no están disponibles en otras universidades. Sólo para la fracción de clase alta más dependiente del capital cultural para su reproducción, terminar la carrera universitaria es un desafío ineludible. En estos casos, las interrupciones (cuando ya se dan en el proceso universitario de grado) son re-direccionadas hacia nuevas carreras, o hacia otras instituciones, pudiendo optar por carreras terciarias. No hemos entrevistado casos de miembros de la clase alta que optaran por una carrera terciaria una vez terminado el secundario, en todos los casos los entrevistados pasaron antes por alguna institución universitaria.

Por otra parte, en las familias donde el capital cultural no tiene tanto peso en la reproducción familiar, predominando el capital económico, la opción por comenzar a trabajar en la empresa, o hacer negocios, supera la larga temporalidad universitaria en la mayoría de los casos. La formación universitaria que queda como una “deuda” asumida por los entrevistados, que articulan alternativamente discursos sobre la prescindibilidad de la titulación para los puestos que desempeñan, y expectativas de continuar los estudios en algún momento como una realización personal o familiar.

Para la tercera generación de las familias entrevistadas, surgen los convenios de los colegios secundarios de gestión privada para el ingreso sin examen a las universidades

privadas. Habíamos mostrado que para la primera generación los alumnos de colegios preuniversitarios ingresaban sin examen a la UNC, ahora esta posibilidad vuelve desde el sector universitario privado (bajo ciertas condiciones como el promedio y la demanda de cada carrera).

La UCC en 2015 tenía convenio de ingreso directo con prácticamente todos los colegios privados de tercera generación que hemos listado al comienzo del capítulo¹⁶⁷. También la UBP y la UESXXI tienen convenios de ingreso sin examen para alumnos que tengan rendidos exámenes internacionales o promedios altos.

También las universidades privadas organizan eventos para captar a los alumnos de los colegios estudiados, que van desde ferias de carreras, hasta grandes reuniones estudiantiles. Si bien las estrategias de las universidades son muy diversas, algunas de ellas organizan eventos con animadores, payasos, zancudos, música y sillones, con el objeto de captar la atención de los futuros egresados.

Constanza, egresada de la UNC y docente de un colegio que forma a la clase alta, privado, no confesional y sin subvención, encuentra muy movilizador el modo en que una de las universidades privadas promociona sus carreras: "(...) yo a la privada [universidad] no fui, pero no esperaba eso de una excelencia universitaria, nos sentaron a todos los colegios en un anfiteatro grande y aparecieron chicos con una remera y los empezaron a arengar... ¡era Bariloche! ¿A ver dónde están lo de tal colegio? Los nuestros, ahí es donde me sentí orgullosa, a los nuestros no les gustó, no vinimos a buscar esto, y había otros coles que también, pero había otros que se sumaron a la joda."

La transición a la universidad es difícil para todos los jóvenes del espacio social, incluso para los hijos de las familias de clase alta que estamos estudiando. La desigualdad radica en que las dificultades van por diferentes caminos, para la clase baja acceder a la universidad pública ya significa un logro personal. Para las clases medias, es un gran desafío concretar el egreso. En ese marco, algunas privadas se constituyen en una opción también para estas clases sociales, lo que pone en cuestión la igualdad de oportunidades en la universidad pública.

Para una fracción de la clase alta, la opción por las universidades privadas, particularmente la UCC y la UBP, está más relacionada con la pérdida de individuación y de un grupo cohesionado de estudio que experimentan en la UNC, que se presenta como un espacio hostil y gigantesco. Por otra parte, la terminalidad opera de un modo

¹⁶⁷ Recientemente apareció un artículo en el diario que informaba el traslado de la tradicional Academia Argüello contiguo a la UBP. Redacción (2017, Abril, 13) La Academia Argüello se muda de su tradicional edificio. *La voz del interior*. <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-academia-arguello-se-muda-de-su-tradicional-edificio>.

inverso, y en simultáneo, con una inserción temprana en los negocios que promete una rentabilidad tentadora, sobre la base cierta prescindibilidad de los estudios superiores. Para otra fracción, la universidad es una obligación del mismo modo que el secundario.

Resumiendo, en este capítulo nos adentramos en los sentidos vividos de los miembros de las familias de clase alta entrevistadas, para reconstruir sus percepciones acerca del campo de las escuelas secundarias en las que se formaron sus padres, ellos y en las que forman a sus hijos.

En un primer momento describimos las instituciones educativas por generación, marcando las principales características de la oferta educativa de nivel medio. Luego, se presentó el crecimiento en la oferta educativa en el corredor noroeste de Gran Córdoba y se sistematizaron las respuestas de las instituciones educativas ante la mayor demanda de plazas en la generación de los hijos.

En un tercer momento, nos abocamos específicamente a comprender las representaciones que tienen las familias de clase alta acerca de las instituciones que las forman, para ello nos detuvimos en las características de las instituciones educativas, de las familias, de los alumnos egresados, de los docentes que forman a la clase alta.

Hemos mostrado que la reproducción de las redes sociales y del capital social dentro de las fracciones de clase alta estudiadas, es una tarea primordial que se delega cada vez más en los colegios que forman a sus miembros. Nos detuvimos en la condición de “cierre” que se generan en ciertas instituciones educativas de clase alta, en la medida en que nos permitieron capturar de qué modo operan las condiciones de ingreso y permanencia, cómo se garantiza de un “nosotros” relativamente homogéneo.

Además, la relación con “los otros”, y su construcción, se establece desde las instituciones educativas a partir de la filantropía y los eventos de caridad de todo tipo, que se transforman en instancias formativas y reflexivas para los jóvenes.

Por último, nos ocupamos de la transición de las familias a las instituciones de nivel superior, que articulan, en la actualidad, una serie de estrategias de cooptación, que van desde la Universidad Nacional de Córdoba, donde los entrevistados expresan como valores el “esfuerzo personal”, “la excelencia académica” y las dificultades de la masividad; hasta universidades privadas donde los entrevistados nos cuentan que se realizan “eventos juveniles” donde promocionan sus carreras, “firman convenios” de ingreso con los colegios privados y mantienen una “educación personalizada” similar a la que reciben los jóvenes que vienen de escuelas de gestión privada.

V- CAPÍTULO V: REPRESENTACIONES ASOCIADAS A LA ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA DE LAS FAMILIAS.

Para este capítulo nos valdremos principalmente de las entrevistas realizadas a 36 familias de Gran Córdoba cuyos referentes pertenecen a la clase alta construida en el Espacio Social que presentamos en el capítulo III.

Nos proponemos capturar los sentidos vividos y las tomas de posición de las familias, en relación con las instituciones educativas a las que asistieron los abuelos (primera generación), los padres (segunda generación) y los hijos (tercera generación), sus características y sus especificidades.

Luego, nos ocupamos del modo en que los miembros de las familias de clase alta describen la elección de la institución educativa de sus hijos, prestando especial atención a los elementos que aparecen en juego en este *casting* de colegios.

Finalmente, recuperando la lógica relacional que nos acompañó en todo el análisis, vamos a presentar las significaciones asociadas a la educación de gestión estatal y privada en los miembros de clase alta, y como se construye en términos simbólicos la desigualdad estatal-privado.

En esta sección hemos seleccionado 15 familias de las 36 entrevistadas, para reconstruir sus trayectorias educativas. Para realizar este análisis, hemos considerado los siguientes criterios: a) no colocamos el año exacto en que nacieron nuestros entrevistados, sino que tomamos el comienzo de la década como fecha de nacimiento por generación, con el objeto de su anonimidad; b) mostramos la institución educativa en la que se formaron los miembros de cada generación para el nivel secundario (en los en que se encuentra el dato disponible y no compromete la identidad de los entrevistados) y las carreras e instituciones universitarias que cursaron. Para ello, seleccionamos 8 familias de referentes *profesionales directivos*, dos familias de *profesionales directivos* que además son propietarios de *empresas* y 5 familias de *empresarios*; buscando mantener las proporciones de las fracciones del espacio social. Para el esquema, utilizamos el programa Geno-Pro 2016 V.3030 (Ver árboles educativos en el anexo II) como instrumento heurístico de visualización.

a. Las trayectorias familiares: la tradición o la rebelión.

La propensión de las familias a mantener o mejorar su posición en el espacio social es lo que Bourdieu define como *conatus*, un término que en latín fue esgrimido en las primeras filosofías de la psicología y la metafísica para indicar a una inclinación innata

de la materia o la mente por seguir existiendo y mejorándose (Traupman, 1966) que recupera en ocasión de la obra de Baruch Spinoza.

La propensión a permanecer en el ser y buscar mejorarse no es algo consciente, desde la teoría de Bourdieu. El sociólogo francés entiende la herencia familiar como un instrumento para garantizar ese *conatus*. La propensión a heredar, por lo tanto, no es algo que los agentes busquen necesariamente de un modo voluntario. De hecho, el heredado no necesita querer, elegir y decidir conscientemente para hacer lo apropiado, lo conveniente para los intereses de conservación e incremento de la herencia.

En este marco debemos inscribir el lugar que ocupa la herencia en todas sus dimensiones, y la herencia profesional en particular, en el “habitus heredado” y ajustado a la coerción del cuerpo y a las adhesiones directas y totales a las exigencias implícitas de los grupos (cuerpos) sociales. “Las estrategias de reproducción que engendra [el habitus] constituyen una de las mediaciones gracias a las cuales se lleva a cabo la tendencia del orden social para perseverar en el ser, es decir, lo que podría llamarse *conatus*” (Bourdieu, 1999, p. 200).

Siguiendo a Bourdieu entendemos a la familia como una construcción que es a la vez “inmanente a los individuos (en tanto colectivo incorporado) y que a la vez los trasciende” (Bourdieu, 1997: 130). En este sentido, se aleja de una concepción de la familia desde una mirada sustancialista ingenua. Para Bourdieu, la familia es una agrupación de individuos que naturaliza un arbitrario social, como consecuencia de la construcción de una unidad simbólica, que será una de las principales condiciones para la acumulación del capital (Bourdieu, 1997). Por lo tanto, la familia y la herencia son dos fenómenos concomitantes.

En este sentido, la familia constituye, en la práctica, una de las principales condiciones de acumulación y de transmisión de privilegios económicos, culturales y simbólicos. La familia asume un papel determinante en la reproducción de la estructura del espacio social y de las relaciones sociales, con su propia reproducción. “Es uno de los lugares por antonomasia de la acumulación de capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre las generaciones: salvaguarda su unidad para la transmisión y por la transmisión, a fin de poder transmitir y porque está en condiciones de hacerlo. Es el «sujeto» principal de las estrategias de reproducción.” (Bourdieu, 1997: 133).

La optimización de las condiciones de existencia de las familias está dada a partir de sus prácticas y comportamientos que, estando socialmente determinados, resuelven la reproducción biológica y la optimización de sus condiciones de existencia. Pensamos a la familia como actor colectivo que articula estrategias al modo en que lo hace Torrado (1981 y 1998). La autora define las “estrategias familiares” de vida como: “(...) el conjunto de comportamientos —socialmente determinados— a través de los cuales los

agentes sociales aseguran su reproducción biológica y optimizan sus condiciones materiales y no materiales de existencia” (Torrado, 1981, p. 212).

Vamos a considerar el concepto de trayectoria, que tiene como precedentes a autores como Durkheim, Max, Weber, Bourdieu, Ball, Lahire, Gutiérrez y Jiménez, siendo central para posicionar “las categorías de percepción y de valoración inscritas en el habitus” (Bourdieu, 1997: 62) en relación con la posición presente y pasada que ocupan las familias en el espacio social. Este concepto implica referirse a la articulación entre acción social y estructura social, e supone entrar en la temporalidad de las personas y las experiencias vividas, para conectarla con la dimensión estructural estudiada previamente. En la actualidad, los sectores más favorecidos despliegan argucias sumamente variadas, para mantener su trayectoria ascendente o sostener su posición en el espacio social (Tiramonti y Ziegler, 2008).

Bourdieu entiende que las familias que tienen una posición similar en el espacio social, sometidas a condicionamientos comunes y con una trayectoria común, tienen una propensión a pensar, actuar, comportarse y percibir el mundo de modo similar, y en consecuencia, ver como “posibles” ciertas alternativas e “imposibles” otras (Bourdieu, 1990).

En la misma línea, podemos considerar a la clase en perspectiva temporal, como lo hacen Cachón (1989), Bertaux (2005), Gutiérrez (2007) y Jiménez (2016). Las trayectorias son importantes para comprender las inversiones que realizan las familias en la medida en que “(...) las disposiciones no están totalmente definidas por la relación entre el capital que se posee y el estado del mercado, es decir por las posibilidades objetivamente asociadas a la posesión de determinado capital; si, en otros términos, ciertas categorías de agentes pueden sobreestimar sus posibilidades y de ese modo incrementarlas realmente, es porque las disposiciones tienden a reproducir, no la posición de la cual son producto, tomada en un momento dado del tiempo, sino la *pendiente* –para el punto tomado en consideración- de la trayectoria individual y colectiva. Más precisamente, las disposiciones con respecto al porvenir, y por consiguiente las estrategias de reproducción, dependen no sólo de la posición sincrónicamente definida de la clase y del individuo en esa clase, sino de la pendiente de la trayectoria colectiva del grupo del cual forma parte el individuo (...)” (Bourdieu, 2012: 100).

Pero sucede que las pequeñas diferencias de trayectoria, hacen grandes diferencias en términos simbólicos entre las fracciones de clase alta, y se reivindican como verdaderos mecanismos de distinción que legitiman, al mismo tiempo que sostienen, la posición social de las familias. Este fenómeno, establece un correlato entre la educación de las familias y los instrumentos de reproducción que utilizan para su distinción, cada vez más

refinados y sutiles mientras mayor sea la competencia (que, siendo “sutiles” desde una mirada amplia del espacio social, no dejan de ser muy significativos para las clases altas, ver anexo de colegios).

La formación escolar de los antecesores, incide de modo directo sobre las condiciones en las que los sucesores han sido educados, pero no es la única dimensión (Martínez García, 2007), el ingreso, la rama de actividad laboral, la jerarquía de los puestos, la calificación de los trabajos de los padres, generan propensiones a ciertas concepciones de la educación y producen imaginarios específicos acerca de los posibles niveles a alcanzar y destinos educativos.

Es por ello que no todas son continuidades. A veces, las labores *full time* de los padres, los llevan a optar por *escuelas relicario*, donde se dejan los hijos para continuar con sus actividades de “ejecutivos a quienes el capitalismo les promete el éxito, la autorrealización, y la dicha personal.” (Dupuy, 2006, p. 9) Sin embargo, esos hombres y mujeres de quienes la función pública o la empresa esperan dedicación, obediencia y solidaridad, están marcados por la necesidad de distinguirse o perecer, haciendo que sus trayectorias tiendan a estar marcadas por rupturas (Dupuy, 2006). Las rupturas son parte de los *modos de generación* (Mauger, 2013), y producto de cambios en las condiciones estructurales en los modos de socialización y en los estados del instrumento de reproducción escolar (Bourdieu, 2011; Jiménez Zunino, 2016).

Las familias, en tanto agentes que en su misma reproducción dinamizan la reproducción social (Bourdieu, 1993), se yerguen en un lugar vital para la movilización de recursos y la diversificación de estrategias (Bertaux, 1995). La noción de transmisión nos habilita a comprender los diferentes haces de posibles y realidades de los miembros de una familia (Peugny, 2012; Jiménez Zunino, 2016).

Los antecedentes nos invitan entonces a enfocarnos en las principales diferencias entre las familias de la clase alta. Para ello, nos valdremos de una primera diferenciación entre las dos fracciones de la clase alta que presentamos en el capítulo III.

La primera fracción, que llamaremos los *profesionales directivos*, son familias con referentes varones, casados, de más de 65 años, que viven en casas grandes con pocos miembros y muchos ambientes (ver en anexo II las tablas de asociación de clase y fracciones en anexo I). Son referentes que trabajan para el Estado, como asalariados profesionales con antigüedad de más de 5 años en establecimientos grandes, con más de 40 empleados, donde ocupan cargos directivos con calificación profesional.

Por sus empleos estables y su antigüedad, poseen obra social y sus ingresos son del décimo decil (ITI, IAP, ITF), pero en relación con el ingreso per cápita, que considera a toda la familia, su participación es menor, por lo que los aportes del referente en esos hogares son de gran importancia para el núcleo familiar y relativamente no tan altos

como los de la segunda fracción. Sus trabajos implican la operación de sistemas y equipos informáticos.

La segunda fracción, que llamaremos *los empresarios*, está asociada principalmente a los servicios privados. Son referentes varones que no están asociados a ningún rango de edad específico, ni a ninguna situación conyugal en particular.

Son propietarios de medianas y grandes empresas, en las que tienen cargos directivos, con jerarquía de jefes, es decir en términos de nuestros entrevistados, CEO's. Sus ingresos son elevados en todas las variables y viven en casas grandes con pocas personas por ambiente exclusivo, algunos de ellos viven solos y se caracterizan por recibir ingresos por alquileres.

Como podemos observar de la lectura de las dos fracciones de la clase alta, la de *profesionales directivos* se caracteriza por tener sus estrategias de reproducción ancladas principalmente en el capital cultural, dedicándose a la enseñanza o bien trabajando como profesionales en establecimientos grandes como directivos.

La de los *empresarios*, en cambio, tiene su reproducción asociada al sector privado, en empresas de todo tamaño, donde el capital cultural pierde peso en relación con el capital económico, a pesar de contar con universitario completo y tener cargos directivos con calificación profesional. La característica de esta fracción de clase alta es que son referentes patrones y propietarios de empresa, con altos ingresos provenientes de sus empresas y de rentas, como lo muestran Gutiérrez y Mansilla (2015).

Las familias de clase alta, que se ubican en las posiciones de mayor volumen de capital del espacio social, encuentran constantemente amenazada su posición por otras familias que despliegan estrategias para ocupar las posiciones dominantes de la sociedad, legitimándolas de este modo, y al mismo tiempo la lucha que se produce al interior de las mismas familias de clase alta.

El temor por el desclasamiento, las transformaciones que ha sufrido el sistema de enseñanza (Bourdieu, 2012) y un contexto social e histórico de clases dominantes ilustradas legitimadas en el "título de doctor" (Agulla, 1968) instaron de un modo no necesariamente consciente y voluntario a las familias de clase alta, o a los recién llegados, a articular estrategias de reconversión de capitales (Bourdieu, 2012).

Estas estrategias de reconversión, que aplicaron sobre las familias más recientes en la clase alta, han implicado reconfiguraciones en las trayectorias diferenciales respecto de las trayectorias ortodoxas de las familias de clase alta de fracción profesional directiva y de los empresarios.

En este marco, como hemos mencionado, identificamos dos tipos de trayectorias, las que nominamos *ortodoxas* de cada fracción y las que denominamos *diversificadas*, que surgen a partir de la diversificación de estrategias y reconversión de capitales que

muestra Gutiérrez (2003c), en relación con los procesos educativos familiares de los entrevistados de clase alta. Por una parte, la trayectoria ortodoxa de los *profesionales directivos*, consiste en la acumulación de capital cultural asociado a la formación en el derecho y las ciencias jurídicas, con reproducción en instituciones públicas o en el ámbito de la política local (Carreras, 2012).

Dado que esta fracción de clase alta va perdiendo su poder, a lo largo del siglo XX en Córdoba, a causa de anclar su posición dominante anclada en un capital débil en las sociedades capitalistas, como es el capital cultural (Agulla, 1968), es esperable que se produzcan trayectorias educativas que recurran a estrategias *diversificadas*, principalmente por parte de las familias que llegan más recientemente a dichas posiciones, como las que veremos más adelante centradas en carreras profesionales, que desarrollan exitosas empresas de servicios asociadas a formación.

En contraposición, la trayectoria ortodoxa de la fracción de *empresarios*, que ciertamente es más contemporánea que la de los *profesionales directivos*, se encuentra anclada principalmente en la reproducción del capital económico y su inserción en el mercado local y nacional (Valdemarca, 2003). Esta fracción, presenta una baja formación educativa, en relación con los profesionales directivos de clase alta, sobre todo, en las primeras generaciones. La trayectoria ortodoxa de esta clase se ancla en una escolarización instrumental, que supone recursos para la optimización de la producción familiar, como *know how* aplicado a los emprendimientos (Jiménez, 2015).

En cambio, en las familias que llegan a la clase alta por medio de una reciente trayectoria ascendente, ligada a emprendimientos exitosos, llevan consigo la marca de la legitimidad que tiene el capital cultural en Córdoba, y por tanto articulan estrategias de reconversión del capital económico al capital cultural, sobre la base de la formación en carreras profesionales tradicionales. En oposición a la trayectoria ortodoxa de la fracción de *empresarios*, estas familias aplican el “espíritu emprendedor” que *heredan* de los “pioneros”, a la constitución de emprendimientos asociados al capital cultural adquirido. En ocasiones, las diferentes trayectorias se dan al interior de las mismas familias, en tanto las familias deben ser concebidas como cuerpo y como campo (Gutiérrez, 2003c), donde las luchas por los recursos legítimos de reproducción familiar suelen agotarse en los primeros hijos varones, dejando a la mujeres y los menores en posición de aplicar estrategias de diversificación de los capitales que reproduce la familia. En muchas ocasiones, en las familias entrevistadas, dichas estrategias de diversificación de capitales son las que se erigen como las estrategias más exitosas para la familia en su conjunto, en tanto funciona como cuerpo.

En función de estas dos fracciones, y de las trayectorias descritas, vamos a estructurar la presentación de las estrategias educativas de las familias de clase alta de Córdoba y la elección de las instituciones educativas para sus hijos.

i. Trayectorias educativas familiares: el paso del nacional a la privada.

En las trayectorias educativas de las familias de clase alta estudiadas, se observa una mayor diferencia entre las familias que tienen su estructura de capital y sus estrategias de reproducción principalmente ancladas en el capital económico (los empresarios) y las familias que reproducen su posición dominante en el espacio social a través de la explotación del capital cultural adquirido (los profesionales).

Esta diferencia, en términos del capital preponderante para la reproducción de la posición en el espacio social de las familias de clase alta, no significa que dentro de la gran heterogeneidad de familias no existan apuestas diferenciadas, ya sea por el capital económico, ya sea por el capital cultural.

Tampoco significa que las familias que se reproducen por medio de capital cultural no posean un gran volumen de capital económico, y viceversa, como es el caso de los médicos entrevistados que tienen clínicas o Centros, y los empresarios que son ingenieros. Por lo tanto, las familias de *empresarios* también acumulan grandes volúmenes de capital cultural, aunque de distinto modo, y las familias de los *profesionales directivos*, que se reproducen por medio del capital cultural, también cuentan con pequeños y medianos emprendimientos, siempre asociados al capital que detentan¹⁶⁸.

Hemos mencionado en el capítulo III que los límites de las clases sociales construidas son borrosos y difusos, y las clases se caracterizan por referentes que en su mayoría tienen propiedades comunes entre sí y distintas de otros referentes del espacio social. Las familias, en tanto, son verdaderos laboratorios de reproducción de la condición de clase, donde los exitosos se constituyen en garantía de la reproducción familiar (Bourdieu, 2002).

Para la primera fracción de clase alta, entrevistamos, aproximándonos a los perfiles sugeridos por la construcción del espacio social, a los referentes *profesionales directivos*, que se caracterizan por la preponderancia del capital cultural, con cargos

¹⁶⁸ Como sostiene Torrado una de las principales críticas atribuibles a las fuentes secundarias como la EPH es la imposibilidad de identificar a los propietarios de los medios de producción en una sociedad dada. A partir de los datos de la EPH no es posible identificar con precisión al conjunto de los propietarios de los medios de producción (Torrado, 2007). Por otra parte, la fuente de datos (EPH) hace difícil el análisis del último decil de ingresos, producto de la sub declaración y de no captar ingresos por renta, más que los ingresos por alquileres. Si bien hay una ponderación de esta subdeclaración por parte de INDEC, hace un tanto impreciso el análisis de datos a partir de la base (Torrado 2007). Por ello ha sido importante conjugar los resultados con los del análisis cualitativo que aquí se presenta.

directivos de alto rango en la función pública y en ocasiones pequeños y medianos emprendimientos profesionales, como es el caso de estudios jurídicos o empresas constructoras. En su mayoría son funcionarios públicos: jueces provinciales o federales, miembros del poder ejecutivo y legislativo o funcionarios jerárquicos de grandes dependencias públicas. De la segunda fracción entrevistamos a medianos y grandes empresarios, propietarios de las empresas que dirigen, con inversiones diversificadas en múltiples rubros.

ii. La primera generación.

En la primera generación los varones en su mayoría han asistido a colegios secundarios nacionales, siendo más común el caso del Colegio Nacional de Monserrat¹⁶⁹ (ver árboles anexo III: 1, 2, 4 y 5). Otros miembros de la clase entrevistados se han formado en localidades fuera de Córdoba capital (ver árboles anexo III: 2, 3, 4, 5, 7 y 9), para después venir a estudiar a la Universidad Nacional de Córdoba, en los casos que continuaron sus estudios universitarios.

Los varones de esta generación, que luego de finalizar sus estudios secundarios se insertan en los estudios de nivel superior, tienen por principal destino la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC. Son hijos de familias de apellidos tradicionales de lo que fue la *aristocracia cordobesa* (Agulla, 1968), que en algunos entrevistados aparecen bajo la denominación de “familias de doble apellido” (ver árboles anexo III: 1, 2, 4, 5, 8 y 9) de la ciudad de Córdoba o del interior de país, y cuentan, en algunos casos, con una tradición dentro de la disciplina (padres abogados, médicos, ingenieros o contadores).

La Facultad de Derecho se constituye en el primer paso para luego insertarse en el Poder Judicial de la Provincia de Córdoba, haciendo carrera allí llegando a ser magistrados o jueces, o insertarse en el Poder Judicial de la Nación, estos últimos tachados por algunas investigaciones de *nepotismo* por reproducirse de un modo cerrado entre miembros de la denominada “sagrada familia” (Carreras, 2001). En relación con el trayecto educativo (una trayectoria típica) que se origina en el Colegio Nacional de Monserrat, pasa por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y culmina con el cargo de Juez provincial o federal, es uno de los más comunes en las entrevistas. Las mujeres de la primera generación estudiaron en las escuelas normales nacionales, en particular en la escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (ver árboles anexo III:

¹⁶⁹ La formación en los colegios de primera generación, del mismo modo en que lo muestra Méndez para el Nacional Buenos Aires, aparece en el discurso de los entrevistados como una reafirmación de la disciplina, el esfuerzo, el valor por el país y por la familia y principalmente, lo que los entrevistados denominan como el “sentido de la dignidad”, que en algunos casos es asociado a la dignidad nacional, (Aguar de Zapiola, 1998; Méndez, 2013).

1, 2, 4, 8 y 10), y se reciben de maestras normales. Muchas de ellas ejercen luego como maestras y continúan sus estudios en la universidad, principalmente en carreras asociadas a las letras, literatura o idiomas (castellano, inglés y francés principalmente). El mismo ejercicio de la docencia y la continuidad de sus estudios llevan a las mujeres de primera generación a ocupar posiciones jerárquicas en las instituciones educativas en las que enseñan, alcanzando las plazas de dirección y vice-dirección de los mismos colegios en que se formaron, o en colegios de clase alta donde se educaron sus hijos (segunda generación), e incluso dirigiendo institutos de enseñanza privados de idiomas. Sin embargo, no todas las familias de clase alta de la primera fracción parten de una posición consolidada en el capital cultural. Las familias que vienen con trayectorias ascendentes, dentro de la clase alta, en la primera generación tienen trayectorias un tanto disímiles, en relación con las trayectorias ortodoxas de las primeras familias que vimos (ver árboles anexo III: 3, 5, 6, 7 y 9).

En particular, son familias que consideran a la educación como instrumento de ascenso social producto de una tradición doctoral que sigue reproduciéndose en Córdoba (Agulla, 1968). Por lo tanto, estas familias hacen grandes inversiones en la formación educativa de sus hijos¹⁷⁰. En este marco la educación se vive con una particular intensidad y presión.

Las familias tradicionales también visualizan que el acceso a la educación superior es condición necesaria para el sostenimiento de la posición social de clase, pero no viven la escolarización como una urgencia, sino más bien como un espacio en el que se navega con calma y certeza de llegar a buen puerto¹⁷¹.

¹⁷⁰ Esta tensión por el acceso a la educación en la primera generación se vive de modos diferentes, como en el caso de la madre de Sofía que cuenta que su abuela y su abuelo se sacrificaron mucho en el campo. y luego pusieron un negocio muy próspero en la ciudad de Córdoba. Dado que no querían que sus hijos pasaran por lo mismo que ellos, la abuela le llevaba el desayuno a la cama a su mamá para que estudiara: “no, no tenían estudios, no alcanzaron... [sus abuelos] el que fue al campo fue al campo y fue a laburar. Y mi abuela que nació en el campo también trabajaban en el campo. Después cuando mi abuelo trabajo en la Singer, ese que te digo que estaba en el campo, a los 15 falseó la edad para poder entrar a la Singer, se puso unos añitos más y después una hermana lo trajo a Córdoba, pero mi mamá nació (...) en Santa Fé, en el trayecto, digamos, entre trabajo y trabajo. Entonces mi abuela para que mi mamá estudiara, porque ellos pusieron un almacencito en Alta Córdoba por ahí cerca de donde nací yo y mi abuela le llevaba el desayuno a la cama, todo para que estudiara, para que estudiara, para que estudiara. Para que no pasara lo que pasaron ellos, así que la recontra mimó para que estudiara”. La inculcación del estudio como mecanismo de ascenso social se transforma en un estímulo que la constituye en un fin en sí mismo, como el caso del hermano de Sofía que es un científico reconocido a nivel nacional (e internacional).

¹⁷¹ Ernesto cuenta deja traslucir que mantenía una relación con menores presiones en lo que respecta al proceso de cursado: “(...) mi mamá me dijo y con algo de razón, ‘vos no dejes nunca la facultad vos, anda haciéndola’, yo hacía deportes viajaba mucho, viajaba con deportes con el hockey, era arbitro nacional de hockey llegué a ser... o sea que viajaba, dirigía partidos...”

Los abuelos de primera generación que no transitaron por el camino “ortodoxo” del derecho, en su mayoría se han formado en las Fuerzas Armadas: ya sea en la Fuerza Aérea, en el Ejército o en la Marina. Incluso hay casos que trabajaron en la Fábrica Militar de Aviones o como traductores militares.

Otras opciones de estudio de los abuelos de las familias de clase alta además del derecho son las carreras de Arquitectura, Ingeniería y Farmacia. Además, se cuenta el caso de un padre que era telegrafista.

En el caso de las abuelas que no son maestras normales, en una gran cantidad de casos cuentan con el primario completo o incluso alcanzan el nivel secundario, pero no se insertan en el mercado de trabajo. Son amas de casa y se dedican principalmente a las actividades del hogar y la crianza de los hijos.

Hay un grupo menos numeroso de mujeres de clase alta de primera generación, que continúan con su formación, haciendo cursos de corte y confección, pintura, profesorado de música y carreras como las de Farmacia, Nutrición, Biología o Abogacía.

A veces, esta formación la realizan una vez terminado el secundario, y otras, continúan en diferentes momentos del ciclo familiar, sobre todo cuando sus hijos se hacen mayores. Esta dependencia del núcleo familiar es producto de una división de la reproducción del hogar muy marcada entre los sexos, que es mayor en la clase alta, y mayor aún en la primera generación: las mujeres se ocupan de la reproducción del hogar.

iii. La segunda generación.

En la segunda generación, las instituciones se diversifican de la mano de colegios confesionales, como hemos mostrado en el capítulo IV, y por tanto las opciones para realizar los estudios secundarios aumentan. Son pocos los casos en los que se mantiene la institución educativa de los padres en la opción para los hijos.

Algunos de los padres entrevistados que cursaron en el Colegio Nacional de Monserrat, tienen hijos varones que vuelven al “Nacional”, pero en la mayoría de los casos la opción es por otras instituciones educativas. Las hijas mujeres de las familias más consolidadas de la primera fracción, optan nuevamente (o por primera vez) por la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, desde allí van a proyectarse hacia carreras de todo tipo: Abogacía, Ciencias Políticas, Medicina, Letras, Biología, entre otras. Las mujeres de esta generación y fracción rompen con el modelo de mujer ama de casa (ver árboles anexo III: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9).

Recordemos que la segunda generación es la que se escolarizó en el nivel secundario desde el año 1964 hasta el año 1988. En la década de 1940 comienza a crecer de modo sostenido la cantidad de mujeres en el nivel secundario (Miranda, 2010). Como hemos

mencionado, en la década de 1960 se incorporan las mujeres al mercado de trabajo, que trae aparejado el acceso a mayores niveles educativos. Este proceso continuó gradualmente hasta la década de 1980, y más acelerado desde la década de 1990. Una vez superada la crisis de fines de la década de 1990, las mujeres sostuvieron sus posiciones en el mercado de trabajo. No obstante, todavía se observan diferencias en las condiciones laborales de las mujeres frente a los varones (Rojo Brizuela y Tumini, 2008).

Algunos de los hijos de egresados del Colegio Nacional de Monserrat entrevistados, ven al colegio como una institución “muy rígida”, donde “hay que levantarse muy temprano”, muy “disciplinada”, con siete años de escolaridad y con latín. Por eso, manifiestan que no quisieron ir al Colegio Nacional de Monserrat como sus padres. Entonces aparecieron opciones como la ESC Manuel Belgrano, el ENS Dr. Alejandro Carbó, el Colegio Santo Tomás, el Colegio De La Inmaculada, entre otros.

Algunas de las hijas de egresadas de la ENS Dr. Alejandro Carbó no eligen la misma institución para educarse que sus madres. Optaron, por otros colegios laicos como la ESC Manuel Belgrano o colegios confesionales, como el Colegio Padre Claret, el Colegio Del Carmen, el Colegio Jesús María, el Colegio 25 de Mayo, el Instituto Juan Zorrilla de San Martín, entre otros.

Para presentar un caso ortodoxo de reproducción educativa de la fracción de los *profesionales directivos*, el árbol que reconstruye la trayectoria educativa familiar de Tobías (Árbol 1-Anexo III) nos servirá de ejemplo. Es un caso valioso para el análisis, porque en la familia de Tobías existe una tradición por parte de padre y abuelos hacia el Colegio Nacional de Monserrat y por la Facultad de Derecho. Veremos que Tobías rompe con esa tradición eligiendo el colegio al que asistió su madre. Su hermano menor busca continuarla, pero la interrumpe luego y las hermanas de Tobías estudian en la ENS Dr. Alejandro Carbó, como su madre.

En el caso de la familia de Tobías tenemos cuatro generaciones. La generación “cero”, anterior a la primera (la de sus abuelos), que ubicamos en un nacimiento teórico de 1900, la primera generación que nace en 1930, la segunda en 1965 y la tercera en 2000. En este caso vemos que el abuelo de Tobías había completado el colegio secundario, que, como hemos mencionado, era toda una distinción para los inicios del siglo XX. Asiste a la Universidad Nacional de Córdoba y finaliza su carrera de abogado. Luego realiza un doctorado en derecho en la misma universidad. La abuela de Tobías se recibe de maestra normal en el Colegio Nacional Dr. Alejandro Carbó. Luego de recibida, da clases en el colegio Carbó algunos años.

El padre de Tobías egresa del colegio Nacional de Monserrat, ingresa a Abogacía en la UNC y se recibe allí. Luego hace su doctorado en Derecho Penal. Como podemos apreciar hasta aquí, la acumulación de capital cultural es elevada desde los abuelos.

Por el lado de su mamá, su abuelo también fue al colegio Nacional de Monserrat, donde se recibió y continuó sus estudios de abogacía en la UNC. Finalmente hizo la carrera de Escribano Público e ingresó como escribano (donde funciona el *numerus clausus* aún hoy en Córdoba). Su abuela termina el secundario en la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó y no continúa sus estudios.

Su madre, se recibe de abogada en la Universidad Católica de Córdoba. Sus abuelos por parte de su madre ambos eran abogados y tienen cuatro hijos, la mayor se recibe en Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó y estudia abogacía en la UNC. Luego viaja a Buenos Aires a hacer un Master en Derecho Administrativo, en la Universidad Austral.

La segunda hija se recibe en Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, y estudia Ciencias Políticas en la Universidad Católica de Córdoba, luego viaja a Buenos Aires donde cursa una Maestría en Políticas Públicas en la Universidad Torcuato Di Tella.

Tobías egresa también de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, donde habían estudiado sus hermanas. Cuando le pregunto por la continuidad familiar en el Colegio Nacional de Monserrat sostiene un discurso bastante crítico respecto del centro, anclado principalmente en cuestiones de rigor disciplinar y una propuesta pedagógica anticuada donde todavía se dicta latín. Su respuesta muestra cierta incomodidad ante mi pregunta. Recordemos que en el Colegio Nacional de Monserrat habían estudiado su padre, su abuelo y su suegro.

Tobías me cuenta que estudió Letras en la UNC, lo que me llama la atención siendo que todos sus antecesores habían egresado de derecho, incluso su hermana mayor, por lo que le consulto si no había pensado en estudiar derecho y me contesta que de hecho sí lo hizo durante medio año, cuando se dio cuenta que “no era lo suyo”.

Tobías deja derecho y entra en la carrera de Letras de la UNC, donde se recibe y decide continuar sus estudios en el nivel de doctorado, que alcanza con éxito. Tobías cuenta con orgullo que esa carrera le gusta, y que en su familia son ávidos por la literatura. Una vez recibido, forma parte de equipos de investigación, trabaja en un centro de investigación, da clases en la universidad e imparte clases en un colegio privado laico para alumnos de clase alta.

El último de los hermanos es el único que elige el colegio Nacional de Monserrat, sus hermanas no hubieran podido, aunque quisieran, porque el Colegio Nacional de Monserrat era sólo de varones en la época en que se escolarizaron (ver anexo de colegios). Al hermano menor de Tobías le cuesta adaptarse a la disciplina estricta del

“Nacional”, por lo que luego de un largo derrotero termina sus estudios en el colegio Taborda. Posteriormente, también ingresa a la UNC para estudiar derecho, que continúa actualmente.

La esposa de Tobías estudió una parte del secundario en Estados Unidos y otra parte en Brasil, producto del trabajo de su padre, y termina en el Colegio 25 de Mayo, en Córdoba. Una vez recibida, ingresa a la Universidad Tecnológica Nacional, donde se obtiene el título de Ingeniera en Sistemas.

En cuanto a la educación y las inserciones laborales, vemos que los padres y abuelos de Tobías tienen inserciones en instituciones públicas, principalmente en la justicia de Córdoba, valiéndose de su capital cultural como mecanismo de reproducción social. En Córdoba, una parte de la aristocracia pertenece a la justicia, y es lo que algunos autores llaman la “aristocracia de toga” (Tcach, 1999).

En *La Nobleza de Estado* Bourdieu define a los grandes patrones de Estado como “(...) especialmente provenientes de la gran burguesía de toga (alta función pública y profesiones liberales) y también, pero en menor medida de antiguas fracciones de la burguesía (oficiales y propietarios rurales), [que] estaban en cierto modo predestinados a ocupar las posiciones situadas en la intersección entre el sector público y el sector privado o, mejor aún, entre la banca, la industria y el Estado” (Bourdieu, 2013, p. 461).

Un caso que podría representar una trayectoria *diversificada* dentro de la fracción de *profesionales directivos* de clase alta es el de Brígida (ver anexo II caso 9). Brígida (que tiene nivel universitario completo) es hija de padres inmigrantes italianos, que se radican en el interior de Córdoba y llegan a formarse en el nivel primario, sin completarlo.

Ella contrae matrimonio con un contador, egresado de la Facultad de Ciencias Económicas y con posgrado en la UNC, habiendo estudiado en el colegio secundario León XIII. El padre de su marido también era Contador y docente en la UNC. La madre de su marido esta recibida de Trabajadora Social, también en la UNC y ejerció muchos años como asistente social. El hermano menor de su marido, que viene de una tradición de contadores, también se recibe de contador en la UNC.

Ambos, Brígida y su marido, montan un estudio contable exitoso en la ciudad de Córdoba, y realizan una reconversión efectiva de capital cultural en capital económico. Ello los posiciona dentro de las familias de clase alta *profesionales* que han desarrollado emprendimientos de servicios profesionales que se transforman en grandes *estudios*, donde la reproducción del capital económico no es independiente de la reproducción del capital social y cultural heredados.

Su hija mayor, estudia un tiempo en un colegio privado confesional donde, nos cuenta Brígida, se sintió discriminada por tener dinero. En ocasión de ello, los padres decidieron

cambiarla al colegio Jesús María, donde realizó sus estudios secundarios. Luego, se recibió de contadora pública en la UNC.

El hijo varón que le sigue, estudió en el Colegio Inmaculada y se recibió de contador también en la UNC. El tercer hijo, opta por un colegio preuniversitario, el Colegio Nacional de Monserrat, y especula en la actualidad con estudiar psicología también en la UNC. Por último, el menor continuó sus estudios en el Colegio Inmaculada, del que no había gresado al momento de la entrevista.

Los *empresarios* de la clase alta tienen trayectorias más complejas, en cuanto no hay líneas claras de herencia de instituciones educativas. Si podemos establecer una diferencia con la primera fracción, que no es más que un recorte entre continuidades, es que las familias de la segunda fracción, las que ocupan las posiciones de mayor acumulación de capital de los entrevistados, no dependen del capital cultural para su reproducción, lo que significa una relativa autonomía respecto de la graduación en el nivel superior, al menos en el hijo mayor, que es el que continúa con la empresa (ver anexo III - 11, 13, 15 y otros).

Dentro de esta fracción tenemos a los propietarios de medianas y grandes empresas. En el caso de los propietarios de empresas medianas, vemos que muchos de ellos han obtenido su título luego de una generación de emprendedores que tenían escasa formación escolar y valores de trabajo muy marcados¹⁷²(ver anexo III - 12, 14 y otros). Esta generación de “pioneros” logra consolidar empresas prometedoras y florecientes “con mucho sacrificio” y no sin vaivenes asociados a la economía argentina, como nos cuentan los entrevistados. A partir del capital económico que producen, y de un “esfuerzo desmedido” (en palabras de los entrevistados), logran en sus hijos la reconversión (Bourdieu, 2013) del capital económico obtenido de la renta de sus empresas y propiedades en capital cultural.

Los *empresarios* de segunda generación, se educaron en colegios secundarios públicos: colegios normales en el caso de las mujeres y técnicos o comerciales en el caso de los varones. Rápidamente, los miembros de segunda generación optan por carreras profesionales, en algunos casos (la mayoría hijos varones) relacionadas con el

¹⁷² Patricia nos cuenta que su padre se hizo a sí mismo -a casos como estos Bourdieu (2013) los define como *self made man*- “bueno, mi papá hijo de inmigrantes, once hermanos, segundo de la camada de los 11 hermanos entonces tenía una responsabilidad bastante grande, hizo hasta segundo grado, pero es un gran ejemplo de la persona que se hace a sí misma (...) esto se lo debo a mi papá. Una persona muy trabajadora que nos hizo aprender el valor de la cultura del trabajo, cosa de que hoy no está muy promulgado. Eso yo lo vi a él desde que nació hasta que tenía el 80 y pico de años, que se enfermó y no fue más a laburar, pero él se levantaba a la mañana y era un modelo ejemplar realmente, en su trabajo y en su trayectoria ¿no? Porque logró hacer una empresa floreciente, pero poniéndole toda su capacidad su empeño y bueno... Es un modelo mi viejo, a pesar de que tenía muy poca instrucción. Pero bueno, era muy inteligente muy habilidoso, tal vez la época lo ayudó, pero además le puso mucho el pecho mucho...”

emprendimiento familiar, como el caso de los que estudian ciencias económicas cuando los padres tienen grandes negocios mayoristas, los que estudian medicina si sus padres tienen clínicas o consultorios y los que estudian ingeniería si sus padres tienen empresas constructoras.

Otro caso particular de este tipo de *empresarios* es el que está mediado por fortunas de largo plazo y empresas grandes. En estos casos, la formación secundaria se da en colegios religiosos católicos principalmente, comunidades religiosas o de comunidades nacionales. En las familias más consolidadas en la clase, el cierre social asociado a la institución educativa secundaria es una característica que permite conservar los valores de la cultura, de la familia y las redes de socialización (ver árboles anexo III: 10, 11, 12 y 14).

La formación universitaria de los varones de estas familias de segunda generación, *empresarios* de clase alta, también está relacionada con el principal origen del capital económico que se reproduce, como es el caso de los ingenieros agrónomos con campos de 25 mil hectáreas o los estudiantes de administración de empresas hijos de empresarios multimillonarios. Un antecedente en esta dirección es el estudio de Jiménez (2015) donde muestra que la carrera elegida por los hijos está relacionada con la acumulación para el emprendimiento familiar (Jiménez, 2015).

En la mayoría de las empresas medianas y comercios la formación educativa de los hijos (varones) está ciertamente atravesada por la vida de la empresa, donde ellos se desarrollan. La necesidad devenida en virtud de hacer participar a los hijos en los negocios desde muy pequeños (7 años o más), justificada desde un discurso ético en contra de la vagancia y del ocio, hace que los padres introduzcan tempranamente a sus hijos en “los negocios” (ver anexo III-árbol 13 y 15).

Con el paso del tiempo, estos jóvenes que estudiaron en colegios privados confesionales, encuentran en el rédito económico de la empresa, un incentivo que supera la vocación por el estudio, al que con el tiempo y en el marco del compromiso por el trabajo y la administración de la empresa¹⁷³, verán de un modo absolutamente instrumental y terciarizable: léase tener un contador, un abogado, un ingeniero, etc.

¹⁷³ Gastón nos cuenta que en su casa su madre, que tiene estudios de grado y posgrado, y su padre (2ª generación) secundario completo disputan por el estudio y el trabajo en el momento de transición a la universidad: “(...) claro mi vieja decían estudien, estudien, estudien, y mi viejo decía trabajen, trabajen, trabajen, y ¿qué te da plata? el trabajo, entonces yo con 18 años ya tenía mi independencia económica (...) con el tiempo se te va generando de que... y aparte la responsabilidad, porque el estudio vos decís tengo recuperatorio, y el evento [parte de las actividades de la empresa] es hoy, no hay recuperatorio de este evento. Eso me llevó a decir mañana es mañana, y mañana le pido a mi compañero que me dé la carpeta de mañana y te perdés, porque te perdés...”

Las hijas de las familias de *empresarios*, van a colegios de gestión privada católicos o de gestión privada laicos sin subvención, salvo las de familias judías que van al colegio Israelita General San Martín (que es de gestión privada con subvención) y dos casos que mandan sus hijas a los institutos secundarios Juan Zorrilla de San Martín y Saúl A. Taborda¹⁷⁴.

Como ejemplo de una trayectoria familiar de clase alta de la fracción de los *empresarios*, que se configura como un caso *ortodoxo* de reproducción del capital económico, donde el capital cultural tiene una función supeditada a la reproducción y legitimación del capital dominante en la estructura familiar, hemos seleccionado el de Oscar (ver anexo II-caso13).

Oscar es hijo de un gran empresario de Córdoba. Su padre tiene secundario incompleto y estudió en una Escuela Nacional de Enseñanza Técnica, y su madre se escolarizó en el colegio de “Las Mercedarias” (ver anexo III de colegios). Su cónyuge, es contadora recibida en la UNC y egresada del Colegio Corazón de María. Su suegro, también es contador, recibido en la UNC, docente allí, habiendo estudiado en la ESC Jerónimo Luis de Cabrera. Su suegra tiene primario completo y trabaja en el estudio de su marido.

La hermana mayor de Oscar, egresó del Colegio Padre Claret, y estudió carreras de nivel superior relacionadas con *marketing* y administración de empresas, sin concluir las. De mismo modo, la segunda hermana egresa del Colegio Padre Claret, y estudia en la Facultad de Ciencias Económicas la carrera de contador público, sin finalizarla.

Oscar, que egresa del Colegio Lasalle, también ingresa a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, y realiza un trayecto de algunos años, antes de notar que su trabajo en la empresa no le permitiría continuar con los estudios universitarios. En ocasión de ello, decide dejar los estudios y dedicarse a la empresa, principalmente para viajar a China, para explorar nuevos productos para comercializar en el mercado nacional.

La hermana menor de Oscar, egresada del Colegio Padre Claret, es la única que finaliza estudios de nivel superior universitario. Estudia la carrera terciaria de Técnico Superior en Bromatología en el Colegio Nacional de Monserrat y luego hace la Licenciatura en Nutrición en la UNC.

Todos los hermanos, a excepción de la hermana menor, han realizado emprendimientos empresariales en la ciudad de Córdoba, a la vez que participan de la empresa de su

¹⁷⁴ Este instituto aparece como opción de las familias de clase alta en los trayectos educativos en que los padres buscan para sus hijos propuestas pedagógicas de mayor contención. En dos casos aparece como opción luego de haber probado, sin éxito adaptarse a otras instituciones. El colegio tiene orientación en Ciencias Sociales, Naturales, Educación Prosocial y Ambiental, con propuestas innovadoras. Ver Anexo XXX

padre. La hermana menor, ejerce su profesión, de manera particular, y en relación con los emprendimientos gastronómicos de sus hermanos.

En el caso de Oscar y de sus hermanas, podemos apreciar la relación entre las opciones educativas de nivel superior y la empresa. Oscar nos expresa que, en la medida en que no depende del capital cultural, no necesita terminar la universidad por una cuestión laboral, sino que, más bien lo haría en un futuro, alejado de las urgencias de los negocios, por complacer a su padre.

Como descripción de un caso de la fracción de *empresarios* que se reconvierte hemos tomado uno donde se evidencia el ascenso social de una familia que realiza una reconversión de capital y una trayectoria *diversificada*. Hemos seleccionado el caso de Patricia (ver en anexo III-árbol 12). Patricia es nieta de migrantes rusos, su abuelo era comunista, tuvo once hijos, todos ellos militantes del Partido Comunista.

Este dato es valioso, porque en su discurso Patricia cuenta que, a pesar de no contar con muchos años de escolaridad, la formación de su padre en el partido lo hizo disciplinado y responsable. El padre de Patricia era el segundo de los hijos que, como cuenta ella, con mucho esfuerzo y dedicación logró establecer una empresa en la ciudad asociada a la construcción.

Con su madre, que también alcanzó el primario incompleto, tuvieron tres hijos: el mayor (que es discapacitado), Patricia, que estudió en la ENS Dr. Alejandro Carbó y se recibió de médica en la época de la dictadura militar y su hermano menor, que se recibió de ingeniero civil en la UNC.

Patricia se casó con un médico también recibido en la UNC, hizo sus especializaciones y viajó al extranjero. Ella cuenta que estudió con cierta premura la carrera, rindiendo muchas materias libres porque era la época “del proceso”. Una vez recibidos, no querían estar en Argentina, por el contexto político de esos años así que decidieron emigrar.

Contando con algunos beneficios del Estado de Israel, migraron y permanecieron allí unos años (principios de la década de 1980). Luego partieron a España (fines de la década de 1980), donde homologó el título de médica, pero no el de la especialidad (que tuvo que validar nuevamente). Ella comenta que cree que los españoles no validan los títulos de Especialidad porque de ese modo “te van limitando hacia los lugares, podes ir a los lugares que a ellos le hace falta”.

Luego vuelven a Córdoba, donde Patricia instala un centro médico de avanzada, y que sigue creciendo en tamaño y sucursales. Actualmente, Patricia realiza en el centro médico actividades de docencia e investigación asociadas a su especialidad. Sus hijas, ambas estudian en un colegio secundario privado laico, y van a terminar sus estudios universitarios.

Su hermano menor, una vez recibido de Ingeniero Civil en la UNC, quedó a cargo de la empresa de su padre, que creció notablemente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y el transcurso del siglo XXI.

Este es un caso en que se produce una reconversión efectiva del capital económico en capital cultural institucionalizado (ver anexo III-árbol 12). No en todos los casos estudiados esta reconversión es efectiva. En algunos contextos los hijos siguen con la empresa o el negocio de su padre sin necesidad, o sin lograr terminar sus estudios universitarios.

Como hemos mostrado, dentro de la segunda generación estudiada existen dos grandes grupos en íntima relación con la estructura familiar de capital, los *empresarios* con mayor capital económico y los *profesionales directivos*, que reproducen su posición social de clase por medio del capital cultural.

Los *profesionales directivos* pertenecen a las familias tradicionales de Córdoba, llamadas por algunos como *aristocracia doctoral* (Agulla, 1968). Estas familias reproducen su posición dominante en el espacio social por medio de capital cultural, la universidad y los cargos públicos de alta jerarquía.

Tradicionalmente, el modo de acceso a esta *clase alta doctoral*, era por medio del matrimonio, cuya condición principal era el capital cultural de los pretendientes. Esta condición instaló una aspiración particular por parte de las familias que llegaban a la clase alta recientemente, por el acceso al capital cultural y a la universidad.

Es por ello que encontramos casos como el que hemos presentado de Patricia, donde los padres realizan denodados esfuerzos por lograr que sus hijos estudien en “la Universidad”, y conseguir efectivamente la reconversión del capital económico en capital cultural.

Todos los casos entrevistados de trayectorias sociales ascendentes, tienen una meta en el incremento del capital cultural institucionalizado en los títulos universitarios. Con el paso de los años, las ofertas universitarias han crecido, y las opciones de los miembros de segunda generación se han ampliado, haciendo más accesible el “sueño” de los padres del hijo universitario.

En los casos en que estas trayectorias universitarias se interrumpen, en favor de la consecución de la empresa o de su expansión, que son en su mayoría jóvenes que forman parte de familias con empresas todavía medianas y en crecimiento, el abandono de la carrera universitaria se vive con mucha frustración personal y como una deuda con

la primera generación¹⁷⁵, más que como un medio para el acceso a una aristocracia que, como marca Agulla (1968), ha perdido su poder.

Los casos que hemos presentado aquí, buscan ejemplificar tipos de trayectorias dentro de la clase alta. Es por ello que, considerando la división entre los *profesionales directivos* y los *empresarios*, realizamos la clasificación en trayectorias ascendentes o trayectorias consolidadas en la clase alta, concentrándonos en los procesos de reproducción o reconversión de los capitales que priman en la estructura de las familias analizadas.

iv. Elección de la institución educativa para la tercera generación: “un verdadero casting”.

Existe una complicidad, una afinidad electiva entre las escuelas para los hijos de las familias de clase alta y las familias mismas, es una selección simultánea y mutua entre Ambos. “El acuerdo que así se establece de manera objetiva entre unas clases de productos y unas clases de consumidores no se realiza en los consumos más que por la mediación de esta especie de *sentido de la homología entre unos bienes y unos grupos* que define el gusto: elegir según los gustos propios es realizar la *delimitación* de los bienes objetivamente concebidos a su posición y armonizados entre sí, debido a que están situados en posiciones *grosso modo* equivalentes de sus respectivos espacios.” (Bourdieu, 2000, p. 230).

En la caracterización que propondremos de los factores que inciden en la elección de la institución educativa, para la formación de los hijos de las familias de clase alta, tendremos especial consideración de las dimensiones propuestas por Tiramonti, Ziegler y Carla Del Cueto.

Dada la realidad específica de la oferta educativa en Córdoba, que hace que algunas de estas dimensiones sean más relevantes que otras, y los cambios en la oferta que han operado en los últimos diez años, que son de gran magnitud, vamos a dialogar con estas clasificaciones.

La elección escolar ha sido estudiada en tanto un mecanismo estratégico de las familias para el ascenso social, lo que desde los estudios de estratificación social se ha llamado “movilidad social ascendente” por medio de la educación (Lipset y Bendix, 1963). Sin

¹⁷⁵ Así lo condensa en su relato Oscar, que interrumpió sus estudios en la carrera de Ciencias Económicas en favor de expandir la empresa familiar, “(...) yo creo que eso sí [continuaría sus estudios universitarios], yo lo digo es para algo personal mío, sí cerrar la etapa de decir, eso, pero no es que me vuelva loco, o que me haga falta, para decir: sí soy contador. Yo tenía un conocido que económicamente estaba excelente, salvado, pero dijo quiero terminar mi carrera de contador para colgar el diploma en mi oficina, yo no estoy en eso, si es que algún día lo quiero hacer es para mí nada más (...), me encantaría decir ¡tomá viejo acá tenés el título!”

embargo, en las clases altas la realidad es diferente, en tanto las familias ocupan las posiciones de mayor volumen de capital. En este sentido, hay estudios que consideran a la elección escolar en tanto un mecanismo de “sostenimiento” de las posiciones de privilegio en la sociedad (Tiramonti y Ziegler, 2008).

La elección de las escuelas para los hijos está orientada por las características de la familia a la que pertenecen, su volumen de capital, la estructura patrimonial y su trayectoria. La opción de la escuela en estas familias, no puede resumirse a las dos fracciones de clase analizadas en el apartado anterior, pero sí nos van a guiar en la formulación de grandes líneas de análisis.

Las diferentes opciones que se plantean los padres al momento de educar a sus hijos de clase alta están amalgamadas con cuestiones relativas a sus creencias, la trayectoria educativa familiar, la trayectoria laboral de los padres y su ubicación residencial en el espacio urbano. En este sentido, se definen segmentos diferenciados asociados a cuestiones axiológicas, estéticas y prácticas de las familias de clase alta de Córdoba, que intentamos sistematizar en este trabajo.

Algunos autores (Veleda, 2005; Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008) proponen líneas de análisis para la concepción de tipos escolares de clase alta, que están relacionados con la elección de los padres por instituciones de un tipo u otro. Por lo tanto, las características de familias están íntimamente ligadas a las características de las escuelas, como mostramos en el capítulo IV.

Si comparamos algunas características de las escuelas que proponen estos antecedentes, como la antigüedad, la excelencia académica, el valor de la cuota, entre otros, con las que encontramos en el trabajo de campo, podemos establecer ciertas similitudes entre las opciones de los padres de clase media acomodada y alta en Buenos Aires, con la clase alta cordobesa.

Del mismo modo que muestran los antecedentes, los sectores más tradicionales, se inclinan por preferencias educativas fuertemente conservadoras, con la reivindicación del pasado ideal de retorno a la disciplina y a las buenas costumbres. Esta educación tradicional valora el conocimiento, la disciplina, la moral y el reconocimiento del lugar que ocupa cada uno en la sociedad. La escuela se recuerda como un ámbito amplio, pulcro, disciplinado, ordenado, en el que se forjan el carácter y la personalidad.

En el caso cordobés, en las escuelas de gestión privada laicas sin subvención del Estado, los conceptos presentados por los antecedentes de “escuela tradicional”, “educación tradicional” y “tradición institucional” generan mucho rechazo.

Lo tradicional aparece resignificado en las escuelas bajo el concepto de “trayectoria institucional”, en la medida en que la “tradición” repercute de un modo negativo en las propuestas de educación internacional, educación global y formación bilingüe. Si bien

algunas escuelas muy antiguas se siguen calificando como “tradicionales”, en la generalidad de los casos es un significante en desuso producto de la necesidad de distinción de las instituciones educativas más jóvenes.

Otro de los criterios que los antecedentes señalan, es la valoración que hacen los padres por instituciones que se reconocen como promotoras del saber y la cientificidad. Son escuelas que, desde una perspectiva conservadora y elitista, priorizan los saberes científicos y académicos. Los principales destinatarios de estas instituciones son las familias con profesiones liberales y los sectores ligados a la vida académica (De Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008).

Junto a la apreciación por el saber y la cientificidad, en tanto instrumento de distinción, el esfuerzo se constituye en un verdadero estructurador de la experiencia escolar y puede ser considerado como un plus y un mérito en sí mismo. La docilidad, la inclinación por memorizar y el contacto con la cultura occidental, son valores de este tipo de escuelas que apuntan a la excelencia académica (Del Cueto, 2007). La excelencia académica aparece como garantía en el discurso de los entrevistados del *éxito escolar*¹⁷⁶.

Los padres que buscan romper con el modelo de educación tradicional, buscan escuelas que tienen una impronta de “escuela nueva” como las que se concentran en el orden de lo expresivo, son instituciones que buscan colocar a los hijos en el marco de las expresiones artísticas, como el cine, el teatro, la pintura, la música, la escultura, la literatura, y se caracterizan por promover la sensibilidad y el goce¹⁷⁷.

¹⁷⁶ Un caso muy representativo de este tipo de concepción es el del Brígida que comprende que la opción por educación de excelencia para sus hijos es condición del éxito en la Universidad Nacional de Córdoba. El caso paradigmático de excelencia académica para ella es el colegio Nacional de Monserrat. “(...) nosotros buscábamos la excelencia académica para todos nuestros hijos (...) me encanta el Montserrat, es una institución que depende de la Universidad Nacional, con examen de ingreso, donde se busca la excelencia académica, entonces ahí ya hay un filtro, la exigencia académica y estamos felices.”

¹⁷⁷ Tobías, en su primaria no logró acomodarse a la educación tradicional de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó y estuvo un tiempo en el colegio Luz Vieira Méndez, primario del colegio Tabora que mencionamos más arriba, para retornar al Carbó en el secundario. Cuenta su experiencia de este modo: “(...) bueno cuando fui del Carbó al Luz Vieira Méndez yo entré al Luz Vieira Méndez en cuarto grado, tenía ya unos familiares que iban, primos, que vivían ahí cerca, que venían de rebotar también en el Inmaculada, colegios muuuy tradicionales, colegios muuuy duros en la cuestión disciplinar, o sea que tenía ahí un contacto adentro, digamos informantes. Cuál era la lógica, y bueno me impresionó mucho el tema de disciplina que era mucho más laxo, más flexible había otra dinámica en el aula los chicos se levantaban iban y venían, la relación con las señoritas eh, era más afectuosa, eran chicas más jóvenes mucho más jóvenes que en el Carbó y, que se yo, había mucho trabajo, físico, mucho deporte, recreos piolas, doble escolaridad, y por la tarde eran talleres de (...) teatro mismos cerámica, pintura, de todo y, bueno después del Luz Vieira al Carbó, bueno yo estaba queriendo es, así que bueno no hubo trauma de readaptación, sabía cómo era, sabía con qué me iba a encontrar”.

Existe un grupo de padres que brindan mayor importancia a una educación cosmopolita, a los viajes, las estadías en el exterior, del mismo modo que identifican Tiramonti y Ziegler (2008). En ese sentido, los aprendizajes incluyen referencias universales, idiomas, viajes familiares¹⁷⁸ y el llamado proceso de internacionalización de los estudios, muy asociado a la internacionalización de los padres, ya sea por estudios en el extranjero, trabajos, parientes o viajes de recreación (Tiramonti y Ziegler, 2008).

Otro elemento de gran importancia que introducen las autoras para el análisis de la educación de las clases altas es el manejo del tiempo. Los padres buscan que sus hijos tengan un tiempo productivo en la escuela y un tiempo de ocio controlado en las actividades extraescolares. En nuestras entrevistas, hemos notado que los padres buscan que sus hijos tengan actividades extracurriculares, que cumplen la misma función descrita por Tiramonti y Ziegler pero dentro de los mismos establecimientos educativos¹⁷⁹.

La preocupación de los padres por mantener a sus hijos ocupados en cuestiones de valor en el presente o para el futuro, es una dimensión fundamental para entender la propuesta de las escuelas tendiente a una creciente oferta extracurricular, verdaderas matrices extracurriculares que garantizan una ocupación plena del tiempo y del espacio escolar en el marco de la contención y la seguridad.

Carla del Cueto también propone la excelencia como uno de los estilos vinculables y de los factores que promueven a los padres a optar por una u otra institución educativa. Otros elementos de importancia para la elección de la escuela de sus hijos son: el sustento filosófico del proyecto, el valor de la cuota,

¹⁷⁸ Los viajes familiares llegan a ser un gran problema para las instituciones y los docentes. Adriana, directora de un colegio de elite, que tuvo que implementar una nota de compromiso de los padres para que se hagan cargo del contenido perdido en los viajes, o el de Constanza, una profesora de un colegio de clase alta, privado y sin subvención que contaba que a veces es difícil darle clases a jóvenes que a los 15 años han viajado más que ella en toda su vida “este segmento sí, absolutamente, por ahí son ellos los que me cuentan a mí, yo les digo chicos yo no he viajado lo que viajan ustedes, en 40 años no he viajado lo que han viajado ustedes en 15, o sea que cuéntenme ustedes a mí, así que cuéntenme ustedes, que por ahí lo hago apropiado, por chocarlos con otra realidad y decirles yo estoy contenta con lo que hago, soy feliz me considero exitosa en lo que hago, y sin embargo no tengo todo lo económico y todas las posibilidades que ustedes tienen”.

¹⁷⁹ Es el caso de Claudio, que cuenta que su hijo tiene actividades todos los días, y de ese modo lo aleja tanto de los juguetitos como de la “situación de calle” que se viven en su barrio que no es un barrio cerrado: “[L]unes y miércoles tiene violín, y martes y jueves tiene tenis. El único día libre que llega medianamente temprano es el día viernes. Que por ahí decís es chico para que arranque a las siete de la mañana que se levanta, y hay veces que cuando va a violín llegue a las ocho y media de la noche a casa... esta todo el día con actividades, pero bueno. Hay muchos chicos que hacen eso y... y andan bien.”

la adscripción religiosa, la importancia del inglés y el trabajo solidario (Del Cueto, 2007).

En las familias estudiadas, vemos que la elección del colegio se puede clasificar por un conjunto de factores que inciden de un modo particular en cada posición y trayectoria familiar, e incluso en cada momento de la vida familiar. Esto quiere decir que un cambio en las condiciones objetivas (como una mudanza, una separación etc.), un acercamiento o alejamiento a la religión o un cambio en la posición política de un directivo, por citar sólo tres ejemplos, pueden incidir en la elección de la institución educativa para los hijos de una familia de clase alta¹⁸⁰.

Otro elemento que incide de un modo directo es la estructura familiar. La cantidad de hijos y la posición que cada hijo ocupa dentro del seno familiar, la distancia etaria con sus hermanos o hermanastros hacen que no sea lo mismo ser hijo único, que ser el quinto de cinco, o el primero del segundo matrimonio.

Por último, cada uno de los hijos va mostrando perfiles diferentes dentro de las configuraciones familiares, como es el caso de los hijos que son más habilidosos en las matemáticas, los que se incentivan más con la tecnología, los que prefieren la lectura, los que son más ávidos por el deporte, entre otros. Estos factores son importantes para la elección de las instituciones educativas, y ciertamente que son considerados por los padres. A pesar de ello, siempre cuentan con haces de posibles, opciones para la educación de sus hijos¹⁸¹.

Un caso que presenta especial interés, es el de los hijos con el que “no se puede elegir”, que “andan a los tumbos”. Son hijos de familias de clase alta que tienen “trayectos problemáticos”. Pero incluso para estos jóvenes, que van a los “colegios refugio”, completan sus trayectos en colegios destinados a hijos de

¹⁸⁰ Este es el caso de Facundo que cuenta que luego de haber sido muy católico a lo largo de su vida, en un momento de crisis de religiosidad, deja de serlo. Esa fractura en sus convicciones religiosas marcó que algunos de sus hijos fueran a colegios católicos y otros a laicos.

¹⁸¹ Es el caso de Ernesto que cuenta que sus hijos tienen perfiles muy diferentes entre sí, el caso de Flavia, su hija que nos dice: “(...) estoy contento que es más para las ciencias sociales, pero al Silvio lo veo más para, también para el diseño, el tipo te hace, le gusta ser YouTuber, ingresa hace intro, diseña, con música pone cosas, baja programas, tiene una capacidad, que podría andar de ingeniero en sistemas podría andar de muchas cosas, y a Flavia, por las ciencias sociales. Y yo no la quiero influenciar, la madre siento que sí noto que... por qué abogacía, yo feliz, pero bueno, pero, no sé vamos a ver, es sacrificado el trabajo que hacemos, sobre todo la parte penal ¿no? Y a veces dicen viene a cuento, me parece importante, te digo esto para que te lleves esta impresión mía, porque a veces tuve, no una crítica, o a veces lo que dicen todos los periodistas, dicen ah la justicia la sagrada familia, el padre, si vos te pones a ver los policías, te puedo asegurar, si el padre es policía uno de los hijos es policía, los bomberos también, los profesores ni hablar, se da mucho esta influencia (...)” de acuerdo a estas concepciones que Ernesto tiene de sus hijos inciden en el modo en que imagina sus futuros profesionales.

familias de clase alta. En las entrevistas aparecen con claridad dos colegios con perfiles de fracción de clase muy diferentes, uno los *profesionales directivos* y otro para los *empresarios*, que funcionan como “escuelas refugio” al modo en que lo propone Bourdieu (2013).

Hecha estas aclaraciones, vamos a sistematizar y desarrollar los principales factores que inciden en la elección del colegio para sus hijos de las familias de clase alta de Córdoba.

Los principales factores son: a) el sector de gestión, b) la adscripción religiosa, c) el valor de la cuota, c) la ubicación urbana, d) las recomendaciones de los pares y las experiencias previas, e) la propuesta educativa, f) las instalaciones, g) la adscripción a una institución mayor, h) el examen de ingreso o la entrevista inicial, i) la proyección internacional y j) las actividades complementarias.

Como podemos ver, no todas las dimensiones relevadas son atinentes a la propuesta educativa de la institución, sino que muchas de ellas tienen que ver con la posición que ocupan las familias que acceden a los colegios, su ubicación residencial, las referencias de otros padres, la suscripción religiosa, etc.

Estos no son todos los factores que inciden en la decisión de los padres, que como decíamos recuperando el modo en que concibe las “razones prácticas” Bourdieu (1997), son las que aparecen en la justificación o explicación que nos dieron sobre el proceso de elección, que está mediado por un conjunto de creencias, disposiciones y percepciones que no necesariamente son racionales. Una de las primeras salvedades que es necesario hacer, es que los padres de clase alta entrevistados que optan por mandar a sus hijos a la ESC Manuel Belgrano, o al Colegio Nacional de Monserrat, lo hacen con conciencia de que son colegios que “no son públicos”. En este punto les preguntaba ¿cómo, no dependen de la Universidad Nacional de Córdoba?, ¿no es pública la UNC?, entonces ¿no son públicos los colegios preuniversitarios?

Pues bien, sí lo son, y además son laicos. Pero este fue un momento de contrariedad frente al discurso de los padres¹⁸² de clase alta, que no estaban

¹⁸² Brigida me decía que la educación pública había caído mucho en los últimos años, a lo que le pregunté por su hijo menor que iba a un colegio público y me respondió

“M: por ahí vale una salvedad para, porque vi que optaron por una escuela pública para Rodrigo

dispuestos a reconocer que son colegios públicos. En su concepción los colegios preuniversitarios no son públicos “del mismo modo que los públicos”. Cuando hacen esta referencia circular, lo que se opone son los colegios preuniversitarios a los Institutos Provinciales de Enseñanza Media. Ya hemos visto para los entrevistados de la tercera generación de las familias de clase alta, que de las opciones por escuelas públicas permanecen sólo la ESC Manuel Belgrano¹⁸³ y el Colegio Nacional de Monserrat. Colegios que aparecen, en todos los casos, como ofertas educativas muy diferentes entre sí en las representaciones de la clase alta.

Estos colegios aparecen como opciones para los padres *profesionales directivos*, que se reproducen principalmente por medio del capital simbólico familiar y del capital cultural que han recibido en carreras realizadas en la UNC. Estos padres, que además han egresado del Colegio Nacional de Monserrat o de la ESC Manuel Belgrano, siguen con la tradición familiar en sus hijos, o al menos lo pretenden. Muchos de ellos no logran que todos sus hijos ingresen a los colegios. En esos casos, continúan sus estudios en las instituciones de gestión privada confesionales en las que habían realizado el primario, u optan por colegios alternativos que son “como el Belgrano”.

Dentro de los colegios privados existe heterogeneidad, la principal diferencia es que unos son católicos y otros laicos. Si bien, en la clase alta de Córdoba hay una gran proporción de familias tradicionales católicas, no todas son practicantes al punto de enviar a sus hijos a colegios católicos, o incluso, algunas han desistido de la formación católica por haber transitado por escuelas muy ortodoxas¹⁸⁴.

B: pero no es cualquier escuela pública, pero no es la de la General Paz, ni el IPEM, ¡no! es una institución que depende de la Universidad Nacional de Córdoba, con examen de ingreso, donde se busca la excelencia académica, entonces ahí ya hay un filtro, la exigencia académica y estamos felices.”

¹⁸³ Juan José nos relata respecto al Manuel Belgrano y al Alejandro Carbó: “sí, hay un... no y sí, la educación pública no me pareció nunca buena, eventualmente algunos colegios como la ESC Manuel Belgrano, como el Carbó, que son públicas hasta cierto momento, porque... tenés una cooperadora, y tenés una participación externa que no es tan pública como una pública, porque la pública está asociada normalmente... es como la veo yo o como la ve mi señora, pública asociada a pobreza, si me preguntas la asociación directa, pública igual a pobreza, que no es lo mismo que la universidad, estamos hablando de primaria y secundaria”.

¹⁸⁴ Catalina (miembro de la clase alta en la fracción de los *empresarios*, pero hija de un *profesional directivo* y docente-directiva de colegios de clase alta privados laicos) nos cuenta que su escuela era tan ortodoxa que logró que ella no quisiera enviar a sus hijos a una escuela

Como vemos, las escuelas de gestión privada laicas son una nueva opción para los padres entrevistados de esta generación, que se desmarca de la anterior por los cambios en la oferta. Es de notar que tres de las escuelas de gestión privada laicas bilingües, tienen nombres de santos, léase: San Patricio¹⁸⁵, San Pedro o Santa Ana (ver anexo III). Según el relato de los directivos y docentes entrevistados, las escuelas bilingües se llaman así porque en el “mercado internacional tienen nombres de santos”.

Dentro de las escuelas religiosas tenemos dos grandes ramas. Por una parte, las más conservadoras, donde las propuestas educativas son tradicionales, y en las que opera la disciplina y la división por sexos todavía existe en todo su vigor. Estas formaciones católicas responden a órdenes más rígidas dentro del cristianismo y son muy exigentes con los rituales católicos y cuestiones relativas a la vestimenta, el comportamiento y guardar los modos. En este sentido, Los Escolapios y Las Escolapias, las Carmelitas Teresianas y Opus Dei, aparecen en los relatos de los entrevistados como paradigmas de estas visiones más estructuradas.

Por otra parte, en los relatos de los entrevistados aparecen órdenes que flexibilizan algunas cuestiones tradicionales y ortodoxas como: rezar al llegar al colegio y al retirarse, leer fragmentos de la biblia antes de cada clase, la exigencia de que los hijos estén bautizados y los padres casados, para ingresar a la institución. Algunos casos descritos son las órdenes de los Claretianos¹⁸⁶ o Los Lasallanos.

confesional: “yo de entrada le he dicho que creo que la escuela confesional se había ocupado de hacernos odiar la religión, entonces en realidad quería una escuela laica y que hubiese unas construcciones digamos, religiosa, por otro lado.”

¹⁸⁵ En la entrevista que realizara a la directora de la escuela de una escuela bilingüe de zona sur, nos decía que el nombre del colegio como nombre de santo no tenía más justificación que una cuestión de mercado, donde los colegios bilingües en general llevaban el mismo nombre:

“L: No me preguntes por qué [nombra el colegio].

M: ¿Por qué no le pregunto Lilian?

L: No sé por qué le pusimos [nombra el colegio], buscamos colegios bilingües y todos llevaban el nombre de santos, así que pensamos en [nombra el colegio].

M: ¿Y en esa época [1989] ya había muchas escuelas bilingües?

L: No, en Córdoba estaba la Academia Argüello y nosotros.”

¹⁸⁶ En el caso de Perla (miembro de la clase alta de fracción de empresarios y docente de un colegio bilingüe), ella nos cuenta que las monjas de su colegio, Padre Claret, eran distintas de las monjas de otras órdenes: “los claretianos tienen otro seminario que por lo menos antes en los años setenta, no se ahora, eran bastante más revolucionarios. Eran unas congregaciones... yo ahora que soy grande y miro para atrás me doy cuenta de cómo eran las monjas de mi colegio, de lo liberales que eran (...) en comparación con otras congregaciones con la del, por ejemplo,

Estas distinciones encuentran su fundamento, muchas veces, en sus fundadores y el modo en que la orden se instaló en la provincia, como lo muestra Servetto (2014). Todos estos son elementos que pueden resultar un tanto refinados para los que están fuera del circuito educativo religioso, pero que son atentamente estudiados por los padres que van a encomendar parte de la educación de sus hijos.

El valor de la cuota puede ser un patrón de referencia para la elección de una escuela, en tanto es una representación de lo que *está dispuesta a pagar* una familia que accede a una determinada institución educativa (sobre todo en las escuelas de gestión privada laicas).

Hay que considerar que el valor de la cuota no es un impedimento para ninguna de las familias de clase alta estudiadas, dados sus ingresos, pero es una representación de lo que significa el gasto total de la de la escolarización en una institución. Esto es de este modo porque el precio de la cuota no es más que un porcentaje menor de los gastos que significan la indumentaria, los traslados, los viajes, los exámenes, las fiestas, los eventos deportivos y tantas otras actividades que hacen los jóvenes de clase alta.

Es por ello que algunas familias de clase alta, sobre todo las familias de la primera fracción, ven con cierta distancia la oferta de las escuelas de gestión privada laicas, por más que puedan afrontar sus gastos. Es el caso de Ernesto que lo desestima de sus posibilidades por la exposición pública del cargo que desempeña, donde debe tener el *resguardo* que significa no ostentar¹⁸⁷, o Claudio que piensa que el valor de la cuota del colegio de su hijo no puede ser equivalente al salario de un empleado de su empresa, precio que le parece excesivo por más que pueda pagarlo.

con la de Las Escolapias o el Carmen, no nada que ver. Eran muy de, te diría como muy revolucionarias.”

¹⁸⁷ Algunos sectores dentro de la clase alta portan una lógica de la austeridad, que implica ser cuidadosos con lo que se exhibe públicamente, y que incluso se vive como cierta virtud, así lo contaba Ernesto en su entrevista: “(...) otra cosa que te quería contar ¿porque que también nuestra cultura que viene desde mi viejo? El judicial es un tipo austero, no es demostrativo, o no debe serlo, yo puedo conocer a una persona de tribunales que me saludó y después ejerce la profesión, pero de ahí a que nosotros queremos demostrar, no, no, no, y que se yo, [el judicial] es austero hasta para vestirse, para vacacionar, es austero con sus amistades, es cuidadoso con los que dice...”

En cambio, en las familias que optan por enviar a sus hijos a los colegios privados laicos con cuotas más elevadas, nunca mencionan en la entrevista, por motivación propia, la cuestión relativa al valor de la cuota, y cuando son preguntados acerca del costo, expresan claramente que no es un problema para ellos pagar los gastos de la cuota, que en todo caso es más caro pagar por todos los servicios complementarios, los exámenes internacionales, los viajes de estudios, pero que todos los que asisten a esos establecimientos están en condiciones de afrontarlos¹⁸⁸.

La ubicación en el espacio urbano es un factor de gran incidencia en la reducción del espectro de los posibles colegios para los hijos de las familias de clase alta. en este sentido, vemos que los padres valoran ampliamente la oferta educativa que, siendo de calidad, se encuentra cercana a su lugar de residencia. En relación con la proximidad de la institución educativa y el crecimiento de la oferta en el corredor noroeste de Córdoba, hemos mostrado resultados en el apartado 4.2.3.

Muchos padres expresan que “buscan” colegios para sus hijos que estén próximos a la zona residencial donde se ubican sus familias, principalmente porque los hijos hacen trayectos completos en los colegios elegidos. Eso quiere decir que son estadías que comienzan a los 2, 3 o 4 años de edad, donde el traslado a la institución educativa se realiza de un modo individual y en la mayoría de los casos personal¹⁸⁹. Cuando los niños crecen, los padres optan por llevarlos

¹⁸⁸ Julieta (hija de un reconocido empresario de la construcción y exalumna de un colegio privado laico sin subvención) nos cuenta que en su colegio podía haber familias que tenían menos recursos económicos que otras, pero hay una base que todas las familias tienen, y en eso el colegio al que ella fue es bastante homogéneo: “no, no iba en un cursos donde muchos eran hijos de, que eso tiene mucho la academia, no se hay cosas en la Academia Argüello que son, no puede ser que no conoces Disney, como cosas así, de no discriminar al que no conoce, pero que es totalmente normal, yo no, mi curso era súper homogéneo en eso, habré tenido un compañero que capaz sus viejos se sacrificaban un poco más, pero no dejan de ser personas que hoy tienen un auto, que se pueden mover solos y están estudiando en una universidad privada, como tienen esas posibilidades, no eran las mismas capaz que muchos de mis otros compañeros, pero nada no dejan de comprarse ropa en algún lugar, hacer un viaje o participar de un intercambio pero a ninguno le impidió eso...”

¹⁸⁹ En la entrevista que realizamos en el marco de un trabajo colectivo del equipo de investigación a Alberto, que tiene una empresa grande en Córdoba, nos cuenta que al momento de elegir el colegio para su hijo optó por un colegio del corredor noroeste privado laico y sin subvención, donde una de las razones es la proximidad a su casa: “(...) era, un colegio bilingüe que te dedicas a todo en un solo colegio, en su momento era conocido ir a un colegio determinado y luego ir a otro de idiomas, como era el [nombra una academia de inglés], para gente, del colegio del Lasalle, el Carmen, el Zorrilla, y si querés hacer inglés, tenés que ir a un colegio determinado a inglés. Esto resolvía ese tema. Segundo, estaba muy cerca de donde vivíamos. Cuando me

y traerlos alternativamente en grupo o que los lleve o los traiga la niñera. Incluso algunos colegios tienen convenios con servicios de transporte “de confianza”.

En este sentido, la ubicación del colegio se vuelve fundamental. Si bien se observan cambios de institución educativa en algunos casos, estos cambios están dados por el ingreso a los colegios preuniversitarios, en una edad en la que pueden movilizarse con mayor autonomía, o por problemas que surgen de la adaptación disciplinar o académica de los hijos a los colegios elegidos; por lo tanto, la elección del colegio que realizan los padres en el nivel inicial será la que acompañe a los hijos en toda la escolarización obligatoria.

La ubicación no es determinante, en tanto los padres están dispuestos a hacer “sacrificios” para la escolarización de sus hijos, pero se constituye en un factor de mucho peso a la hora de elegir ciertas opciones y descartar otras, como nos cuenta Larisa, que al momento de hacer el “casting” de escuelas descarta la escuela privada confesional a la que fue su marido porque queda del otro lado de la ciudad¹⁹⁰.

Otro elemento que incide de un modo particular en la elección de los colegios son las recomendaciones de los compañeros de trabajo, sobrinos, amigos, vecinos, hijos (que tienen nietos en edad de escolarización), entre otros. Estas recomendaciones, junto con las experiencias previas (en el caso que haya) de las trayectorias de hijos, primos, etc., inciden con criterio de autoridad en las elecciones.

Existen numerosos casos de padres entrevistados que deciden descartar ciertas instituciones educativas para sus hijos sólo por el hecho de conocer algún

casé con Paula, cuando empecé a convivir con Paula primero, vivía en barrio Urca, que estaba muy cerca del colegio [nombra el colegio que eligió para su hijo], era otra cosa que facilitaba las cosas. Bueno, y también alguien que ya iban, los hijos, mis nietos, los hijos de Luciano, mi primer hijo varón.”

¹⁹⁰ En las clases altas es muy común que en la elección de la institución educativa intervenga de un modo decisorio el padre y que las gestiones posteriores sean llevadas adelante por la madre, no sólo en términos de inscripción, contratación del servicio de transporte, preparación de los alimentos y las tareas, pago de las cuotas, asistencia a reuniones, sino en cuanto al relevamiento de la información, como nos cuenta Larisa (miembro de la fracción de profesionales directivos y egresada de un colegio privado confesional sin subvención), “[b]Bien, empecé a buscar... Mi marido puso una premisa, yo tenía que buscar colegio, pero de acuerdo a sus premisas, no fue fácil”. En este sentido Larisa pone de relieve la incomodidad de trasladar a las hijas al otro lado de la ciudad: “(...) entonces se me acortaban muchos las posibilidades, cuestión que averiguo... y él [su marido] quería que fueran al Taborin. Yo me tenía que dar vuelta todo Córdoba para llevarlas hasta el Taborin, así que le digo ¡no! (se ríe)...”

familiar o amigo cercano que ha tenido una mala experiencia en el colegio, incluso habiendo egresado ellos mismos del colegio. Un caso particular es el de un colegio confesional de la zona del corredor noroeste, que se había ganado la fama entre los egresados de haber sido “tomado por la Cámpora”.

Es un referente difícil de desagregar, que parece hacer referencia a un grupo de directivos laicos, que los egresados entrevistados oponen a un pasado común e ideal, cuando el colegio estaba dirigido por “la Congregación”. En este sentido, la construcción asociada a los directivos laicos hizo que muchos de los egresados eligieran otras instituciones para sus hijos¹⁹¹.

Del mismo modo, los hijos, y los compañeros de trabajo, los clientes, los compañeros de actividades recreativas, funcionan como promotores o denostadores institucionales, que se promulgan con igual énfasis a favor y en contra de unas u otras. El ejercicio constante de innovación institucional, sobre todo en las familias de los *empresarios*, hace que los comentarios sean recibidos con interés y curiosidad por parte de los padres¹⁹².

La propuesta educativa que hacen los colegios es un elemento importante y en el que los padres se fijan con detenimiento. En muchos casos, son propuestas ya conocidas por los padres, sobre todo cuando hablamos de instituciones que ya tienen trayectoria en el mercado educativo y que han formado a padres y abuelos.

En otros casos, la propuesta educativa es un elemento que puede direccionar la voluntad de los padres. La propuesta educativa generalmente es presentada en

¹⁹¹ Este es el caso de Oscar (que presentamos más arriba) que se entera por un compañero egresado que: “Yo me fui muy contento, (...) pero en aquella época, yo ahora decidí mandar a mis hijos porque vi que el colegio el último año y medio, dos años, había vuelto a ser lo que era cuando yo iba, pero hubo un lapso de 10 años que el colegio no era el colegio (nombra el colegio) de siempre, por qué, porque lo habían dejado de manejar los hermanos de la escuelas cristianas, entonces estaba manejado por laicos, y yo le veía más un perfil muy comercial al colegio en esa época, cuando lo empezó a manejar los laicos.”

¹⁹² Así lo comentaba Noelia, esposa de Oscar, en relación con la característica de los alumnos de un colegio del corredor noroeste: “el otro día por ejemplo hablando con un cliente, mandó a sus hijos al (nombra el colegio) que no es un colegio católico que está en Villa Belgrano, yo le pregunté estás conforme con el colegio porque tengo una amiga que los quería mandar ahí. Me dice, con el colegio más o menos, “no, no estoy conforme con el entorno, la educación todo bien, pero el entorno con el que se mueve el colegio los nenes, son muy, por decirte me dijo nariz parada”, a lo mejor no fue esa la palabra, pero es como que miden permanentemente, yo no quiero eso para ellas, o sea independientemente, yo quiero que ellas valoren lo que tienen, como tampoco estoy de acuerdo que se le dé todo lo que ellas quieran, más allá de que yo pueda o no pueda dárselo, no solamente es la cuota del colegio sino que es medir el entorno.”

la entrevista que tienen los miembros del colegio con los padres de clase alta, que se suma a la referencia que puedan aportar los pares que ya tienen hijos en el colegio.

Las propuestas educativas centradas en la disciplina constituyen toda un ala de la oferta educativa de clase alta. Los padres que consideran estas propuestas se preocupan porque sus hijos vayan a colegios donde se les enseñe el respeto por los padres, la familia, el trabajo, el cuidado del cuerpo y en el caso de los colegios religiosos, por la disciplina de la oración¹⁹³.

La excelencia académica, que mencionamos más arriba en ocasión de los antecedentes, es otra dimensión de la propuesta educativa que algunos padres miran con agrado. La excelencia académica refiere, por un lado, a la cantidad de contenidos asimilados a partir de una formación más bien tradicional y memorística, pero poniendo énfasis en el trabajo en grupo y la capacidad de adaptación, y por el otro, a la capacidad que tengan los jóvenes de exhibir esos conocimientos ante los padres, la sociedad y sobre todo en el ingreso a la universidad, es decir, ante la comunidad académica.

Sin embargo, no es un concepto unívoco en la experiencia de los entrevistados, y refiere más bien a alguna de estas dimensiones de un modo bastante aleatorio y confuso. A pesar de ello, es un elemento que aparece de un modo recurrente en prácticamente todas las familias entrevistadas. Este valor un tanto impreciso, funciona más como una petición de principios que se explica más por los resultados y los efectos positivos de la formación de los exitosos.

La formación en idiomas es otra dimensión de la propuesta educativa que los padres consideran especialmente. La formación en inglés es la principal: los padres de las familias de segunda fracción quieren que sus hijos sean bilingües, asumiendo altos costos, y conocen la diferencia entre un colegio que forme muy bien en inglés y uno bilingüe.

¹⁹³ Así lo cuenta Pascual (director de un colegio privado confesional del corredor noroeste) que relata la importancia que tenía la disciplina cuando él asumió el compromiso de dirigir el colegio: “bueno cuando yo tomo el colegio era un colegio que respondía a un modelo de educación tradicional, en donde la disciplina era un rasgo que, la disciplina el orden, la excelencia académica, eran como valores así muy fuertes instalados en la escuela, que venía funcionando bien y que de algún modo del mandato que yo recibía era “hay que continuar con esto”, o sea había que continuar con el orden con la disciplina con estos modelos pero vos imaginate que había varias aulas que tenían estrados, aulas gigantescas, bancos individuales, no pegados al piso pero sí en filas separadas, una escuela que había nacido para varones solos...”

Nos explican las docentes de inglés de los colegios bilingües que para ser bilingüe un colegio debe tener una parte de su currícula en inglés, que se dicta generalmente por la tarde. En este sentido en los colegios “verdaderamente bilingües”, luego del mediodía se convierten en lugares de habla inglesa. El kiosco, la biblioteca, la sala de informática, todo, absolutamente todo funciona en inglés. Esta confusión entre una buena formación en inglés y el bilingüismo, que es certificado además por instituciones internacionales, ha llevado a conflictos judiciales por montos de dinero bastante altos contra algunas instituciones educativas que “vendían” sus propuestas como bilingües cuando no lo eran¹⁹⁴.

Sin embargo, son pocos los colegios verdaderamente bilingües y muchos padres tienen que conformarse con una formación de nivel intermedio-superior de inglés. De todos modos, no todo es lengua inglesa, hay colegios trilingües (que suman el francés o el portugués), colegios bilingües en italiano, colegios con fuerte formación en alemán, etc.

En lo que respecta a la currícula, los padres observan que los colegios tengan jornada extendida, o doble jornada. El hecho que los chicos estén en el colegio una buena parte del día con las actividades normales de cursado, y otra parte del día haciendo actividades extracurriculares¹⁹⁵, que desde la perspectiva de algunos docentes y directivos de los colegios, son vistos como como niños que “[e]stán abandonados de la posición adulta”, que encuentran, según ellos, en los docentes¹⁹⁶.

¹⁹⁴ Así lo cuenta Alicia (perteneciente a la fracción profesional directiva, con formación de posgrado universitario) que envió a su hija a un colegio que le habían dicho que era bilingüe y en realidad no lo era: “Hizo de segundo a sexto grado en el [menciona el colegio]. Doble escolaridad. Pero nos metieron el perro. Porque siempre nos dijeron que era bilingüe ¡no es bilingüe! Tuvieron juicio, tuvieron que pagar. Porque siempre lo vendieron como bilingüe.”

¹⁹⁵ Algunos colegios incluyen también horas de contención para los hijos que salen antes que sus hermanos, de este modo los padres pueden buscarlos, o hacerlos llevar, al mismo tiempo. Este es el caso de Larisa (que presentamos más arriba) que tiene sus hijas en un colegio privado confesional del corredor noroeste y una sale una hora antes que la otra: “Después tenés extra una hora curricular, ponele, Gabriela sale a las 6:30 y Claudia a las 5:30 entonces para no tener esa hora en el medio podés hacer una hora más y que salgan las dos a la misma hora para que el transporte las vaya a buscar una sola vez y no te salga el doble.

¹⁹⁶ Así lo atestigua Constanza (docente de un colegio privado de elite) que cuenta que, en ocasión de una conversación con una mamá, ella le decía: “hay chicos que tienen muchas falencias, te digo que hay papás que lo ven medio como un depósito, y me ha pasado en entrevistas con los papás, de decirme, la tarjetita personal, `yo soy funcionaria, trabajo todo el día y por eso le pago este colegio´, como diciendo de esto ocupate vos”

El tiempo de estadía en el colegio tiene un mínimo de horas, pero de allí en más, las horas de contención, las actividades extracurriculares, los eventos de todo tipo, hacen que el máximo sea algo negociable entre los padres y los hijos. Algunos colegios incluso programan actividades (deportivas sobre todo) para los días sábados.

Las instalaciones son cada vez más sofisticadas, un elemento de seducción para los padres y para los hijos. Colegios con piletas olímpicas y semi-olímpicas, edificaciones suntuosas que van desde diseños arquitectónicos clásicos a diseños “súper modernos”, bibliotecas interactivas, salas de computación altamente avanzadas, teatros, campos de deporte de varias hectáreas, salones de eventos múltiples, etc.

Las instalaciones y el idioma son factores de fascinación cuando, en palabras de Alicia (una madre entrevistada de la fracción profesional directiva), “te venden el producto”. Auténticas visitas guiadas, con presentadores formados especialmente, hacen que las instalaciones y las propuestas educativas parezcan un “show” en los colegios privados, sobre todo en los privados laicos. Los colegios preuniversitarios presentan importantes instalaciones, aunque de características diferentes entre sí. En un caso, una edificación en plena manzana jesuítica con un edificio de más de trescientos años de historia y una propuesta educativa humanista tradicional. El otro, un edificio (inaugurado en 1968) emplazado en una estructura inscripta dentro del movimiento arquitectónico denominado “brutalismo latinoamericano” con elementos del “neoplasticismo” y una oferta educativa de avanzada en términos pedagógicos y tecnológicos. Por supuesto que la formación en idiomas es importante en los colegios preuniversitarios, donde tienen inglés, francés, portugués y el tradicional latín del Colegio Nacional de Monserrat (ver anexo III).

Sin embargo, lo más atractivo de los colegios preuniversitarios para los padres de estas familias, principalmente los de los *profesionales directivos*, es su plan de estudios, los docentes (en su mayoría docentes de la universidad), y la excelencia académica. Muchos padres ven con recelo el envío de sus hijos a estos colegios porque los encuentran “muy politizados”, especialmente en el caso de la ESC Manuel Belgrano (ver anexo III), y con riesgo de perder días de clase.

En relación con la adscripción a la universidad de la ESC Manuel Belgrano y el Colegio Nacional de Monserrat, la pertenencia de un colegio a una institución mayor que nuclea muchos otros colegios o instituciones educativas también es algo bien considerado por los padres. En el caso de los preuniversitarios el respaldo de la UNC es una garantía para las familias de primera fracción de la clase alta, que encuentran en la lógica de estudios, las evaluaciones y la pedagogía de enseñanza, una dinámica preparatoria para el ingreso y permanencia en la UNC¹⁹⁷.

En el caso de las escuelas confesionales el respaldo viene por parte de la orden a la que pertenecen (ver anexo III). Hay algunas órdenes que tienen decenas o centenas de colegios a lo largo del mundo, estrictas redes de colaboración, de recursos económicos, de intercambio de estudiantes y de formación de docentes. Dentro de las opciones por las escuelas religiosas, las redes son elementos de mucho peso, incluso para la movilidad.

Así lo cuenta Raúl (entrevistado de la fracción de profesionales directivos) que estudió en un colegio lasallano en Paraná y nos dice que es como si hubiera estudiado en el colegio de la misma orden en Córdoba, en tanto privilegios para que ingresen sus hijos. Pascual por su parte (director de un colegio confesional que forma a la clase alta), cuenta que es obligación de la institución recibir los hijos de las familias que vienen de otras provincias o países que estudian en la misma orden, cualquiera sea su año de escolaridad.

En relación con la pertenencia a instituciones de mayor envergadura, los colegios privados laicos bilingües inscriben sus programas de estudio, y sus currículas, en los programas internacionales como el bachillerato internacional, o en organizaciones internacionales de evaluación y acreditación, que funcionan como redes de intercambio y legitimación del manejo de la lengua a nivel internacional.

¹⁹⁷ En una conversación con Raúl y Sabrina (que son miembros de la fracción profesional directiva, ambos en la rama de la medicina y con estudios de posgrado):

“R: el Montserrat o la ESC Manuel Belgrano, pero están de la mano de la universidad.

S: yo al Montserrat lo ví, pero es muy muy universidad, no te están diciendo che chiquita, mañana tenés que estudiar para la clase de naturales, es como que el chico que va ahí también tiene que ser responsable.

R: yo si tengo que elegir de nuevo universidad voy a elegir de nuevo universidad pública, y si tengo que mandar a Sele, lo pueda pagar al privado o no lo pueda pagar, la voy a mandar a la universidad pública.”

El examen de ingreso (ver anexo III y apartado 4.1 de este capítulo) es uno de los elementos por definición que observan los padres a la hora de elegir los colegios para sus hijos. Los colegios con examen de ingreso garantizan a los padres la excelencia académica desde el inicio y el derecho personal de quedar en el orden de mérito institucional. Los que entran, se *ranquean* en función de las posiciones ocupadas por la calificación en una lista de acceso público. Los que quedan fuera, ya sea por un punto porcentual o por cincuenta, pasan a ser extraños para el colegio donde hicieron el cursillo.

El cupo de ingreso está determinado de antemano y el mínimo depende del nivel académico de los aspirantes. Eso significa que con 70% en ambas materias en un determinado año un alumno ingrese y al siguiente, con mejor calificación, otro quede fuera¹⁹⁸. Las vacantes son el número fijo que tiraniza las listas, y los aspirantes que quedan fuera sufren la transformación de una diferencia cuantitativa en una cualitativa.

Estas verdaderas pruebas, donde jóvenes de 10 años compiten con cientos de aspirantes en desiguales condiciones, son un parteaguas para los padres. Están los que legitiman estos desafíos y quieren ver “medirse” a sus hijos en estas disputas, incluso en segundas oportunidades, y los que de ningún modo están dispuestos a negociar la escolarización en estos términos.

No todas son evaluaciones tradicionales de ingreso. El examen de aptitud en un colegio con formación en composición y canto a los seis años de edad es también una auténtica prueba de suficiencia (ver anexo III). También los colegios privados implementan pruebas de ingreso o entrevistas a los padres y a los hijos, que en algún punto se viven como pruebas de ingreso. Las entrevistas que realizan los miembros de las escuelas a las familias varían desde “amenas conversaciones” a cuestionarios muy específicos sobre trayectoria familiar y

¹⁹⁸ Así lo cuenta David (miembro de la fracción de *empresarios*, pero con una estrategia de reconversión del capital económico en capital cultural que lo llevó a hacer posgrado universitario), que con un cierto porcentaje entró en 1992 y su hermano cuatro años más tarde quedó afuera con un porcentaje mayor: “quiso entrar al Belgrano, pero no entró, no pasó el examen. Aunque sacó más nota que yo el c*#*o (risas) se ve que la barra nuestra estaba más baja sino, no hubiera entrado yo.”

laboral, llegando a ser osados ensayos de intercambio entre los niños y niñas con el objeto de ver su comportamiento y desarrollo¹⁹⁹.

La proyección internacional de la institución, muy ligada a su dependencia a una institución mayor, es un elemento de gran importancia para las familias de clase alta, aunque toma diferentes modalidades según la fracción de clase y las escuelas elegidas. Las escuelas preuniversitarias tienen una oferta de intercambio internacional con colegios preuniversitarios de otros países, a partir de convenios con universidades o institutos. Los principales destinos de estas experiencias internacionales captados por las entrevistas son Brasil y México.

Las escuelas de gestión privada confesionales tienen intercambios ligados con otras instituciones de la orden, dentro y fuera del país. En este sentido la oferta de viajes de estudio al exterior es muy amplia y sostenida para los alumnos con mejores promedios y que demuestren ser buenos compañeros.

Donde realmente los intercambios funcionan como parte del cursado y están previstos para todos los alumnos que quieran aprovecharlos, es en los colegios privados laicos sin subvención. Allí las estancias en colegios del exterior están planificadas, organizadas y pautadas. Los alumnos tienen una o dos oportunidades de viajar a lo largo de sus estudios secundarios, dependiendo de la institución.

El mecanismo consiste en que los alumnos interesados aplican a los destinos proponiendo tres opciones por orden de mérito. Los directivos de los colegios eligen a los candidatos en función de sus calificaciones y su conducta del año anterior. En relación con estas dos variables y las plazas disponibles se opta por alguna de las tres opciones que presenta el candidato en el orden de mérito²⁰⁰.

¹⁹⁹ Así lo cuenta Noelia, siendo que ya habían pasado una selección porque Oscar es egresado del colegio donde querían inscribir a su hija, lo mismo pasaron por un ensayo de intercambio: "O:(...) nada fuimos a una entrevista con, eran todos padres de exalumnos, nada... y nos dieron el banco, nos dijeron, la vieron interactuar con las chicas un ratito, pero me parece que esa interacción, esa forma que la veían interactuar, no era que era para dejarla entrar o no, entraron todos los hijos de exalumnos que fueron.

N: sí, eso me dio cómo que no me... no nos gustó tanto, [O: ¿qué?] que estaba la directora supervisando, que hacía la chica, es más me preguntó, ¿habla...? ¡sí habla! como una nena de dos años..."

²⁰⁰ Julieta (una entrevistada de la fracción de los *profesionales directivos*, también propietario de una empresa grande, egresada de un colegio privado laico sin subvención) nos cuenta que en ocasión de quedarse fuera del aula luego del toque de timbre la sancionan a ella y a una compañera, apercibimiento que influía en la posibilidad de elegir el mejor destino para el intercambio: "(...) yo dije: no me importa que me pongan las amonestaciones a mí, pero sáquenle

Las actividades extracurriculares son características de los colegios que forman a la clase alta. Obras de teatro organizadas por los alumnos, ciclos de cine y debate, eventos de rock, visitas a museos, empresas, universidades, olimpiadas de todo tipo, exámenes internacionales, viajes de estudio en el día, de más de un día o de semanas, fiestas patrias (el 25 de mayo es particularmente una fiesta que reúne a padres y escuelas en muchos colegios estudiados), deportes, escuadras de competición, micro-emprendimientos, ferias de ciencias, eventos familiares, entre tantos otros.

Las actividades extracurriculares se pueden clasificar en dos grandes grupos, las que se realizan de modo regular y planificado dentro de las instituciones educativas y las que se realizan de manera esporádica y puntual, algunas veces fuera de la institución. Las actividades regulares están relacionadas con talleres, actividades artísticas y de expresión corporal, actividades deportivas, formación en idiomas y asistencia a misas (en colegios confesionales). Estas rutinas son las que más llaman la atención de los padres en términos de oferta para sus hijos.

Las actividades esporádicas no forman parte de la propuesta publicitaria de las instituciones educativas y tampoco aparecen como elementos de gran peso en la elección de la institución. En todo caso, viajes de intercambio, eventos con personajes reconocidos del mundo de la ciencia, el arte o la literatura, presentación de obras de arte o conciertos de música, son eventos que, no presentan una periodicidad fija, y tienen muy buen acatamiento por la comunidad de padres.

Recientemente los padres están mostrando un interés por la filantropía. Según Dezalay y Garth (1998) consiste en lo que los autores llaman una “elite de los derechos humanos”. La legitimidad de esos discursos funciona para encubrir en ocasiones situaciones de profunda desigualdad, como relata Silvio (padre mercedario y asesor pedagógico de colegios que forman parte de nuestra

las amonestaciones a mi amiga, ¡sáquenselas! Era una chica que era súper aplicada, nuestros promedios contaban en 4to año para el intercambio que se hacen el 5to año, entonces por ese promedio vos, no era que no ibas de intercambio, pudimos ir todos por suerte, porque se agregó un destino más ese año, pero elegías el lugar, y nosotras dos teníamos muy buen promedio, ninguna amonestación nunca jamás en la vida, ni un llamado de atención y nada, y nos metieron las 4 amonestaciones, y yo dije, les dije a ellas, me llega a afectar el promedio para el viaje y no se los perdono nunca más en la vida, pero sáquenle las amonestaciones a ella, y ¡no se las sacaron!”

muestra) en el choque que repercute en la “toma de conciencia” que se da en los jóvenes cuando hacen beneficencia en el norte del país.

Algunos entrevistados relatan que los últimos años se observa un paso en el discurso institucional de la “responsabilidad individual” a la “responsabilidad social”, producto de la presión de los más jóvenes, la presencia de las ONGs, los lineamientos de los exámenes internacionales, la inscripción de muchas de estas escuelas a la figura civil y legal de “fundación sin fines de lucro”, que van quebrando la visión clásica de las escuelas para clase alta como ajenas a la realidad social.

Las escuelas preuniversitarias tienen proyectos de participación comunitaria y social desde hace muchos años. En el caso de las escuelas religiosas, en su mayoría, las actividades comunitarias y el trabajo “con los pobres” son una impronta ineludible, donde cada orden articula recursos materiales y colaboración de las familias para intervenir socialmente. En las escuelas de gestión privada laicas, recién en la actualidad las familias comienzan a ver sin tanto prejuicio la participación en ONGs, fundaciones y eventos de caridad de sus hijos²⁰¹.

Todos estos factores juegan en la elección de la institución educativa de los hijos. Algunas familias elaboran decisiones menos pensadas, o menos evaluadas, siguiendo una especie de tradición familiar por género y buscan enviar a sus hijos a los colegios donde fueron los padres, aunque hayamos visto en las reconstrucciones de trayectorias educativas familiares que en pocos casos se logra.

²⁰¹ Esto nos cuenta Julieta, que egresó hace unos años de un colegio privado laico de la zona del corredor noroeste y durante toda su estadía en el colegio (14 años) siempre intentó impulsar proyectos de responsabilidad social “(...) siempre fue muy complicado con los directivos, y sobre todo con el directorio del colegio, empujar cualquier tipo de proyecto de voluntariado y todo, con este auge de la Responsabilidad Social Empresaria, (nombra el colegio) con un proyecto que estuvo muy bueno que se llama Agenda 21, bueno y un poco en contacto con eso pudimos arrancar de participar de diferentes voluntariados uno de los cuales es el Techo [de la fundación Un Techo Para mi País], así que nos fuimos a construir con mis compañeros, y a partir de eso en el momento que cumplí 18 me sumé al equipo fijo de voluntarios, yo había participado de cualquier cosa durante todo el colegio, de cualquier ida a comedores iba a intervenciones y todo lo que existía, yo siempre estuve ahí participando pero, la problemática que trabaja Techo es algo que a mí me supera muchísimo, en diferentes aspectos porque siento que se trabaja, si bien hay un montón de cosas que les crítico, pero eso me encanta poder laburar en un lugar donde yo le critique un montón de cosas, sigue siendo algo que trabaja de forma como multidimensional como un montón de focos a la pobreza que es una problemática tan grande, y me llamó quedarme...”

Este fenómeno llama la atención y nos conduce a proponer algunas hipótesis. La primera, está relacionada con la velocidad de cambio en las estrategias educativas de las familias de clase alta entrevistadas. Las instituciones tienen una “inercia” al cambio que produce un relativo desfase de una generación a otra, en relación con las demandas de la clase alta y los requerimientos del mercado de valorización del capital cultural (simbólico, matrimonial, de redes sociales, etc.).

La segunda hipótesis consiste en que el crecimiento de la oferta para las clases altas, para la última generación, produce una diversificación y segmentación en la oferta que permite, a las familias de clase alta, establecer nuevas estrategias de diferenciación respecto de otras familias de la misma clase.

Existen familias entrevistadas, que buscan en la educación de sus hijos una oportunidad manifiesta de ascenso social (producto de una trayectoria social ascendente), realizando verdaderos procesos de selección (al estilo de un *casting*) de las instituciones educativas, con análisis de características a favor y en contra de cada una de ellas, pudiendo barajar diferentes opciones.

En algunas familias, la decisión es de carácter más democrático entre el padre y la madre²⁰², y en otras, el padre elige institución para sus hijos y la madre para sus hijas. En los casos más extremos, las madres son las encargadas de recuperar la información y realizar la indagación caso por caso, para que luego “con todas las opciones sobre la mesa” el padre decida.

Hay casos en donde las opciones son muy acotadas, y los padres toman posiciones enfrentadas respecto de los tipos de educación que quieren para sus hijos. En estos casos siempre se barajan opciones dentro de las escuelas de clase alta, pero con elección de una formación religiosa o laica, por ejemplo. Las resoluciones son siempre conflictivas y dejan abierta la alternativa de futuros cambios en las trayectorias de los hijos, si algo falla.

²⁰² En el proceso de elección de las instituciones educativas para los hijos, estos últimos participan sólo en términos de visitar los colegios y emitir opiniones. Hay que recordar que, en los casos estudiados, ingresan desde muy pequeños, entre 2 y 5 años. Donde sí se evidencia una decidida participación de los jóvenes, es en los casos en que optan, o rechazan, apuntarse a los exámenes de ingreso a los colegios preuniversitarios. Del mismo modo, se observa una resistencia en los casos en que los padres quieren cambiarlos de institución en el proceso de escolarización. Los únicos casos en que los jóvenes expresan voluntariamente la necesidad de un cambio de institución en las entrevistas realizadas, son los que surgen producto de violencia física o simbólica, *bullying*.

Por último, los padres que piensan en la educación de sus hijos en escuelas preuniversitarias son, por lo general, abiertos defensores de este tipo de institución, y en todo caso, la elección de la escuela primaria y de la academia donde van a formar a sus hijos para el examen de ingreso es, en parte, con miras al éxito en la situación de evaluación. Esta fracción de la clase dominante, en caso que su hijo no ingrese, siempre tiene como opción mantener al niño en el colegio primario en los que lo formó, o cambiarlo a una institución que tenga un perfil pedagógico parecido al del colegio preuniversitario que eligió.

En este caso, no es raro observar familias que busquen maximizar esfuerzos, haciendo apuestas múltiples, demandando a sus hijos rendir el examen de ingreso al mismo tiempo en la ESC Manuel Belgrano y en el Colegio Nacional de Monserrat, dado que con la misma preparación duplican las chances.

La estrategia consiste en lo siguiente: si ingresa a ambos colegios puede elegir el que más le guste, en caso contrario, puede acceder al otro colegio preuniversitario. Esta estrategia se difundió tanto en una época, que los colegios coordinaron sus exámenes el mismo día y hora para evitar la doble aplicación. En algunas familias la tesitura por los colegios preuniversitarios es tal que exigen a sus hijos, o “ellos eligen” rendir nuevamente el año siguiente, a condición de perder un año de escolaridad. Esta opción es sólo posible para algunos niños que quedan comprendidos por el rango de edad que exigen las instituciones.

También se entrevistaron dos casos que, reconociendo la importancia que tienen los colegios preuniversitarios, por características particulares de algunos de sus hijos (no ser tan estudiosos, o ser muy dependientes de los padres), o por concebir que no están preparados para atravesar la situación de stress que significa el examen de ingreso (hay padres que considera que si su hijo no entra va a cargar con una frustración desde muy pequeño), han optado por mantenerlos en las escuelas privadas a las que asisten desde el primario.

El lugar de la mujer en el proceso de escolarización de los hijos, es prioritario en todos los casos entrevistados. Ellas son las encargadas de reunir la información para elegir los colegios, de presentarla en el proceso de selección, de hacer las largas colas de inscripción, de concertar las reuniones, de inscribirlos, de garantizar el traslado y el seguimiento de las tareas y calificaciones de sus hijos. En este proceso, los padres de las familias entrevistadas expresan que no intervienen a menos que sea necesario.

Como hemos mostrado, la elección del colegio para cada uno de los hijos que forman el grupo familiar es un proceso que tiene una relevancia mayor dentro de la vida de las familias de clase alta entrevistadas. Ya sea producto de estrategias de distinción o por tradición familiar la elección de la institución educativa está atravesada por múltiples variables y grandes inversiones de tiempo y dinero.

b. Sentidos sobre la educación: “escuela pública es igual a pobreza”

Bourdieu muestra la existencia de una relación entre las estructuras objetivas, que definen posiciones en el espacio social construido, y las percepciones que los agentes tienen acerca del mundo social que los rodea (Bourdieu, 1990). Estas formas de percibir y aprehender el mundo, que son producto de la posición y trayectoria de los agentes en el espacio social, determinan las construcciones simbólicas que dichos agentes hacen de sí y de otros agentes. En este apartado mostraremos de qué modo las familias de clase alta construyen sentidos acerca de la educación que reciben y la que reciben las otras familias del espacio social.

La concordancia entre las posiciones y las tomas de posición en Bourdieu, definen el carácter explicativo del modelo. Incluso las teorías más “objetivistas” deben integrar la representación que los agentes se hacen del espacio social, en tanto esas representaciones contribuyen a la construcción de la visión y división de ese mundo, y consecuentemente a la construcción y reproducción de su posición en la estructura social y la de los otros agentes.

La construcción del mundo social por medio del “trabajo de representación” que llevan adelante los miembros de las familias de las diferentes clases, en particular la clase alta que estudiamos aquí, tiene por finalidad instalar una “visión del mundo” con la pretensión de universalizarla. Esta última es la dimensión política de la lucha simbólica de representación (Bourdieu, 1990).

La percepción del mundo social es el producto de una doble estructuración para Bourdieu: *objetiva*, donde la percepción está socialmente estructurada en las propiedades relacionadas con los agentes o instituciones que están muy desigualmente distribuidas. “Subjetiva”, que está estructurada como esquemas de percepción y de apreciación susceptibles de funcionar de un determinado modo. En particular, los esquemas del lenguaje son producto de luchas simbólicas anteriores y expresan el estado de las relaciones de fuerza simbólicas (Bourdieu, 1990).

Las familias que estudiamos, al ser interrogadas por el modo en que conciben la educación, mantienen un discurso polarizado entre la “educación pública” y la

“educación privada”. Las diferencias no se dan tanto, aunque sí estén presentes, entre la educación de gestión privada confesional y la educación de gestión privada laica. Tampoco hay grandes hiatos entre la educación de gestión privada no subvencionada y la que sí lo es. En todo caso, la oposición fundamental es la que se da a partir de la dicotomía público de gestión estatal - privada.

Esta oposición ha suscitado múltiples debates, de los cuáles hemos apenas mencionado algunos en el Capítulo II. Lo que mostramos en este apartado es el modo en que las familias de clase alta construyen los sentidos asociados a la educación de gestión estatal y de gestión privada, en particular cómo producen significaciones en relación con esta dicotomía.

Comprendemos que, estudiar el modo en que la desigualdad se produce desde la cima de la pirámide social, es poner en juego también un conjunto de significaciones, que las familias ubicadas en las fracciones de la clase alta construyen en relación con el sector de gestión al que asisten “las otras” familias del espacio social. Pero, al mismo tiempo, entendemos con Bourdieu (1990) que reconstruir la representación que las familias de clase alta se hacen de la educación de gestión estatal, es reconstruir el modo hegemónico de pensar y decir la educación pública (gestión estatal).

La educación de gestión estatal es vista por los miembros de las familias de clase alta como un bloque. Son apenas algunas las consideraciones que permiten reconocer distinciones entre los colegios de gestión estatal, y se apoyan fundamentalmente en la distinción de los colegios preuniversitarios y las trayectorias de la primera generación que asistieron a colegios nacionales²⁰³.

Pero en lo que resta, la educación pública es vista como un bloque. Se la ve como una educación interrumpida y discontinua en el proceso formativo. Esta concepción de educación aparece asociada a los paros y las movilizaciones que llevan adelante los docentes todo el tiempo, en busca de mejores condiciones de trabajo. En este sentido, la “virtud” y el *slogan* de la educación privada, especialmente la educación privada laica sin subvención, es dar continuidad a los estudios de los alumnos²⁰⁴.

²⁰³ Es el caso de Juan José (empresario y egresado de un colegio de gestión privada bilingüe) que en relación con la educación pública establece una distinción: “sí, hay un... no y sí, la educación pública no me pareció nunca buena, eventualmente algunos colegios como la ESC Manuel Belgrano, como el Carbó, que son públicas hasta cierto punto, porque... tenés una cooperadora, y tenés una participación externa, que no es tan pública como una pública, porque la pública está asociada normalmente... es como la veo yo o como lo ve mi señora, pública asociada a pobreza, si me preguntas la asociación directa, pública igual a pobreza, que no es lo mismo que la universidad, estamos hablando de primaria y secundaria”

²⁰⁴ Lilian, directora y fundadora de una escuela de gestión privada bilingüe, nos decía que ella, a pesar de ser producto de la educación pública en su totalidad, no la respeta en la actualidad.

La interrupción en el proceso de aprendizaje, que es como los miembros de la clase alta entrevistados ven los reclamos gremiales de los docentes de clase media, es reificada en un lugar estereotipado de docentes que están: “muy politizados”, que sólo se ocupan de luchar por sus derechos salariales y que están cansados de lidiar con los alumnos que no reúnen las condiciones mínimas para ser escolarizados. La concepción de la lucha política y social, como instancia de enseñanza-aprendizaje, está ausente en los discursos de los entrevistados.

El paradigma del “descontrol” (y la “politización” que es vista como una forma de descontrol para este grupo social), alcanza su máxima expresión cuando llega a los niños y jóvenes. La “toma de escuelas” en Córdoba, que hemos mencionado en ocasión de la construcción de la oferta educativa, es vista por los directivos de los colegios entrevistados como la crisis del sistema educativo público.

Desde sus representaciones, los jóvenes tienen que estudiar, y no están en condiciones de hacerse cargo del reclamo por los sueldos de los docentes, y mucho menos de luchar por el estado de los establecimientos educativos. En general, cualquier participación política juvenil se presenta en las entrevistas muy delimitada y demarcada por los adultos con una significación negativa.

En cambio, en los colegios de clase alta la política aparece debidamente separada de los niños y jóvenes²⁰⁵, que en todo caso pueden llegar a tener contacto con asociaciones y fundaciones sin fines de lucro y ONGs: “La acción estrictamente ‘desinteresada’, ‘limpia’, ‘digna’, libre de todos los ‘compromisos’ de la ‘política’, es, en efecto, la condición de éxito de la empresa de institucionalización, la forma más consumada de reconocimiento social, que persiguen más o menos secretamente todas las *asociaciones*, movimientos pequeño-burgueses por excelencia que, a diferencia de los partidos, procuran los beneficios de dignidad y respetabilidad de las empresas ‘de interés general’, prometiendo satisfacer, de manera completamente directa, los intereses particulares.” (Bourdieu, 2000, p. 468).

Los alumnos, los padres y los docentes entrevistados de la ESC Manuel Belgrano, tienen una aceptación mayor de la participación política de los jóvenes. De todos modos, la actividad política de ese colegio genera reacciones contradictorias en las familias

²⁰⁵ Julieta cuenta que ella era delegada del curso en un colegio privado laico sin subvención del corredor nor-oeste y que era impensable un centro de estudiantes allí: “en realidad yo durante todo mi secundario fui delegada en mi curso, ahí teníamos como un pequeño, no era un centro de estudiantes porque eso no existe, en [mi colegio], pero era como un espacio que nos juntábamos todos los estudiantes representantes de los diferentes cursos y todos, con unas profes que nos ayudaban a empujarlo bastante, pero siempre fue muy complicado con los directivos y sobre todo con el directorio del colegio empujar cualquier tipo de proyecto...”

entrevistadas, incluso, algunas familias que mandan a sus hijos allí, manifiestan que la politización y la lucha de semanas e incluso meses va “relajando” la educación que reciben los alumnos²⁰⁶.

Para los padres entrevistados de clase alta, el resto de la educación pública, menos la ESC Manuel Belgrano y el Colegio Nacional de Monserrat, está “desgastada”, y cuando utilizan este calificativo lo hacen refiriéndose tanto a los edificios como a los docentes. El desgaste de los docentes, a los que ven “muy cansados” y “contando los días para jubilarse”, es producto del intercambio constante con jóvenes que, según su visión, no están en condiciones de aprender.

Existe en los miembros de clase alta un descrédito por la oferta educativa estatal, del mismo modo que lo muestra Del Cueto en su investigación (2007). Michelle (miembro de la fracción *profesionales directivos* y docente de inglés de tres colegios de clase alta) nos cuenta que en ocasión de sus prácticas docentes observó que “[s]us clases son un desastre”. Luego prosigue: “Pero bueno, cuando uno hace la observación de las clases critica todo, hay que estar en los zapatos de esa mujer, con chicos que nos les interesa²⁰⁷, no terminan de entender para qué están aprendiendo eso, ¡te quiero ver con 30 años en esas condiciones! ¡A ver como llegas!”.

En el relato de los entrevistados la educación pública aparece también como “desfinanciada”, un lugar donde “no hay limpieza”, “no hay aulas, ¡dan clases en los contenedores!”, “minimizada”, “empobrecida”. Sabrina nos cuenta que, para ella, público es igual a “pocos recursos y muchos problemas”. Como se puede ver, la educación pública aparece en el relato asociada a precariedad, por oposición a la educación privada que se percibe como plena de recursos de todo tipo: pedagógicos, institucionales, humanos, etc.

Por otra parte, desde las percepciones de los miembros de clase alta entrevistados, la educación pública aparece como “abandonada” y “fracturada”. Tenemos una escuela pública que Claudio (miembro de la fracción de *empresarios* de clase alta) califica como “degradada a situación de ciudad”. Al cuestionarle qué entiende por la situación de

²⁰⁶ En relación con este punto Cristóbal (miembro de la fracción de profesionales directivos de la clase alta) nos cuenta que notó un cambio en sus dos hijas que fueron al Manuel Belgrano: “Mira la ESC Manuel Belgrano tuvo una evolución, que, de afuera sin conocer mucho, pero cuando egresamos era una cosa y cuando egresaron ellas era otra, se fue relajando, pero así y todo el nivel lo mantuvo, pasa que el tema de los paros, jodido, en una época hasta un mes de paro, pero, y un relajamiento, al comienzo no, ellas entraron con 12 años de diferencia, y ahí era notable el nivel y luego empezó como a menguar, no se ahora...”

²⁰⁷ Michelle nos dice que para ella “[e]s muy difícil seguir laburando cuando lidias con la realidad de jóvenes en esas condiciones, politizados, sin idea de por qué van al colegio”. Ella entiende que el colegio que “termina siendo asistencialista”, donde “se pierde la función educativa”. Los chicos van al “cole porque si no, no les dan la guita para comer, para comprar, es muy triste”, así nos contaba Michelle que había percibido la educación de gestión estatal en su experiencia en sus prácticas docentes.

ciudad, Claudio expresa, “Violencia, droga, tráfico, inseguridad, eso es. En el interior, en los pueblos, todavía las escuelas públicas son buenas”. En este sentido, las percepciones de los entrevistados apuntan a una educación de gestión estatal anómica, violenta y atravesada por las drogas; en oposición a la educación privada que contiene, enseña el respeto y está separada de los problemas que acucian a la urbe.

En cierto sentido, los entrevistados expresan una crítica moralizante respecto de la educación de gestión estatal, que los posiciona desde un lugar de externos en el discurso. Ellos ven que parte del desgano de la educación pública es producto del “facilismo”, por parte de los docentes que están cansados de luchar con estos jóvenes que no aprenden y por parte de los jóvenes que no aprovechan la oportunidad que tienen de estudiar. Los entrevistados de primera generación que pasaron por colegios públicos relatan que “este no es un fenómeno de siempre”, “es en los últimos años que la brecha se ha ampliado entre las escuelas públicas y las privadas”, del mismo modo que lo observa Del Cueto (2007). Es notable en este sentido la construcción de la educación pública y sus agentes como “desganados”, ineficaces e ineficientes, en oposición a la privada, que se la construye como desafiante y eficiente.

En relación con la calidad educativa, los entrevistados definen a la escuela pública como que “nivela para abajo”, dado que “no hay meritocracia”. Los entrevistados entienden que la falta de compromiso se da porque los docentes y los padres “se pasan la bola”, e incluso no hay respeto por la figura del docente, siendo que “hay casos en los que los padres golpean a los docentes”. Algunos entrevistados usan expresiones como “la barra está mucho más baja en la pública” para referirse al nivel académico y de exigencia menor en las escuelas públicas. Esta es quizás, la oposición más marcada entre “la pública” (de gestión estatal) y “la privada” (de gestión privada), en tanto esta última aparece como un espacio de “excelencia académica, disciplinada y de respeto por el docente y por el saber.

De fondo está la concepción, expresa en algunos casos, de que “van a la pública los que no pueden acceder a la privada”. Es por ello que Noelia (esposa de un entrevistado perteneciente a la fracción de *empresarios* nos decía que, “mientras pueda pagarle la privada se la voy a seguir pagando”, y como dice Sabrina (esposa de un entrevistado de la fracción de *profesionales directivos*), “será cuestión de buscar la mejor relación costo beneficio”²⁰⁸, porque si pagas...”.

²⁰⁸ Sabrina (miembro de la fracción *profesional directiva* de la clase alta) hizo sus prácticas en Buenos Aires donde estudió y ella tiene claro que la pública no te prepara para la universidad: “no quiero ser mala, por ahí me van a decir salió Lady Dee o Mariana Nanis, pero a mí me ha tocado cuando estaba haciendo profesorado, ir a escuelas públicas, donde iban los chicos más humildes o con millones de problemas de conducta y que no tenés las herramientas para educar,

Esta representación de la educación de gestión estatal en un solo caso de los entrevistados apareció mediada por otra mirada, puntualmente es el caso de Julieta que hace muchos años milita en una fundación en condiciones de pobreza y tiene otra perspectiva. Ella nos decía que son chicos que está en “situación de vivienda”, que viven en “en zonas inundables donde tienen que salir a mitad de la noche, sufren situaciones de violencia a diario, situaciones de promiscuidad, es que viven todos juntos en espacios muy reducidos, y se presta para que estas situaciones se den”.

Esta mirada ligada a una concepción de ciudadanía no patrimonial (Svampa, 2004) lleva a Julieta a pensar que estos jóvenes “no es que son vagos”. Ella cuenta que dicen “¿para qué voy a terminar el colegio si voy a terminar haciendo lo mismo que mi papá? ¿quién me va a tomar a mí?”. Recuerda que un día, luego de una jornada intensa de trabajo, pensaban con sus compañeros de clase media y alta: “tener que pagar un privado para acceder a una educación de calidad ¿no nos vulnera a todos? Incluso a nosotros que pudimos pagarla...”

Todas estas representaciones, que cada uno de los entrevistados expone de modo individual, se superponen en algunos puntos y se complementan en otros para formar un *collage* del modo en que las familias de clase alta entrevistadas construyen sus disposiciones a percibir y apercibir la educación de gestión estatal, la que siempre denominan “educación pública”.

A esta educación se opone “la privada”, muchas veces concebida como un bloque y nunca descripta como *pública* de gestión privada. La educación privada es vista por los entrevistados, a grandes rasgos, en un espectro que abarca desde una necesidad, hasta una oportunidad de promoción social, cultural, o de redes.

Así lo contaba Juan José, que distingue también entre colegios de gestión privada: “Es que en realidad los colegios que te imprimen el deseo de crecer, las ansias por superarte, son los colegios privados; y no todos, algunos, un Santa Ana, un Montovani, un Santo Tomás, un Taborin, si uno quiere, más rústico, un Carbó”. Pero la escuela de gestión estatal, “la pública”, para él y para su esposa “es para los pobres”; “y si no fíjate Manuel”, me decía Juan José, “¿cuántos de la escuela pública llegan a la universidad?”. La educación privada sigue teniendo la connotación de ascenso social, como la tuvo la educación pública en una época. Una educación que, además, se presenta en el

porque el Estado no te las dá, como no te da en la salud, tampoco te las dá en la educación. Tenés que educarte con un nene que vive con hambre, no quiero decir que en la parte privada no exista violencia familiar, y todo eso, y no te preparan, es decir. ¿qué chico que termina en un IPET?... no te preparan para entrar a medicina, entonces, yo no sé si el día de mañana mi hija va a ser una súper médica que vaya a superar a Favaloro, no lo sé, que sea lo que ella quiera, pero mientras yo le pueda dar la mejor educación, yo creo que la mejor educación hoy por hoy es la privada, hay muchísimos colegios privados que por ahí no son bilingües que son buenos, pero bueno si se lo puedo pagar lo otro...”

discurso de los entrevistados como: “afectiva”, “contenedora”, “desafiante” y a la vez de “disciplinadora” y de “excelencia académica”. Es una educación que en algunos casos aparece como una opción para el ascenso social sin tener que transitar por el rigor de sus padres. En el discurso de los entrevistados los colegios pueden ser a la vez “exigentes” y “progresistas”, lugares donde se combina la “buena vida” y el “deporte” con el valor por el “mérito”.

Sin embargo, no todas son virtudes para los entrevistados en las nuevas instituciones educativas, la educación también aparece en el discurso atravesada por la “tecnología”, la “simultaneidad” y la “instantaneidad”, que para los docentes de clase alta son dis-valores. El acceso temprano a la tecnología, hace que los niños de clase alta “tengan poca concentración”. En estas construcciones, “los otros”, “los mejores”, son los que vienen de intercambio, “los suizos”, “los alemanes”. Ellos sí que son aplicados, sacan mejores notas que “los nuestros” “aún sin manejar bien el idioma”, como nos cuenta Perla (docente de un colegio que forma a la clase alta de Córdoba, de la UNC y de una universidad del extranjero).

Los docentes-padres y miembros de la clase alta, nos cuentan que se instalan valores que no son tan bien vistos (dando cuenta de una diferencia generacional en el modo de concebir la educación): el “pragmatismo”, la “instrumentalidad”, la “competencia”, la “ubicuidad” y lo “material”. Son valores que caracterizan a los niños y jóvenes de clase alta de tercera generación, que para Tobías están “perdiendo la impronta de la educación tradicional contenidista”.

La educación religiosa aparece, en cambio, como un espacio de resguardo de los valores tradicionales de “la familia” para los entrevistados de clase alta. En el discurso de nuestros entrevistados aparecen algunas de las instituciones que tienen concepciones de familia más actuales, “el papá, la novia del papá, la mamá, el novio de la mamá”, papás separados, hijos no bautizados, etc.²⁰⁹.

Otras instituciones, simplemente ven con temor y mucha condena la posibilidad de cualquier desviación del modelo papá, mamá (primeras nupcias) e hijos, lo que entienden por “una familia bien constituida”. Este esquema de “familia bien constituida” aplica también para los hijos, que no deben desviarse mucho de las actividades previstas para “los varones” o “las mujeres”. En este sentido Julieta nos cuenta que a

²⁰⁹ Oscar nos cuenta que el colegio donde estudió e inscribió a sus hijas ha cambiado la concepción de familia que traía de antaño y ha flexibilizado las condiciones de ingreso: “no para nada, yo vengo de una familia cristiana, tampoco es que alababan a Jesús cada dos horas, es un colegio cristiano pero no es fanático, es más yo creo que (nombra el colegio) no nos preguntaron si estaban bautizados nuestros hijos, y no nos preguntaron si estábamos casados, cuando antes era ley que los chicos estuvieran bautizados y los padres casados”.

veces algunas escuelas, incluso las de gestión privada laicas sin subvención “no dan tanto lugar a lo diferente”.

La formación católica (algunos amplían a la educación religiosa) es bien vista por algunos papás y mamás, incluso si “no sos católico” o no sos “tan practicante”, en tanto es una buena opción para que tus hijos desarrollen la cultura general y la espiritualidad como nos cuenta Perla. Son colegios que, como describe Del Cueto, presentan un acento en lo vincular, la educación “para la vida” y sobre todo en “formar a buenas personas” (Del Cueto, 2007).

Los docentes, como hemos dicho en ocasión de la reconstrucción de los colegios, son estrictamente reclutados en función de la imagen de la institución, la imagen personal, su apellido (signo aún en la actualidad de pertenencia a cierta aristocracia), el compromiso por la institución y su capacidad de “empatizar” con los niños de cada grupo de la clase alta. Son generalmente docentes muy formados académicamente, con trayectos en el extranjero y en su mayoría con títulos de posgrado.

De todos modos, los entrevistados hacen una gran diferencia entre los docentes de los colegios bilingües, los que forman en lengua extranjera y los del curriculum oficial, este es un fenómeno del que da cuenta Ziegler, que además muestra que se configuran como una comunidad docente que trasciende los establecimientos (2012). Los profesores que forman en lengua extranjera son los que empatizan más con la posición y las disposiciones de la clase, fracción o grupo al que atiende el colegio.

Tiramonti y Ziegler muestran que los jóvenes de clase alta se visualizan en posiciones de privilegio en el futuro, y que en su horizonte minimizan la presencia de “otros” (2008). En nuestra investigación hemos encontrado que la construcción de “los otros” en términos educativos, no es más que la reafirmación del “nosotros”. La educación pública aparece como un otro que resignifica las consignas de la educación privada y los valores de la clase, al punto que los colegios públicos a los que asisten las familias de clase alta no son vistos como “cualquier público”, son vistos como “menos públicos que los públicos”, como hemos mostrado casos para el Colegio Nacional de Monserrat y la ESC Manuel Belgrano.

En todo caso, la formación de las familias de clase alta en las escuelas de gestión privada busca construir legitimidad en la posición social, con principios que guían una suerte de programa simbólico, y construyen individuos con un discurso acerca de sí que naturaliza su posición y sus oposiciones, reificando simbólicamente la desigualdad. Así las instituciones “funcionan como auténticas *categorías de pensamiento* que delimitan el universo de lo pensable imponiendo el conjunto netamente acotado de cuestiones pasibles de plantearse a la realidad y que, cuando se imponen al conjunto de un universo

social, producen la ilusión de un mundo finito, cerrado, perfecto” (Bourdieu, 2013, p. 134)

Los “otros”, que en términos educativos asisten a la educación de gestión estatal, aparecen bajo una compleja construcción sustentada en estereotipos que surgen de un discurso distante. La distancia con los otros, que muestra Del Cueto (2007), se manifiesta en el momento en que les preguntamos a los entrevistados qué relación tienen con la educación pública, donde en la mayoría de los casos la respuesta es de una ausencia de relación.

Recapitulando, nos hemos abocado a reconstruir las trayectorias familiares de clase alta. Para ello, optamos por seleccionar un conjunto de casos, que nos sirvieron para comprender distintas modalidades en la transición institucional de las familias de una generación a otra en función de las fracciones de *profesionales directivos* y de *empresarios*, así como de las estrategias de reproducción o de reconversión de los capitales. Identificamos *trayectorias ortodoxas* o de cada fracción de clase y *trayectorias diversificadas* a partir de la reconstrucción de sus trayectos educativos.

Luego, nos concentramos en la elección de la institución educativa para los hijos. En ocasión de ello, presentamos las principales dimensiones que atraviesan a las familias al momento de “optar” por una u otra institución educativa para sus hijos y toda la complejidad implícita en el proceso de selección del colegio para sus hijos. En este apartado pusimos énfasis en las diferencias entre las mujeres y los varones en dicho proceso.

En el tercer apartado de este capítulo mostramos que las disposiciones y los modos en que perciben y aperciben la realidad social y educativa, las familias que se ubican en la cima de la pirámide socioeconómica responde a la posición que ocupan en el espacio social, que los insta a construir, desde un ángulo muy particular, la relación entre la educación de gestión estatal y la privada.

VI- CONCLUSIONES:

Comprender de un modo relacional la desigualdad social es un desafío de investigación que atravesó toda esta tesis. Asumimos que la distribución de recursos y el acceso a la educación es diferenciado y relacional. En ese sentido, creemos que no es posible construirla como objeto científico de un modo acabado, si no nos comprometemos con una perspectiva multidimensional de análisis de las diferencias en el sistema educativo, de un modo crítico y a conciencia, aplicando todos los instrumentos de ruptura que estén a disposición. Esta concepción tuvo implicancias ontológicas, epistemológicas, metodológicas y técnicas que hemos mostrado a lo largo de la tesis.

I- Inversión en educación y oferta.

La desigualdad educativa es la principal modalidad en que la desigualdad social se reproduce toda vez que legitima las otras (económicas y materiales en general), siendo una de las formas de más larga duración. En este sentido estamos apuntando al centro de la desigualdad en las sociedades meritocráticas contemporáneas.

La desigualdad educativa como mecanismo de reproducción social, demanda de los individuos una inversión que es bastante costosa, tiempo de vida. En el caso de las familias de clase alta que se distinguen por su capital cultural, hemos visto que invierten cada vez más años de escolaridad.

Con el paso de los años, la desigualdad educativa, que es una de las desigualdades que distingue a las familias de clase alta del resto de las familias del espacio social, va modificando y complejizando sus mecanismos de distinción, remplazando la acumulación de capital cultural (mediante años de vida dedicados a la escolarización) por la segmentación y segregación de la oferta educativa.

Esta herramienta, que se suma a otras y sirve para asegurar posiciones de algunos de sus miembros (las mujeres o los excluidos de la herencia) está protagonizando una transición en la actualidad cordobesa, donde algunos miembros de la clase alta, la fracción de empresarios principalmente, comienzan a expresar que la acumulación de años de escolaridad, que además es costosa, no es el único modo para sostener la posición que ocupan.

Sin embargo, la gran mayoría de los casos, todavía sostienen estrategias de acumulación de capital cultural, particularmente las fracciones que se han posicionado en el poder por medio de la acumulación de ese capital, y que, por lo tanto, es el capital con mayor peso en su estructura patrimonial. Recordemos que Córdoba, se caracterizó por ser “la docta” y por una aristocracia sustentada en el título de doctor.

En parte, esta impronta doctoral aporta para comprender la necesidad de invertir entre 25 y 30 años de vida en la formación educativa de algunos miembros de las fracciones

de clase alta. La estrategia de acumulación sigue siendo preponderante como mecanismo de distinción, que no es más que la importación a la educación de estrategias que estas familias aplican también a la economía y los negocios.

En este sentido, la acumulación de credenciales, años de escolaridad y capacitaciones, se constituye como una de las estrategias hegemónicas para la reproducción social de la clase, y en tanto tal es impuesta sobre todo el espacio social. La creciente acumulación de años de escolaridad en las clases medias y baja ponen de relieve esta estrategia que instituye la clase alta, e impone como ideal de legitimidad de su posición a todo el espacio social.

Hemos mostrado que la acumulación de años de escolarización en las familias de clases medias y baja han repercutido con fuerza en el acceso a niveles que antes estaban vedados para muchas de ellas. Sin embargo, también hemos mostrado que todavía estas transformaciones no logran efectivizarse en las tasas de egreso.

La nueva tecnología de diversificación educativa, que viene operando con intensidad en Argentina y Córdoba desde la década de 1990, se sostiene sobre un artefacto cultural específico, las escuelas para la clase alta. Antes, las familias de clase alta compartían instituciones con las familias de clase media acomodada, dado que las familias de clase media empobrecida y baja no accedían con tanta frecuencia al sistema educativo secundario y superior.

La diversificación de la oferta, que tiene origen en el repliegue de la Iglesia Católica sobre el sector de gestión privada y la aparición de nuevas escuelas de gestión privada laicas con propuestas educativas globales, es condición de posibilidad para la articulación de nuevas estrategias de distinción, que a la vez reúnan las múltiples demandas que tienen las familias de clase alta, que viven en una sociedad global donde necesitan construir redes y reforzar el capital simbólico. En este marco, las escuelas buscan optimizar esos procesos y ahorrar años de escolarización.

Esta reciente estrategia de diversificación escolar de las familias de clase alta, dado un renovado instrumento educativo de reproducción, genera un efecto hacia adentro de la clase, que tiene que adecuarse a un nuevo escenario de diversificación, donde la elección de la escuela implica una planificación y selección institucional asociada a la “compra de un producto” o a un “*casting* de escuelas”, y una “adaptación” del sector de la oferta privada confesional, que lucha por mantener a los hijos de las clases altas bajo su reparo.

Hemos mostrado que esta estrategia de diversificación, acompañada por la oferta educativa del sector de gestión privado, obliga a las familias a esos estudios de mercado muy minuciosos, dado que ya no pueden regirse solo por la tradición de enviar a sus hijos a los mismos colegios que fueron ellos o sus padres.

En este sentido, la estrategia de diversificación, que se comprende como una optimización de los años de escolarización, va tomando fuerza dentro del espacio social, y se comienzan a observar casos en las familias de clase baja y media que implementan este mecanismo de “promoción social por medio de la educación”.

II- Las familias de clase alta y las escuelas.

En relación con la estrategia de distinción por medio de la acumulación de años de escolaridad, que sigue siendo actual y convive con la estrategia de diversificación de la educación, nos lleva a interrogarnos acerca de la potencialidad de los estudios de movilidad social por medio de la movilidad educativa, en la medida en que estamos observando un proceso de desplazamiento educativo estructural que puede conducirnos a equívocos, en cuanto que sostener la posición en el espacio social de una generación a otra, implica necesariamente acumular más años de escolaridad.

Por lo tanto, un investigador que no tuviera una mirada del desarrollo histórico del sistema educativo, y del espacio social en su conjunto, podría caer en la peligrosa tentación de decir que la educación no incide en la reproducción de la desigualdad social, o que ingenuamente mejora las posibilidades de ascenso social, independientemente de las condiciones de partida.

Otro peligro en este análisis radicaría en desconocer que el sistema de reproducción social mediado por el sistema educativo, que posiciona a las familias de clase alta en la cima de la pirámide social y legitima en todas las familias esas posiciones, puede ser reducido al capital económico, o al capital humano, como proponen ciertas teorías. El capital cultural, y en particular del capital escolar, tienen una gran incidencia en la reproducción y legitimación social de la clase alta por la “selección estadística” que caracteriza al sistema educativo, que opera a partir de su doble ocultamiento, que muchas veces exige el “sacrificio” de uno o más de sus hijos.

No hemos adoptado el concepto de elites en esta investigación. Ello se debe a que creemos responde a grupos que auto-suscribieron a esas posiciones con la convicción clara de hacerse cargo de la dirección política, económica, militar y religiosa del país en un momento determinado de la historia. Por lo tanto, hablar de elites en Argentina en la actualidad, implicaría establecer un ejercicio de ruptura con el modo clásico en que se concibió.

No obstante, el significante de la elite quedó “flotando” en la *doxa* y la *doxa epistémica*, pero no siempre ha sido construido de un modo científico. En la actualidad, muchos colegios que forman a la clase alta se auto inscriben bajo la categoría de “colegio de elite”, y otros la rechazan, por mantener un perfil de “compromiso social”, en favor de “colegios bilingües” o “colegios internacionales”, aunque tampoco ellos utilicen estas

categorías con precisión y haya conflictos de nominación que tienen escalada legal en algunos casos.

Construir a la clase alta desde el espacio social que se produjo en el marco del equipo de investigación, nos permitió comprender que esas fracciones asociadas a pequeños grupos dentro de la clase alta, que frecuentan instituciones y lugares de recreación y residencia cerrados, deben ser comprendidos como segmentos dentro del espacio social de relaciones que los contiene. A pesar de la clausura cultural y simbólica, y de los trayectos diferenciados que viven los jóvenes de esta clase social, no podemos desconocer como científicos sociales que para que esos circuitos sean posibles es necesario todo un sistema social “cómplice”.

Por otra parte, el espacio social nos permitió construir fracciones de clase alta de un modo relacional con respecto a todas las demás clases sociales. Ello habilitó una perspectiva de abordaje que facilita la comprensión del paso de las diferencias a las desigualdades, que en ocasiones se hace muy complejo cuando se toma un grupo específico de la clase alta, como son los jueces, los empresarios, los comerciantes, etc. Hemos construido la desigualdad educativa en Córdoba desde el “punto de vista” (en el sentido bourdieusiano) de clase alta, que se encuentra en la cima de la pirámide social. A pesar de ser un grupo reducido dentro de la sociedad, la clase alta presenta múltiples heterogeneidades, producto de sus estrategias de distinción, que se retratan en las opciones diferenciadas que hacen por los colegios donde se escolarizan sus hijos. Una clara muestra de ello son la multiplicidad y diversidad de instituciones relevadas.

Estas instituciones son muy cerradas por medio de condicionamientos económicos, religiosos y de pertenencia a círculos de relaciones y reconocimiento apoyados en capitales social y simbólico, que se manifiestan en el apellido y las relaciones filiales.

Las familias que optan por estos colegios escolarizan a sus hijos allí desde edades tempranas (dos años de edad), hasta su ingreso al sistema de educación superior. Del mismo modo, muchas veces tienden a escolarizar a todos sus hijos en las mismas instituciones. En el caso de ser instituciones católicas que reciben sólo varones o sólo mujeres, los padres envían alternativamente a sus hijos a una u otra, muchas veces de la misma congregación.

Para los miembros de la clase alta restantes, las estrategias de distinción que articulan permanentemente en la educación de sus hijos, hacen que las familias opten por un haz de instituciones, con características muy específicas para la escolarización de sus hijos según un conjunto de criterios que hemos listado en este trabajo. También en estos casos, la formación de los niños y jóvenes, que tiene lugar en la misma institución desde muy pequeños, se interrumpe en los casos que presentan dificultades de aprendizaje o

de disciplina que luego de largos derroteros encuentran lugar en *instituciones refugio* para la clase alta.

Este haz de posibilidades para las familias de la clase alta pone en juego una dimensión de la reproducción social que aparece en las entrevistas realizadas. Las familias orquestan grandes investigaciones, que implican rastreo de información de las instituciones, reconstrucción de trayectorias de pares (familiares, colegas y clientes) y análisis de ventajas y desventajas, que exhiben un auténtico sentido práctico en la reconstrucción de la oferta y de las posibilidades de la familia.

Este proceso de cálculo en apariencia “racional” y de negociación familiar, se da principalmente, y si no hay grandes desencantos, en el primer hijo o hija. Luego se viven una sucesión y afianzamiento de la relación entre la institución educativa y las familias. Pero, como sucede para todas las familias del espacio social, también hay trayectorias interrumpidas, decepciones, retrocesos y nostalgia por la institución educativa de origen, cuando uno de los miembros de la familia tiene que renunciar a la continuidad institucional.

Es asombroso constatar que, a pesar de toda la negociación familiar por la elección de la institución educativa para escolarizar a sus hijos, siempre hay un “núcleo duro” de creencias que no se discute, que forman parte de los acuerdos de base para la negociación. Luego, a partir de ello, el espectro reducido de instituciones que conforman las “opciones”, será producto de disputa condicionada por las posiciones diferenciales que ocupan los padres en la clase alta.

En ocasión de la lucha simbólica por la elección de la institución educativa, algunas familias incluyen escuelas que forman parte de la oferta educativa pública, las preuniversitarias. Estas instituciones secundarias implican una ruptura en el proceso de escolarización de los hijos, que deberán ingresar en quinto grado. El carácter público de estas instituciones es objeto de debate al momento de las entrevistas, siendo que las familias de clase alta que optan por ellas buscan distanciarlas simbólicamente de las instituciones “públicas” (de gestión estatal) en general.

La opción por los colegios preuniversitarios es muy común en la clase alta de Córdoba. Cada colegio tiene una impronta diferente, capta a familias de clase alta distintas. Uno de ellos ofrece una formación humanista y apunta a sectores más tradicionales de la sociedad cordobesa y el otro, con una formación comercial, recibe a hijos de profesionales y empresarios.

III- Sentidos sobre la educación en las familias de clase alta.

En este marco, hemos explorado el modo en que los entrevistados construyen sentidos asociados a la educación desde sus posiciones de jerarquía en el espacio social. Dado

que los miembros de la clase alta entrevistados son periodistas, empresarios, políticos, sindicalistas, comerciantes, funcionarios públicos, académicos, entre otros tantos cargos y funciones, el modo en que estos individuos construyen sus representaciones de la educación incide fuertemente en la construcción hegemónica sobre la educación. Para los miembros de la clase alta, la principal contradicción en términos simbólicos de la educación se da entre “la pública” y “la privada”. El modo estereotipado de significar a la educación de gestión estatal y la educación de gestión privada toma matices en relación con la educación privada, a la que conciben como un mínimo necesario.

La educación pública aparece en los discursos de los entrevistados de clase alta como un bloque. Se asocia principalmente a la deficiencia estructural, la falta de recursos educativos, docentes desgastados (politizados, mal pagos, con alumnos que se acercan a la *barbarie sarmientina*, cansados y descontando días para jubilarse), paros y discontinuidad en el cursado y, sobre todo, a la pobreza. Este diagnóstico se encuentra en todos los discursos, por más que muchos entrevistados reconozcan no tener contacto con la educación pública.

De la Universidad Nacional de Córdoba, que siendo pública es considerada como una opción por las familias de clase alta estudiadas, valoran su nivel académico. Sin embargo, en el discurso de los entrevistados también es objeto muchas de las deficiencias achacadas al sistema educativo público, como la masividad, la falta de control, la apertura indiscriminada (incluso a los extranjeros) y los docentes politizados. Por opuesto relacional, el “nosotros”. La educación privada aparece en los relatos como una verdadera “salvación”. Incluso los miembros de la clase alta que tienen contacto con la educación pública exponen que está asociada a una condición de “vulnerabilidad social”, en la que ellos mismos podrían caer si no son lo suficientemente precavidos.

La educación para la clase alta es asociada a amplios espacios cerrados, con todos los recursos necesarios, incluso los recursos tecnológicos de avanzada. En su discurso, las instituciones cuentan con los docentes mejor formados, programas educativos de excelencia académica y desafiantes, escuelas abiertas al mundo por medio de los exámenes internacionales e intercambios y abierta a la sociedad por medio de las múltiples obras de filantropía y beneficencia.

Este modo de construir los sentidos sobre la educación en Córdoba adquiere una significación especial cuando concibe las familias de clase alta, con sus disposiciones, formas de percibir y apercibir la educación y tomas de posición en relación con la posición que ocupan en el espacio social construido. En el contexto de su posición en el espacio social, se comprende la construcción de una educación que en la mayoría de los discursos aparece oponiendo, en términos simbólicos, a la escuela “pública” y la escuela “privada”.

Establecer la relación que existe entre las posiciones sociales y sus tomas de posición, en tanto disposiciones a comportarse, formas de percibir y apereibir el mundo, es de crucial importancia para comprender, no sólo sus estrategias como clase, sino el modo en que se significa hegemonícamente la educación en su conjunto, que no es más que la legitimación de la posición de clase como universal, y de este modo la reproducción de la desigualdad desde los que están en las posiciones de poder.

Con esta investigación aportamos en dirección a poner de manifiesto las principales estrategias de reproducción educativa de las familias de clase alta, concentrándonos en el nivel secundario, que por su carácter de nivel “medio” de la educación de las familias de clase alta, nos condujo accesoriamente al nivel inicial, primario y superior.

Consideramos que la expresión de las principales características del sub-sistema educativo en que se forman las familias de clase alta, es valiosa para comprender la desigualdad educativa en su conjunto y por tanto la desigualdad social.

IV- Perspectivas

Esta tesis doctoral ha generado múltiples líneas de investigación e hipótesis para continuar en el futuro. Algunas de ellas, producto del acercamiento al campo de la formación educativa de las clases altas, y otras, producto de comenzar a conocer los sentidos que estas familias tienen de la educación en general y las posiciones que ocupan en el espacio social y en el mercado laboral.

Una de estas líneas está relacionada con el creciente proceso de internacionalización de los mercados globales, que exige a los miembros de la clase alta un permanente intercambio con miembros de otros países de América Latina y el Mundo. En ese marco, las escuelas han comenzado a incorporar dentro de sus propuestas educativas, modalidades de intercambio, convenios con organismos internacionales de evaluación y acreditación de lengua inglesa, proyectos de desarrollo del “espíritu emprendedor” en organizaciones internacionales e instancias internacionales de colaboración y competición.

Esta línea de investigación la encontramos muy desafiante, para describir el modo en que las escuelas que forman a las familias de clase alta se adecúan al mercado laboral en que los jóvenes que asisten a sus instituciones (futuros empresarios, directivos, jefes, funcionarios públicos, etc.) deberán enfrentarse en el futuro. El proceso de internacionalización de las clases altas que se está sucediendo de un modo vertiginoso en este último tiempo, e incluye a una fracción de la clase media, es una línea de análisis desafiante.

Una segunda línea, en la que nos interesa profundizar, es la articulación que se establece entre el nivel secundario y las universidades. Es notorio el crecimiento que

hemos constatado en estos breves años de investigación, de convenios entre las escuelas y las universidades nacionales y privadas.

Estos acuerdos y redes institucionales que se establecen entre los colegios secundarios, como es el caso de los colegios preuniversitarios con la Universidad Nacional de Córdoba dentro del sector estatal, y el de las escuelas privadas, que tomó materialidad recientemente frente a la noticia del traslado de una prestigiosa institución educativa secundaria a un terreno colindante a una universidad privada de Córdoba, pero que puede rastrearse con anterioridad, son una dimensión de gran interés para continuar las indagaciones.

Por otra parte, nos interroga conocer sobre las diferentes estrategias que las instituciones educativas continuarán aplicando, en un contexto de creciente diferenciación de la educación para las familias de clase alta en Córdoba, ya sea en el sector privado laico o confesional. En ese contexto, es particularmente interesante el modo en que se recluta el personal en dichas instituciones, que dado su crecimiento, han debido flexibilizar sus criterios de selección, e instaurar nuevas modalidades de formación en el colegio de sus docentes.

En cuanto al estudio de las familias de clase alta, se nos abre la inquietud por continuar indagando por las diferencias y los puntos de contacto que tienen las familias de mayor volumen de capital con las otras familias del espacio social construido, en la medida en que sus estrategias de diferenciación encuentran correlato en las estrategias que establecen las demás familias del espacio social, sobre todo las más próximas, que son las familias de clase media acomodada.

Por último, el proceso de segregación residencial que se ha dado, y está dando, en las familias de clase alta, genera particularidades en el espacio urbano que no están disociadas del desarrollo de la oferta educativa para este sector, en todos sus niveles. En este sentido el estudio de la relación entre los procesos de segregación residencial y segregación y segmentación educativa es una línea de análisis que se propone para continuar nuestras exploraciones.

La realización de esta tesis ha sido un desafío que ha abierto múltiples dimensiones de análisis: desde los colegios secundarios hacia otros niveles, desde las familias de clase alta hacia otras familias del espacio social, desde Córdoba hacia otros territorios y desde la educación hacia otros ámbitos como el mercado de trabajo y la segregación territorial. Por lo tanto, esta tesis presenta un cierre que es puntapié de múltiples aperturas.

VII- BIBLIOGRAFÍA:

- Abratte, J. P. (2007). *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba, 1984-1999* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba - Argentina.
- Abratte, J. P. (2011). Segmentación, fragmentación y democracia: condensaciones y desplazamientos en el discurso académico y el discurso de la política educativa. *Cuadernos de Educación*, 9(9), 33-50.
- Abratte, J. P. (2013). Los 90: neoliberalismo y políticas de educación superior. En M. Gordillo y L. Valdemarca (Coords.), *Facultades en la UNC. 1854-2011- Saberes, procesos políticos e institucionales* (pp. 277-298). Córdoba: UNC.
- Acosta, F. (2009). Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. *Revista de Pedagogía*, 30(87), 217-246.
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-144.
- Aguiar de Zapiola, L. (1998). *Cultura liberal, cultura autoritaria: el colegio Nacional de Moserrat (1943-1955)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Agulla, J. C. (1968). *Eclipse de una aristocracia: una investigación sobre las élites dirigentes de la ciudad de Córdoba*. Buenos Aires: Librería.
- Albergucci, M. L. (2006). Educación inicial. Análisis cuantitativo del nivel. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Almeida, Ana Maria F., y Nogueira, M. A. (2002). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Almeida, Ana Maria Fonseca. (2009). *As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte, MG: Argumentum.
- Altimir, O., y Beccaria, L. (2001). El persistente deterioro de la distribución del ingreso en la Argentina. *Desarrollo económico*, 40(160), 589-618.
- Álvarez, M. (2013). *Educación en cifras. Nivel inicial y primario en Córdoba: 2002-2010*. CEPYD: Córdoba.
- Amar, H., Tello, C., Bianchi, G., y Asprella, G. (2015). Las relaciones entre «Educación e Inclusión Social» en Argentina y Brasil: las apropiaciones específicas de algunos debates e ideas educativos de la trama discursiva internacional circulante. *Revista Educação Especial*, 28(53), 557-568.

- Ambroggio, G. A. (2012). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. *Cuadernos de Educación*, 1(1), 133-143.
- Archer, M. S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Sage.
- Archer, M. S. (1986). *The sociology of educational expansion: Take-off, growth and inflation in educational systems*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Arcidiácono, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., y Vázquez, E. (2014). La segregación escolar público-privada en América Latina. *Serie Políticas Sociales* (195). Santiago de Chile: CEPAL.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Anuario de Estadísticas Universitarias - Argentina 2010* (p. 374). Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Arriaga, A. E., Franco, M. J., Medina, L., y Natalucci, A. (2012). Un Estado en transición: Córdoba ante el embate neoliberal. En M. Gordillo, A. E. Arriaga, M. J. Franco, L. Medina y C. Solís (Eds.), *La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo* (pp. 25-63). Córdoba: Ferreyra.
- Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robison, L., y Whiteford, S. (2003). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma* (Vol. 71). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge.
- Balzarini, M., Maccagno, A., Somazzi, C., Oehlenschäger, A., y Esbry, N. (2013). *Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba (1613-2013)*. Córdoba: Editorial UNC.
- Baranger, D. (1992). *Construcción y análisis de datos: una introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Posadas: Editora Universitaria de Misiones.
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas: Segunda edición (1a electrónica).
- Barsky, O., y Dávila, M. (Coord.) (2010). *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Buenos Aires: Teseo y Universidad de Belgrano.
- Barsky, O., y Giba, G. (2013). La investigación en las universidades privadas argentinas. *Serie Documentos de trabajo*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Barsky, O., Bello, J. C. y Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Barsky, O., Sigal, V., y Dávila, M. (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Basozabal, E. U. (2003). La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto? *Revista complutense de educación*, 14(1), 175–194.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E. B., Warde, A., Gayo-Cal, M., Wright, D., y others. (2009). *Culture, class, distinction*. Abingdon: Routledge.
- Bernstein, B. B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bertaux, D. (1995). Social Genealogies Commented on and Compared: An Instrument for Observing Social Mobility Processes in the Longue Durée'. *Current Sociology*, 43(2), 69–88.
- Birle, P., Hofmeister, W., Malhold, G., y Potthast, B. (2007). *Elites en América Latina*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- Blanco, A. F. (2006). *Gasto público provincial dirigido a la niñez y la adolescencia en Córdoba, 2000-2005*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Económicas, Departamento de Economía y Finanzas.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar Meza, R. (2002). La teoría de las elites en Pareto Mosca y Michels. *Iztapalapa*, 53(23), 386-407.
- Bonantini, C. (1994). *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina 1810-1983* (Vol. 1 y 2). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. *Sociología y cultura*, 281–309.
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100(1), 32–36.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (2002) “Condición de clase y posición de clase”, *Revista Colombiana de Sociología*, 7(1), (pp.119-141).
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1980). La educación argentina (1955-1980). *El país de los argentinos*, (191). Buenos Aires: CEAL
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la Educación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Brigido, A. M., y Giacobbe, C. D. (2013). La reforma curricular de la enseñanza media en Córdoba (Argentina): análisis crítico de su «discurso pedagógico» desde la perspectiva de B. Bernstein. *Voces y Silencios*, 4(1), 3-17.
- Brunner, J. J. (2012). La lucha por la educación de las elites: campo y canales formativos. *Revista UDP* (9), 119–143.
- Burchardt, H.-J. (2012). ¿Por qué América Latina es tan desigual? Tentativas de explicación desde una perspectiva inusual. *Nueva Sociedad*, (239), 137–150.
- Cachón Rodríguez, L. (1989) *¿Movilidad social o trayectorias de clase? Elementos para una crítica de la sociología de la movilidad social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas - Siglo XXI
- Camp, R. A. (2006). *Las elites del poder en México: perfil de una elite de poder para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Capdevielle, J., y Giovine, M. A. (2015). Desigualdad y espacio urbano: las condiciones objetivas de las clases sociales en el gran Córdoba. *Cardinalis*, (4), 66-90.
- Carli, S. (2008a). Debates acerca de lo público en la historia de la educación: Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico. En *Historia de la educación-anuario*. (Vol. 8, pp. 39-55). Buenos Aires: Prometeo.
- Carli, S. (2008b). La educación Pública en la Argentina Sentidos fundantes y transformaciones recientes. *Historia de la Educación. Anuario*, 9, 17-49.
- Carreras, S. (2001). *La Sagrada Familia*. Córdoba: Ediciones del Boulevard.
- Cassirer, E. (1953). *Substance and Function and Einstein's Theory of Relativity*. New York: Dover Publication.
- Cataño, G. (2004). Max Weber y la educación. *espacio abierto*, 13(3), 395-404.

- Cattani, A. D., y Kieling, F. dos S. (2007). A escolarização das classes abastadas. *Sociologias*, 9(8), 170–187.
- Cervini, R., y Tenti Fanfani, E. (2004). *Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina* (Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo No. 1) (p. 22). Buenos Aires: SITEAL.
- Centro de Estudios de la educación Argentina. (2012). *Necesitamos más graduados*. (No. 1 (5)). Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. *Espacio abierto*, 22(2), 279–304.
- Cocorda, E. (2001). La descentralización educativa en Argentina: un aprendizaje difícil. El caso de la provincia de Córdoba entre 1989 y 1992. S. Martinic y M. Pardo (edts.) *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, 349–374. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American sociological review*, 36(6), 1002–1019.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.
- Cooper, V., y Assusa, G. (2016). EL MERCADO DE TRABAJO EN EL GRAN CÓRDOBA. 2003-2011. En Alicia Gutiérrez y Héctor Mansilla (Comp.) *El espacio social de las clases y los instrumentos de reproducción social* (pp. 53-104). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- De Deane, C. A., Corengia, Á., García de Fanelli, A. G., y Carranza, M. P. (2016). La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 73-91.
- García de Fanelli, A. G., y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1), 58-75.
- De Ímaz, J. L. (1968). *Los que mandan*. Buenos Aires: Eudeba.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados: estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo y UNGS.
- Dezalay, Y., y Garth, B. (1998). Droits humaines et philanthropie hégémonique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 120(121), 23-41.
- Domhoff, G. W., y Dye, T. R. (1987). *Power elites and organizations*. Newberry Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Dubet, F. (2003). Que faire des classes sociales? *Lien social et Politiques*, (49), 71–80.

- Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Duek, C., y Inda, G. (2006). La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico. *Revista Austral Ciencias Sociales*, (11), 5–24.
- Dupuy, F. (2006). *La fatiga de las elites. El capitalismo y sus ejecutivos*. Buenos Aires: Manantial.
- Durán Roca, L. (2006). La malla urbana en la ciudad colonial iberoamericana. *Apuntes*, 19(1), 118-131.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO-CBC.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En *Juan Carlos Tedesco (comp.) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino* (pp. 85-116). Buenos Aires: UNESCO.
- Esteve, A., y McCaa, R. (2007). Homogamia educacional en México y Brasil, 1970 – 2000: Pautas y Tendencias. *Latin American Research Review*, 42(2), 56–85.
- Fachelli, S., López, N., López-Roldán, P., y Sourrouille, F. (2012). *Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*. París: International Institute for Educational Planning.
- Feldfeber, M. (2003). La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en argentina. *Educação y Sociedad*, 24(84), 923–943.
- Feldfeber, M. (2009). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. *Feldfeber, Myriam (comp.), Sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, (pp. 107-127). Buenos Aires, Noveduc.
- Feldfeber, M., y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo». *Educação y Sociedade*, 32(115), 339-356.
- Fernández Cardoso, S. (2011). *Teoría, sociedad y poder en Talcott Parsons, C. Wright Mills, Jurgen Habermas y Anthony Giddens*. Universidad Católica Argentina: Buenos Aires.
- Fernández Enguita, M. (1999). El marxismo y la educación: un balance. *M. Fernández Enguita (Edit.) Sociología de la Educación* (pp. 33-43). Barcelona: Ariel.
- Ferreira, H. A., Cocorda, E., Rosales, M. A., y Acosta, M. Ó. (2015). Educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba, Argentina. Historia, políticas públicas y desarrollo educativo. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 28–47.

- Ferreira, H., Vidales, S., Kowadlo, M., Bono, L., y Bonetti, O. (2013). Hacia la educación secundaria obligatoria. Notas del procesod en la República Argentina. *Revista Electrónica« Actualidades Investigativas en Educación»*, 13(2), 1–29.
- Filgueira, C. H. (2001). *La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Filmus, D. (1985). Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. En *Serie de Documentos de investigación* (Vol. 30). Buenos Aires: FLACSO.
- Filmus, D., Kaplan, K., Miranda, A., y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Buenos Aires: Santillana.
- Filmus, D., y Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En (*E. Tenti Fanfani Comp.*) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, (pp. 35-65). Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- Fogolino, A. M., Falconi, O., y Molina, E. L. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, (6), 227-243.
- Fornazaric Aranda, J. C. (2013a). Las bases territoriales de la segmentación educativa. *Cardinalis*, 1(1), 2-16.
- Fornazaric Aranda, J. C. (2013b). Procesos Segregatorios y Segmentación Educativa. *Síntesis*, (3), 1-17.
- Fradkin, R. (1997). Tulio Halperin Donghi y la formación de la clase terrateniente porteña. R. Hora y J. Trímboli (compiladores), *Discutir Halperin. Siete ensayos sobre la contribución de Tulio Halperin Donghi a la historia argentina*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto, 71–111.
- Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-Posições*, 26(2), 77–98.
- Gallart, M. A. (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. Montevideo: Cinterfort-OIT.
- García de Fanelli, A. (2008). Políticas públicas frente a la« fuga de cerebros»: Reflexiones a partir del caso argentino. *Revista de la educación superior*, 37(148), 111–121.
- García de Fanelli, A. M. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. *Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*. Buenos Aires: SITEAL.
- García de Fanelli, A. M., y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1), 58-75.

- García Guadilla, C. (2004). Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano. *Revista de la educación superior*, 33(2), 65-74.
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., y Vazquez, E. (2011). La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales*, 51(202-203), 189–219.
- Gentili, P. (2011). Adentro y afuera: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En *Gentili, P., et al. Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación* (pp. 9-32). Buenos Aires: CLACSO.
- Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en « la clase alta argentina ». *Runa*, 34(1), 73–90.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta Argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gessaghi, V., y Llinás, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior* (Centro de Implementación de Políticas Para la Equidad y el Crecimiento) (p. 31). Buenos Aires: CIPPEC.
- Gessaghi, V., y Sendón, M. A. (2008). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. Entrevista a Bernard Lahire. *Propuesta Educativa, Buenos Aires*, (30), 71–77.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Giovine, M. (2015). Condicionamientos educativos de los sectores dominantes en Gran Córdoba: cambios y transformaciones 2003-2011. *Revista de la educación superior*, XLV(177), 119-146.
- Giovine, M. y Capdevielle J. (2014). La configuración de los sectores dominantes en el espacio social de Córdoba, Argentina. *Civilizar*, 14(27), 165-182.
- Giovine, M., y Jiménez, C. (2016). Transformaciones del mercado escolar en el espacio social de gran córdoba. 2003-2011. En *Alicia Gutiérrez y Héctor Mansilla (Comp.) El espacio social de las clases y los instrumentos de reproducción social* (pp. 149-206). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Giuliodori, R. F., Giuliodori, M. A., y González, M. (2004). La deserción en el nivel medio de la educación en la Republica Argentina. *Revista de Economía y Estadística*, 42, 71-92.
- Gordillo, M. (2012). Introducción. En *M. Gordillo, A. E. Arriaga, M. J. Franco, L. Medina y C. Solís (Eds.), La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo* (pp. 9-24). Córdoba: Ferreyra.

- Goldthorpe, J. H. (2000). *On sociology: Numbers, narratives, and the integration of research and theory*. Oxford: Oxford University Press on Demand.
- Gorostiaga, J. M. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 119–161.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 1, 2 y 3). México: Ediciones Era.
- Gramsci, A. (1997). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Gramsci, A. (2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Gruppi, L. (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Gutiérrez, A. (1998). Estrategia habitacional, familia y organización doméstica. *Cuadernos de Antropología Social*, 10, 151-165.
- Gutiérrez, A. (2003a). «Con Marx y contra Marx»: el materialismo en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 453–482.
- Gutiérrez, A. (2003b). La construcción social de la pobreza. Un análisis desde las categorías de Pierre Bordieu. *Anduli - Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 2, 29–44.
- Gutiérrez, A. (2003c). La educación como práctica social en la teoría de Bordieu: Elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba, Argentina. *Revista complutense de educación*, 14(1), 115-132.
- Gutiérrez, A. (2004). *Pobre', como siempre.... Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba, Ferreyra.
- Gutiérrez, A. (2006). Clases, espacio social y estrategias: una introducción al análisis de la reproducción social en Bourdieu. En *Bourdieu, P., Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases* (pp. 9–27). Córdoba: Ferreyra.
- Gutiérrez, A. (2007) Herramientas teórico-metodológicas de un análisis relacional para los estudios de la pobreza. *Ciencia docencia y tecnología*, 35, 15-33.
- Gutiérrez, A. (2012). Reflexiones en torno al análisis de las redes sociales en la pobreza. *Sociológica (México)*, 27(76), 149–188.
- Gutiérrez, A. y Mansilla, H. (2015). Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI. *Política y Sociedad*, 52(2), 109-442.
- Gutiérrez, A. y Mansilla, H. (2016). El espacio social cordobés: construcción, aspectos teórico-metodológicos y técnicos. En *El espacio social de las clases y los instrumentos de reproducción social: Dinámicas recientes del mercado de trabajo, el mercado de las*

- políticas sociales, el mercado escolar y el mercado habitacional. Gran Córdoba. 2003-2011.* (pp. 3-52). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gutiérrez, A. y Giovine M. (2017). Access to Higher Education and the Reproduction of Inequalities in Córdoba, Argentina. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, en prensa.
- Gutiérrez, G. (2013). *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2002-2013) Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos.* Córdoba: Alaya Editorial y UEPC.
- Goldthorpe, G. (2012). Sobre la clase de servicio: su formación y su futuro. En Carabaña, J., De Francisco A., (ed) *Teorías contemporáneas de clases sociales.* (pp. 229-263). Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- Halperín Donghi, T. (1972). *Revolución y guerra: Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hardoy, J. (1975). La forma de las ciudades coloniales en hispanoamérica. *Le città coloniali*, 5, 540-585.
- Hjellbrekke, J., Le Roux, B., Korsnes, O., Lebaron, F., Rosenlund, L., y Rouanet, H. (2007). The Norwegian field of power anno 2000. *European Societies*, 9(2), 245–273.
- INDEC. (2013). *Estimaciones y proyecciones de población 2010-2040* (Análisis demoGráfico). Buenos Aires: INDEC.
- INDEC, CEPAL, y CELADE. (2004). *Estimaciones y proyecciones de población Total del País. 1950-2015* (Análisis demoGráfico). Buenos Aires: INDEC.
- Isla, A., y Noel, G. (2007). Escuela, Barrio y Control Social: De la Condena a la Demanda. *Perspectivas Educativas*, 27(14), 29-36.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Janoschka, M. (2003). Nordelta–ciudad cerrada. El análisis de un nuevo estilo de vida en el gran Buenos Aires. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 7(146), 121-129.
- Jelin, E. (1984). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada.* Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Jiménez Zunino, C. (2011). Movilidades geoGráficas, movilidades sociales. Trayectorias transnacionales en el campo global. En *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate.* Buenos Aires: CICCUS.
- Jiménez Zunino, C. I. (2015). Trayectorias sociales de los migrantes de clases medias argentinas: reproducción, reconversión y desclasamiento. *Sociología Histórica*, 5, 389-427.
- Jiménez Zunino, C. I. (2016). Transmisión intergeneracional y trayectorias sociales: Las clases medias cordobesas vinculadas a la industria automotriz. *Trayectorias*, 18(42), 3-27.

- Jiménez Zunino, C. I. y Giovine M. A. (2016). “¿Desigualdad por sexo o por posición? Capital escolar de referentes y cónyuges de las clases dominantes del Gran Córdoba 2003-2011”. En las I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo, 25 y 26 de agosto de 2016, Mendoza, Argentina.
- Jiménez Zunino, C. I., y Giovine, M. (2017). Terminar el secundario en Córdoba: desigualdad educativa y nivel medio en la última década. *Páginas de Educación*, 10(2), en prensa.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: UNESCO.
- Kisilevsky, M., y Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: UNESCO.
- Kliksberg, B. (2005). América Latina: la religión más desigual de todas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 11(3), 411-421.
- Koch, M., y Valdés, E. (2008). Una mirada a la segregación residencial en ciudades latinoamericanas: El caso de Porto Alegre (Brasil) y Córdoba (Argentina). *Ciudad y Territorio Estudios territoriales*, XL(158), 681-701.
- Kravetz, S. (2012). Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial «Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria». *Cuadernos de Educación*, (10), 1-15.
- Krawczyk, N. (1987). *Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina*. (Tesis de Maestría). Flacso, Buenos Aires.
- Lahire, B. (2005). Distinctions culturelles et lutte de soi contre soi: «détester la part populaire de soi». *Hermès, La Revue*, (2), 137–143.
- Lahire, B. (2008). Cultura Escolar, desigualdades culturales y reproducción social. *E. Tenti Fanfani (comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa (Pp. 35-55)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Landinelli, J., y others. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Con la colaboración de Antonio MacDowell de Figueiredo, Marcela Mollis, Sabine Manigat y Daniel Mato. Capítulo*, 5, 1-25.
- Lenci, M. L. (1998). La radicalización de los católicos en la Argentina. Peronismo, cristianismo y revolución (1966-1971). *Cuadernos del CISH*, 3(4), 174–200.
- Lipset, S. M. (1969). *Revolution and Counterrevolution*. Londres: Heinemann.
- Lipset, S. y Bendix, R. (1963): *Movilidad social en la sociedad industrial*, Buenos Aires: EUDEBA
- Llach, J. J. (2006). *Desafío de la equidad educativa*. Ediciones Granica SA.
- Llinás, P., y Veleda, C. (2012). *Políticas provinciales de redistribución de la oferta educativa*. Córdoba: Documento de Trabajo N° 105, CIPPEC.

- Losada, L. (2009). *Historia de las elites en la Argentina: Desde la conquista hasta el surgimiento del peronismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Mansilla, H. (2009). *Nuevos consumos culturales*. Villa María: Eduvim.
- Martín Criado, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En *Alonso, L., Criado E. Moreno Pestaña J. (Eds.) Pierre Bourdieu: Las herramientas del sociólogo*. Madrid, *Fundamentos* (pp. 67–114). Madrid: Fundamentos.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martínez García, J. S. (2007). Fracaso Escolar, Clase Social y Política Educativa. *Viejo Topo*, 238, 44-49.
- Mauger, G. (2013). Modos de generación de las generaciones sociales. *Sociología Histórica*, (2), 111–130.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio: la formación de una elite meritocrática en el Nacional*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Michels, R. (1991). *Los Partidos Políticos (1y2)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mignone, E. (1986). *Iglesia y Dictadura El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Mills, C. W. (1987). *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Anuario de Estadísticas Universitarias - Argentina 2010* (p. 374). Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Anuario de Estadísticas Universitarias - Argentina 2011* (p. 378). Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Anuario de Estadísticas Universitarias - Argentina 2013* (p. 408). Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2002). *Estadísticas de la Educación Año 2002*. (p. 101). Córdoba: Secretaría de Educación.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2010). Anuario estadístico 2010. *Estadísticas de la Educación Año 2010*. (p. 93). Córdoba: Secretaría de Educación
- Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 571–598.
- Miranda, M. E. (2001). La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba. *Reunión de LASA Latin American Studies Association*. Washington, D. C. Septiembre 6-8.
- Miranda, M. E., González, S. S., y Lamfri, N. Z. (2003). *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa: nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Editorial Brujas.

- Miranda, M. E., y Lamfri, N. (2000). Tensiones y conflictos en procesos recientes de transformación de la educación en Argentina. Contextos, políticas y actores. *Martinic S. y Pardo M.(comps.), Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE.
- Molinatti, F. (2013a). Segregación residencial e inserción laboral en la ciudad de Córdoba. *EURE (Santiago)*, 39(117), 117–145.
- Molinatti, F. (2013b). Segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba (Argentina): Tendencias y patrones espaciales. *Revista INVI*, 28(79), 61–94.
- Mollis, M. (2007). La educación superior en Argentina: balance de una década. *Revista de la educación superior*, 36(142), 69–85.
- Morduchowicz, A. (2008). Gobernabilidad, gobernanza y educación en la Argentina. En *I. Cheresky, (dir.) Las capacidades del estado y las demandas ciudadanas: condiciones políticas para la igualdad de derechos, (pp. 35-95)*. Buenos Aires: PNUD.
- Mosca, G. (1984). *La clase Política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Natalucci, A. (2012). Estrategias del Sindicato de Empleados Públicos y de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba ante las políticas de reforma del Estado (Córdoba, 1995-2001). En *M. Gordillo, A. E. Arriaga, M. J. Franco, L. Medina y C. Solís (Eds.) La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo, (pp. 177-220)*, Córdoba: Ferreyra.
- Nassif, R., Tedesco, J. C., y Rama, G. W. (1984). *Sistema Educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- O'Donnell, G. (1977). Estado y alianzas en la Argentina, 1956-1976. *Desarrollo económico*, 16(64), 523–554.
- Page, C. A. (2014). Los simbólicos edificios de las escuelas normales de Córdoba (Argentina). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 84-104.
- Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar*. Buenos Aires: Colihue.
- Pareto, V. (1980). *Forma y equilibrio social*. Madrid: Alianza.
- Parkin, F. (1978). *Orden político y desigualdades de clase: estratificación social de las sociedades capitalista y comunista*. Madrid: Debate.
- Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles educativos*, 30(120), 132–146.
- Pérez Sáinz, J. P. (2014). *Mercados y bárbaros. La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. San José C.R.: FLACSO.
- Perosa, G. S., Lebaron, F., y da Silva Leite, C. K. (2015). O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. *Pro-Posições*, 26(2), 99–118.
- Peugny, C. (2012). L'expérience vécue de la mobilité sociale: le poids de la fratrie. *Informations sociales*, (5), 94–101.

- Pinçon, M., y Pinçon-Charlot, M. (2006). *Voyage en grande bourgeoisie: journal d'enquête*. París: Presses Universitaires de France-PUF.
- Pinçon, M., y Pinçon-Charlot, M. (2015). *Le président des riches*. París: La Découverte.
- Pinçon, M., y Pinçon-Charlot, M. (2016). *Sociologie de la bourgeoisie*. París: La découverte.
- Portantiero, J. C. (1973). Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual. En Braun, O. (Comp.) *El capitalismo en crisis*. (pp. 73-118). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 10–33.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90–101.
- Puiggrós, A. (2012). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rama, C. (2000). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *IESALC, Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2005*, 11–18.
- Rawls, J. (1999). *Justicia como equidad*. Barcelona: Tecnos.
- Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147–174.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: destejendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos.
- Ribeiro, L. C. de Q., y Kaztman, R. (2008). *A cidade contra a escola?: Segregação Urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Montevideo: IPPES.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rivas, A., Vera, A., y Bezem, P. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rivas, A., Vera, A., Bezem, P., Arcor, F., y Clarín, F. N. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rivas, A., Vera, A., y Velleda, C. (2009). Mayor justicia en la oferta educativa. *Documento de Políticas Públicas (64)*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Robson, K., y Sabders, C. (2009). *Quantifying Theory: Pierre Bourdieu*. Toronto: Springer.
- Rojo Brizuela, S. y Tumini, L. (2008). Mayor justicia en la oferta educativa. *Revista de trabajo* 4(6), 53-70.

- Romero, L. A. (2012). *Breve historia contemporánea de la Argentina, 1916-2010*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J. J. (1956). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires: Aguilar.
- Rubilar Donoso, G. (13 al 15 de mayo). Des-igualdades de género, territorio y clase social. Análisis de trayectorias inter generacionales desde los ejes de igualdad de oportunidades y movilidad social desde una disciplina subordinada. En *III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*. Bariloche: UNLP.
- Saint Martín, M. de. (1993). L'espace de la noblesse. En *Leçons de choses*. (pp. 71–95). París: Edition Métailié.
- Saint Martín, M. (2010). Las posiciones de los actores en el espacio social y los procesos de conversión, reconversión y deconversión. *Cuadernos de Educación*, 8(8), 299-308.
- Saint Martín, M., y Gheorghiu, M. D. (2007). Education et Production des Frontieres Sociales. París: EHESS-CEMS.
- Salvia, A., y Tuñón, L. (2002). Jóvenes trabajadores en el Mercosur y Chile: desafíos y respuestas. El caso de Argentina. Proyecto PROSUR 2002 Fundación Friedrich Ebert Argentina - Chile. Buenos Aires: CEYDS.
- Saraví, G. (2015) *Juventudes Fragmentadas*. México: FLACSO México: CIESAS.
- Sassen, S. (2004). Formación de los condicionantes económicos para las migraciones internacionales. *Ecuador Debate*, 3(6), 63-88.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- Savage, M., y Williams, K. (2008). Elites: remembered in capitalism and forgotten by social sciences. *The Sociological Review*, 56(1), 1–24.
- Sen, A., Bravo, A. M., y Schwartz, P. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Servetto (2014). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba - Argentina.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. *María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.) « De eso no se habla... » Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.
- SITEAL. (2011). *El desafío de universalizar el nivel primario* (Dato Destacado No. 21). SITEAL.
- Solari, A. E., y Lipset, S. M. (1967). *Elites y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

- Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos*, 31, 63–95.
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los Jóvenes en la México*, 71–106. México: INEE
- Southwell, Myriam. (2007). Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En Antonio Camou, Cristina Tortti y Aníbal Viguera (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros*. (pp. 307–335). Buenos Aires: Prometeo.
- Southwell, Myriam. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario-Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones-FLACSO.
- Sturniolo, S. A. (2010). Diferenciación de las universidades públicas argentinas y diversificación en la oferta académica. *Fundamentos en humanidades*, (21), 9–20.
- Suasnábar, C. (2005). Reforma de la Educación Superior y transformaciones en el campo académico en Argentina. *Pro-posições*, 3(3), 145-162.
- Svampa, M. (2004). Fragmentación espacial y procesos de integración social “hacia arriba”. Socialización, sociabilidad y ciudadanía. *Espiral, estudios sobre estado y sociedad* 11(31), 55-84.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Svampa, M. (2008). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- Tatián, D. (2004). *El lado oscuro*. Córdoba: Del Cíclope.
- Tcach, C. (1999). La experiencia Nores Martínez: Entre la Córdoba de las campanas y la ciudad obrera. *Estudios Sociales*, 17(1), 69–89.
- Tecco, C., y Valdés, E. (2006). Segregación residencial socioeconómica (SRS) e intervenciones para contrarrestar sus efectos negativos: Reflexiones a partir de un estudio en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Cuadernos de Geografía-Revista Colombiana de Geografía*, (15), 53-66.
- Tedesco, J. C. (1984). *Elementos para el diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina*. En: Nassif, R.; Rama, G. y Tedesco, J. C. (Comp.) *El Sistema Educativo en América Latina* (pp. 11-53). Buenos Aires: Kapelusz.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar Buenos Aires.

- Tedesco, J. C. (2013). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de pesquisa*, 34(123), 557–572.
- Tedesco, J. C., y López, N. (2013). Diez años después: comentarios tras una relectura del artículo «Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 9-32.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2003). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. *Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terán, O. (2002). La experiencia de la crisis. *Punto de vista*, 25(73).
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17(29), 63–66.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27–46.
- Tiramonti, G. (2004a). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. *Tiramonti G. (Comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, (pp. 15–45). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004b). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G. (2016). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Pro-posições*, 16(3), 53–74.
- Tiramonti, G., y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tilly, C., (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrado, S. (1981). Sobre los conceptos de «estrategias familiares de vida» y «proceso de reproducción de la fuerza de trabajo»: Notas teórico-metodológicas. *Demografía y economía*, 15(2), 204–233.
- Torrado, S. (1983). *La familia como unidad de análisis en censos y encuestas de hogares: metodología actual y prospectiva en América Latina*. Buenos Aires: CEUR.
- Torrado, S. (1992). *Estructura social de la Argentina, 1945-1983*. Buenos Aires: La Flor.
- Torrado, S. (1998). *Familia y diferenciación social: cuestiones de método*. Buenos Aires: Eudeba.
- Torrado, S. (2007). El sistema estadístico nacional y la sociología: 50 años de experiencia. *Revista argentina de sociología*, 5(9), 11–23.

- Torres, G. (2014). Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina. *História da Educação*, 18(44), 165–185.
- Traupman, J. C. (1966). *The Bantam New College Latin & English Dictionary*. Nueva York: Bantam Books.
- Valdemarca, L. (2003). *Comerciantes contra Mercados. Elites mercantiles y política en la Córdoba Moderna*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-277.
- Vandenberghe, F. (1999). «The Real is Relational»: An Epistemological Analysis of Pierre Bourdieu's Generative Structuralism. *Sociological Theory*, 17(1), 32–67.
- Vázquez, E. (2012). *Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Veleda, C. (2003). Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. *Documento de trabajo*, (1), 1-61.
- Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Veleda, C. (2009). La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática. *Documento de trabajo*, (32). Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Vivero Arriagada, L. A. (2013). La educación como campo de lucha contra hegemónica. Desafíos para el Trabajo Social Crítico. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (68), 4-13.
- Wagner, A.-C. (2007). *Les classes sociales dans la mondialisation*. París: La Découverte.
- Waldmann, P. (2007). Algunas observaciones y reflexiones críticas sobre el concepto de elite. En *Elites en América Latina*. (pp. 9-30). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- Wanschelbaum, C. (2013). La educación en la postdictadura (1983-1989). El Proyecto Educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía. *Revista Contextos de Educación*, 13, 1–9.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zamora, J. A. (2009). Th. W. Adorno: Aportaciones para una Teoría Crítica de la educación. *Teoría de la Educación*, 21, 19–48.
- Ziegler, S. (2004a). Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 7(12), 16.

- Ziegler, S. (2004b). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En G. Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial (pp. 73–99). Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S. (2011). La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente. *Propuesta Educativa*, 2(36), 45-57.
- Ziegler, S. (2012) Docentes de la elite, elites docentes: los que educan a los sectores privilegiados. En Ziegler, S., y Gessaghi, V. (comp.) *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 165-182). Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S., y Gessaghi, V. (2012). Formación de las elites. *Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S., Gessaghi, V., Villa, A., Luci, F., Fuentes, S., y Di Piero, M. E. (2015). *II Reunión Internacional sobre formación de las elites «enfoques, y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades»*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Ziegler, S., y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091–1115.

- **ANEXO I: TABLAS Y SALIDAS DEL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES**

Tabla 1: Características asociadas 1° fracción 1/4 (3° trimestre de 2003)		
Clase: CLASSE 1 / 4 (Effectif: 148 - Pourcentage: 23.06)		
Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
Grupo decílico de IPCF del AGLOMERADO	IPCF 1° Decil	15,28
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 1° Decil	12,57
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_1° Decil	12,57
Tipo de cobertura médica del RH	No paga ni le descue	10,74
Nivel educativo del RH	Prim. Incompleta	9,33
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO	P21_1° Decil	9,32
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_3° Decil	8,31
...con mercaderías, ropa, alimentos del gobierno, iglesias,	Sí	7,58
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO	P21_2° Decil	7,27
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_2° Decil	6,84
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO	P21_3° Decil	6,12
Caracter Ocupacional del RH	C_Ser. Dom y Soc.	5,51
Categoría de Act/Inact del RH	Cuenta Propia	5,41
Jerarquía Ocupacional	Cuenta Propia	5,41
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 2° Decil	5,25
Calificación Ocupacional	No Calificado	5,19
Condición Socio Ocupacional del RH	Au. Prop.	4,81
Tamaño del establecimiento del RH	NCorr TE	4,77
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 3° Decil	4,71
Rama de Actividad del RH	Servicio Domestico	4,66
Condición Socio Ocupacional del RH	Serv Dom	4,66
Edad del RH	R 65 años o más	4,55
Ambito laboral del Referente del Hogar	Ocupación Privada	3,87
Tamaño del establecimiento del RH	TE Hasta 5 Pers	3,82

¿Compran en cuotas o al fiado con tarjeta de crédito o libre	No	3,78
Nivel educativo del RH	Prim. Completa	3,78
Régimen de tenencia	Ocupante	3,06
Rama de Actividad del RH	Construcción	2,92
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo	Más de 3 personas po	2,91
...de gastar lo que tenían ahorrado?	No	2,81
Sexo	RH_Mujer	2,80
Tecnología Ocupacional	Sin operación de máq	2,75
Caracter Ocupacional del RH	C_Construcción	2,63
Grupo decílico de IPCF del AGLOMERADO	IPCF 2° Decil	2,56
Condición Socio Ocupacional del RH	Au. No Prop.	2,50
...con mercaderías, ropa, alimentos de familiares, vecinos u	Sí	2,47
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	Sin Ing_P47T	2,41
Calificación Ocupacional	Calif Operativa	2,38
Situación conyugal del RH	Viudo	2,36

Tabla 2: Características asociadas 2° fracción 2/4 (3° trimestre de 2003)		
Clase: CLASSE 2 / 4 (Effectif: 185 - Pourcentage: 28.73)		
Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
Grupo decílico de IPCF del AGLOMERADO	IPCF 3° Decil	11,82
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_5° Decil	9,12
Nivel educativo del RH	Sec. Incompleta	7,87
Calificación Ocupacional	Calif Operativa	5,74
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_4° Decil	5,58
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 4° Decil	5,50
Grupo decílico de IPCF del AGLOMERADO	IPCF 2° Decil	5,42
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_6° Decil	5,39

Nivel educativo del RH	Prim. Completa	5,24
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO	P21_4° Decil	5,16
Tamaño del establecimiento del RH	TE Hasta 5 Pers	4,90
...con mercaderías, ropa, alimentos del gobierno, iglesias,	Sí	4,82
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO	P21_5° Decil	4,81
Tipo de cobertura médica del RH	No paga ni le descue	4,48
Grupo decílico de IPCF del AGLOMERADO	IPCF 4° Decil	4,36
Sexo	RH_Varón	4,29
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 5° Decil	4,26
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO	P21_6° Decil	4,24
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_7° Decil	4,20
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo	Entre 2 a 3 personas	4,18
Cantidad de miembros del Hogar	H con 6 personas o m	3,98
Condición Socio Ocupacional del RH	As.Oper	3,96
...de algún alquiler (por una vivienda, terreno, oficina, et	No	3,85
Caracter Ocupacional del RH	C_Construcción	3,50
Situación conyugal del RH	Unido	3,39
Rama de Actividad del RH	Construcción	3,39
...de subsidio o ayuda social (en dinero) del gobierno, igle	Sí	3,27
Tecnología Ocupacional	Op Maquinaria y Eq E	3,07
Cantidad de miembros del Hogar menores de 10 años	H con 2 o más minore	2,98
Categoría de Act/Inact del RH	Cuenta Propia	2,98
Jerarquía Ocupacional	Cuenta Propia	2,98
Ambito laboral del Referente del Hogar	Ocupación Privada	2,93
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 3° Decil	2,72
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo	Más de 3 personas po	2,72

Régimen de tenencia	Ocupante	2,69
cantidad de ambientes/habitaciones de la vivienda	Vivienda de tres amb	2,61
Condición Socio Ocupacional del RH	Au. Prop..	2,47
Condición Socio Ocupacional del RH	Au. No Prop.	2,43

Tabla 3: Características asociadas 3° fracción 3/4 (3° trimestre de 2003)		
Clase: CLASSE 3 / 4 (Effectif: 220 - Pourcentage: 34.20)		
Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_9° Decil	10,66
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_8° Decil	8,57
...con mercaderías, ropa, alimentos del gobierno, iglesias,	No	8,50
Calificación Ocupacional	Calif Técnica	8,13
Condición Socio Ocupacional del RH	As. Téc	7,91
Tipo de cobertura médica del RH	Obra social (incluye	7,74
Nivel educativo del RH	Univ. Incompleta	7,01
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 8° Decil	6,77
Caracter Ocupacional del RH	C_Educación	6,47
Grupo decílico de IPCF del AGLOMERADO	IPCF 9° Decil	6,36
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO	P21_8° Decil	6,36
Grupo decílico de IPCF del AGLOMERADO	IPCF 8° Decil	5,82
Rama de Actividad del RH	Enseñanza	5,71
Situación conyugal del RH	Soltero	5,63
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO	P21_9° Decil	5,60
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 7° Decil	5,44
Nivel educativo del RH	Univ. Completa	5,36
Categoría de Act/Inact del RH	Obrero/Empleado	5,24
Jerarquía Ocupacional	Trabajador asalariad	5,15

Caracter Ocupacional del RH	C_Gestión Adm/Jur	4,86
Edad del RH	R Hasta 34 años	4,33
Tamaño del establecimiento del RH	TE más de 40 Pers	4,32
Grupo decílico de IPCF del AGLOMERADO	IPCF 5° Decil	4,08
...de subsidio o ayuda social (en dinero) del gobierno, igle	No	3,82
Tipo de vivienda	Departamento	3,66
...de gastar lo que tenían ahorrado?	Sí	3,48
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo	Entre 1 a 2 personas	3,39
Tamaño del establecimiento del RH	TE de 6 a 40 Pers	3,31
Ambito laboral del Referente del Hogar	Ocupación Estatal	3,26
Sexo	RH_Mujer	3,23
Grupo decílico de IPCF del AGLOMERADO	IPCF 7° Decil	3,10
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO	P21_7° Decil	3,06
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 6° Decil	3,02
Régimen de tenencia	Inquilino	3,00
Nivel educativo del RH	Sec. Completa	2,56
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 9° Decil	2,45
Cantidad de miembros del Hogar	H unipersonal	2,40
Caracter Ocupacional del RH	C_Seg. y FFAA	2,39
...de cuotas de alimentos o ayuda (en dinero) de personas qu	Sí	2,35

Tabla 4: Características asociadas 1° fracción 4/4 (3° trimestre de 2003)		
Clase: CLASSE 4 / 4 (Effectif: 90 - Pourcentage: 14.00)		
Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_10° Decil	17,22
Grupo decílico de IPCF del AGLOMERADO	IPCF 10° Decil	13,20
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 10° Decil	13,14

Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO	P21_10° Decil	12,65
Calificación Ocupacional	Calif. Profesional	11,01
Nivel educativo del RH	Univ. Completa	10,67
Tecnología Ocupacional	S/D Tecno ocupa	7,85
Tipo de cobertura médica del RH	Obra social (incluye	6,93
Condición Socio Ocupacional del RH	As. Prof	6,81
...con mercaderías, ropa, alimentos del gobierno, iglesias,	No	6,07
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo	Menos de 1 persona p	5,77
Jerarquía Ocupacional	Jefe	5,61
Condición Socio Ocupacional del RH	As. Jefe	5,61
cantidad de ambientes/habitaciones de la vivienda	Vivienda de cinco o	5,58
Jerarquía Ocupacional	Dirección	5,53
Caracter Ocupacional del RH	C_Directivos	5,53
Grupo decílico de ITF del AGLOMERADO	ITF 9° Decil	5,19
Categoría de Act/Inact del RH	Patrón	4,83
...de algún alquiler (por una vivienda, terreno, oficina, et	Sí	4,51
Edad del RH	R de 50 a 64 años	4,37
Tamaño del establecimiento del RH	TE más de 40 Pers	3,94
Situación conyugal del RH	Casado	3,93
Antigüedad Laboral del RH	Más de 5 años	3,91
cantidad de ambientes/habitaciones de la vivienda	Vivienda de cuatro a	3,32
Ambito laboral del Referente del Hogar	Ocupación Estatal	3,29
Caracter Ocupacional del RH	C_Salud	3,23
Rama de Actividad del RH	Servicios Privados	3,19
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO	P21_9° Decil	3,15
Rama de Actividad del RH	Servicios Sociales y	2,92

...con mercaderías, ropa, alimentos de familiares, vecinos u	No	2,84
Condición Socio Ocupacional del RH	Prop. PyMES	2,78
...de subsidio o ayuda social (en dinero) del gobierno, igle	No	2,63
Calificación Ocupacional	Calif Técnica	2,58
Sexo	RH_Varón	2,39
...de pedir préstamos a familiares/amigos?	No	2,39

Tabla 5: Características asociadas 1° fracción 1/4 (3° trimestre de 2011)		
Clase: CLASSE 1 / 4 (Effectif: 106 - Pourcentage: 19.93)		
Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
IPCF por Deciles	IPCF 1° Decil	10,92
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_1° Decil	9,93
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO_rec	P21_1° Decil	9,80
ITF por Deciles	ITF 1° Decil	9,75
Calificación Ocupacional del RH	No Calificado	9,56
Tipo de cobertura médica RH	No paga ni le descue	9,20
Caracter Ocupacional del RH	C_Ser. Dom y Soc.	7,99
Nivel educativo del RH	Prim. Incompleta	7,81
¿Compran en cuotas o al fiado con tarjeta de crédito o libre	No	7,73
Tamaño del establecimiento del RH_rec	NCorr TE	7,38
...de subsidio o ayuda social (en dinero) del gobierno, igle	Sí	7,25
Rama de actividad del RH_2	Servicio Domestico	7,15
Condición Socio Ocupacional del RH	Serv Dom	7,15
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_2° Decil	6,66

Nivel educativo del RH	Prim. Completa	6,03
Tecnología Ocupacional del RH	Sin operación de máq	5,62
Tamaño del establecimiento del RH_rec	TE Hasta 5 Pers	5,32
ITF por Deciles	ITF 2° Decil	5,26
IPCF por Deciles	IPCF 2° Decil	5,26
Categoría de Actividad/Inactividad del RH	Cuenta Propia	5,16
Situación conyugal del RH	Separado o divorciad	4,80
Condición Socio Ocupacional del RH	Au. No Prop.	4,79
Sexo del RH	RH_Mujer	4,55
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO_rec	P21_2° Decil	4,54
Jerarquía Ocupacional del RH	Cuenta Propia	4,50
Edad del RH (intervalos de 15 años)	R de 50 a 64 años	4,30
Ambito laboral del RH	Ocupación Privada	4,22
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_3° Decil	4,04
Condición Socio Ocupacional del RH	As. No Cal	3,99
ITF por Deciles	ITF 3° Decil	3,73
Regimen de Tenencia de la Vivienda	Ocupante	3,46
Tipo de vivienda_r	Casa	3,29
cantidad de ambientes/habitaciones de la vivienda	Vivienda de dos amb	3,26
...con mercaderías, ropa, alimentos del gobierno, iglesias,	Sí	3,19
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada2	Más de 3 personas po	2,96
Rama de actividad del RH_2	Construcción	2,93
...con mercaderías, ropa, alimentos de familiares, vecinos u	Sí	2,92
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada	Más de 2 personas po	2,86
Caracter Ocupacional del RH	C_Construcción	2,80

Condición Socio Ocupacional del RH	Au. Prop..	2,65
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO_rec	P21_3° Decil	2,60
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_4° Decil	2,57
Antigüedad laboral RH Todos	Menos de un mes	2,37

Tabla 6: Características asociadas 2° fracción 2/4 (3° trimestre de 2011)		
Clase: CLASSE 2 / 4 (Effectif: 184 - Pourcentage: 34.56)		
Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
Calificación Ocupacional del RH	Calif Operativa	12,49
Condición Socio Ocupacional del RH	As.Oper	8,98
Sexo del RH	RH_Varón	8,71
Nivel educativo del RH	Sec. Incompleta	8,33
IPCF por Deciles	IPCF 3° Decil	6,97
Situación conyugal del RH	Casado	6,81
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO_rec	P21_4° Decil	5,72
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_5° Decil	5,23
ITF por Deciles	ITF 6° Decil	4,93
IPCF por Deciles	IPCF 4° Decil	4,92
Rama de actividad del RH_2	Industria Manufactur	4,70
Tecnología Ocupacional del RH	Op Maquinaria y Eq E	4,59
Edad del RH (intervalos de 15 años)	R 65 años o más	4,50
Caracter Ocupacional del RH	C_Prod. Indust	4,24
Cantidad de miembros recodificada	H con 5 personas	4,14
Tipo de vivienda_r	Casa	4,14
...de cuotas de alimentos o ayuda (en dinero) de personas qu	No	4,04
Condición Socio Ocupacional del RH	Au. Prop..	3,99

Cantidad de miembros recodificada	H con 6 personas o m	3,73
Caracter Ocupacional del RH	C_Logística	3,56
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada	Más de 2 personas po	3,40
Regimen de Tenencia de la Vivienda	Propietario	3,35
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada	De 1 a 1,5 persona p	3,33
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO_rec	P21_7° Decil	3,28
Jerarquía Ocupacional del RH	Cuenta Propia	3,16
Situación conyugal del RH	Unido	2,95
Cantidad de miembros del Hogar menores de 10 años	H con 1 menor	2,81
Rama de actividad del RH_2	Construcción	2,80
Categoría de Actividad/Inactividad del RH	Cuenta Propia	2,76
Antigüedad laboral RH Todos	Más de 5 años	2,75
Tamaño del establecimiento del RH_rec	TE Hasta 5 Pers	2,67
IPCF por Deciles	IPCF 5° Decil	2,66
Caracter Ocupacional del RH	C_Construcción	2,66
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada	De 1,5 a 2 personas	2,63
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada2	Entre 2 a 3 personas	2,62
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_6° Decil	2,59
Edad del RH (intervalos de 15 años)	R de 35 a 49 años	2,58
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_8° Decil	2,52
cantidad de ambientes/habitaciones de la vivienda	Vivienda de tres amb	2,41
Rama de actividad del RH_2	Ad. Publica y S. Púb	2,40

Tabla 7: Características asociadas 3° fracción 3/4 (3° trimestre de 2011)		
Clase: CLASSE 3 / 4 (Effectif: 154 - Pourcentage: 29.02)		
Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
Edad del RH (intervalos de 15 años)	R Hasta 34 años	10,15
Condición Socio Ocupacional del RH	As. Téc	9,39
Calificación Ocupacional del RH	Calif Técnica	9,34
Situación conyugal del RH	Soltero	8,84
Sexo del RH	RH_Mujer	6,74
Jerarquía Ocupacional del RH	Trabajador asalariad	6,36
Nivel educativo del RH	Univ. Incompleta	6,31
Regimen de Tenencia de la Vivienda	Inquilino	6,18
IPCF por Deciles	IPCF 7° Decil	6,18
Categoría de Actividad/Inactividad del RH	Obrero o empleado	6,01
Tipo de vivienda_r	Departamento	5,97
...de subsidio o ayuda social (en dinero) del gobierno, igle	No	5,49
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_7° Decil	5,00
Tecnología Ocupacional del RH	Op Sistemas y Eq Inf	4,90
...de cuotas de alimentos o ayuda (en dinero) de personas qu	Sí	4,83
Nivel educativo del RH	Univ. Completa	4,74
Caracter Ocupacional del RH	C_Educación	4,67
Rama de actividad del RH_2	Servicios Sociales y	4,35
Cantidad de miembros del Hogar menores de 10 años	H sin menores	4,30
Tamaño del establecimiento del RH_rec	TE más de 40 Pers	4,25
IPCF por Deciles	IPCF 9° Decil	4,19

Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada	De 0,5 a 1 persona p	4,16
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO_rec	P21_8° Decil	4,03
¿Compran en cuotas o al fiado con tarjeta de crédito o libre	Sí	3,92
Cantidad de miembros recodificada	H con 2 personas	3,78
Caracter Ocupacional del RH	C_Gestión Adm/Jur	3,74
cantidad de ambientes/habitaciones de la vivienda	Vivienda de un amb	3,72
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO_rec	P21_6° Decil	3,53
Caracter Ocupacional del RH	C_Salud	3,47
IPCF por Deciles	IPCF 8° Decil	3,39
Antigüedad laboral RH Todos	Más de 1 a 5 años	3,39
Tipo de cobertura médica RH	Obra social (incluye	3,31
Cantidad de miembros recodificada	H unipersonal	3,28
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_8° Decil	3,22
Rama de actividad del RH_2	Enseñanza	2,81
...con mercaderías, ropa, alimentos del gobierno, iglesias,	No	2,78
ITF por Deciles	ITF 5° Decil	2,53
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_9° Decil	2,46

Tabla 8: Características asociadas 4° fracción 4/4 (3° trimestre de 2011)		
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_10° Decil	14,12
Calificación Ocupacional del RH	Calif. Profesional	12,51
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO_rec	P21_10° Decil	12,17
IPCF por Deciles	IPCF 10° Decil	9,96

Caracter Ocupacional del RH	C_Directivos	9,00
Jerarquía Ocupacional del RH	Dirección	9,00
Tecnología Ocupacional del RH	S/D Tecno ocupa	8,77
ITF por Deciles	ITF 10° Decil	8,67
Nivel educativo del RH	Univ. Completa	8,46
Categoría de Actividad/Inactividad del RH	Patrón	8,37
Condición Socio Ocupacional del RH	Prop. G Emp	8,36
Condición Socio Ocupacional del RH	As. Prof	6,17
...de subsidio o ayuda social (en dinero) del gobierno, igle	No	5,07
ITF por Deciles	ITF 9° Decil	4,93
cantidad de ambientes/habitaciones de la vivienda	Vivienda de cinco o	4,88
...de algún alquiler (por una vivienda, terreno, oficina, et	Sí	4,73
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada	De 0,5 a 1 persona p	4,30
Tipo de cobertura médica RH	Obra social (incluye	4,17
¿Compran en cuotas o al fiado con tarjeta de crédito o libre	Sí	3,83
Antigüedad laboral RH Todos	Más de 5 años	3,75
Ambito laboral del RH	Ocupación Estatal	3,72
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada2	Menos de 1 persona p	3,65
Rama de actividad del RH_2	Enseñanza	3,47
Condición Socio Ocupacional del RH	Prop. PyMES	3,34
...de pedir préstamos a familiares/amigos?	No	3,15
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada	Hasta 0,5 persona po	2,97
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO_rec	P21_9° Decil	2,86

IPCF por Deciles	IPCF 9° Decil	2,74
Tamaño del establecimiento del RH_rec	TE más de 40 Pers	2,74
...de gastar lo que tenían ahorrado?	Sí	2,59
Sexo del RH	RH_Varón	2,51
...con mercaderías, ropa, alimentos de familiares, vecinos u	No	2,41
Situación conyugal del RH	Casado	2,34

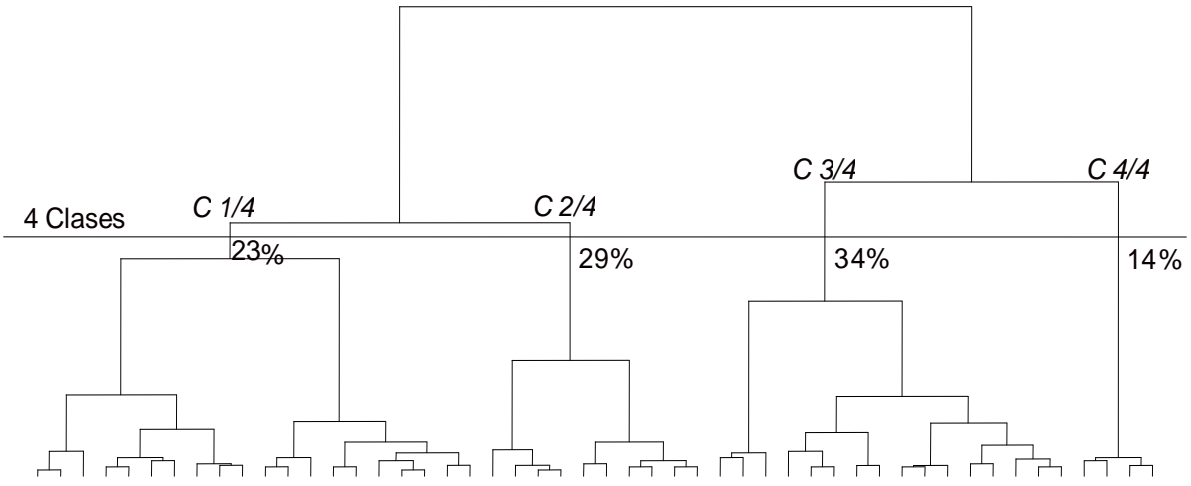
Tabla 9: Características asociadas 6° fracción 6/7 (3° trimestre de 2011)		
Clase: CLASSE 6 / 7 (Effectif: 70 - Pourcentage: 13.19)		
Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_10° Decil	8,53
Calificación Ocupacional del RH	Calif. Profesional	7,83
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO_rec	P21_10° Decil	7,30
Nivel educativo del RH	Univ. Completa	7,29
Situación conyugal del RH	Casado	6,08
ITF por Deciles	ITF 10° Decil	5,77
Condición Socio Ocupacional del RH	As. Prof	5,53
cantidad de ambientes/habitaciones de la vivienda	Vivienda de cinco o	4,78
Ambito laboral del RH	Ocupación Estatal	4,57
Tipo de cobertura médica RH	Obra social (incluye	4,52
...de subsidio o ayuda social (en dinero) del gobierno, iple	No	4,38
Antigüedad laboral RH Todos	Más de 5 años	3,97
IPCF por Deciles	IPCF 8° Decil	3,68
Tecnología Ocupacional del RH	Op Sistemas y Eq Inf	3,62
Rama de actividad del RH_2	Enseñanza	3,53
Condición Socio Ocupacional del RH	Au. Prof	3,41

Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada	De 0,5 a 1 persona p	3,38
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada2	Menos de 1 persona p	3,26
IPCF por Deciles	IPCF 9° Decil	3,25
Sexo del RH	RH_Varón	3,23
cantidad de ambientes/habitaciones de la vivienda	Vivienda de cuatro a	3,21
Tamaño del establecimiento del RH_rec	TE más de 40 Pers	3,07
Edad del RH (intervalos de 15 años)	R 65 años o más	2,87
ITF por Deciles	ITF 8° Decil	2,86
Jerarquía Ocupacional del RH	Dirección	2,85
Caracter Ocupacional del RH	C_Directivos	2,85
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_9° Decil	2,55
Tecnología Ocupacional del RH	S/D Tecno ocupa	2,51
Tipo de vivienda_r	Casa	2,38

Tabla 10: Características asociadas 7° fracción 7/7 (3° trimestre de 2011)		
Clase: CLASSE 7 / 7 (Effectif: 32 - Pourcentage: 5.92)		
Libellés des variables	Modalités caractéristiques	Valeur-Test
Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO	P47T_10° Decil	10,68
IPCF por Deciles	IPCF 10° Decil	10,51
Grupo decílico de P21 del AGLOMERADO_rec	P21_10° Decil	10,33
Tecnología Ocupacional del RH	S/D Tecno ocupa	9,59
Jerarquía Ocupacional del RH	Dirección	8,93
Caracter Ocupacional del RH	C_Directivos	8,93
Categoría de Actividad/Inactividad del RH	Patrón	8,73
Calificación Ocupacional del RH	Calif. Profesional	8,44
Condición Socio Ocupacional del RH	Prop. G Emp	7,64
...de algún alquiler (por una vivienda, terreno, oficina, et	Sí	6,17

ITF por Deciles	ITF 10° Decil	4,67
ITF por Deciles	ITF 9° Decil	3,91
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada	Hasta 0,5 persona po	3,85
Tipo de vivienda_r	Departamento	3,57
Nivel educativo del RH	Univ. Completa	3,48
Rama de actividad del RH_2	Servicios Privados	3,46
Condición Socio Ocupacional del RH	Prop. PyMES	3,23
Cantidad de miembros recodificada	H unipersonal	3,00
Tamaño del establecimiento del RH_rec	TE de 6 a 40 Pers	2,84
¿Compran en cuotas o al fiado con tarjeta de crédito o libre	Sí	2,77
Cantidad de miembros por ambiente exclusivo recodificada2	Menos de 1 persona p	2,69
Condición Socio Ocupacional del RH	As. Jefe	2,67
Jerarquía Ocupacional del RH	Jefe	2,67
...de subsidio o ayuda social (en dinero) del gobierno, igle	No	2,56
cantidad de ambientes/habitaciones de la vivienda	Vivienda de dos amb	2,55
Sexo del RH	RH_Varón	2,38

Gráfico 1: Espacio Social Córdoba 2003 - Dendograma de la CJA para los primeros 6 factores (29,98% de inercia). Particiones para 4 clases.



Fuente: (Gutiérrez & Mansilla, 2016)

Tabla 11: Espacio Social Córdoba 2011 - 3º trimestre

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES MODALITES ACTIVES

AXES 1 A 5

MODALITES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22 . Sexo del RH																	
SE01 - RH_Varón	8.03	0.56	-0.05	0.05	-0.47	-0.18	-0.04	0.1	0.1	7.6	1.3	0.1	0.01	0.00	0.40	0.06	0.00
SE02 - RH_Mujer	4.52	1.77	0.10	-0.09	0.84	0.31	0.07	0.1	0.1	13.5	2.2	0.1	0.01	0.00	0.40	0.06	0.00
CONTRIBUTION CUMULEE =								0.2	0.2	21.1	3.4	0.2					
23 . Edad del RH (intervalos de 15 años)																	
ED01 - R Hasta 34 años	3.88	2.22	-0.40	0.72	0.47	-0.49	-0.26	1.7	8.1	3.6	4.6	1.5	0.07	0.24	0.10	0.11	0.03
ED02 - R de 35 a 49 años	4.95	1.53	0.12	0.00	-0.27	-0.04	0.40	0.2	0.0	1.6	0.0	4.6	0.01	0.00	0.05	0.00	0.11
ED03 - R de 50 a 64 años	3.25	2.85	0.28	-0.81	-0.01	0.49	0.12	0.7	8.5	0.0	3.8	0.3	0.03	0.23	0.00	0.09	0.00
ED04 - R 65 años o más	0.47	25.76	0.23	-0.38	-0.90	0.99	-2.94	0.1	0.3	1.6	2.2	22.7	0.00	0.01	0.03	0.04	0.34
CONTRIBUTION CUMULEE =								2.7	16.8	6.7	10.7	29.0					
26 . Situación conyugal del RH																	
SI01 - Unido	2.67	3.68	0.11	0.58	-0.35	-0.59	-0.15	0.1	3.6	1.3	4.6	0.4	0.00	0.09	0.03	0.10	0.01
SI02 - Casado	4.53	1.76	0.06	-0.07	-0.62	0.46	0.30	0.0	0.1	7.3	4.7	2.3	0.00	0.00	0.22	0.12	0.05
SI03 - Separado o divorciad	1.61	6.75	0.31	-0.98	0.38	0.36	0.53	0.4	6.2	1.0	1.0	2.5	0.01	0.14	0.02	0.02	0.04
SI04 - Viudo	0.43	28.34	0.55	-1.05	0.83	1.10	-2.56	0.4	1.9	1.2	2.5	15.8	0.01	0.04	0.02	0.04	0.23
SI05 - Soltero	3.31	2.78	-0.38	0.24	0.83	-0.48	-0.21	1.3	0.7	9.5	3.7	0.9	0.05	0.02	0.25	0.08	0.02
CONTRIBUTION CUMULEE =								2.2	12.5	20.4	16.5	21.9					
28 . Nivel educativo del RH																	
NI01 - Prim. Incompleta	0.71	16.49	1.27	-0.86	0.36	-0.88	-0.35	3.2	2.1	0.4	2.7	0.5	0.10	0.04	0.01	0.05	0.01
NI02 - Prim. Completa	1.63	6.66	0.96	-0.28	0.16	-0.06	0.25	4.2	0.5	0.2	0.0	0.6	0.14	0.01	0.00	0.00	0.01
NI03 - Sec. Incompleta	2.43	4.14	0.67	0.34	-0.51	0.20	0.39	3.1	1.1	2.7	0.5	2.1	0.11	0.03	0.06	0.01	0.04
NI04 - Sec. Completa	2.30	4.43	-0.05	0.14	-0.18	-0.42	-0.67	0.0	0.2	0.3	2.0	5.8	0.00	0.00	0.01	0.04	0.10
NI05 - Univ. Incompleta	2.09	4.97	-0.46	0.61	0.21	-0.40	0.15	1.3	3.1	0.4	1.6	0.3	0.04	0.07	0.01	0.03	0.00
NI06 - Univ. Completa	3.37	2.71	-0.89	-0.41	0.20	0.60	0.04	7.4	2.2	0.6	5.9	0.0	0.29	0.06	0.02	0.13	0.00
CONTRIBUTION CUMULEE =								19.3	9.2	4.5	12.7	9.3					
33 . IPCF por Deciles																	
IN01 - IPCF 1º Decil	1.37	8.13	1.26	-1.01	0.37	-0.75	0.22	6.0	5.6	0.8	3.7	0.4	0.19	0.13	0.02	0.07	0.01
IN02 - IPCF 2º Decil	1.34	8.36	0.77	0.05	0.18	-0.73	0.11	2.2	0.0	0.2	3.5	0.1	0.07	0.00	0.00	0.06	0.00
IN03 - IPCF 3º Decil	1.14	9.99	0.78	0.51	-0.98	0.05	-0.01	2.0	1.2	4.7	0.0	0.0	0.06	0.03	0.10	0.00	0.00
IN04 - IPCF 4º Decil	1.14	9.99	0.31	0.42	-0.41	0.34	0.70	0.3	0.8	0.8	0.6	3.2	0.01	0.02	0.02	0.01	0.05
IN05 - IPCF 5º Decil	1.33	8.41	0.04	0.02	-0.21	0.65	-1.14	0.0	0.0	0.2	2.7	9.8	0.00	0.00	0.01	0.05	0.16
IN06 - IPCF 6º Decil	1.15	9.83	0.10	0.27	0.08	0.12	0.57	0.0	0.3	0.0	0.1	2.1	0.00	0.01	0.00	0.00	0.03
IN07 - IPCF 7º Decil	1.39	7.98	-0.18	0.40	0.57	1.07	-0.12	0.1	0.9	1.9	7.8	0.1	0.00	0.02	0.04	0.14	0.00
IN08 - IPCF 8º Decil	1.14	9.97	-0.71	0.01	0.05	0.85	0.10	1.6	0.0	0.0	4.0	0.1	0.05	0.00	0.00	0.07	0.00
IN09 - IPCF 9º Decil	1.29	8.70	-0.93	0.41	0.24	-0.59	0.16	3.1	0.8	0.3	2.2	0.2	0.10	0.02	0.01	0.04	0.00
IN10 - IPCF 10º Decil	1.22	9.23	-1.58	-0.97	-0.10	-0.96	-0.41	8.5	4.6	0.1	5.4	1.2	0.27	0.10	0.00	0.10	0.02
CONTRIBUTION CUMULEE =								23.9	14.2	8.9	30.1	17.0					

Espacio Social Córdoba 2011 -3º trimestre (cont.)

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES MODALITES ACTIVES

AXES 1 A 5

MODALITES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36 . Jerarquía Ocupacional del RH																	
JE01 - Dirección	1.04	10.99	-1.49	-1.16	-0.54	-0.59	0.18	6.5	5.6	1.3	1.8	0.2	0.20	0.12	0.03	0.03	0.00
JE02 - Cuenta Propia	2.98	3.19	0.66	-0.49	-0.37	-0.06	-0.46	3.6	2.9	1.7	0.0	3.6	0.14	0.08	0.04	0.00	0.07
JE03 - Jefe	0.29	41.95	-0.31	-0.11	-0.43	-1.25	0.38	0.1	0.0	0.2	2.2	0.2	0.00	0.00	0.00	0.04	0.00
JE04 - Trabajador asalariad	8.17	0.53	-0.04	0.33	0.22	0.14	0.13	0.0	3.6	1.7	0.8	0.8	0.00	0.21	0.09	0.04	0.03
								CONTRIBUTION CUMULEE = 10.3 12.0 5.0 4.9 4.8									
38 . Calificación Ocupacional del RH																	
CA01 - Calif. Profesional	2.00	5.25	-1.30	-0.98	-0.21	0.04	0.27	9.4	7.7	0.4	0.0	0.8	0.32	0.18	0.01	0.00	0.01
CA02 - Calif Técnica	2.75	3.55	-0.68	0.36	0.46	0.25	-0.20	3.6	1.4	2.4	0.8	0.6	0.13	0.04	0.06	0.02	0.01
CA03 - Calif Operativa	5.94	1.10	0.48	0.23	-0.52	-0.13	-0.06	3.8	1.2	6.8	0.5	0.1	0.21	0.05	0.25	0.02	0.00
CA04 - No Calificado	1.80	5.96	0.90	-0.22	1.28	0.01	0.19	4.1	0.4	12.4	0.0	0.3	0.14	0.01	0.27	0.00	0.01
								CONTRIBUTION CUMULEE = 20.8 10.7 22.1 1.4 1.9									
41 . Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO																	
AD01 - P47T_1° Decil	0.78	15.04	1.29	-1.50	0.60	-0.60	0.16	3.6	7.0	1.2	1.4	0.1	0.11	0.15	0.02	0.02	0.00
AD02 - P47T_2° Decil	0.76	15.37	0.81	-0.52	0.70	-1.35	0.55	1.4	0.8	1.6	6.8	1.3	0.04	0.02	0.03	0.12	0.02
AD03 - P47T_3° Decil	0.64	18.44	0.64	-0.25	1.09	0.15	0.26	0.7	0.2	3.2	0.1	0.2	0.02	0.00	0.06	0.00	0.00
AD04 - P47T_4° Decil	0.86	13.53	0.92	-0.20	-0.19	-0.12	-1.35	2.1	0.1	0.1	0.1	8.9	0.06	0.00	0.00	0.00	0.14
AD05 - P47T_5° Decil	1.13	10.10	0.66	0.38	-0.54	0.17	0.06	1.4	0.6	1.4	0.2	0.0	0.04	0.01	0.03	0.00	0.00
AD06 - P47T_6° Decil	1.39	8.00	0.27	0.15	0.15	1.11	-0.05	0.3	0.1	0.1	8.3	0.0	0.01	0.00	0.00	0.15	0.00
AD07 - P47T_7° Decil	1.35	8.26	-0.14	0.88	0.21	-0.31	-0.60	0.1	4.2	0.3	0.7	2.7	0.00	0.09	0.01	0.01	0.04
AD08 - P47T_8° Decil	1.83	5.83	-0.20	0.83	-0.22	0.35	0.48	0.2	5.1	0.4	1.1	2.3	0.01	0.12	0.01	0.02	0.04
AD09 - P47T_9° Decil	1.68	6.46	-0.62	0.18	0.07	0.24	0.18	1.8	0.2	0.0	0.5	0.3	0.06	0.01	0.00	0.01	0.01
AD10 - P47T_10° Decil	1.93	5.46	-1.29	-0.88	-0.61	-0.38	0.04	9.0	6.0	3.0	1.4	0.0	0.30	0.14	0.07	0.03	0.00
								CONTRIBUTION CUMULEE = 20.6 24.3 11.4 20.4 15.9									

Fuente: (Gutiérrez & Mansilla, 2016)

Tabla 12: Espacio Social Córdoba 2003 - 3º trimestre. Tabla de valores propios e histograma

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 4.7536
 SOMME DES VALEURS PROPRES 4.7536

HISTOGRAMME DES 43 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENTAGE	POURCENTAGE CUMULE	
1	0.3797	7.99	7.99	*****
2	0.2504	5.27	13.25	*****
3	0.2284	4.81	18.06	*****
4	0.1979	4.16	22.22	*****
5	0.1862	3.92	26.14	*****
6	0.1824	3.84	29.98	*****
7	0.1655	3.48	33.46	*****
8	0.1568	3.30	36.76	*****
9	0.1521	3.20	39.96	*****
10	0.1479	3.11	43.07	*****
11	0.1455	3.06	46.13	*****
12	0.1414	2.97	49.10	*****
13	0.1408	2.96	52.06	*****
14	0.1333	2.80	54.87	*****
15	0.1311	2.76	57.63	*****
16	0.1273	2.68	60.30	*****
17	0.1249	2.63	62.93	*****
18	0.1247	2.62	65.56	*****
19	0.1205	2.53	68.09	*****
20	0.1178	2.48	70.57	*****
...	
29	0.0833	1.75	89.44	*****
30	0.0783	1.65	91.09	*****
31	0.0766	1.61	92.70	*****
32	0.0670	1.41	94.11	*****
33	0.0638	1.34	95.45	*****
34	0.0627	1.32	96.77	*****
35	0.0535	1.13	97.90	*****
36	0.0486	1.02	98.92	*****
37	0.0302	0.63	99.55	*****
38	0.0201	0.42	99.98	*****
39	0.0012	0.02	100.00	*
40	0.0000	0.00	100.00	*
41	0.0000	0.00	100.00	*
42	0.0000	0.00	100.00	*
43	0.0000	0.00	100.00	*

Fuente: (Gutiérrez & Mansilla, 2016)

Tabla 13: Espacio Social Córdoba 2003 - 3º trimestre

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES MODALITES ACTIVES

AXES 1 A 5

MODALITES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24 . Grupo decilico de IPCF del AGLOMERADO																	
AD01 - IPCF 1° Decil	1.45	7.61	-1.09	0.46	-0.99	1.38	0.89	4.5	1.2	6.3	14.0	6.1	0.16	0.03	0.13	0.25	0.10
AD02 - IPCF 2° Decil	1.14	9.94	-0.84	0.08	-0.55	-0.29	-0.49	2.1	0.0	1.5	0.5	1.5	0.07	0.00	0.03	0.01	0.02
AD03 - IPCF 3° Decil	1.29	8.70	-0.65	0.31	0.79	-0.28	-1.20	1.4	0.5	3.6	0.5	9.9	0.05	0.01	0.07	0.01	0.16
AD04 - IPCF 4° Decil	1.28	8.76	-0.42	-0.24	0.26	-0.28	0.49	0.6	0.3	0.4	0.5	1.7	0.02	0.01	0.01	0.01	0.03
AD05 - IPCF 5° Decil	1.07	10.68	-0.22	0.19	0.48	-0.60	0.90	0.1	0.2	1.1	2.0	4.6	0.00	0.00	0.02	0.03	0.08
AD06 - IPCF 6° Decil	1.21	9.29	0.03	0.23	0.27	-0.78	-0.06	0.0	0.2	0.4	3.7	0.0	0.00	0.01	0.01	0.07	0.00
AD07 - IPCF 7° Decil	1.07	10.66	0.25	-0.22	0.12	-0.67	-0.09	0.2	0.2	0.1	2.4	0.0	0.01	0.00	0.00	0.04	0.00
AD08 - IPCF 8° Decil	1.23	9.20	0.65	-0.24	0.42	0.02	0.19	1.4	0.3	0.9	0.0	0.2	0.05	0.01	0.02	0.00	0.00
AD09 - IPCF 9° Decil	1.30	8.61	0.93	-0.55	0.46	0.34	0.10	3.0	1.5	1.2	0.8	0.1	0.10	0.03	0.02	0.01	0.00
AD10 - IPCF 10° Decil	1.15	9.90	1.64	0.19	-1.06	0.65	-0.82	8.2	0.2	5.6	2.5	4.1	0.27	0.00	0.11	0.04	0.07
								CONTRIBUTION CUMULEE =									
								21.6	4.6	21.0	26.9	28.3					
25 . Sexo																	
CH01 - RH Varón	7.74	0.62	0.03	0.45	0.30	0.19	-0.11	0.0	6.3	3.1	1.5	0.5	0.00	0.33	0.15	0.06	0.02
CH02 - RH Mujer	4.81	1.60	-0.05	-0.73	-0.49	-0.31	0.17	0.0	10.3	5.0	2.3	0.7	0.00	0.34	0.15	0.06	0.02
								CONTRIBUTION CUMULEE =									
								0.1	16.6	8.1	3.8	1.2					
26 . Edad del RH																	
ED01 - R Hasta 34 años	3.94	2.17	-0.06	-0.64	0.49	0.62	-0.35	0.0	6.4	4.1	7.5	2.6	0.00	0.19	0.11	0.17	0.06
ED02 - R de 35 a 49 años	4.92	1.54	-0.11	0.22	-0.07	-0.16	0.58	0.2	0.9	0.1	0.6	8.9	0.01	0.03	0.00	0.02	0.22
ED03 - R de 50 a 64 años	3.32	2.77	0.31	0.31	-0.41	-0.36	-0.39	0.8	1.3	2.4	2.2	2.7	0.03	0.04	0.06	0.05	0.05
ED04 - R 65 años o más	0.38	31.98	-0.61	0.91	-0.62	-1.12	-0.46	0.4	1.3	0.6	2.4	0.4	0.01	0.03	0.01	0.04	0.01
								CONTRIBUTION CUMULEE =									
								1.4	10.0	7.2	12.8	14.7					
27 . Situación conyugal del RH																	
CH01 - Unido	1.80	5.95	-0.48	-0.01	0.04	0.78	-0.68	1.1	0.0	0.0	5.5	4.5	0.04	0.00	0.00	0.10	0.08
CH02 - Casado	6.51	0.92	0.26	0.52	0.16	-0.13	0.16	1.2	6.9	0.8	0.5	0.9	0.07	0.29	0.03	0.02	0.03
CH03 - Separado o divorciad	1.32	8.44	-0.30	-0.46	-0.69	-0.75	0.71	0.3	1.1	2.8	3.7	3.6	0.01	0.02	0.06	0.07	0.06
CH04 - Viudo	0.58	20.37	-0.25	-0.36	-1.39	-1.71	-0.86	0.1	0.3	4.9	8.6	2.3	0.00	0.01	0.09	0.14	0.04
CH05 - Soltero	2.34	4.34	-0.13	-1.10	0.24	0.62	-0.10	0.1	11.2	0.6	4.5	0.1	0.00	0.28	0.01	0.09	0.00
								CONTRIBUTION CUMULEE =									
								2.8	19.6	9.1	22.8	11.4					
29 . Nivel educativo del RH																	
NI01 - Prim. Incompleta	1.04	10.98	-0.82	0.48	-1.12	-0.23	-0.50	1.8	0.9	5.8	0.3	1.4	0.06	0.02	0.11	0.00	0.02
NI02 - Prim. Completa	2.38	4.25	-0.67	0.11	-0.15	0.04	0.01	2.8	0.1	0.2	0.0	0.0	0.11	0.00	0.00	0.00	0.00
NI03 - Sec. Incompleta	2.31	4.42	-0.67	0.40	0.18	-0.12	0.10	2.7	1.5	0.3	0.2	0.1	0.10	0.04	0.01	0.00	0.00
NI04 - Sec. Completa	2.45	4.10	-0.04	-0.20	0.35	-0.18	-0.27	0.0	0.4	1.3	0.4	1.0	0.00	0.01	0.03	0.01	0.02
NI05 - Univ. Incompleta	1.52	7.23	0.28	-0.41	0.98	0.82	0.04	0.3	1.0	6.4	5.1	0.0	0.01	0.02	0.13	0.09	0.00
NI06 - Univ. Completa	2.85	3.39	1.28	-0.21	-0.45	-0.12	0.30	12.3	0.5	2.5	0.2	1.4	0.48	0.01	0.06	0.00	0.03
								CONTRIBUTION CUMULEE =									
								19.9	4.5	16.5	6.2	3.9					

Espacio Social Córdoba 2003 - 3º trimestre (cont)

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES MODALITES ACTIVES

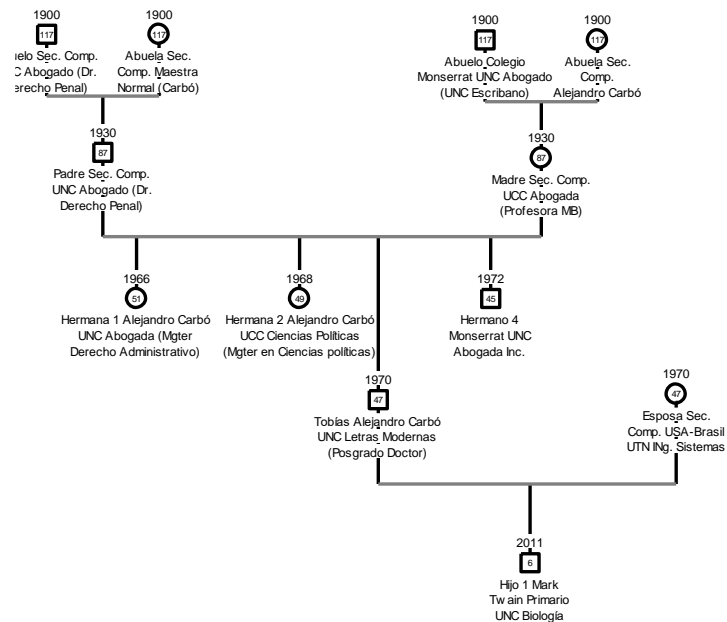
AXES 1 A 5

MODALITES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36 . Jerarquía Ocupacional																	
JE01 - Dirección	0.79	14.83	1.42	0.58	-0.24	-0.16	-0.01	4.2	1.0	0.2	0.1	0.0	0.14	0.02	0.00	0.00	0.00
JE02 - Cuenta Propia	2.98	3.20	-0.49	1.00	-0.12	0.15	-0.07	1.9	11.9	0.2	0.3	0.1	0.07	0.31	0.00	0.01	0.00
JE03 - Jefe	0.51	23.56	1.55	0.36	-0.01	0.70	-0.46	3.2	0.3	0.0	1.3	0.6	0.10	0.01	0.00	0.02	0.01
JE04 - Trabajador asalariad	8.25	0.51	-0.05	-0.44	0.06	-0.08	0.05	0.1	6.5	0.1	0.3	0.1	0.01	0.38	0.01	0.01	0.01
CONTRIBUTION CUMULEE =								9.3	19.8	0.5	2.0	0.8					
38 . Calificación Ocupacional																	
CA01 - Calif. Profesional	1.32	8.49	1.64	0.10	-0.69	0.43	-0.44	9.4	0.1	2.7	1.3	1.3	0.32	0.00	0.06	0.02	0.02
CA02 - Calif Técnica	2.41	4.19	0.89	-0.15	0.06	-0.34	0.63	5.0	0.2	0.0	1.4	5.2	0.19	0.01	0.00	0.03	0.10
CA03 - Calif Operativa	6.11	1.05	-0.35	0.46	0.37	0.07	-0.07	2.0	5.3	3.6	0.1	0.2	0.12	0.21	0.13	0.00	0.00
CA04 - No Calificado	2.69	3.65	-0.80	-0.99	-0.55	-0.06	-0.20	4.6	10.5	3.6	0.0	0.6	0.18	0.27	0.08	0.00	0.01
CONTRIBUTION CUMULEE =								20.9	16.0	9.9	2.8	7.2					
41 . Grupo decílico de P47T del AGLOMERADO																	
AD01 - P47T_1° Decil	1.06	10.74	-0.99	0.63	-0.87	1.13	1.31	2.8	1.7	3.5	6.8	9.8	0.09	0.04	0.07	0.12	0.16
AD02 - P47T_2° Decil	0.65	18.19	-0.93	-0.67	-0.91	1.23	0.26	1.5	1.2	2.4	5.0	0.2	0.05	0.02	0.05	0.08	0.00
AD03 - P47T_3° Decil	0.85	13.64	-0.84	0.40	-0.69	-0.32	-0.02	1.6	0.5	1.8	0.5	0.0	0.05	0.01	0.04	0.01	0.00
AD04 - P47T_4° Decil	0.73	16.07	-0.91	-0.35	-0.59	-0.65	-0.63	1.6	0.4	1.1	1.5	1.6	0.05	0.01	0.02	0.03	0.02
AD05 - P47T_5° Decil	1.05	10.91	-0.67	-0.16	-0.04	-0.71	-1.22	1.2	0.1	0.0	2.7	8.5	0.04	0.00	0.00	0.05	0.14
AD06 - P47T_6° Decil	1.23	9.14	-0.31	0.40	0.86	-0.31	-0.41	0.3	0.8	4.0	0.6	1.1	0.01	0.02	0.08	0.01	0.02
AD07 - P47T_7° Decil	1.25	8.99	-0.14	-0.50	0.87	-0.04	-0.20	0.1	1.2	4.1	0.0	0.3	0.00	0.03	0.08	0.00	0.00
AD08 - P47T_8° Decil	1.46	7.55	0.24	-0.22	0.85	-0.55	0.72	0.2	0.3	4.6	2.2	4.1	0.01	0.01	0.10	0.04	0.07
AD09 - P47T_9° Decil	1.78	6.03	0.76	-0.10	0.42	-0.25	0.61	2.7	0.1	1.4	0.5	3.6	0.10	0.00	0.03	0.01	0.06
AD10 - P47T_10° Decil	1.83	5.83	1.57	0.47	-0.72	0.43	-0.56	11.8	1.6	4.2	1.7	3.1	0.42	0.04	0.09	0.03	0.05
AD11 - Sin Ing_P47T	0.65	18.37	-0.41	-0.64	-0.38	0.62	-0.25	0.3	1.1	0.4	1.2	0.2	0.01	0.02	0.01	0.02	0.00
CONTRIBUTION CUMULEE =								24.0	9.0	27.5	22.8	32.4					

Fuente: (Gutiérrez & Mansilla, 2016)

ANEXO II: ÁRBOLES EDICATIVOS FAMILIARES

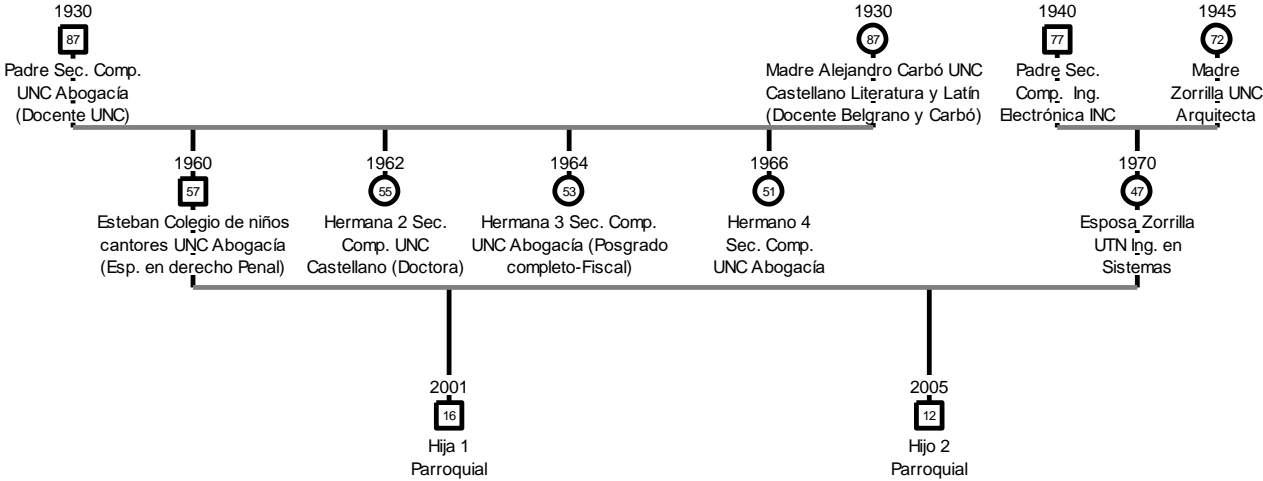
Árbol 1: Trayectoria escolar familiar de Tobías en cuatro generaciones²¹⁰. Clase alta, fracción 1.



Fuente: Elaboración propia.

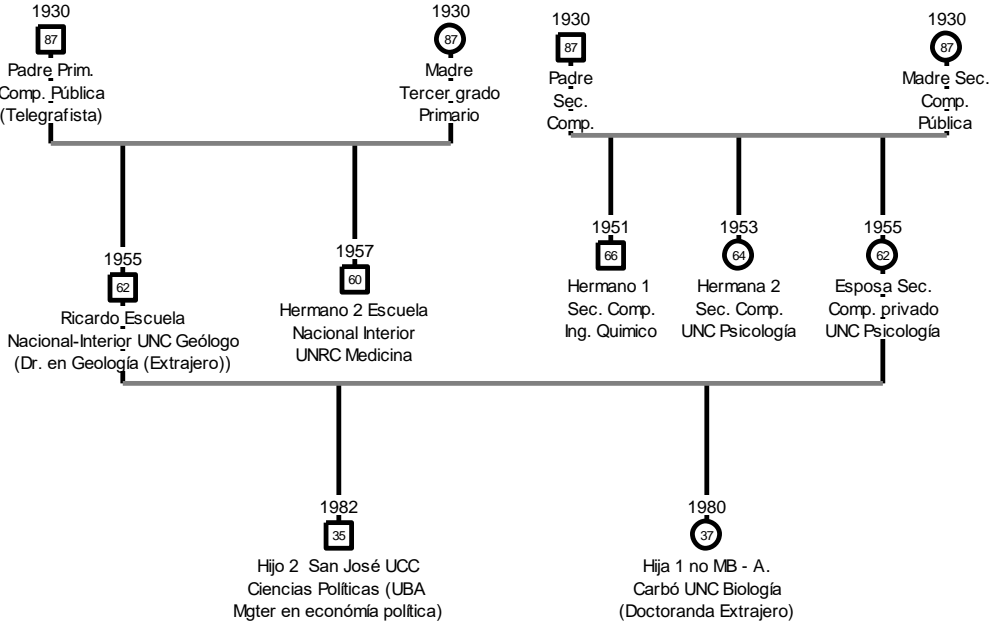
²¹⁰ Los datos correspondientes a las edades y los nombres han sido modificados para respetar el secreto de identidad de las familias.

Árbol 2: Trayectoria escolar familiar de Esteban en tres generaciones. Clase alta, fracción 1.



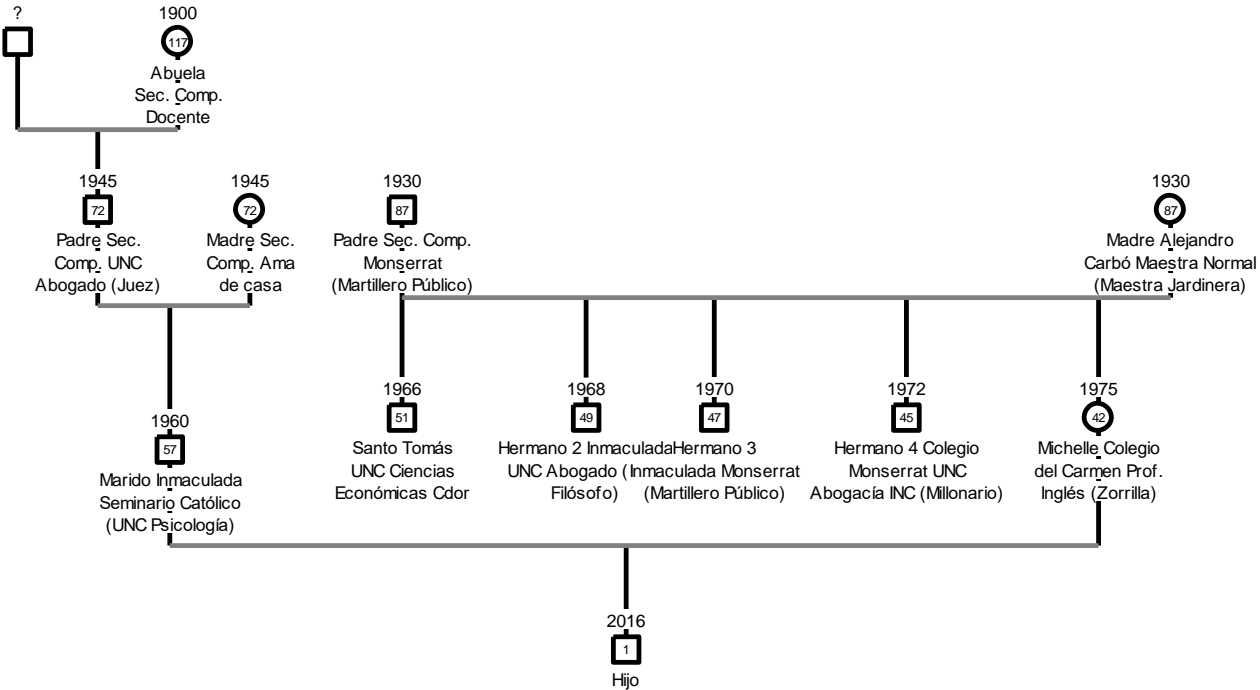
Fuente: Elaboración propia.

Árbol 3: Trayectoria escolar familiar de Ricardo en tres generaciones. Clase alta, fracción 1.



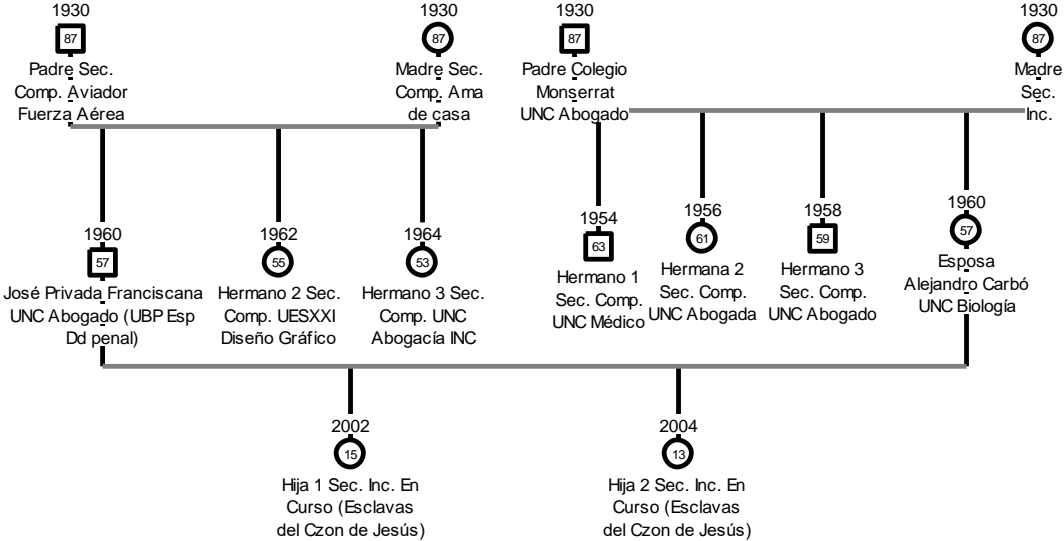
Fuente: Elaboración propia.

Árbol 4: Trayectoria escolar familiar de Michelle en cuatro generaciones. Clase alta, fracción 1.



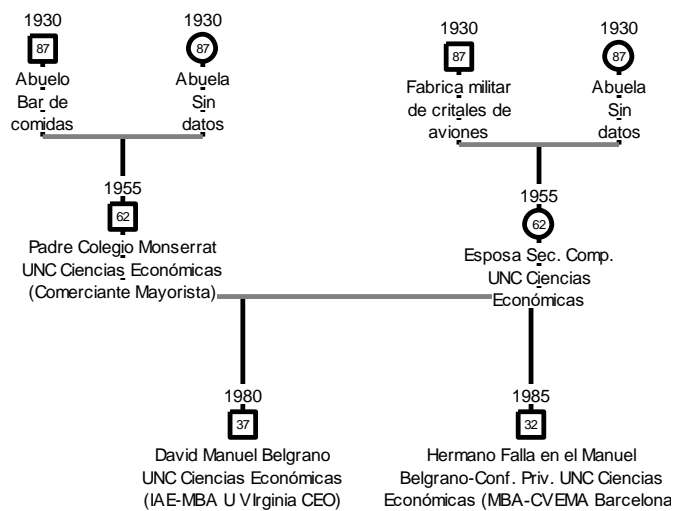
Fuente: Elaboración propia.

Árbol 5: Trayectoria escolar familiar de José en tres generaciones. Clase alta, fracción 1.



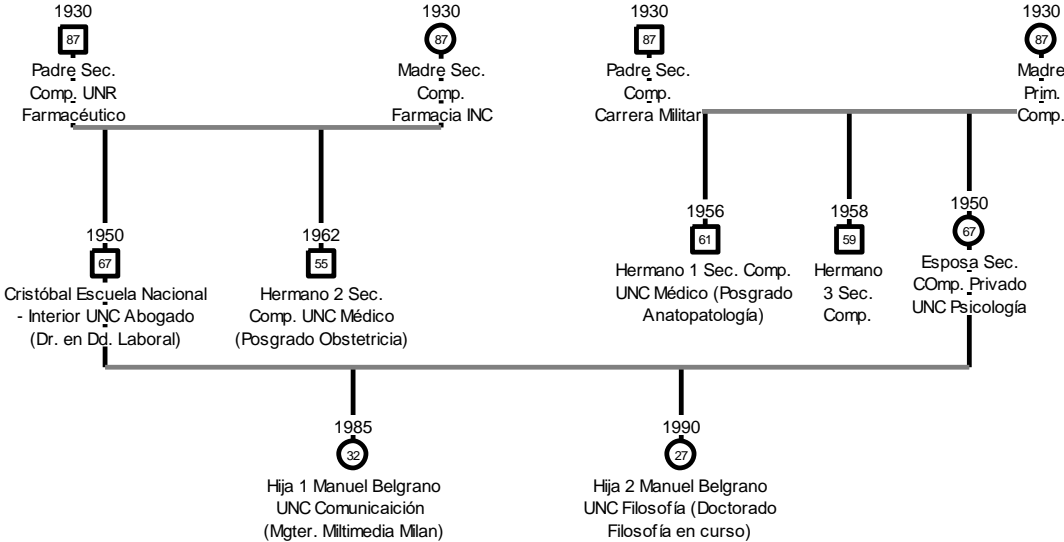
Fuente: Elaboración propia.

Árbol 6: Trayectoria escolar familiar de David en tres generaciones. Clase alta, fracción 1-2.



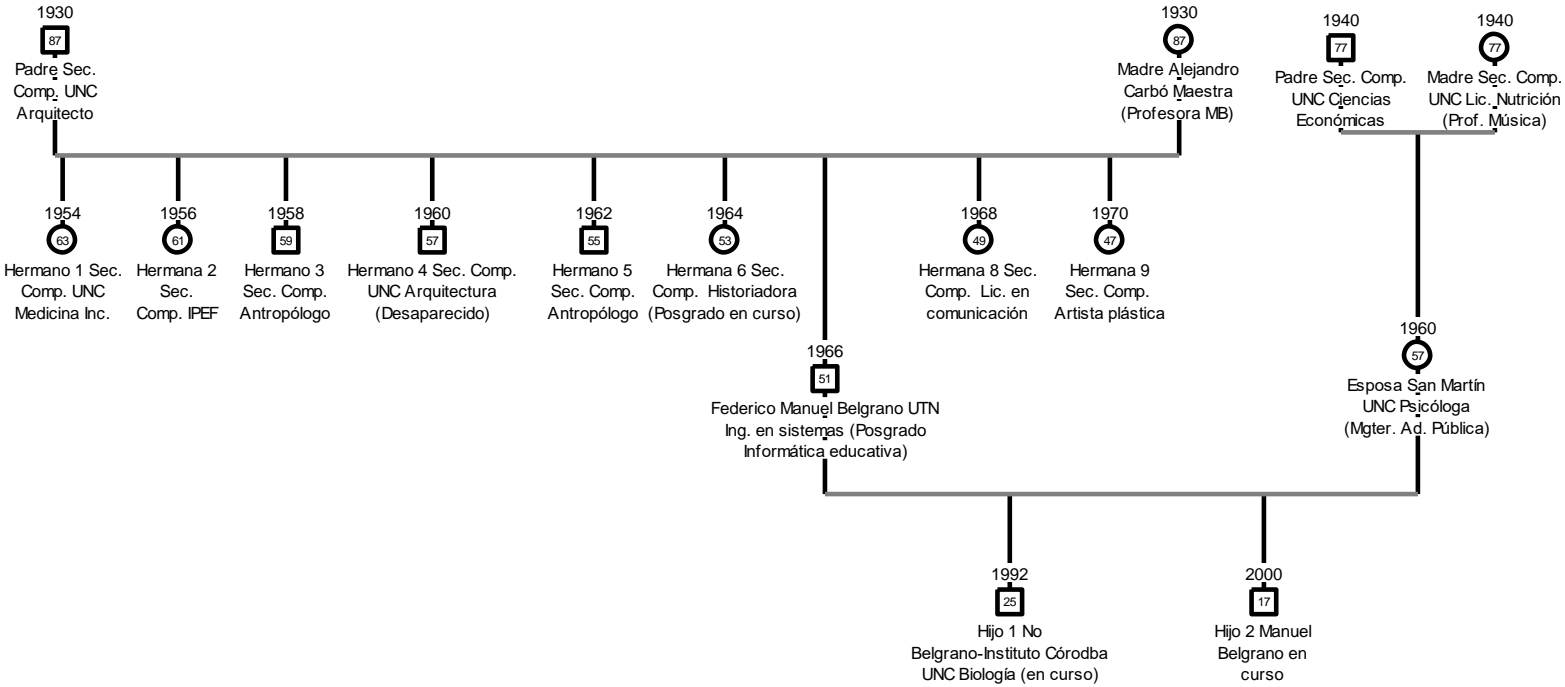
Fuente: Elaboración propia.

Árbol 7: Trayectoria escolar familiar de Cristóbal en tres generaciones. Clase alta, fracción 1.



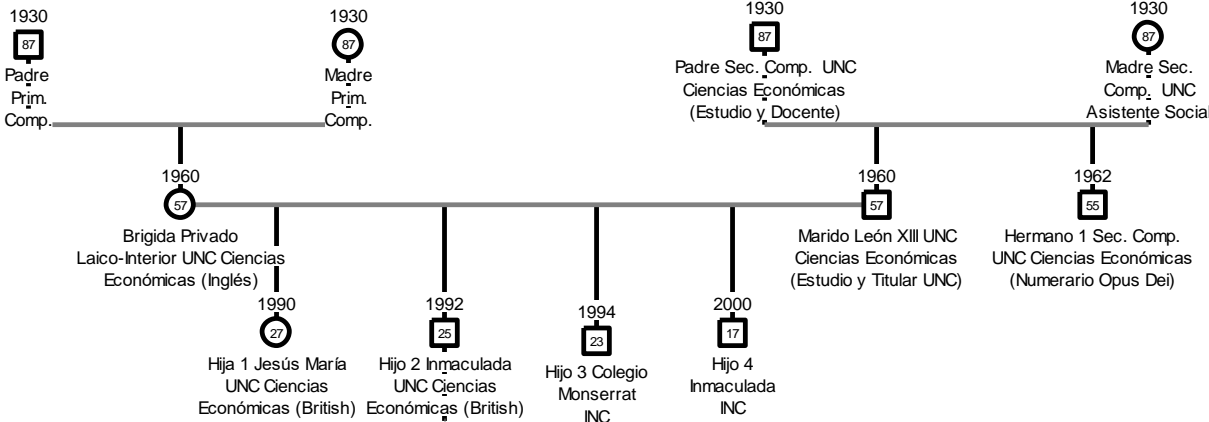
Fuente: Elaboración propia.

Árbol 8: Trayectoria escolar familiar de Federico en tres generaciones. Clase alta, fracción 1.



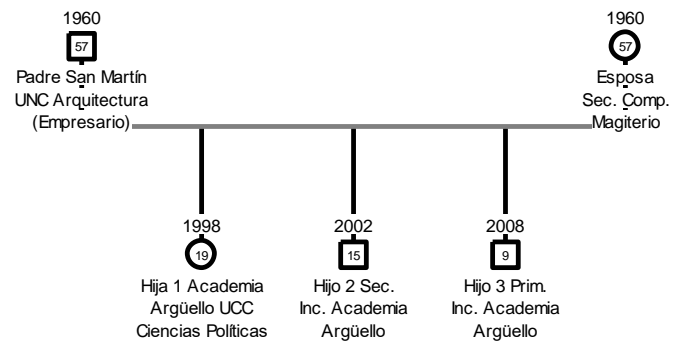
Fuente: Elaboración propia.

Árbol 09: Trayectoria escolar familiar de Brígida en tres generaciones. Clase alta, fracción 1.



Fuente: Elaboración propia.

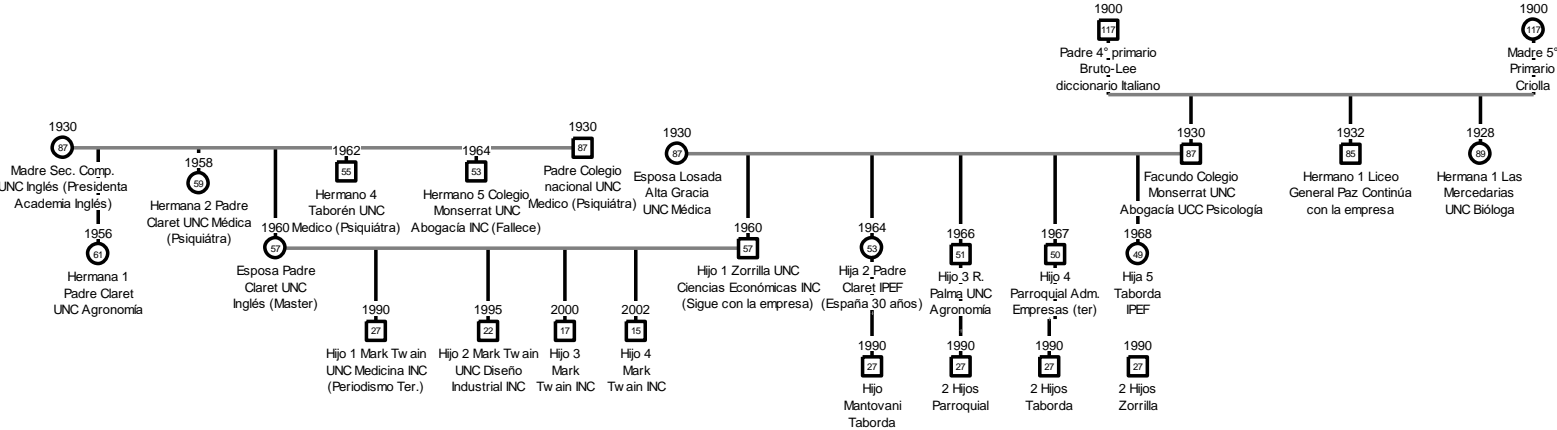
Árbol 10: Trayectoria escolar familiar de Julieta en dos²¹¹ generaciones. Clase alta, fracción 1-2.



Fuente: Elaboración propia.

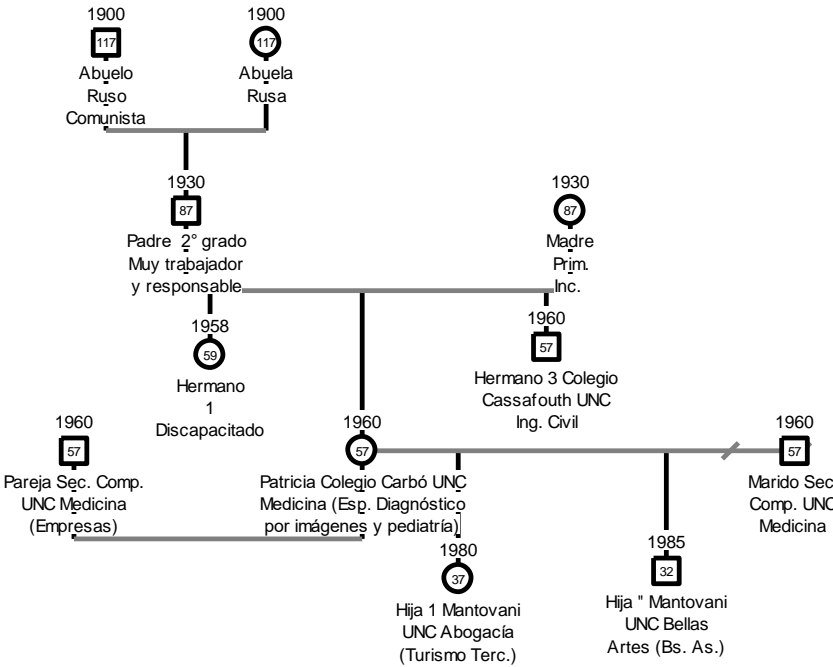
²¹¹ En este caso se presentan dos generaciones para mantener la anonimidad.

Árbol 11: Trayectoria escolar familiar de Facundo y Perla en cuatro generaciones. Clase alta, fracción 2.



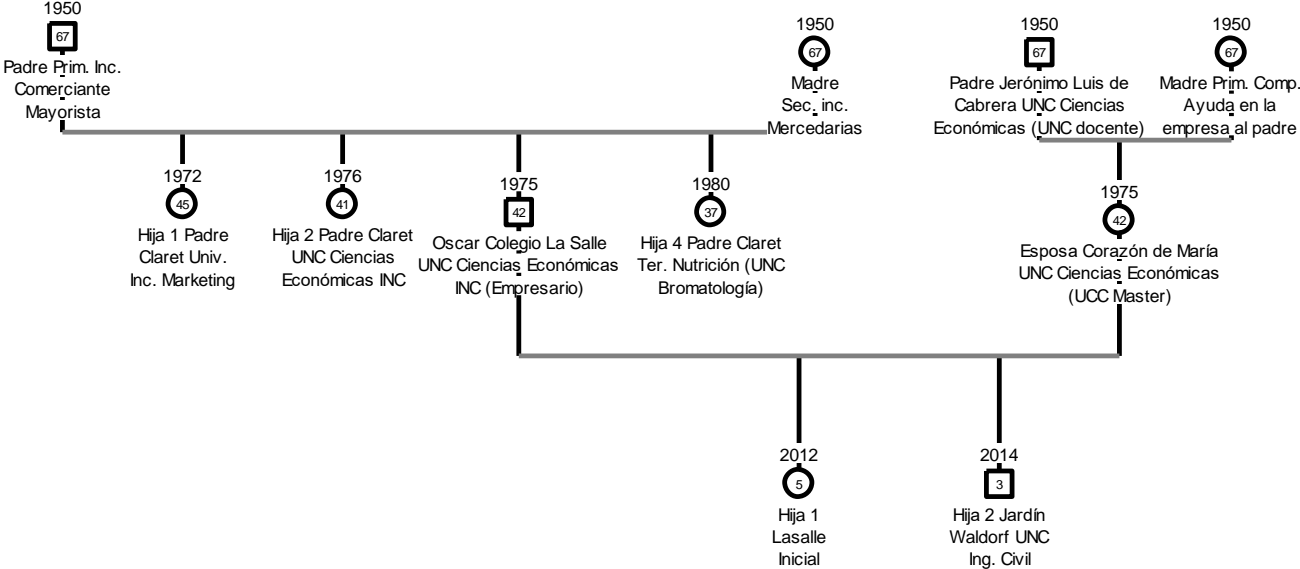
Fuente: Elaboración propia.

Árbol 12: Trayectoria escolar familiar de Patricia en cuatro generaciones. Clase alta, fracción 2.



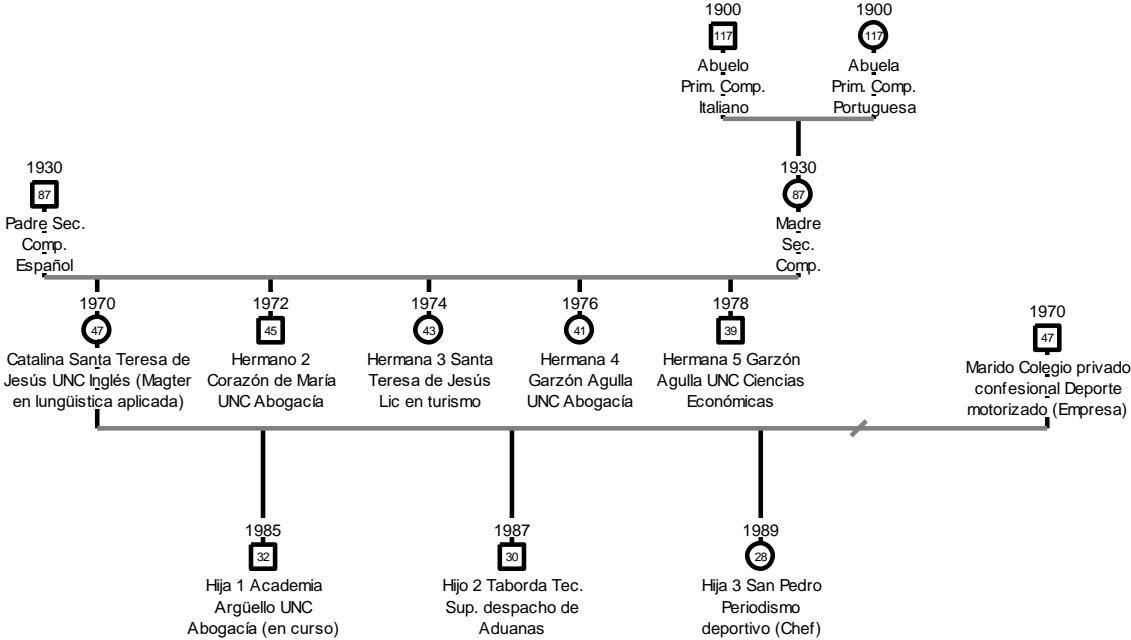
Fuente: Elaboración propia.

Árbol 13: Trayectoria escolar familiar de Oscar en tres generaciones. Clase alta, fracción 2.



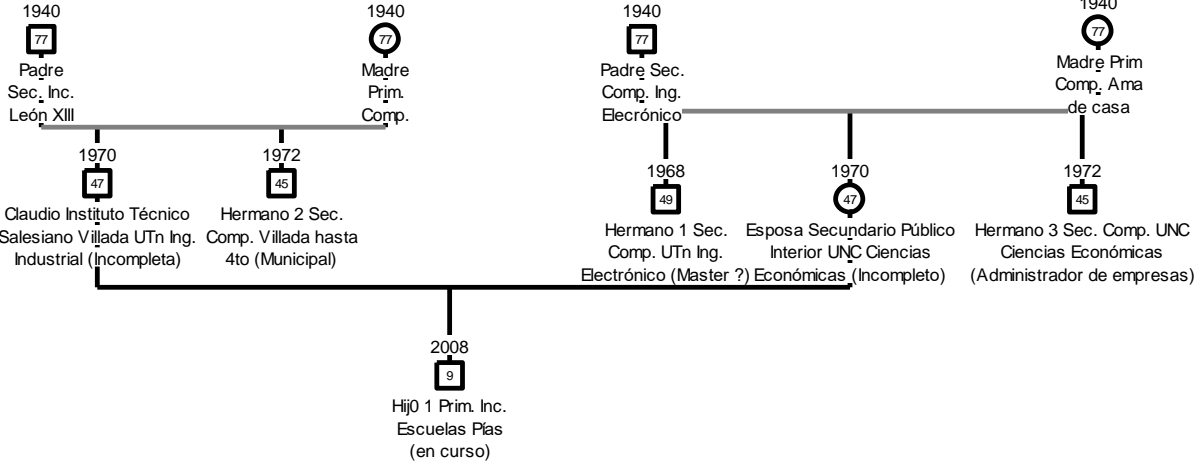
Fuente: Elaboración propia.

Árbol 14: Trayectoria escolar familiar de Catalina en cuatro generaciones. Clase alta, fracción 2.



Fuente: Elaboración propia.

Árbol 15: Trayectoria escolar familiar de Claudio en tres generaciones. Clase alta, fracción 2.



Fuente: Elaboración propia.

• ANEXO III: UNIDADES EDUCATIVAS POR GENERACIÓN

1- Colegios de primera generación:



El Colegio Nacional del Moserrat se ubica en el centro de la ciudad de Córdoba, más precisamente en la esquina de la manzana jesuítica que se sitúa entre las calles Ignacio Duarte Quirós (su fundador) y Obispo Trejo. Es un colegio público, mixto (desde hace relativamente poco), laico, con examen de ingreso y dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba. Fue fundado en 1687 y con 330 años de funcionamiento ha formado a miembros de las elites de Argentina y América del sur.

Para el año 2012 forma 1.673 alumnos (908 mujeres), de los cuales 267 son ingresantes de primer año y el 52% de los ingresantes son mujeres. Las mujeres comienzan a ingresar al colegio como parte de los alumnos estables en el año 1998, cuando entran 45 mujeres representando un 18% de los ingresantes, previo a ello era un colegio “de facto” de varones²¹².

El Monserrat tiene un himno propio²¹³, que aparece en todos los anuarios de egresados y que, Facundo (entrevistado egresado del colegio de primera generación) recita de memoria emocionado. Además, tienen un escudo con símbolos espirituales como la *Stella Matutina*,

²¹² Eso nos cuenta Facundo, egresado del Colegio Nacional de Monserrat de la promoción de 1953:

F: en realidad nunca hubo... Legalmente, una mujer podía ir al Monserrat.

M: nunca hubo una prohibición.

F: nunca hubo una prohibición, va nunca... en el siglo XX. Nunca hubo una prohibición de que fueran las mujeres, pero... como nunca hubo una prohibición de que fueran los varones al Carbó, porque un tipo, un chico podía ir a estudiar de maestro. Este... y pero era como una... había un prejuicio. La escuela mixta tenía sus problemas. (...) eso fue una cuestión de prejuicio. Te digo porque yo tengo una, un amigo, que vivía acá cerca. Tiene los chicos, nos casamos juntos y nos hicimos amigos porque el barrio este era todo... y esta chica estuvo estudiando en Estados Unidos por esos planes de intercambios y que se yo. Vino de Estados Unidos y tenía, y se había quedado más de un año en Estados Unidos. Y vino y tenía que rendir libre. Tenía que rendir libre las equivalencias y los cursos que no había hecho, para poder seguir estudiando en la universidad. Y rindió en el Monserrat. La recibieron como alumna del Monserrat para completar el bachillerato que había terminado en Estados Unidos. Le tomaron examen y todo en el Monserrat. Y yo ahí me entere que no había ningún problema, el problema era prejuicio. No había ninguna ley que prohibiera que la mujer entrara al Monserrat. Sino que el problema era de cajón. La primaria había escuelas para mujeres y para varones y en el secundario también.”

“De hecho” las mujeres no ingresaban al Monserrat, y eso explica el “permanente idilio”, en palabras de Facundo, de los montserratenses con las “chicas del Carbó”. Como veremos más adelante, el Carbó era un colegio normal que también “de hecho” formaba mujeres.

²¹³ “Estudiantes, estudiantes - frente a Duarte y Quirós, el sagrado juramento - pronunciamos con fervor: por la Patria y en la Patria - con el libro hacia el honor. Luz del alma, a flor de labio, la sonrisa juvenil; hondo ensueño en las pupilas, en el alma fe viril. Fe de amor y sacrificio, rumbo cierto y varonil, hacia el tiempo y las estrellas - prorrumpiendo siempre así: por la Patria y en la Patria, con el libro hacia el honor. Juventudes, camaradas - en la casa fraternal; cuando el tiempo nos separe, para nunca unirnos ya; o si amargo desaliento perturbare nuestro afán, encendamos los recuerdos - y volvamos a cantar: por la Patria y en la Patria, con la luz del Monserrat.” Documento de presentado por Facundo en la entrevista.

que representa a la Virgen María como Madre Universal. En un campo un ciprés, cuyas ramas representan todas las generaciones de egresados del colegio. Y separando la estrella y el ciprés dos llaves cruzadas con la finalidad de abrir el entendimiento de las Letras y de la Virtud, porque en Virtud de los futuros caballeros.

La selección en el ingreso se realiza por medio de dos exámenes, uno de lengua y otro de matemática²¹⁴. Cuenta con egresados reconocidos²¹⁵ a nivel nacional e internacional en los distintos momentos de su historia. Es un colegio cuyo plan de estudios sirvió como guía para los planes de estudio de otras escuelas, las llamadas “escuelas incorporadas”, a las que un estudiante podía asistir si no se ingresaba al Monserrat y aspirar a ocupar las vacantes que se dieran luego.



La Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó forma parte de las escuelas normales, es una escuela estatal, mixta, laica que perteneció a Estado nacional y en la década de 1990 fue provincializada. “El Carbó” comienza a funcionar²¹⁶ el 2 de Junio de 1884 (Carena, 2009) en un local en la calle Alvear entre Congreso y Lima con una biblioteca de dos mil volúmenes como describe Liliana Aguiar de Zapiola.

Comienza con 100 alumnas y un plan de 4 años. Algunos profesores de la escuela ejercen también la docencia en el Colegio Nacional de Monserrat. Los alumnos son en su mayoría niñas de clases medias acomodadas y altas²¹⁷, “que dada su posición social sólo ocasionalmente llegan a ejercer el magisterio” (Aguar de Zapiola, 2004: 6).

²¹⁴ En el año 2012 se anotaron para ingresar 1088 aspirantes de los cuales el 56% eran mujeres, y entraron sólo 267, los primeros en el “orden de mérito”. Son numerosos los lugares donde se prepara para el ingreso al colegio, y se miden en función de la eficiencia en la relación entre preparados e ingresantes. Estos lugares suelen ser comunes a la formación de ambos colegios pre-universitarios.

²¹⁵ Es un colegio que ha formado a muchos miembros de la justicia, jueces provinciales y federales y que en las entrevistas aparece en estrecha relación con “la sagrada familia” (Carreras, 2001) cordobesa, por la interminable lista de apellidos de la “aristocracia” de Córdoba que cuentan en sus filas y que forman parte luego de la justicia federal, como nos cuenta Facundo.

²¹⁶ La primera escuela normal estatal en Córdoba se abre de manera provisoria hasta tanto las autoridades cumplieron con la fundación del edificio que se encuentra en la calle Colón al 951, frente a la plaza Colón. Comienza a funcionar en 1878 con el nombre de “Escuela Graduada de Maestras”. La escuela funcionaba irregularmente frente a la universidad donde hoy está la Facultad de Derecho y se la clausura en 1884 en vísperas de la apertura de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba.

²¹⁷ Esto atestigua Tobías (un entrevistado egresado de la institución), que conoce el colegio desde la directora hasta el ordenanza, su abuela fue docente y administrativa y porque parte de su familia fue allí: “(...) lo que pasaba era que el Carbó es que recibía toda la clase media y media alta del centro, el centro un lugar de prestigio para vivir, tomaba toda esa gente y los varones pasaban al Montse entonces había muchas mujeres y poquitos varones, cuando yo iba seguían esa proporción que eran 30 mujeres y 10 varones por curso (...) y era muy difícil entrar, y hubo un momento que la matrícula se hizo libre por cercanía, y entonces hubo como una entrada masiva de gente que no tenía cupo, no tenía el perfil académico, no me acuerdo si había un cursillo, me parece que no, pero había como una entrevista, había un filtro y de pronto todo eso se levantó, y ahí se empezó a caer un poquito el colegio”.

En 1903 entran los varones, y con ellos apellidos reconocidos²¹⁸. La escuela se muda a su ubicación actual en 1912 cuando se termina la construcción de la planta baja del edificio y en 1913 es convertida en Escuela Normal de Profesores. El nombre Alejandro Carbó le es asignado en la década de 1930. En la época del neoliberalismo será transferida al dominio de la provincia como muchas otras escuelas nacionales.

Por su edificio de aproximadamente 5.000 m², el edificio de mayor superficie que se construyó en la época, circulan actualmente cerca de 5000 personas por día, contando alumnos y docentes de todos los niveles educativos. Sólo el secundario tiene 60 divisiones y 2500 alumnos²¹⁹ en 2010. El colegio tiene escudo en el que aparecen las letras ENSAC (Escuela Superior Normal Alejandro Carbó) y el lema “Educar en la verdad”²²⁰.



El Instituto Nuestra Madre de la Merced es un colegio privado confesional mixto. Se ubica en el barrio de Alta Córdoba entre las calles Fray León Torres y Mariano Fraguero. Pertenece a la orden de las Hermanas Terceras Mercedarias del Niño Jesús.

La congregación es fundada por el padre Torres que junto a 10 religiosas con el objetivo de “formar para la conciencia y el corazón de la niñez y juventud cordobesa. En el año 1896 se funda el colegio que funciona en la actualidad.

El colegio brinda educación inicial, primaria y secundaria.

En su escudo se puede apreciar el escudo de la concreción de los mercedarios que tiene una cruz blanca sobre un fondo rojo, con listones amarillos y rojos y una corona real en la parte superior²²¹.

El colegio contaba en el año 2015 con 457 alumnos en el nivel secundario.



La Escuela Superior de Comercio Jerónimo Luis de Cabrera (IPEM 38) es un colegio de gestión estatal, mixto, dependiente de la provincia de Córdoba y laico. Lleva el nombre del fundador de la ciudad y se fundó el 24 de septiembre de 1907, siendo la primera “escuela secundaria modelo” con

orientación originaria en tenedores de libros contables, y peritos mercantiles.

Está ubicada en la calle Santa Rosa 650, a escasos metros de La Cañada. Su estructura arquitectónica responde a la clásica Italiana del Siglo XIX, -modernismo Europeo. El

²¹⁸ Bertino, R. (2009, Mayo, 31) 125 años de la escuela Carbó. *La voz del Interior*. <http://archivo.lavoz.com.ar/09/05/31/largo-aliento-educacion-publica.html>

²¹⁹ Redacción (2010, octubre, 18) Los alumnos del Garzón Agulla levantan la toma. *La voz del Interior*. <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/los-alumnos-del-garzon-agulla-levantan-la-toma>. a

²²⁰ Para más información se puede consultar la página del colegio http://enscarbo.cba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=9, consultada 09, Mayo, 2017.

²²¹ Para esta y más información sobre el colegio consultar: <http://www.mercedarias.edu.ar/>.

establecimiento se proyectó con una capacidad para 500 alumnos y la posibilidad de llevarlo a 800 con posterioridad (Page, 2014). Desde sus inicios la demanda supera su capacidad edilicia.

A los dos años de su creación recibió el nombre del fundador de Córdoba. De este modo se reconocía la importancia del proyecto educador de la institución en la ciudad. Tempranamente la escuela amplió sus cursos integrando a las mujeres en la educación. En 1911 las mujeres podían acceder a la educación en la escuela dando cuenta de un contenido progresista superador de los conceptos educativos de la época. También se creó la carrera de contador público a partir de 1914 y hasta 1934, con certificaciones que tuvieron validez nacional²²².

En el año 2015 contaba con una población de alrededor de 1.500 alumnos en sus 5.050 m² de superficie edificada²²³. El colegio tiene un logo o símbolo distintivo en la actualidad, que es el perfil del fundador de Córdoba con las iniciales de su nombre y el número de IPEM 138²²⁴.



“Hominem humaniorem facere”²²⁵ reza la página del Colegio León XIII, que en español significa “hacer al hombre más humano”. El colegio está situado en la calle E. Bodereau 7850 en la localidad de Villa Rivera Indarte, en el corredor noroeste y es de gestión privada, con subvención, confesional y mixto. El colegio tenía en 2015, 382 alumnos en el secundario.

Recién en 1957 el seminario León XIII comienza a brindar educación secundaria a sus seminaristas, por lo que se hacen todos los trámites para transformar la

²²² En el año 1934 se creó la Facultad de Ciencia Económicas en la UNC, y desde allí en adelante fue esta última la que se encargó de impartir la enseñanza superior de comercio. Su edificio se encuentra actualmente en trámite para ser declarado Monumento Histórico. Para más información se puede consultar la página de la provincia de Córdoba “Córdoba de antaño” http://www.xn--cordobadeantao-2nb.com.ar/capital/templos-del-saber#!Escuela_Normal_de_Maestras_Cordoba_Conjunto_a_calles_Colon_y_Avellaneda_Marzo_1927 o el blog de la escuela http://www.fotolog.com/cordoba_la_docta/49292491/, consultadas 09, Mayo, 2017.

²²³ Otero, M. (2015, Diciembre, 13) Escuelas Palacio de Córdoba, *La voz del Interior*, <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/escuelas-palacio-de-cordoba>, consultada 09, Mayo, 2017.

²²⁴ A esta escuela asistió el padre de una entrevistada Noelia (casada con Oscar, empresario cordobés dedicado a los negocios de importación de juguetes y la gastronomía entre otros emprendimientos) quién nos cuenta con mucho orgullo que su padre asistió al colegio y hoy es contador y docente de la UNC a la vez que lleva adelante un negocio inmobiliario con su esposa.

“N: Exactamente, que en el momento de él *era un colegiazo*, él quería mandarnos a nosotros ahí, y después se degeneró, por eso mi mamá no lo dejó”

²²⁵ En el año 1901 se coloca la piedra fundacional de lo que posteriormente sería una casa de formación para los religiosos mercedarios, ya que al convento San Lorenzo no le quedaba espacio para albergar a los nuevos. Lleva el nombre de León XIII por ser el pontífice del momento y pertenece a los mercedarios. En 1911 se trasladan los primeros estudiantes, a pesar de que recién en 1916 se culminará la obra. Para más información sobre la institución consultar su página web <http://www.leonxiii.edu.ar/>.

casa en un instituto incorporado al Bachillerato Humanista de Salta. Recién en 1958 se abren las puertas del colegio a los jóvenes de la zona.

Su modalidad tiene como pilares la formación en matemática, castellano, latín griego, y los últimos años para ciencias. Desde el año 1960 la conducción del instituto está a cargo de los padres. Al escudo mercedario se le agregan dos elementos, el algarrobo, árbol símbolo de vida y solidez, y las palabras en dulzura y sustancia.

En el año 1973 el colegio abre sus puertas a las alumnas, luego del cierre del colegio Sagrado Corazón de las monjas francesas. En 1974 se abre a la primera promoción de mujeres. En el año 1989 se retira la formación de postulantes y novicios. En 2001, con el nuevo plan de estudios, es necesario abrir el 5to y 6to grado y al año siguiente se abre el primario completo. En el año 2012 se implementa el nuevo plan de estudios con el título de bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades con énfasis en lenguas clásicas: Latín y Griego²²⁶.



El Colegio Deán Gregorio Funes lleva por nombre el de un egresado del Monserrat. Este colegio es mixto, laico y de gestión estatal, dependiente en la actualidad del Estado provincial. Nace como un colegio nacional el 30 de Junio de 1922 durante la presidencia de Hipólito Irigoyen, con una sección para señoritas. Recién en el año 1941 el presidente Ramón Castillo le da el nombre que lleva en la actualidad y en 1969 pasa a tener edificio propio gracias a una donación que hace el gobierno de la provincia a la nación.

Actualmente se ubica en Nueva Córdoba, en la calle Perú al 10.

Del colegio egresaron figuras que alcanzaron posiciones de relevancia en el ámbito de la política, la justicia la ciencia, las artes, las letras y los medios de comunicación. El colegio contaba para el año 2015 con 1480 alumnos de los cuales 226 estaban en primer año. Las condiciones actuales distan de ser las que tenían los alumnos en las décadas de 1950 o 1960²²⁷. El colegio cuenta con un escudo donde se divisa un listón con la bandera argentina, un escudo de Córdoba, la fecha de creación de la institución las iniciales de Colegio Deán Funes y una rama con hojas.

²²⁶ La formación en lenguas clásicas es un apuesta del colegio, así lo decía Silvio, un padre del colegio: “ya por el simple hecho de incorporar latín y griego, es como exige un capital simbólico para la propia familia, que no todas las familias están dispuestas a poner juego o a producir, o sea acompañar a los chicos. Hubo mucho intento de becar chicos de Villa 9 de Julio en el León XIII y no daba, pero no por el costo de los materiales o las cuotas, es capital cultural de una familia que valore ese tipo de capitales.”

²²⁷ Recientemente, los alumnos realizaron reclamos para que se mejoraran las condiciones edilicias del colegio. Redacción, (2015, Septiembre, 17) Alumnos y docentes “abrazaron” al Dean Funes, *cba24n*, <http://www.cba24n.com.ar/content/alumnos-y-docentes-abrazaron-al-dean-funes>, consultada 09, Mayo, 2017.



El Instituto Obispo Caixal es un colegio de gestión privada, con subvención, confesional, católico, mixto y en el nivel secundario cuenta con cursillo de ingreso. Pertenece a la congregación de hermanas de la Sagrada Familia²²⁸. El colegio se ubica en la calle Ana María Janer 1250, barrio Pueyrredón. Para 2015 contaba con 485 alumnos²²⁹.

En marzo de 1934 se fundó el hogar maternal de la Sagrada Familia que buscaba suplir el hogar de las madres que trabajaban. Se inicia así su escuela primaria que luego se llamará colegio Sagrada Familia. En 1958 se funda el instituto Obispo Caixal como respuesta a la necesidad de un instituto con enseñanza comercial en la zona. En un primer momento el instituto estará anexado a la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. En la actualidad sostiene la formación en el área administrativo contable. En el año 1972 se formaliza el nivel inicial para numerosos alumnos de la zona, y en 2013 se crea la sala de 4 años²³⁰. En su escudo se aprecia un manto que la cubre el escudo y una corona. Dentro del escudo se aprecia una paloma blanca simbolizando el espíritu santo, una cruz y la inscripción de IHS (Iesus Hominum Salvator o 'Jesús salvador de los hombres', en latín). Junto la inscripción el símbolo de la Madre María y la sigla IHR. Rodeando la parte central se lee "Sinite parvulos venire ad me" (Dejad que los niños vengan a mí - en español).



La Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano es la segunda escuela preuniversitaria de Córdoba, pública, laica y mixta. Esta escuela es creada en el año 1938²³¹ y en la actualidad tiene una matrícula de 2.700 alumnos.

En su fundación primó la especialidad de comercio, con el objetivo de formar alumnos para el ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC. Durante los primeros 30 años funcionó sin edificio propio, repartido entre una sede en calle Corrientes por la mañana y en el Colegio Nacional de Monserrat por la tarde. Recién a fines de la década de 1960 los

²²⁸ Orden que fue fundada en Seo de Urgel, España, el 29 de junio de 1859, como fruto del carisma concedido por Dios a Ana María Janer y por la solicitud del obispo José Caixal. Para más información se puede consultar la página de la congregación <http://safaurgel-la.org/nuestra-obra/>.

²²⁹ La institución propone en su página web el catecismo y las buenas costumbres, en el marco de la firmeza cuando sea necesaria, firmeza, no dureza. En 1910 animadas por un gran celo misionero, las hermanas llegan a América. Abren escuelas, obras asistenciales y talleres en Buenos Aires en 1910, Cosquín en 1911 y Córdoba, en el hogar de la Inmaculada. Para más información se puede consultar la página del instituto: <http://www.caixalsf.com.ar/>.

²³⁰ Actualmente proyectan avanzar sobre la creación de todo el nivel. El instituto fue parte de una polémica, con repercusión a nivel nacional, en el año 1998 cuando las autoridades le comunicaron a una alumna que no podía continuar sus estudios por estar embarazada. Redacción (1998, Agosto, 05) Fue reincorporada la alumna marginada por el embarazo. *La Nación*, <http://www.lanacion.com.ar/105827-fue-reincorporada-la-alumna-marginada-por-el-embarazo>.

²³¹ Para más información consultar la página de la institución http://www.mb.unc.edu.ar/?page_id=22, consultada 09, Mayo, 2017.

cambios urbanos de la ciudad permitieron su emplazamiento actual en la calle La Rioja 1450 del barrio Alberdi, a escasos metros del Hospital de Clínicas.

Se caracteriza por tener un plan de estudios con una duración mayor al resto de colegios secundarios: ingresa en lo que sería el 6° grado de la primaria y la currícula es de 8 años. Tenía a tener 1358 alumnos de nivel secundario en 2015²³². Para ingresar se debe rendir un examen que consta de dos partes, una de ellas en lengua y la otra en matemáticas, quedando los primeros 256 aspirantes del total de la nómina que varía año a año pero ronda los 650 aspirantes²³³. Del mismo modo que el Colegio Nacional de Monserrat hay profesores e institutos que preparan para el ingreso y que recientemente se han comercializado mucho²³⁴.

El examen de ingreso ha sido objeto de debate en múltiples oportunidades²³⁵. En su escudo se observa un libro y una vara de Esculapio que es una vara con dos serpientes y dos alas. Además, lleva la leyenda de “Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano”.



El Colegio La Salle es de gestión privada, confesional, mixto y con aporte del Estado en el nivel medio. En cierto sentido, como nos cuenta Pascual (que formó parte de sus directivos muchos años) comparte con el Manuel Belgrano esta contradicción entre una misión de acercar la educación de calidad a todos y ser colegios a los que asisten muchas familias de clase media alta y alta de Córdoba.

El colegio La Salle tiene su origen en la orden de los Hermanos Lasallanos²³⁶. El colegio se emplaza sobre la Recta Martinoli y la construcción se finalizó en 1938.

²³²Egresados del colegio son el periodista Claudio Orosz, el decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades Diego Tatián, el politólogo Claudio Fantini, el periodista Manolo la Fuente, el astrofísico candidato al nobel Ariel Goobar y el abogado constitucionalista Miguel Julio Rodríguez Villafañe que escribe una nota sobre el colegio en los sesenta. Rodríguez Villafañe, M. J. (2016, Septiembre, 21) El Manuel Belgrano de los años sesenta. *Hoy día Córdoba*. <http://www.hoydia.com.ar/magazine/el-manuel-belgrano-de-los-anos-sesenta>.

²³³ Redacción la Voz, (2013, Mayo, 25) En 2014, el ingreso al Belgrano será por orden de mérito. *La Voz del Interior* <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/2014-ingreso-al-belgrano-sera-orden-merito>, consultada 09, Mayo, 2017.

²³⁴ Así lo cuenta Pedro, que es egresado del colegio y precepto hace ya algunos años: “(...) y yo sigo viendo gente que hace mucho esfuerzo para mandar su hijo a la escuela, sobre todo con el tema del ingreso, que viste que genera esto de que te tenés que preparar e invertir recursos para... por ahí, si venís de una escuela deficitaria en algunos contenidos como que tenés que equipararte con el resto para poder tener una posibilidad en el examen de ingreso...entonces yo creo que sigue habiendo... incluso creo que sigue habiendo así como un mercado del examen de ingreso, lo había y ahora está como más desarrollado, gente que maneja ya porcentajes...nosotros ya el ‘año pasado el 86% de nuestros alumnos ingresaron’ ¿me entendés?, ya hay como una...”

²³⁵ Carranza, J. C. (2017, Abril, 17) El conflicto sin fin de la escuela Manuel Belgrano. *La voz del interior*. <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/el-conflicto-sin-fin-de-la-escuela-manuel-belgrano>, consultada 09, Mayo, 2017.

²³⁶ En 1889 llegan al Río de la Plata los primeros Hermanos Lasallanos y sobre las bases del ideario de San Juan Bautista de La Salle se reúnen “para tener juntos y por asociación las escuelas

Uno de los principios que guía al colegio es la gratuidad²³⁷. Estos principios impactan de un modo polémico sobre la estructura monumental del edificio de 18.000 m² cubiertos y del parque de la entrada²³⁸.

En su escudo se aprecia una corona en la parte superior, una estrella de cinco puntas, un león, la torre característica del arco de Córdoba y tres pares chevrones rotos; dos en alto y una en punta. En la base la inscripción de La Salle Córdoba. Para el año 2015 el colegio contaba con 1001 alumnos en el nivel secundario.



En el corredor norte (Juan B. Justo 5858) se encuentra el Liceo Militar General Paz. Es uno de los diez liceos militares de la República Argentina, de los cuales siete son del ejército, dos de la Armada y uno de la Fuerza Aérea. Es un colegio público, laico y mixto.

En Abril de 1945 se inaugura el colegio camino a La Calera y en Febrero de 1949 obtiene su residencia definitiva. Comenzó con 21 profesores por concurso, 14 venidos desde Buenos Aires, y 288 alumnos ingresantes²³⁹.

al servicio de los pobres”. Entienden a “la educación como acceso a una vida mejor y a la salvación cristiana para los pobres”. Primeramente, se instalan en Buenos Aires, luego lo hacen en Villa del Rosario y finalmente en Córdoba. La orden es aprobada por la santa sede el 26 de enero de 1725. La congregación reúne 5.600 hermanos y cerca de un millón de alumnos en 85 países. En el *distrito Argentina Paraguay* hay 19 escuelas de la congregación de las cuales 17 están en Argentina. Redacción (2014, Septiembre, 08) Colegio La Salle: 110 años de presencia en la ciudad. *El litoral* http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/104653-colegio-la-salle-110-anos-de-presencia-en-la-ciudad, consultada 09, Mayo, 2017. hermanos “Amor y Esperanza”. En la localidad de Malvinas Argentinas cuentan con el Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas, la Casa de Jóvenes y La Comunidad de Hermanas, y en Villa del Rosario está el Colegio San José, la Comunidad de Hermanos, y la Filial Villa del Rosario. Además, el colegio cuenta con un centro de deportes de 6 has en Villa Belgrano. Para más información consultar <http://www.lasalleweb.org.ar/index.php/institucional/institucional-2/mapa-distrital>, consultada 09, Mayo, 2017.

²³⁷ Los aspectos que guían al colegio son la promoción de la Sociedad de Escuelas Cristianas, para el servicio de los pobres, la relación de los saberes y la tarea con la vida y finalmente la gratuidad, peleando para que “el peso económico del sostenimiento de la obra educativa no recaiga sobre el que aprende, excluyendo a los pobres”. Información disponible en la página del La Salle Argüello <http://www.lasallearguello.edu.ar/index.php/institucional/nuestra-historia>, consultada 09, Mayo, 2017.

²³⁸ Su estructura termina “encajando”, si uno ve el resto de los colegios lasallanos de Córdoba como es el caso del que se emplaza en Malvinas Argentina, así lo cuenta Pascual que participó activamente en la gestión del colegio por 9 años: “es un colegio el La Salle, son escuelas que en el carisma de su fundador, nacen para atender a los pobres, La Salle funda las escuelas para atender a los sectores empobrecidos de esa Francia desbastada en crisis, abandonada, y está dentro de su carisma el educar a los pobres, entonces esta escuela [La Salle-Argüello] no encaja dentro de la filosofía lasallana, pero sí termina encajando porque de algún modo mucho de lo que recauda esta escuela va a parar a algunos otros obras populares, quizás conoces el proyecto de Malvinas Argentinas, que da Héctor Valdivieso, es una escuela del Lasalle entonces mucho de las acciones solidarias mucho de los que se labura allí termina impactando en estos colegios.”

²³⁹ En el año 1942 el Diputado Raúl Victorino Martínez presenta ante la Cámara de Diputados de la Nación un proyecto para la creación de liceos que replicaran el sistema del Liceo Militar San Martín en el interior. Brondo, H. (2014, Agosto, 22) El Liceo General Paz, una idea radical que cumple 70 años. *La Voz del Interior*, <http://www.lavoz.com.ar/educacion/el-liceo-general-paz-una-idea-radical-que-cumple-70-anos>, consultada 09, Mayo, 2017.

Era un colegio internado, y en el año 1995 cambia su régimen con opción a seminternado y externado e incorpora a las mujeres en sus filas²⁴⁰. En el año 2008 se deroga el código según el cual los liceístas a partir del cuarto año tenían el régimen de sanciones similares a los de un cuartel²⁴¹. En el año 2010 el ministerio de defensa (del cual depende el Liceo General Paz) resolvió que el uso de armas de fuego²⁴² recién esté permitido a partir del quinto año, el consentimiento del egresado para formar parte de la reserva, dejar de impartir la religión católica como parte de la currícula y dejar optativas las materias militares²⁴³. Del mismo modo que el colegio nacional de Monserrat el Liceo tiene una canción²⁴⁴. También posee en su escudo que tiene de fondo la insignia del ejército argentino y dice el nombre del liceo. Junto a él aparece la consigna “Verdad, Justicia y equidad”²⁴⁵.

²⁴⁰ En 2012 la incorporación de las mujeres alcanzó el 40% del alumnado y una de ellas se convirtió en portadora de la bandera con dos escoltas también mujeres.

²⁴¹ Ybarra, G. (2008, Agosto, 7) Derogaron el código de justicia militar. *La Nación*, <http://www.lanacion.com.ar/1037285-derogaron-el-codigo-de-justicia-militar>, consultada 09, Mayo, 2017.

²⁴² Se intentó en el año 2013 eliminar la manipulación de armas y el sistema de dormitorios en los liceos militares, pero el gobierno tuvo que dar marcha atrás por el voluminoso caudal de reclamos Gallo, D. (2013, Marzo, 24) Retrocede el gobierno con su plan para reformar los liceos militares. *La Nación*, <http://www.lanacion.com.ar/1566358-retrocede-el-gobierno-con-su-plan-para-reformar-los-liceos-militares>, consultada 09, Mayo, 2017.

²⁴³ Corresponsalía, (2010, Marzo, 23) El ministerio de defensa confirmó y defendió los cambios en el Liceo. *La Voz de Interior*, <http://www.lavoz.com.ar/content/el-ministerio-de-defensa-confirmando-y-defendio-los-cambios-en-el-liceo>, consultada 09, Mayo, 2017.

²⁴⁴ Sus ideales son una formación sólida e integral, con principios basados en la fé en Dios, el amor a la Patria y la pasión por la libertad. Su canción entona las estrofas: “Con la mirada en las hermosas - franjas celestes y blancas - que nos encienden las pupilas - con viva luz de esperanza, vamos rumbo hacia la cumbre - que brinda lauros de plata, con el corazón puesto en este hogar - cuna de unión fraternal.

Bravos cadetes del liceo, que en Paz tenéis noble guía - si alguna vez el desaliento - vuestro entusiasmo domina, para que dianas de victorias - colmen el alma de vida, con el corazón puesto en este hogar - esta canción recordad.

Estrillo: Verdad, verdad, justicia y equidad - refleja la vida de Paz - verdad, verdad, justicia y equidad - piden Sarmiento y el Gran Capitán - verdad, verdad, justicia y equidad - antorcha de argentinidad. Disponible en la página del colegio: <http://www.liceopaz.edu.ar/personal-injury/cancion-del-instituto.html>, consultada 09, Mayo, 2017.

²⁴⁵ El Liceo, como se le dice cotidianamente cuenta con un gran conjunto de egresados reconocidos, como es el caso del actual gobernador Juan Sciaretti, el senador Luis Juez, tres obispos, como Carlos Náñez, Marcelo Cuenca, Samuel Jofré, el expresidente Fernando de la Rúa, asesores, jueces, empresarios y altos jefes militares como el controvertido teniente general César Milani. También el actual rector de la UNC Hugo Juri es egresado de este colegio. En relación con los egresados Garibaldi, que cursó a fines de la década de 1950 y principio de 1960 decía:

M: hay personajes bastante reconocidos liceístas, yo no me acuerdo si Sciaretti,

G: sí... el otro charlatán como es, el que fue candidato, Juez, el presidente que duró tres días, el que estuvo después de Alfonsín de Menem, el que lo cargaban siempre, porque...

M: ¿De la Rúa?

G: claro, y era medalla de oro, el Cesar Milani, famoso Milani era de mi camada,

M: uhhh tienen sus celebridades,

G: ¡sí tenemos celebridades bastante bravas!”

2- Colegios de segunda generación.



El Colegio Santa Teresa de Jesús es un colegio de gestión privada, confesional, mixto y con aporte de Estado. Fue fundado por iniciativa del Fray José Antonio de San Alberto poco después de su llegada a Córdoba por el envío del Rey Carlos III en 1780. En el 21 de abril de 1782 inaugura la Real Casa de Niñas Nobles y Huérfanas o Colegio de Niñas Educandas. La institución era administrada por las Hermanas Teresianas Carmelitas de Santa Teresa de Jesús. Este colegio, que se ubica en la calle Obispo Trejo 160 en pleno centro de la ciudad de Córdoba, es un emblema de la educación en Argentina y América Latina. Con más de 230 años es el primer colegio de mujeres de Argentina y uno de los primeros de América Latina. El colegio es de gestión privada confesional con aporte estatal. Tiene un escudo dorado y marrón, con el símbolo de una cruz y la inscripción de Santa Teresa de Jesús. Actualmente el colegio tiene nivel primario y secundario y en el secundario contaba en 2015 con 355 alumnas.



El Colegio 25 de Mayo es un colegio de gestión privada, confesional, que sigue siendo sólo de mujeres en la actualidad²⁴⁶. El colegio está en manos de las Madres Escolapias desde el año 1932²⁴⁷ y brinda educación inicial, primaria y secundaria.

El 22 de julio las señoras de La Sociedad cordobesa que tenían a su cargo la escuela 25 de Mayo, subvencionada por la nación, la provincia y el Consejo de educación para sueldos de maestros y con más de 100 alumnos de la primera enseñanza, buscan afianzar la educación religiosa y se consolida la decisión de poner la institución en manos de la Congregación Escolapia.

Actualmente el colegio se ubica en calle Rivera Indarte 345, en el centro de la ciudad de Córdoba. El nivel secundario contaba con 402 alumnos en 2015. En su escudo se observa el símbolo de la Virgen María en un círculo y el escrito 25 de Mayo.

²⁴⁶ En total en el año 2013 eran trece las escuelas no mixtas en Córdoba, de esas trece en esta investigación consideramos el caso del colegio Santo Tomás, el 25 de Mayo, el Instituto Villada, El torreón y Cinco Ríos, estos dos últimos en Villa Allende. Audrito, D. y Colautti, F. (2013, Marzo, 11) Quedan 13 escuelas no mixtas en Córdoba. *La Voz del Interior*. <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/quedan-13-escuelas-no-mixtas-cordoba>.

²⁴⁷ En sus orígenes, en el año 1856, el colegio estaba gestionado por madres de la Sociedad de Beneficencia, una sociedad que se inició en Buenos Aires y se instaló en Córdoba con fines Sanitarios y educativos en 1855. Paralelamente, en 1931 un grupo de Hermanas Escolapias llegaron a Buenos Aires y para marzo ya estaban en Córdoba, donde luego de varias decepciones, alquilan una casita cerca de Los Escolapios de General Paz, y comienzan sus funciones con cuatro niñas de jardín de infantes, al mismo tiempo que daban clases particulares. Para junio contaban con 9 alumnas. Para esta y otra información sobre la congregación se puede consultar la página <http://www.escolapiasargentina.net/arg/historia.html>.



El Colegio De la Inmaculada es otra opción para las familias de esta generación que buscan una educación religiosa, es un colegio privado, confesional, con aporte estatal y mixto. Este colegio se ubica en la calle Entre Ríos 142. Es un colegio que pertenece a la orden Franciscana seglar y fue fundado en 1889²⁴⁸. Inicialmente fue una escuela de varones, hasta 1896, luego acepta mujeres hasta 1913 y a partir de 1914 vuelve a ser de varones hasta 2003. En el año 1891 la educación en la escuela fue arancelada para poder continuar funcionando como lo venía haciendo.

En 1913 el colegio tuvo 37 escolares inscriptos en tres grados, para 1928 la capacidad era de 250 alumnos. Recién para el año 1955 el colegio comenzó a impartir enseñanza secundaria²⁴⁹. En la actualidad el colegio cuenta con dos salas de 4 años, 4 salas de 5 años, 19 secciones de primario y 12 divisiones de secundario y para 2015 contaba con 397 alumnos.

El escudo del colegio tiene una cruz en la parte inferior, con una estrella en la parte superior. Debajo de la cruz hay dos brazos entrelazándose, uno de ellos con sotana y el otro desnudo. Por debajo escudo un listón con una insignia que dice “Colegio de la Inmaculada” y en la parte superior la leyenda “Respice stellam voca Mariam” que significa “Mirar la estrella – Llamar a María”.



El Colegio Santo Tomás es un colegio de gestión privada, confesional y de varones, con aporte del Estado. Es un colegio que cuenta con más de 125 años y pertenece a la congregación de los Padres Escolapios. Imparte educación inicial, primaria y secundaria con orientación en Economía, Gestión de las Organizaciones, Ciencias Sociales y Naturales.

El colegio se fundó el 10 de Junio de 1883 por la sociedad de la Juventud Católica de Córdoba y el 18 de Marzo de 1890 tuvo lugar su inauguración²⁵⁰. Para el momento de su creación el colegio, que se ubica en la calle San José de Calasanz 286, ofrece nivel inicial y primario. Actualmente está situado en la calle Caseros al 745.

²⁴⁸ Para esta y otra información se puede consultar la página <http://colegioinmaculada.com.ar/portal/>.

²⁴⁹ En el año 1962 se implantó la docencia secundaria con adscripción al ciclo básico del Ministerio de Educación de la Nación, otorgando los títulos de “tenedor de libros” en cuarto año y de “perito mercantil” en quinto. En 1964 se incorpora el gabinete de físico-química y luego instalaciones como sala de dactilografía y biblioteca. Con el tiempo se incorporan dos salas de cómputos, el campo de deporte, el gimnasio cubierto, y se mejora el salón de actos.

²⁵⁰ Algunos de sus exalumnos destacados son Gustavo Martínez Zuviría, Efraín Bischoff, Carlos Di fulvio, Carlos Alberto Claudio Riaño, Luis Guillermo Martínez Villada. Para más información consultar el artículo en conmemoración de los 125 años del colegio. Redacción la voz, (2015, Agosto, 12) El Santo Tomás celebró 125 años de historia en Córdoba. *La voz del interior*. <http://www.lavoz.com.ar/node/1031093>. O en la Web de los escolapios en Wiki: [http://wiki.scolopi.net/w/index.php?title=C%C3%B3rdoba_\(AR\)_Colegio_Santo_Tom%C3%A1s_de_Aquino](http://wiki.scolopi.net/w/index.php?title=C%C3%B3rdoba_(AR)_Colegio_Santo_Tom%C3%A1s_de_Aquino).

Comenzó con 50 alumnos en 1890 y en 2015 tenía 1550 alumnos en sus tres niveles y en particular en el nivel secundario se educan 609 alumnos. En la actualidad el colegio sigue siendo sólo para varones. En el año 2012 el colegio abre una dependencia en el municipio de Mendiolaza²⁵¹, situado en el corredor noroeste y comprendido por el Gran Córdoba.



El Colegio Alemán se funda en el año 1899 por un grupo de profesores y científicos formados en universidades de Alemania. Es un colegio privado, laico, con subvención del Estado y mixto. Como principales impulsores de la empresa se encuentran los doctores Oscar y Adolfo Döring, exintegrantes del grupo que se hizo cargo de la Facultad de Ciencias y de la Academia Nacional de ciencias que se proponían transmitir los valores del espíritu y la cultura germana en Córdoba. Brinda una “educación humanista”²⁵².

El colegio es de propiedad de la Asociación Escolar y Cultural Alemana Córdoba, una entidad sin fines de lucro²⁵³ y tiene población secundaria relativamente reducida, para 2015 contaba apenas con 206 alumnos. A lo largo de sus 118 años de vida, “El Alemán” ha crecido junto al trabajo de familias y directivos²⁵⁴. El colegio tiene un proyecto a largo plazo planificado en el 2010, el cual ha denominado "Proyecto Colegio Alemán 2020", que contempla ampliaciones edilicias y mejoras en todo el predio²⁵⁵.

La primera promoción de egresados del secundario es del año 1973. El colegio se ubica en la avenida Recta Martinoli 6150 barrio Argüello. Es un colegio que brinda una sólida formación en inglés y alemán, y cuenta con múltiples convenios con universidades, institutos y empresas nacionales e internacionales. En su escudo se identifican los colores de la bandera alemana, rojo, amarillo y negro, con las iniciales del colegio y la descripción de “Deutsche Schule” o de “Colegio Alemán” dependiendo del contexto. El colegio en el año 2015 contaba con 206 alumnos.

²⁵¹ Bertino, R. (2012, Diciembre, 30) Se suman 20 colegios a la oferta privada. *La voz del Interior*, <http://www.lavoz.com.ar/node/639239>.

²⁵² Para más información consultar la página del colegio: <http://colegioalemancba.edu.ar/quienes-somos/#nuestro>.

²⁵³ La entidad está conformada por padres, docentes y exalumnos y todo aquel que participa o participó de la vida del colegio. Esta entidad por medio de la comisión directiva lleva adelante la dirección del colegio. A su vez se divide en comisiones o sub comisiones que agrupan se ocupan de las áreas del colegio.

²⁵⁴ Según datos en su página web, ha crecido con la creación de aulas (1966), la pileta (1967), el nivel inicial (1969), el gimnasio (1979), el techado y climatización de la pileta semi-olímpica en una superficie de 1300 m², la ampliación del nivel inicial (2011), mejoras en el campo de deporte (2012) y la ampliación del comedor (2014).

²⁵⁵ Para más información consultar el perfil del colegio: https://www.facebook.com/pg/Colegio-Alem%C3%A1n-C%C3%B3rdoba-192495377451293/posts/?ref=page_internal.



El Colegio Jesús María, es un colegio de gestión privada, religioso, con aporte del Estado y Mixto. El colegio se ubica en la calle Juan Hipólito Vieytes 1635 y pertenece a la congregación de las Religiosas de Jesús María²⁵⁶.

El colegio se fundó en 1924 y comienza a funcionar en Vélez Sarsfield 360. En el año 1952 inicia el bachillerato humanista, con ingreso en sexto grado de la escuela primaria y 7 años de escolaridad, caracterizándose por la formación en idiomas como latín y griego, como el inglés y el francés. Este bachillerato convive con el de letras tradicional de 5 años. En el año 1971 se traslada a la calle Vieytes.

Desde su comienzo era un colegio para mujeres solamente, y en el año 1993, con las modificaciones introducidas por la LFE, comienza a ser un colegio mixto para en nivel primario y en 1997 mixto para el nivel secundario. En la actualidad el colegio cuenta con 1600 alumnos y cerca de 180 docentes en los niveles inicial, primario y secundario. En el nivel secundario contaba en 2015 con 635 alumnos.



La Escuela Normal Superior Dr. Garzón Agulla es un colegio de gestión estatal, laico y mixto. Esta escuela comienza a funcionar el 16 de Marzo de 1942 en la sede de la escuela Sarmiento en barrio Cofico bajo el nombre de Escuela Normal Superior de Córdoba. En 1943 se muda a su actual residencia en Viamonte 150, barrio General Paz²⁵⁷. El colegio brinda educación inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria. Para 2010 contaba con 903 alumnos.

En 1946, el Senado Provincial le dio el nombre de “Dr. Agustín Garzón Agulla”, en homenaje a quien fuera un destacado hombre público de Córdoba. En 1947, la escuela fue intervenida, y exonerados sus fundadores, sus docentes y su directora Luz Vieira Méndez. El colegio relata en su página web que si bien el proyecto pedagógico queda trunco, el espíritu de libertad, el logro de la formación integral a través del arte y la búsqueda científica, continúa como marcas de identidad de la institución a pesar de sucesivas intervenciones que sufrió en distintos mandatos políticos²⁵⁸.

²⁵⁶ De allí su escudo con las iniciales de Jesús y María, y brazos entrelazándose. Las madres envían a la “Madre Esperanza y Madre Sales” a Argentina en 1912 y muchas madres más en 1913 para participar en la órden. Para más información de la comunidad consultar: <http://religiosasjesusmaria.org.ar/historia/>.

²⁵⁷ El edificio de 9.800m² es una obra neorenacentista que tuvo como director a Julio Barranco. La escuela estaba bajo la dirección del Dr. Antonio Sobral y la vicedirección de la Profesora Luz Vieyra Mendez. Ya en esos años ofrecía a su alumnado biblioteca, gimnasio cubierto, pileta climatizada, gabinetes de trabajo, museo, talleres varios y cantina.

²⁵⁸ Esta institución formó pedagogos y docentes que han trascendido en la educación cordobesa y latinoamericana figuras como Alberta Sarta, Jorge Peyrano, Carlos Furlán, Eduardo Remedi, Alicia Carranza, entre otros Para más información consultar la página web de la escuela: http://ensagulla.cba.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=9.

En su escudo se observa una paloma blanca, un listón que escribe las letras ENS de Escuela Normal Superior, y una columna jónica. A la derecha la inscripción ENS y el nombre del Dr. Agustín Garzón Agulla.



El Colegio Padre Claret aparece como opción para las familias que buscaban enviar a sus hijos (nivel inicial, primario y secundario) a una escolarización de gestión privada, mixta, confesional, pero “un poco menos conservadora”. Su orientación más libre radica en su referente y la orden que funda. Se ubica en la Avenida Cordillera 4950, muy próximo al barrio Cerro de las Rosas. En sus inicios el colegio era sólo para mujeres, pero luego se abrió a ambos sexos.

El colegio pertenece a la misma orden fundada en Cuba en 1855, y el 12 de Marzo de 1944, con sólo 10 alumnas comenzaba el primero inferior y superior de la institución a cargo de la madre Piedad Gonzalez y 10 alumnas del segundo grado a cargo de una maestra laica²⁵⁹.

El colegio cuenta con un escudo con fondo azul y en dorado las letras “C” de colegio y “P” de padre con un listón de frente que dice Claret. Para el año 2015 el colegio contaba con 444 alumnos en el nivel secundario. Debajo suelen colocar un listón que dice “Llevar la buena noticia a todos”²⁶⁰.



El Instituto Israelita San Martín forma parte del Centro Unión Israelita de Córdoba (CUI). Esta comunidad fue pionera y echó las bases de la vida comunitaria judía en Argentina²⁶¹. Es un colegio de gestión privada, mixto, con subvención. Tiene nivel inicial, primario y secundario.

Las instituciones tradicionales de la religión son el Templo de la calle Alvear 254, la “Escuela Israelita Integral General San Martín” que imparte una enseñanza amplia –con contenidos judaicos y enseñanza del idioma hebreo. La institución nace en 1950 como colegio primario y jardín de 5 años. En el año 1960 se creó el secundario en el que había

²⁵⁹ Para más información se puede consultar la página oficial de Facebook del colegio creada en conmemoración del 70 aniversario en 2015: <https://www.facebook.com/colegiopadreclaret/>

²⁶⁰ En el año 2013 el colegio protagonizó un conflicto público con el despido de una docente que declaraba que había sido despedida por haberse promulgado en favor del debate sobre la “Ley de Medios” y haber expuesto las posturas contradictorias en clases. Redacción, (2013, Mayo, 19) Una escuela donde no se debate la Ley de Medios. *Página 12*, <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-220377-2013-05-19.html>.

²⁶¹ Los aspectos esenciales de la CUI abarcan la acción educativa judía, labor cultural, asistencia social comunitaria y servicios funerarios. Para más información sobre el centenario de la comunidad y sus instituciones consultar: Redacción la voz, (2015, Agosto, 23) El Centro Unión Israelita de Córdoba celebra su centenario. *La voz del interior*. <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/el-centro-union-israelita-de-cordoba-celebra-su-centenario>.

90 chicos en 3 aulas. Como la escuela no era todavía reconocida oficialmente por el gobierno, los alumnos tenían que rendir en el colegio Jerónimo Luis de Cabrera²⁶².

El colegio comenzó a funcionar en calle Rioja, y permaneció allí hasta el año 1972 que se mudó al lado del templo. Finalmente, en el año 1980 se inaugura el edificio en calle Duarte Quirós 4810. La escuela se llama San Martín porque se funda a los 100 años de la muerte del General y lo honra con su nombre. En 2015 el colegio contaba con 224 alumnos en el secundario.

En su escudo se aprecia de fondo la bandera argentina, en la parte superior la leyenda “Colegio Israelita” y debajo “Gral. San Martín”. En el centro una “Menorah” o candelabro de siete brazos, y dos ramas de mirto a los lados.



La Escuela de Niños Cantores Domingo Zípoli, nace como parte de un proyecto presentado por el músico alemán Herbert Diehl y la educadora cordobesa Dora Nidia Feit en el año 1961 a la provincia de Córdoba. El 6 de marzo de 1961 se autoriza su funcionamiento con sede provisoria en el teatro Rivera Indarte en dos turnos, común y musical. Es una escuela de gestión estatal, laica, mixta. Tiene nivel inicial, primario y secundario.

El propósito de la escuela era encauzar pedagógicamente a los jóvenes bien dotados para la música y el canto. Allí funcionaba el coro fundado por Diehl desde 1956²⁶³. En 1968 se crea el nivel medio que adopta el nombre de “Escuela de niños cantores Domingo Zipoli” en homenaje al destacado cantor de Prato Italia que residió hasta su muerte en Córdoba en 1726.

Es una escuela única en su tipo con una modalidad de doble escolaridad desde los 4 años a los 17 años. La escuela se ubica en la calle Maestro Marcelo López s/n Ciudad Universitaria. Cuenta con un “examen de aptitud” que debe rendirse al ingresar a la escuela. El examen demanda un conjunto de destrezas²⁶⁴. El escudo es el escudo de la

²⁶² La escuela tiene como principio fundante “desarrollar la capacidad de niños bien dotados con aptitudes naturales para la música”. Para más información consultar la página de la institución: <http://escuelaisraelita.wixsite.com/escuela-israelita>, y la página en que los egresados relatan su historia: <https://padlet.com/ateescuelaisrae/sanmartin1a>.

²⁶³ Para esta referencia y mayor información se puede consultar la página web del colegio: <http://www.domingozipoli.edu.ar/quien.html>.

²⁶⁴ Destrezas que Esteban, egresado de la institución, describe como “naturales”:

E: mi mamá eligió el colegio, le gusta la música,

M: ¿había alguna otra conexión?

E: no, ella ya había escuchado y le gustaba la orientación musical, de todos modos, para ingresar te hacen una aprueba de ritmo, de imaginate debes tener 5-6 años, yo me acuerdo que ingresé para primer grado porque para jardín no pude ingresar, era muy, sigue siendo muy difícil complejo el ingreso, mis hermanos, que somos 4, no ingresaron, fui el único que pude cursar

M: ¿tenías algo así como un examen de ingreso?

E: claro, pero de aptitudes

M: ¿o sea que no entraba cualquiera, digamos?

provincia de Córdoba con una leyenda abajo que prega “Niños cantores de Córdoba” y el símbolo de un Arpa.



El Colegio Gabriel Taborín está ubicado en la avenida Amadeo Sabattini 359. Es un colegio de gestión privada, confesional, mixto y con aporte del Estado. El colegio está dirigido por la congregación de los hermanos de la Sagrada Familia²⁶⁵. La orden comienza gestionando el colegio De La Inmaculada, situado en calle Entre Ríos 142, hasta el año 1958 donde se muda a su ubicación actual, locación donada por la Provincia de Córdoba a tal fin. El 17 de Mayo de 1958 es colocada y bendecida la piedra fundacional del colegio “Liceo Sagrada Familia”, que será luego el colegio Gabriel Taborín. La inauguración se hizo el 23 de mayo del año 1959. El colegio contaba en 2015 con 693 alumnos en el nivel secundario.

El escudo del colegio es similar al escudo de la Congregación de los Hermanos de la Sagrada Familia. Presenta una estrella que simboliza la estrella de Belén, los tres gules rojos son la vida, la sangre que ama, trabaja y ora. La colmena simboliza una comunidad de trabajo y la gran cruz plateada evoca a la Congregación de los Hermanos de la Sagrada Familia.



El Instituto Juan Zorrilla de San Martín es un colegio comercial, mixto, de gestión privada, laico, con examen de ingreso en la zona del Cerro de las Rosas. El colegio se ubica en la calle Donaciano del Campillo 1563. En el año 1959 un grupo de padres de la escuela forman una entidad sin fines de lucro ante el faltante de colegio para la demanda que había en la zona, y comienza a funcionar como incorporado a la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Actualmente cuenta con nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario.

En 1960 comienza a funcionar en la calle Fernando Fader 4038 hasta el año 1976 con sólo dos primeros años y un segundo año. Alrededor de 1964/1965 el Manuel Belgrano se desligó de sus incorporados que pasaron a depender de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada. El colegio modifica el plan de 6 años por el de 5 años para no perjudicar a los alumnos que debían hacer el servicio militar a los 18 años.

En 1974 se muda a su nuevo edificio²⁶⁶. Continuó dependiendo de la nación hasta el año 1995 que sufrió el paso de jurisdicción a la provincia de Córdoba. Hoy cuenta con las orientaciones en Economía y Gestión de las organizaciones. En la actualidad cuenta con

E: no, no, se presentaba lógico, no por una decisión de acomodar alguien sino porque digamos el desenvolvimiento del colegio exigía aptitudes musicales, como, tener ritmo, ser entonado, y eso ya a los 5 años se ve, y tener buena voz o buena voz para cantar, de hecho, se desarrolla el canto durante los 13 años del colegio”

²⁶⁵ En su espíritu está formar a los jóvenes en un colegio que sea una prolongación del hogar familiar. Para esta y más información se recomienda consultar la página web del colegio: <http://www.taborin.edu.ar/portal/?p=121>.

²⁶⁶ Para esta y más información puede consultar: <http://institutozorrilla.edu.ar/>.

382 alumnos en el nivel secundario. El colegio tiene examen de ingreso en matemáticas y lengua con un cupo de 74 vacantes. Cuenta con un campo de deportes amplio en la zona de Villa Rivera Indarte. El logo cuenta con el nombre de la institución, la ciudad y tres listones uno amarillo, uno rojo y uno azul.



El Instituto Técnico Villada es un colegio secundario de varones, privado, confesional y con aporte del Estado. El Instituto Técnico Villada pertenece a la congregación de los Salesianos y se ubica en Don Bosco, en un terreno donado²⁶⁷.

En el año 1931 ya estaba terminado y funcionando como seminario Salesiano. Funcionó de este modo hasta la década de 1960 en que el noviciado se trasladó y el sitio comenzó a funcionar como colegio técnico²⁶⁸.

El colegio tiene examen de ingreso en matemáticas y lengua. En el año 2015 contaba con 626 alumnos, de los cuales 428 estaban en los primeros 4 años (hasta tercer año, porque el colegio tiene 7 años de escolaridad en lugar de 6 por su formación técnica) y 198 en los últimos 3.

Esta reducción es debido a que en cuarto año se hace un recorte en la matrícula en función del promedio de los alumnos²⁶⁹. El logo lleva las iniciales del ITS (Instituto Técnico Salesiano) y Villada debajo.



El Instituto Técnico Renault es un colegio privado, mixto, con examen de ingreso, laico, con aporte del Estado. Brinda educación secundaria y superior. Está ubicado en la avenida Renault 2520. El colegio comienza a funcionar mediante un convenio entre la compañía Kaiser de EEUU y las Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado el 19 de enero de 1955²⁷⁰.

²⁶⁷ Los terrenos donde se asienta el colegio formaban parte de la estancia “El Paraiso” perteneciente a Don José Clemente Villada y Cabrera, cuyo casco se situaba en el parque San Martín. Al fallecimiento de Clemente las tierras quedaron para sus hijos Alejandro, Elisa e Indalecia. Estas últimas no tuvieron descendencia y en 1927 donaron 300 hectáreas de terreno a la congregación Salesiana, en memoria de su padre y para colaborar con la obra de Don Bosco. También aportaron dinero para la construcción del edificio. Para esta y más información se pueden consultar los archivos del colegio o su página web: <https://www.itsv.edu.ar/itsv/index.php>.

²⁶⁸ Uno de los grandes misterios del colegio es la presencia de una “cueva”, una cámara subterránea, que se sitúa a metros del colegio. Múltiples hipótesis se esgrimen sobre esta cavidad, desde una bodega a un refugio jesuita. Para esta y más información consultar: <https://grupospaleotunel.wordpress.com/2014/07/12/la-cueva-del-colegio-villada/>.

²⁶⁹ Así lo cuenta Claudio, que fue al Villada al igual que su hermano, pero su hermano no pasó la selección que se hace en cuarto año “: Si, si, terminó. El hizo los tres primeros años... porque de tercero había... dos primeros, dos segundos, y dos terceros. En cuarto, la otra parte del ciclo de la secundaria que era cuarto, quinto y sexto, se hacía un solo curso. Eran 40. De ochenta quedaban 40. Había que realmente calificar. Bueno mi hermano...si eran 80 quedó 78, al último.”

²⁷⁰ El crecimiento de la fábrica demandaba constantemente nuevos operarios. En 1960 y ante las posibilidades que otorgaba la ley 16.450 a la Educación Técnica, en función de los beneficios de exención impositiva, IKA presenta ante el Consejo Nacional de Educación Técnica, el pedido de reconocimiento como escuela de capacitación. A partir de ese mismo año, se inician las obras de

El día 2 de mayo de 1962 comienza su actividad educativa el Instituto IKA, con una matrícula inicial de 115 alumnos para el primer año del Ciclo Superior de la especialidad Mecánica. El Instituto Técnico funcionó en la órbita de Renault Argentina, hasta el año 1991 cuando pasó a depender de la Fundación Renault, entidad sin fines de lucro, cuyos objetivos son la educación, la salud, el medioambiente y la seguridad vial, en una visión global de compromiso a la comunidad. El colegio cuenta en 2015 con 267 alumnos en el secundario. En su escudo, en los lados, se aprecian dos banderas argentinas, en el centro la sigla "ITR" y el símbolo de la empresa. Arriba de todo dos ramas de laurel, y debajo el nombre del instituto.



El Colegio Nuestra Señora del Valle también es una opción de gestión privada, religioso, mixto y con aporte estatal para los padres de la zona de Argüello. Tiene sede en Ávila y Zárate 2051, barrio Villa los Ángelez. Brinda los niveles inicial, primario, secundario y superior.

El colegio surge de la mano del presbítero Héctor Bertania Le floch, de familias de la zona y de las Hermanas de San Casimiro. El Instituto Nuestra Señora del Valle es un colegio diocesano que pertenece a la Arquidiócesis de Córdoba y en el cual se asumen los principios del Ideario de las Escuelas Parroquiales. A través del trabajo de las familias y la escuela en el año 1958 se materializó la parroquia Nuestra Señora del Valle, y junto a ella la convicción de formar a los alumnos en valores cristianos. Desde esa fecha, y año a año, el colegio fue creciendo hasta completar el primario en 1963. El nivel medio²⁷¹ y superior se sumaron al establecimiento con posterioridad. En 1972 la Diócesis de Córdoba asume la conducción, pasando a ser la escuela Diocesana Nuestra Señora del Valle.



COLEGIO
DEL CARMEN

El Instituto Del Carmen es un colegio mixto, de gestión privada, confesional y con aporte del Estado. Se ubica en la Avenida Recta Martinoli, esquina Palau en el barrio Argüello. El colegio pertenece a la congregación de las Carmelitas Misioneras Teresianas²⁷² y comenzó su funcionamiento en el año 1965.

construcción de los pabellones de aulas en el sector noroeste del predio industrial de Santa Isabel. Estas obras se prolongaron en su primera fase hasta fines de 1961 y posibilitaron el comienzo de la actividad educativa. Para más información consultar: <https://itr.edu.ar/nuestra-historia/conozcanos/historia/los-comienzos>.

²⁷¹ El nivel secundario da crecimiento a la obra del primario, comenzando las actividades por la tarde y con el nombre de Gustavo Martínez Zuviría. La primera promoción egresa en el año 1968. Recién en 1999 la institución tomó el perfil de Humanidades y Ciencias Sociales. Para más información sobre la institución consultar la página web del instituto: <http://www.institutonsvallecba.edu.ar/nivel-secundario>.

²⁷² Para más información consultar: <http://www.delcarmencba.edu.ar/#home>.

Se encuentra en frente al colegio La Salle y que se dedicó a la formación de mujeres²⁷³, recientemente incorporando a los varones. Por esta característica quedó en el discurso de las familias como opción para enviar a sus hijas mientras que a los varones los estudiaban en el colegio La Salle, en la época en que el colegio era para varones solos.

En su escudo se observa una cruz, con tres estrellas. El colegio contaba en el secundario para 2015 con 413 alumnos.

3- Colegios de tercera generación:



El Colegio De María, también llamado “Las Esclavas” se ubica en la calle Oncativo 1170 del barrio General Paz, es un colegio de gestión privada, confesional, mixto y con aporte del Estado. Pertenece al instituto las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús²⁷⁴.

El 29 de septiembre de 1872, el padre Luque instalaba la pequeña comunidad en una casa particular (hoy General Paz 175). Luego, se trasladan a una casa en barrio “Las Quintas”, día que se considera como el día de la Fundación de la Casa Madre.

La donación de una hectárea de terreno, en barrio General Paz. En marzo de 1875 se inició el traslado de las Hermanas a la nueva casa, la Casa Madre. En julio se comenzó con la construcción del noviciado y de un salón para clases públicas.

El colegio en la actualidad cuenta con nivel inicial, primario y secundario. En el nivel secundario formaba en 2015 a 403 alumnas. En su escudo se lee “Hermanas Esclavas” “Colegio De María”. En su interior hay un corazón con una corona de espinas y gotas de sangre y por encima una llama y una cruz.



Las Escuelas Pías o “Las Pías” como las llaman sus estudiantes y egresados, está ubicado en la calle 24 de septiembre 1265 del Barrio General Paz y es una escuela de gestión privada, confesional, con aporte del Estado y mixta. A esta

²⁷³ Así lo cuenta Pascual: “una escuela [La Salle] que había nacido para varones solos y que hacía muchos años que habían incorporado a la mujer, la mujer estaba bastante bien incorporada, por tradición era el Lasalle escuela de varones y al frente el Colegio del Carmen colegio de mujeres, entonces las familias tradicionales de la zona, varones al Lasalle y mujeres al Del Carmen (...) esto es las monjas y los curas, es más había como mitos de que había túneles que comunicaban el Lasalle con, que las monjas pasaban y los curas pasaban”.

²⁷⁴ Orden religiosa fundada en 1872 y ubicada en la calle David Luque 560. La orden fue fundada por Catalina de María Rodríguez (declarada Venerable por Juan Pablo II), mujer perteneciente a La Sociedad cordobesa, quién también fundó el colegio en 1872. Para esta y más información se puede consultar la página web del colegio: <http://colegiodemaria.com.ar/>.

congregación pertenece el Colegio Santo Tomás, que hemos visto en la generación anterior²⁷⁵.

El 5 de Marzo de 1904, con tierras donadas por Augusto López se lanza la obra y el 3 de septiembre de 1905 tuvo lugar la inauguración. La capacidad del colegio era de 100 internos, 50 medio pupilos y 500 escolares.

En el año 1915 se crea la sección secundaria para mejorar el acceso a la universidad y se la incorpora al colegio Nacional de Monserrat, del mismo modo que lo estaba el colegio Santo Tomás en esa época. Desde el año 1934 se cambia el plan y se lo incorpora al colegio Deán Funes. Para el año 2015 el colegio contaba con 475 alumnos en el nivel secundario. En el escudo el símbolo con las letras MA representan a María. MP y OY significa Madre de Dios.



La Academia Argüello es una escuela privada, laica, mixta y sin aporte estatal. Es trilingüe (español-inglés-francés) y está muy relacionada en sus orígenes con la industria automotriz, del mismo modo que el Instituto Renault. La empresa Kaiser colaboró en el desarrollo y proyección social de Córdoba creando establecimientos como la Academia Argüello en 1955²⁷⁶.

El objetivo de la fundación de la Academia Argüello era brindar educación a niños de familias extranjeras radicadas en Córdoba. Desde el año 1956 funciona dentro del sistema educativo formal como colegio de gestión privada mixto bilingüe doble escolaridad, y no recibe ningún tipo de aporte del Estado.

La institución se ubica en la calle Rafael Nuñez 5675 barrio Argüello y brinda educación de nivel inicial, primario y secundario²⁷⁷. Cuenta con un escudo que en la parte superior dice

²⁷⁵ El barrio general paz estaba poblado por familias de origen inglés vinculadas al ferrocarril, y a fines de siglo XIX lanzaron una campaña para imponer la religión protestante. La respuesta de la Iglesia católica fue, a pesar de contar sólo con la capilla de las Hermanas Esclavas del Sagrado Corazón, la de hacer frente a esta ofensiva. Días después Doña Transito Cáceres de Allende, dama de la alta sociedad, pidió un préstamo para la construcción del colegio. Una vez construido consultó al padre Antonio Martínez del Santo Tomás para que gestionara el plan de estudios. El colegio comenzó con dos padres del Santo Tomás, se agregaron tres y luego van a necesitar mudarse por la cantidad de alumnos. Para más información consultar la página de la congregación en Wiki.scolapi:

[http://wiki.scolopi.net/w/index.php?title=C%C3%B3rdoba_\(AR\)_Colegio_Escuelas_P%C3%ADas_y_parroquia_Nuestra_Se%C3%B1ora_del_Perpetuo_Socorro](http://wiki.scolopi.net/w/index.php?title=C%C3%B3rdoba_(AR)_Colegio_Escuelas_P%C3%ADas_y_parroquia_Nuestra_Se%C3%B1ora_del_Perpetuo_Socorro).

²⁷⁶ Motivo de ello es que para los 60 años de “La Academia” se presentara el libro “Del Jeep al Torino: la historia de IKA, primera planta automotriz integrada de Sudamérica” en su versión en español traducido por la editorial Lenguaje Claro. Cipolla, F. (2005, Marzo, 15) La epopeya de Kaiser. *La voz del Interior*.
http://archivo.lavoz.com.ar/2005/0315/suplementos/temas/nota311882_1.htm.

²⁷⁷ Cuenta con un comedor, una biblioteca con 30.000 volúmenes, equipamientos informáticos, laboratorio de ciencias, área deportiva. La Academia Argüello prevé mudar sus instalaciones al lado de la Universidad Blas Pascal, donde levantarán un edificio de 6.000 metros cuadrados. La construcción será conjunta con la Universidad Blas Pascal. Redacción la voz, (2017, Abril, 13) La Academia Argüello se muda de su tradicional edificio. *La Voz del Interior*.
<http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-academia-arguello-se-muda-de-su-tradicional-edificio>.

“Colegio Privado Trilingüe” y en la inferior “Academia Argüello”. En el centro se ve en cursiva la doble a y el árbol un algarrobo característico de la institución. La institución también tiene un himno. En 2015 la Academia contaba con 357 alumnos en el nivel secundario.



El Colegio Francisco Luis Bernárdez es una institución educativa privada, laica, mixta y con aporte del Estado. La institución se ubica en la calle José P. Otero 1644 en el barrio Cerro de las Rosas. Comienza a funcionar en marzo de 1964 con la creación del jardín de infantes “Chispitas”, en el mismo barrio.

En un principio, las clases se dictaban en el garaje del padre de la fundadora y en 1971, siete años más tarde, se trasladan a media cuadra en donde comienzan sus primeras salas de 2, 3, 4 y 5 años en distintos turnos. En 1982 con el apoyo de las autoridades educativas provinciales se funda el Instituto Francisco Luis Bernárdez Nivel Primario. Se crea un grado por año y en 1988, egresa la primera promoción de alumnos de séptimo grado.

El Nivel Secundario comienza en 1995 y funciona en el turno tarde durante los primeros años, luego se lo pasa a la mañana; siguiendo la misma modalidad de crecimiento del Nivel Primario, es decir, se crea un curso por año²⁷⁸. En el año 2009 cuenta diez promociones egresadas del Nivel Medio, especialidad de economía y gestión e iniciando la apertura de la segunda sección de este Nivel²⁷⁹. En 2015 el colegio tenía 370 alumnos.

El colegio tiene escudo e himno. El escudo lleva una letra “B” en bordó sobre fondo azul y la escritura del nombre de la institución en el perímetro del círculo.



El Colegio Dante Alighieri es un colegio bilingüe y bicultural de gestión privada, laico, mixto, con aportes del Estado argentino y del consulado de Italia. La institución fue creada en el año 1961 por un ingeniero italiano del Grupo FIAT que necesitaba que se formara en el idioma. Brinda nivel inicial, primario y secundario.

El colegio comenzó a funcionar en la sede del Círculo Italiano ubicado en la calle 27 de Abril 255, con el nombre de “Leonardo Da Vinci”. En el año 1973 la Escuela recibe el nombre actual, “Dante Alighieri”, siendo patrocinado por la Sociedad Dante Alighieri de Córdoba y luego por La Familia Piemontesa.

La institución logró su inscripción en la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza (D.I.P.E.) en 1975 y el aporte estatal. Se trasladó a la calle Itzaingó 658, siendo insuficiente para el volumen de alumnos y siendo ampliada luego. Se abrieron los otros niveles, pre-jardín, jardín, secundario (1983) y en 1984 comienza a ser dirigida por una Asociación de Padres.

²⁷⁸

²⁷⁹ Para esta y más información se puede consultar la página web de la institución: <http://bernardez.edu.ar/home.asp>.

En su escudo sobre una base azul, se divisan las banderas de Argentina e Italia, y la leyenda “escuela Italo Argentina – Dante Alighieri – Bilingüe Bicultural Córdoba”. En 2015 contaba con 465 alumnos en el secundario.



El Colegio El Torreón es un colegio de gestión privada, confesional, de mujeres y sin aporte del Estado. Comienza con la formación escolar en 1978 en la calle Junín 184 de la Ciudad de Córdoba. Es producto de un grupo de padres interesados en dar a sus hijas una educación “integral de calidad”, que contactados con APDES²⁸⁰ dieron inicio en nuestra ciudad a este Colegio.

Su sede prontamente no dio abasto y se mudó en 1979 a Santa Rosa y Fragueiro. A pesar de la mudanza, el edificio no cumplía con las condiciones necesarias. Permaneció allí por muchos años y finalmente, en marzo 1999 el Colegio se trasladó a su actual edificio en la avenida Padre Luchesse 4701, con sus cinco hectáreas que “miran a las sierras”.

El año 1989 egresa la primera promoción del Colegio. Desde entonces grupos de mujeres van egresando año a año. El colegio brinda educación inicial, primaria y secundaria y en 2015 contaba con 136 alumnos en el secundario. En su escudo, en azul y amarillo, se observa un torreón y encima una flor de Lis que está en dorado sobre fondo azul.



El Colegio Santa Ana es un colegio bilingüe (inglés), de gestión privada, laico, mixto y sin aporte del Estado. El colegio tiene orientación humanista, doble escolaridad y es mixto. Comenzó a funcionar en 1980 en Córdoba. Brinda nivel inicial, primario y secundario.

El colegio suscribe a postulados fundacionales humanísticos. Las acreditaciones internacionales de la enseñanza de inglés son expedidas por las universidades de Cambridge y London²⁸¹.

El colegio está ubicado en la calle Ricardo Rojas 7253 en el barrio Argüello. Tiene un escudo con el nombre en inglés “St. Anne’s School” con un contorno en verde y dentro una flor de lis sobre fondo blanco. Para el año 2015 contaba en el secundario con 109 alumnos.



La Escuela Nueva Juan Mantovani es un colegio de gestión privada, mixto, laico, con aporte del Estado. Aparece entre las familias estudiadas como una

²⁸⁰ “APDES [Asociación para la Promoción Educativa y Social] surgió como consecuencia de la iniciativa social de un grupo de padres que buscaban, para sus hijos, una educación fundamentada en el sentido cristiano de la vida. Cuenta con veinte colegios y jardines de infantes en Buenos Aires, La Plata, Tucumán, Mendoza, Córdoba y Rosario. Más de cuatro mil alumnos matriculados, dos mil quinientas familias y setecientos directivos, docentes y empleados administrativos conforman esta comunidad educativa.” Información consultada de la página del Opus Dei: <http://opusdei.org.ar/es-ar/article/iniciativas-apostolicas/>. La institución atiende 21 centros educativos en todo el país. Para más información consultar su web: <http://www.apdes.edu.ar/>.

²⁸¹ La institución describe su formación como “Los alumnos son formados en un ambiente donde desarrollan su personalidad y pensamiento formando un respetuoso juicio crítico a través de un constante intercambio en las relaciones personales”. Para esta y más información consultar la página web del colegio: <http://www.institutosantaana.edu.ar/institucion/>.

opción para los hijos en tanto “escuela nueva”. La escuela brinda el nivel inicial, primario y secundario. Se funda apenas a tres meses de llegada la democracia, en 1984 junto a un grupo de pedagogos. Abrió sus puertas en la calle Fernando Fader al 3800 en el barrio Cerro de las Rosas con apenas 30 niños.

En el año 1985 se anotaron 400 alumnos, al año siguiente el doble, la escuela se mudó a la avenida Gauss esquina Abogado. Luego se extenderá a Recta Martinoli 9150.

En 2014 el colegio contaba con 1300 alumnos, en 2015 había 368 alumnos en el nivel secundario. En su logo se lee “Escuela Nueva” en la parte superior, “Juán Mantovani” en cursiva y trazos en rojo y azul, dando cuenta de su orientación creativa y artística.



El Colegio San Patricio es un colegio de gestión privada, bilingüe (inglés), laico, mixto y sin aporte estatal. La institución comienza a funcionar el 13 de Marzo de 1989 en la avenida Valparaíso 4140 del Barrio Jardín²⁸². Brinda nivel inicial, primario y secundario.

El colegio surge luego de la fundación del Instituto Webster (instituto de inglés) por parte de sus cofundadores y está suscripto a una serie de exámenes internacionales de inglés. Comenzó con 50 alumnos y en 2016 contaba con aproximadamente 400 alumnos.

El secundario abre en la década de 1990 y va creciendo a medida que los alumnos van pasando de año. En el año 2015 tenía 150 alumnos en el nivel secundario. Su escudo tiene un borde en verde y arriba una leyenda que dice “St. Patrick’s School” que es el nombre de Colegio San Patricio en Inglés. Debajo del nombre se aprecia un trébol negro.



La Escuela Italo Argentina Castel Franco es un colegio de gestión privada, mixto, bilingüe, bicultural y adscripto a la provincia. Este colegio está ubicado en el corredor noroeste de la ciudad, más precisamente en la esquina de Lasalle

y Avogadro en el barrio Villa Belgrano.

Comienza siendo un jardín maternal que lleva el nombre de la localidad en que nació el padre de su fundadora. En el año 1990 da inicio al nivel medio y en el año 2004 se suma al proyecto de escuelas bilingües y biculturales del Consulado General de Italia en Córdoba, compartido con el colegio Dante Alighieri. En el año 2015 contaba con 215 alumnos.



El Colegio Cinco Ríos pertenece al mismo grupo del Torreón, pero es más reciente. También es un colegio de gestión privada, religioso, no recibe aporte del Estado y es de varones. Nace en 1991 cuando un grupo de padres del jardín de infantes El Torreón deciden dar comienzo a la primera y segunda promoción de alumnos varones que iniciarían el colegio Cinco Ríos en 1992. Para ese

²⁸² Para más información sobre el colegio consultar su página web: <http://www.colegiosanpatricio.edu.ar/sp/institucional.html>.

entonces era el tercer intento de lograr el número mínimo de alumnos exigidos por la Dirección Provincial de Escuelas Privadas para otorgar la habilitación provisoria²⁸³.

Cuenta también con el asesoramiento de APDES, y las clases se iniciaron el 9 de marzo de 1992 en un inmueble ubicado en la Calle Belardinelli 2812 del Barrio San Fernando, en Córdoba Capital. En el año 1996 el colegio consiguió su adscripción definitiva, dando comienzo al nivel secundario en una sede diferente sobre la calle Santa Rosa. Allí el secundario funcionó hasta 1997.

El colegio había crecido en matrícula y en prestigio, como resultado de ese trabajo se llegó a la decisión de ubicar el Polo Educativo de APDES en la localidad de Villa Allende. Ambos edificios (con El Torreón) se inauguraron el 12 de marzo de 1999. Se realizó allí también la construcción de la Capilla del colegio donde se celebra la misa todos los días y la construcción del polideportivo cubierto.

En su escudo se observa un contorno bordó y un centro predominantemente amarillo. En el contorno cinco torres y en el centro cinco ríos. En la provincia de Córdoba son cinco los grandes ríos como indica el nombre del colegio.



El Colegio Mark Twain es un colegio mixto de gestión privada, laico, bilingüe (inglés), doble escolaridad, sin aporte del Estado. El colegio fue fundado el primero de enero de 1995 y se ubica desde 2008 en la avenida Ramón Cárcano 75, donde funcionaba un seminario de los Salesianos, en barrio Villa Belgrano.

En 1995 eran pocos alumnos (38 total), pocos docentes y un reducido número de administrativos. Actualmente el colegio tiene un grupo de docentes, algunos que ya venían trabajando en el British School y un nuevo plantel. El British pertenece a las mismas dueñas que el Mark Twain y tiene 47 años funcionando. Para 2015 el Mark Twain ya tenía 800 egresados²⁸⁴. Para 2015 el colegio contaba con 306 alumnos en el secundario.

El colegio tiene himno y escudo. El escudo reza el nombre del escritor "Mark Twain" con las dos iniciales debajo y entre ellas los tres conceptos fundantes del colegio, "cuerpo, mente y alma" en inglés. Finalmente, por debajo el lema de la institución en latín "Non scholae sed vitae discimus" que significa "No aprendemos para la escuela, sino para la vida".



El Colegio San Pedro Apóstol es un instituto de gestión privada sin aporte del Estado, mixto, bilingüe, no confesional, fundado en 1996. El colegio está dirigido

²⁸³ Para esta y más información consultar la página web del instituto: <http://weblog.cincorios.edu.ar/institucional-2-2/institucional-2/>.

²⁸⁴ Acotto, R. (2015, Marzo, 29) Maestra de alma. La voz del interior. <http://www.lavoz.com.ar/entrevistas/maestra-de-alma>.

y administrado por Fundación Sofía, una organización no gubernamental (ONG), sin fines de lucro.

El edificio escolar tiene más de 12.700 metros cuadrados, y fue construido especialmente para fines educativos, en un predio de treinta y un mil metros cuadrados²⁸⁵. Brinda nivel inicial, primario y secundario.

El colegio tiene un himno y escudo con contorno amarillo sobre una base azul y una cruz roja en el centro. En la parte superior encontramos la frase "Vitam Impendere Vero" que significa la vida consagrada a la verdad. El colegio en 2015 contaba con 142 alumnos en el nivel secundario.



El Colegio María de Nazareth es un colegio al que asisten varones y mujeres, doble escolaridad, con aporte del Estado, católico, de los padres de Schoenstatt²⁸⁶. Si bien es un colegio mixto, tiene educación diferenciada por sexos. Brinda nivel inicial, primario y secundario.

En el año 1998 se comenzó a idear el proyecto y el 18 de septiembre se firmó el acta constitutiva. El 19 de Marzo de 2001 se inauguró el instituto en una casa alquilada en calle Bodereau 101 de la localidad de Villa Rivera Indarte. Comienza con 23 alumnos distribuidos en jardín de 4, 5, y primer grado. En enero de 2006 la congregación recibe un terreno en calle Los Alamos 1111 La Rufina-de la ciudad de La Calera y a mediados de 2006 se solicita permiso para la apertura del nivel secundario.

El 19 de Marzo mismo ya comienza el instituto con el colegio secundario. En diciembre de 2013 egresa la primera promoción del secundario. Para 2015 el colegio contaba con 165 alumnos. El colegio cuenta con un escudo en el que sobre un fondo verde se dibuja una cruz azul, sobre él tres personas abrazadas forman la letra "M" y abajo una "N". Debajo el nombre "Instituto María de Nazareth"



La Unidad Educativa Maryland se ubica en la calle Güemes esquina Alberdi en Villa Allende. Es un colegio que nace con el nivel primario y luego incorpora el nivel secundario en sus tres primeros años. El colegio sufre un conjunto de transformaciones que hacen que quede el nivel primario como Maryland y el secundario como Thomas Merton. El colegio Thomas Merton luego será comprado por los

²⁸⁵ Cuenta con amplias playas de estacionamiento, para ascenso y descenso de los alumnos dentro del establecimiento, transportes escolares y vehículos particulares. Sus instalaciones cuentan con una biblioteca, salas de informática, dos laboratorios de ciencias, salón de música, sala de tecnología, dos salas de arte, un multiespacio de arte contemporáneo, salas de comunicación y video y un amplio campo deportivo. Para más información consultar: <http://www.sanpedroapostol.com/>.

²⁸⁶ El movimiento de Schoenstatt cuenta con múltiples colegios en distintos países de Europa y América Latina. Para más información consultar: <http://www.mariadenazareth.edu.ar/web/colegio/quienes-somos/padres-de-schoenstatt>.

dueños del colegio Nuevo Milenio de Unquillo, abriéndose el colegio Milenio de Villa Allende.

El colegio Maryland es de gestión privada, mixto, laico, con fuerte formación en inglés, pero no es bilingüe y no recibe aporte del Estado²⁸⁷. El nivel secundario comienza en 2008 con el primer año y avanzó uno a uno con los años posteriores. Para 2015 tenía 168 alumnos en el secundario.

Su escudo está dividido en base blanca y roja. En la parte superior se lee “Unidad educativa” y en la inferior en cursiva “Maryland”. En el fondo del escudo se divisa una figura.



Por otra parte, el Instituto Milenio, del mismo modo que el Instituto Nuevo Milenio, brinda educación de nivel Inicial, primario y secundario. Los colegios son de gestión privada, laicos, mixtos, con formación en inglés e italiano (y portugués en el primario).

Es una institución que forma parte de la Fundación Josefina Valli de Risso y abre sus puertas en el año 2009²⁸⁸.

Su logo está compuesto por un rombo que en cada cara construye “Instituto Milenio Villa Allende” un sol, un libro y un ave. En 2015 el colegio contaba con 328 alumnos en Villa Allende y 377 alumnos en Unquillo.

El Colegio Santo Tomás con otras unidades educativas que hemos mencionado antes, como el Colegio Gabriel Taborin, las Escuelas Pías, el Colegio La Salle, la Academia Argüello, el Colegio León XIII, el Colegio Cinco Ríos, el Colegio Inmaculada, el Colegio Nuestra Señora del Valle, el colegio Nuestra señora Del Carmen y La Escuela Nueva Juan Mantovani, forman parte de la Liga Intercolegial de Fútbol Infantil (LIFI), que tiene 25 años de funcionamiento y la Liga Intercolegial de Fútbol Secundario (LIFUS). Estas ligas han tomado tanta relevancia con el paso de los años, que los diarios las siguen regularmente. Recientemente ha ganado exclusividad un nuevo torneo llamado Liga de Encuentro de Fútbol Intercolegial (LEFI), en el que participan un grupo más reducido de colegios²⁸⁹.

²⁸⁷ Para más información sobre esta institución consultar: <http://www.maryland.edu.ar/>.

²⁸⁸ El colegio cuenta con 10 aulas, un centro de actividades deportivas cubierto de 100m2, un teatro con capacidad de 250 personas, una biblioteca, un gabinete informático y un comedor. Para más información sobre estas instituciones consultar: <http://nuevomilenio.edu.ar/>

²⁸⁹ Consultar la página de la liga: <http://www.lefis.com.ar/colegios.html>.