

Discursos y saberes dominantes

Cómo se educan los que mandan

Manuel Alejandro Giovine

Colección *Discursos y Saberes*

UC editorial
universitaria

Discursos y saberes dominantes

Cómo se educan los que mandan

Este libro surge de la tesis doctoral
*Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en
Córdoba: la formación de los sectores dominantes (2003/2016)*
realizada con financiamiento del Consejo Nacional Argentino de
Ciencia y Técnica (CONICET)

Colección *Discursos y Saberes*

Coordinación editorial

Pía Reynoso

Equipo editorial

Nicolás Ponsone

Javier Frontera

Colección Discursos y Saberes

Directora de la colección

Gloria Borioli

Editoras

Miriam Eugenia Villa

Ana Inés Leunda

Corrección de estilo

Miriam Eugenia Villa

Ana Inés Leunda

Archivo Digital: descarga y online

ISBN: 978-987-48915-2-5

En 2018 y a modo de coro, nacen algunos de los primeros capítulos de la colección *Discursos y Saberes* que reunió, en aquellos albores, reflexiones e investigaciones de equipos de dos instituciones: la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Provincial de Córdoba. La zona de frontera común fue la escritura de estudiantes, la oralidad de profesores, el impacto de las publicaciones en las carreras docentes, las estrategias de afrontamiento ante los exámenes, las tipologías textuales propias de las disciplinas y otras varias cuestiones que hacen al acceso a la palabra.

A partir de ese primer proyecto, dirigido por Gloria Borioli e Ivana Fantino y avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, surgieron vacancias y diálogos, propuestas y discusiones con diversas unidades académicas. Así, continuó avanzando la colección que, sin perder la brújula fundacional, hoy hace jugar voces y perspectivas sobre la transmisión y la circulación de los lenguajes en universidades públicas.



MANUEL ALEJANDRO GIOVINE

Licenciado en Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (UNC). Especialista en Análisis de Datos para la Implementación de Políticas Públicas (Centro de Estudios Avanzados (CEA-UNC). Doctor en Estudios Sociales de América Latina con mención en Sociología (CEA-UNC). Posdoctor en el ciclo La educación en América Latina: políticas, instituciones y procesos educativos (CEA-UNC). Profesor adjunto por concurso de Sociología Sistemática de la Facultad de Ciencias Sociales que se dicta para las carreras de Sociología y Ciencia Política (UNC). Profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Ha sido becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) y también becario Posdoctoral (CONICET). Es miembro de Programas de Investigación en el Instituto de Humanidades (CONICET-UNC) avalados y subvencionados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (SeCyT-UNC). Es colaborador y asesor en el equipo Jóvenes y discursos del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH-UNC). Publica en revistas científicas internacionales y nacionales. Dicta cursos de grado y posgrado. Sus temas de pesquisa versan sobre sociología de la educación, educación de las elites, internacionalización de la educación y educación comparada. Entre sus publicaciones didácticas de acceso abierto, puede consultarse *Probabilidad para las ciencias de la educación* disponible en el repositorio de Ansenusa (UNC).

CE: giovine.manuel@gmail.com



A Mariana, Lorenzo y Faustino

Agradecimientos:

A mi familia: Mariana, Lorenzo y Faustino, a mis padres Luis y Stella, a mis hermanos Fernando, Santiago y Eugenia y a Lida, Florindo y Norma, tres pilares para mí. A todo el equipo de investigación del que soy parte y en particular a Alicia Gutiérrez, mi maestra. A Gloria Borioli por su generosidad y por estar siempre abriendo puertas. A Miriam y Ana Inés por su incansable paciencia en el proceso de edición y maquetado de este libro. Al Núcleo de estudios sobre elites y desigualdades socioeducativas de FLACSO, en particular a Sandra Ziegler y Victoria Gessaghi por su apoyo para esta investigación. Al Instituto de Humanidades, al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y a la querida Universidad Nacional de Córdoba por brindarme los recursos económicos y el espacio de trabajo. A la Universidad Provincial de Córdoba por permitirme difundir esta investigación. Finalmente, quiero agradecer a los entrevistados por su generosidad y sinceridad.



Índice

Primer prólogo

Alicia B. Gutiérrez 10

Segundo prólogo

José Saturnino Martínez García 14

Introducción 18

Los que mandan y sus colegios 31

La definición de los que mandan en relación con el espacio social de Córdoba 32

Los que mandan 42

Los profesionales con puestos directivos 43

Los empresarios con puestos directivos 43

El capital cultural institucionalizado de las tres generaciones 44

Hasta qué nivel se educó cada generación 45

Escolarización de las mujeres por generación 46

La escolarización de la tercera generación 49

Dejar los niños en el jardín 50


La respuesta frente a la universalización de la escolarización primaria 52

La privatización de la escolarización secundaria 54

La masificación del nivel superior y sus efectos en los que mandan 59

Las escuelas de elite	66
Los colegios de elite para las tres generaciones estudiadas	68
Características de los colegios de elite en la actualidad	80
La primera generación: “escuelas prestigiosas eran las públicas”	87
La segunda generación: tradición o rebelión	92
La tercera generación: el inglés es lengua franca	101
Las trayectorias educativas de los que mandan	120
Sumisión o rebelión: las trayectorias educativas familiares	123
Diversificación en las trayectorias	133
La generación de los abuelos y la sagrada familia	134
La segunda generación: el paso del nacional a la privada	138
La elección de la institución educativa para la tercera generación	152
Representaciones sobre los colegios de elite	189
Los colegios de elite “no son para cualquiera”	191
Entrar a los colegios de elite: “tocar cielo y tierra”	208
“Una burbuja dentro del termo”. Características de alumnos y exalumnos	213
Los miembros de tercera generación: los hijos y nietos	223
El capital social y el uso intensivo del tiempo: “Siempre ocupados”	228
Docentes y directivos: “Si querés que te tomen, tenés que hacer lo que te digo”	233
Relación entre los colegios de elite y los que mandan: “una comisión evaluadora”	243

La vocación por la filantropía: un ambiente controlado	250
La transición al nivel superior: “Parecía Bariloche”	255
Sentidos sobre la educación: “Pública es igual a pobreza”	266
Consideraciones finales	281
Bibliografía	286
Anexo	304



Primer prólogo

Este libro es resultado de un conjunto de apuestas de investigación, colectivas e individuales a la vez, que he tenido el placer y el desafío de acompañar a lo largo de todo su proceso.

Entre las apuestas colectivas, la más importante sin dudas es la de analizar la desigualdad social en Córdoba, en términos de una desigualdad de clase. Como miembro de un equipo de investigación que desde hace varios años estudia las “Estrategias de reproducción social de familias cordobesas y sus dinámicas recientes”, Manuel Giovine comparte que la clase continúa siendo una categoría sintética de estructuración social y que la desigualdad de clase es una configuración de relaciones sociales multidimensionales. Además, esta manera de abordar la problemática supone asumir otras apuestas tanto teórica -la perspectiva bourdieusiana- como metodológicas -el enfoque relacional y la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para la recolección y análisis de la información-. Estas apuestas nos permiten ofrecer un análisis complejo y rico de las relaciones de desigualdad en los distintos ámbitos de la vida de las familias (el trabajo, la escuela, el hábitat y la vivienda, el consu-



mo) pertenecientes a las diferentes clases y fracciones de clase cordobesas, de las condiciones estructurales e históricas que las hacen posible –su sentido objetivo– y de la manera como esas familias las perciben, las sufren, las viven –su sentido vivido–.

En ese marco colectivo y como apuestas individuales, el autor de este libro asume especialmente dos: se concentra en uno de los ámbitos de la vida familiar, el de la escuela, y en un sector del espacio social cordobés, el que ocupan las elites, es decir, las dos fracciones de clase más poderosas en relación con el capital económico y el capital cultural. Se trata así de estudiar pormenorizadamente de qué modo *los que mandan* apelan a la institución escolar como un instrumento de reproducción clave, que les asegura mantener y reforzar sus posiciones privilegiadas.

Este libro trata entonces de la desigualdad educativa, como un aspecto –y de los más importantes– de la desigualdad de clase. Su autor asume las apuestas colectivas mencionadas y les da la especificidad que le exige su objeto de estudio. Por ello veremos el diálogo permanente de Pierre Bourdieu con los autores y las autoras que son referentes en el campo de la educación y de la sociología de la educación. Se puede apreciar también de qué manera las estrategias escolares puestas en marcha por las familias de las elites, se explican y se comprenden en el marco más general de las relaciones de clase en Córdoba, gracias a un amplio despliegue metodológico.

Manuel Giovine apela a insumos colectivos –resultados del trabajo en equipo– a la vez que asume un trabajo de campo original e intenso, dirigido a mostrar ambos sentidos de la desigualdad educativa que analiza. Podemos apreciar su sentido objetivo, a través de la visualización del espacio social cordobés y la identificación de



las posiciones relativas de las familias estudiadas, a partir de los diagramas y gráficos específicos sobre niveles de escolarización de varones y mujeres, y desde un análisis de la oferta educativa, con una caracterización detallada de los distintos establecimientos, teniendo en cuenta las tres generaciones construidas a partir de la información obtenida. También estamos en condiciones de acercarnos a los sentidos vividos, escuchando las voces de sus protagonistas, estudiantes o exestudiantes, docentes, preceptores y directivos: qué representaciones tienen de las instituciones escolares de elite, cómo valoran las trayectorias educativas y qué importancia le asignan a la educación de gestión pública y de gestión privada, cómo viven y aprecian sus propias experiencias, cómo perciben su lugar social y las instancias de sociabilidad que brinda la escuela.

Al adecuar su tesis doctoral a la forma de este libro, su autor asume un modo de comunicación ameno, ágil y riguroso, que le permite echar luz sobre un aspecto importante de la desigualdad educativa: el de la acumulación y transmisión del capital cultural de las familias cordobesas más poderosas, sus prácticas, experiencias y representaciones que los disponen a conservar el lugar y la posición de *los que mandan*.

Alicia B. Gutiérrez



ALICIA B. GUTIÉRREZ

Doctora en Sociología, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia. Doctora en el Área de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Titular de la Cátedra de Sociología (Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba). Profesora visitante de postgrado en distintas universidades argentinas, de América Latina y Europa.

Investigadora Principal de CONICET e Investigadora Categoría I del Sistema Nacional de Incentivos. Directora del Programa “Reproducción social en Córdoba: dinámicas recientes” (CONICET-Universidad Nacional de Córdoba). Directora del Instituto de Humanidades, Unidad Ejecutora de doble dependencia, CONICET-Universidad Nacional de Córdoba.

Ha publicado numerosos libros, capítulos de libros y artículos en revistas científicas nacionales e internacionales. Entre los primeros se destacan: *Pobre'... como siempre. Estrategias de reproducción social en la pobreza* (Córdoba, Ferreyra Editor, 2004) y *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*, editado en varias oportunidades en Argentina y en España. Ha traducido varios libros del francés al español, especialmente de Pierre Bourdieu: *Intelectuales, política y poder* (Buenos Aires, Eudeba, 2000); *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura* (Buenos Aires, Aurelia Rivera Editores, 2003); *Intervenciones (1961-1995). Ciencia Social y acción política*, (Córdoba, Ferreyra Editor, 2005); *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases* (Córdoba, Ferreyra Editor, 2006); *Argelia. Imágenes del desarraigo*, (México, El Colegio de Michoacán, Camera Austria, CEMCA, 2008), *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (Buenos Aires, Siglo XXI, 2010), *Las estrategias de la reproducción social* (Buenos Aires, Siglo XXI, 2011), *La nobleza de Estado* (Buenos Aires, Siglo XXI, 2013). Actualmente es responsable de la edición en español de *Sociología General* (Vol. 1, 2, 3, y 4, Buenos Aires, Siglo XXI, 2019, 2021, 2022 y 2023).





Segundo prólogo

Manuel Giovine muestra en este libro su gran sensibilidad social y su enorme talento sociológico, todo ello expuesto en una prosa fluida. Su investigación aborda una cuestión social general de gran relevancia: cómo se reproducen las elites. Si bien observamos que las elites se reproducen biológica y socialmente y que el sistema educativo ha pasado a desempeñar un papel relevante en esta reproducción, este proceso abstracto, indeterminado se concreta históricamente mediante diferentes determinaciones, con gran variedad de circunstancias particulares. No es suficiente saber en abstracto que las elites se reproducen, es necesario aplicar el microscopio, entender el uso práctico que dan a las instituciones existentes, cómo se relacionan dentro de la elite y cómo se relacionan con los diversos agentes sociales. A eso se ha dedicado Giovine.

Por un lado, los datos en sí en cualquier investigación, no se nos presentan a nuestro entendimiento de suyo: es necesario construir el objeto de investigación, que nos permita comprender qué es lo que observamos, así como depurar los métodos para observarlo. Esta tarea pasa necesariamente por la reflexión teórica, en



este caso de orientación bourdiana. Giovine hace un gran aprovechamiento de las posibilidades que permite desplegar la teoría de Bourdieu. Huye de esquemas acartonados que recurren a la teoría como pura legitimación de un acercamiento superficial a los datos. Muestra su profunda comprensión de las posibilidades de Bourdieu, de su ruptura con el marco positivista de investigación, y de cómo estas reflexiones se actualizan en función del conocimiento concreto, denso. De esta forma, Bourdieu, en su generalidad, permite que comprendamos en su concreción un caso muy particular: la reproducción social de la elite cordobesa mediante el sistema educativo en un periodo histórico. La teoría de Bourdieu no es un marco deductivo, sino un esquema generador de orientaciones para la investigación. Sin duda estamos ante un caso ejemplar de la buena aplicación de dicha teoría. Por tanto, con este trabajo no solo conocemos mejor qué sucede en Córdoba, también conocemos mejor cómo un proceso social general queda sobredeterminado por las circunstancias contingentes en las que opera. Estamos ante un caso brillante en el que el estudio de una circunstancia particular contribuye a mejorar nuestro conocimiento general, y así logra que nuestra comprensión de la vida cordobesa sea una mejor comprensión de la vida en general.

Por otro lado, el estudio huye del falso dilema entre metodología cuantitativa y cualitativa. Evita así caer en el empirismo abstracto, que reifica las correlaciones a la categoría de explicaciones. Empleando el análisis de correspondencias, muy usado por Bourdieu, nos muestra el espacio social cordobés objetivado, es decir, condensado en características de las personas que ocupan ciertas posiciones sociales. Asimismo, esta objetivación viene acompañada de la preocupación por indagar el sentido de las prácticas sociales.



Ese es el núcleo de la sociología, según Weber: entender el sentido de las prácticas sociales. A diferencia de las corrientes historicistas, hermenéuticas o posmodernas, no podemos dejar este sentido solo en manos de quienes lo generan, por lo que es necesaria la mirada sociológica para conectar los discursos con las prácticas sociales observadas y con el espacio social objetivado. Así podemos entender qué se dice, qué se da por supuesto, qué se ignora, y cómo los discursos están enmarcados en un espacio social objetivado, que no se puede reducir a la agregación de la voluntad de los agentes que en él participan. Esta tarea es un gran reto para la investigación social, que en esta obra se resuelve con creces.

Por todo lo dicho, este libro no solo nos habla de Córdoba, y al hablar de Córdoba sobre la reproducción social en cualquier ciudad de cualquier país. También nos interpela sociológicamente, mostrando cómo llevar a buen puerto una investigación ambiciosa en el orden teórico, sustantiva en el social y bien estructurada en el uso de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación social.

José Saturnino Martínez García



JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA

Profesor en el Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna. Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología (Universidad Complutense), Máster en Economía de la Educación y del Trabajo (Universidad Carlos III) y Doctor en Sociología (Universidad Autónoma de Madrid), especializado en desigualdad y educación. Ha sido becario en el en la Universidad Complutense, Centro de Investigaciones Sociológicas y en la Universidad de Salamanca; también fue profesor en ambos. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Wisconsin (Madison), en la de Santiago de Chile, en la de Buenos Aires y en varias universidades españolas. Entre 2007 y 2011 fue Vocal Asesor en el Gabinete del presidente Rodríguez Zapatero. Ha publicado más de una treintena de artículos en revistas académicas o en capítulos de libros sobre educación, desigualdad y teoría sociológica. Autor de *La equidad y la educación* (2017) y de *Estructura social y desigualdad en España* (2013). Además, ha realizado informes o asesorado a diversas instituciones, como el Ministerio de Educación, el Congreso de los Diputados, o Cáritas. Colabora con varios medios de comunicación, como *ElDiario.es*, *El País*, y *Cadena Ser*.

CE: josamaga@ull.es





Introducción

José Luis de Ímaz, quien trabajó junto a Gino Germani por más de diez años, se dedicó a estudiar la evolución de los grupos de poder en Argentina desde 1936 hasta 1961¹. Uno de sus grandes aportes consistió en afirmar que no existe un solo grupo dominante en Argentina que concentre el poder, sino más bien individualidades a las que llamó *los que mandan* (1968). En su estudio, se va a detener de un modo particular en la formación educativa como una forma de construcción y legitimación del poder.

Este libro recupera, más de medio siglo después, el debate de José Luis de Ímaz para referir a la clase alta del interior de Argentina, poniendo de relieve la educación en la construcción social de su posición y de las persistentes diferencias entre los grupos de poder. El foco del trabajo de campo de la investigación que aquí presentamos se encuentra en la reconstrucción de la trayectoria educativa de 36 familias de clase alta de *La docta*, tres o cuatro generaciones. Las preguntas que guían la lectura del libro pueden resumirse

1. Una de las posiciones ético-políticas que comparte la colección *Discursos y saberes* y este libro es la defensa de los derechos en términos de igualdad de géneros. Por razones de fluidez lectora, de atención a públicos variados y de norma gramatical se utiliza el masculino como genérico (aunque esperamos que cada vez que se lea, por ejemplo, *los alumnos*, se entienda que nos referimos a la diversidad de sexogénero y de orientación sexual y no al paradigma androcentrista o patriarcal).



en unas pocas cuestiones básicas: ¿cómo es la educación de *los que mandan* en el interior del país?, ¿cómo ha cambiado durante el último siglo?, ¿qué está pasando en la actualidad?

El estudio de la clase alta responde a la preocupación por la desigualdad social (Jelin, Motta & Costa, 2020), económica (Gutiérrez, Mansilla & Assusa, 2021) y educativa (Giovine, 2021) que experimentamos en Argentina en particular, y en América Latina en general, poniéndonos en la posición de ser una de las regiones con mayor desigualdad del mundo (Atria *et al.*, 2003; Burchardt, 2012 y Kliksberg, 2005), particularmente en la medición por el coeficiente de Gini (Simson, 2018).

Paradójicamente, estamos lejos de ser una de las regiones que registren los niveles más altos en el índice global del hambre², por ejemplo. Esto debería, entonces, ponernos a pensar por qué y en qué América Latina es la región más desigual del mundo entonces. Lo que pone a América Latina en esta condición no es solo la pobreza, sino un porcentaje reducido de la población que concentra la mayor parte de la riqueza. En la medida en que la concentración de la riqueza es legitimada socialmente, la desigualdad trasciende la diferencia entre los ingresos y alcanza otras esferas como la educación (Pérez Sáinz, 2014 y Saraví, 2015). A pesar de ello, no son suficientes los estudios que buscan esclarecer y explicitar de qué modo los sectores dominantes producen y reproducen su diferencia y cómo la legitiman en sociedades que tienden a mantener discursos igualitaristas (O'Donnell, 1977; Tiramonti & Ziegler, 2008; Gentili, 2011). La educación aparece como uno de los mecanismos

2. Welt Hunger Hilfe, International Food Policy Research Institute y Concern Worldwide.



que legitima en mayor medida esta desigualdad, luego de la herencia, eufemizándola. Por medio de significantes sociales como la educación pública y gratuita, que pueden responsabilizar a los que no *la aprovechan* de su *fracaso* y por medio del mérito académico y del ideal presente en las nuevas familias de clase alta del self made man, que recarga a los que tienen más oportunidades con la responsabilidad de su éxito y la necesidad de distinción. De este modo, la educación logra eufemizar doblemente las grandes asimetrías sociales, desconociendo las condiciones sociales, económicas y culturales de origen, en una sociedad marcada por el mito igualitario y el mito de ascenso social de las clases medias migrantes (Tiramonti & Ziegler, 2008).

Este libro no se propone dar por tierra el mérito académico, ni la meritocracia en general, en tanto instrumentos que pueden ser muy útiles en el direccionamiento de la voluntad y el deseo individual. Se propone, sin embargo, inscribir esos esfuerzos en el marco de las condiciones sociales, económicas y culturales de posibilidad que hicieron viables dichos logros. De este modo, no descargaremos sobre los individuos, ya sea que manden u obedezcan, el peso de las estructuras sociales.

El problema sobre la igualdad y la desigualdad, por oposición, ha sido estudiado por muchos autores que hacen visible una trampa que puede llegar a ser sumamente equívoca en su aplicación (Bobbio, 1993; Sen, Bravo & Schwartz, 1995), pudiendo promover un discurso de cuna liberal. Por lo tanto, es imprescindible establecer con anticipación entre *quiénes* se establece la desigualdad y en *qué* son desiguales (Bobbio, 1993; Sen, Bravo & Schwartz, 1995 y Tilly, 2000).



El problema de la igualdad/desigualdad plantea de fondo una cuestión mayor: la justicia, la libertad y la equidad. Decir que ciertos individuos o grupos sociales están en condiciones de igualdad significa que puedan optar con *libertad* en un marco de *justicia*, donde opere el ideal de la *meritocracia* (Bobbio, 1993 y Rawls, 1999). 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 ha tenido un lugar variable en el análisis de la desigualdad social a lo largo de la historia de las ciencias sociales.

Algunos autores clásicos de la sociología (Marx, Weber y Durkheim) hicieron grandes aportes en la relación entre la educación y la desigualdad social. Todos ellos han influido en obras posteriores, también clásicas, como las teorías contemporáneas de la reproducción (Baudelot & Establet, 1987; Bowles & Gintis, 1985; Bourdieu & Passeron, 1996). La incidencia de estos autores en el estudio de la educación, en tanto instrumento de reproducción de las desigualdades sociales y de legitimación de dichas desigualdades (Lahire, 2008) ha sido tan valiosa, que prácticamente todos los autores contemporáneos se posicionan siempre en favor o en contra de estos clásicos. También nos mostraron que la desigualdad social para ser duradera demanda del trabajo, más o menos consciente, de una gran parte de la sociedad. El proceso de legitimación de la desigualdad social está, en parte, garantizado por la lógica estadística que opera en los sistemas educativos (Archer, 1979; Bourdieu & Passeron, 1996) en sociedades que han pasado de un modo de reproducción familiar, principalmente asociado a la herencia, a un modo de reproducción escolar, principalmente asociado al mérito.



Ello implica que el sistema educativo logra reproducir las diferencias entre los grupos o las clases sociales, por medio de dos mecanismos: la acumulación de capital cultural (Giovine, 2016) por medio de años de escolaridad y certificaciones específicas y la oferta diferenciada de un subsistema de elite para la *selección de los elegidos*, parafraseando a Bourdieu y Passeron (1996), creando escuelas y universidades para los que mandan.

La particularidad que tiene el sistema educativo de reproducir las desigualdades sociales, legitimándolas, ha sido observada también desde la teoría de las elites. Los estudios clásicos de esta teoría fueron realizados por Vilfredo Pareto (1980), Gaetano Mosca (1984), Robert Michels (1991) y Wright Mills (1987). Todos ellos han considerado la educación como una instancia central en la formación de quienes ocuparán las posiciones de poder y su división funcional. En Argentina, la discusión sobre la relación entre educación y desigualdad toma fuerza en la década de 1980, pero se plantea principalmente en términos de desigualdad educativa. El ideal igualitario que acompañaba el retorno de la democracia tenía como principal mecanismo la denuncia de las desigualdades que se reproducían en el sistema educativo (Filmus, 1985; Nassif, Tedesco & Rama, 1984; Krawczyk, 1987). La crisis hegemónica imperante en Argentina, que viene desde la década de 1950 (Portantiero, 1973), se sostiene con el paso de los años y, como señalan Tiramonti y Ziegler (2008):

no es posible reconocer un grupo que pueda ser incluido en la categoría de elite como ocurre en Francia o en el cercano Brasil. En efecto, podríamos afirmar que prácticamente no existe un solo grupo que haya logrado monopolizar el conjunto de capitales, materiales y simbólicos, que confluye en la construcción de una elite (p. 13).



El concepto de elite solo podrá asignarse a un periodo de tiempo muy reducido de la historia argentina, como muestra Leandro Losada (2009). Por ello, no hablaremos en este libro de familias de elite en Córdoba, sino de familias de clase alta. Alternativamente, sí hablaremos de colegios de elite, para referirnos al subcampo educativo que forma a los que mandan.

Por otra parte, asistimos a un fenómeno que Oscar Terán llama “pluralismo negativo e igualitarismo populista” (2002, p.2), que aparece asociado a una “impugnación constante de las posiciones de poder” que, en el marco de la educación, produce la percepción de una “formación igualitarista”, con la ficción de que todos tenemos las mismas posibilidades (Tiramonti & Ziegler, 2008, p.14). El efecto simbólico de “igualación” (Cervini & Tenti Fanfani, 2004 y Acosta, 2009), que se adiciona al reciente de “democratización” (Gessaghi & Llinás, 2005; Chiroleu, 2013), dista mucho de ser una realidad del sistema educativo argentino y de la disminución de la desigualdad educativa en términos relativos. El desplazamiento estructural de la población, producto de la acumulación de años de escolaridad y la mayor permanencia en el sistema educativo, no ha hecho más que legitimar el ideario de *todos pueden* y reforzar una desigualdad que tiende a ocultarse cada vez más, reafirmando 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 muchas familias de clase baja todavía están excluidas de estos *privilegios*) finalmente se muestra como un desplazamiento estructural que no tiene un correlato en el mercado de trabajo ni en los ingresos. Es por ello que algunos estudios sobre movilidad social y movilidad escolar intergeneracional proponen que la educación está perdiendo capacidad de movili-



dad social y, a pesar de que aumentan los años de escolarización, la desigualdad social persiste.

Asimismo, el modo de reproducción escolar tiene una lógica netamente estadística de selección:

La transmisión efectuada por intermedio de la escuela se basa en 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, p. 400).

Por otra parte, la aristocracia de Córdoba, del mismo modo que muchas ciudades del interior del país, tiene características especiales que le dan cierta autonomía respecto de la clase alta porteña. Juan Carlos Agulla (1968) se ocupa de rastrear el proceso de transformación de la estructura del poder en la ciudad de Córdoba entre 1918 y 1966 y realiza una investigación sobre las elites dirigentes de la ciudad de Córdoba. Entiende por aristocracia a los que detentan el poder a principios del siglo XX, un estrato social que tenía la función de gobierno y que él que denomina *las elites dirigentes*.

Con más de 400 años de antigüedad, la coloquialmente llamada *Casa de Trejo*, actualmente Universidad Nacional de Córdoba (fundada en 1613), marca a fuego a la aristocracia cordobesa. Es por ello que para Agulla, en la parte más alta de la pirámide de prestigio ocupacional se encontraba una aristocracia doctoral, compuesta fundamentalmente por abogados, médicos, ingenieros y escribanos, podía darse el caso de un teólogo o sacerdote de jerarquía, que ocupaban los cargos altos de gobierno, de la burocracia oficial, de la universidad y de la justicia. Estos grupos informales de poder se



estructuraban en función de *relaciones personalísticas*, fundamentadas en la amistad y el parentesco.

En las familias de la aristocracia, la vida social y la educación de los hijos era función decisiva de la mujer. Había pocas compuertas de acceso a la aristocracia cordobesa: el título de doctor, la vida social y moral de las mujeres y el clero. El acceso a la aristocracia por el matrimonio, junto a un poder respaldado sólo por el título y no por la riqueza y una ideología doble y flexible, ponen claramente de manifiesto para Agulla una fragilidad relativa de esta aristocracia del interior del país. Esto es lo que Agulla define como *la miseria y la grandeza* de la aristocracia cordobesa que siempre estará presente, en tanto familias que mantienen un culto por el apellido, y siempre mantendrá un determinado status, en tanto que podrán vender sus servicios asociados a su carácter de doctores y profesionales (Agulla, 1968).

Los colegios tradicionales, y en particular el colegio Nacional de Monserrat (fundado en 1687), emblema de la *sagrada familia* cordobesa junto a la carrera de derecho (Carreras, 2001), contaba con un plan de estudios que tenía un carácter no utilitario, ni de pronta salida laboral. Esto 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 (Aguilar de Zapiola, 1998).

Para conocer las trayectorias educativas de las 36 familias de Córdoba la investigación se enmarcó en una perspectiva teórica relacional, que implicó un aporte para la explicación y comprensión (Bourdieu, 1999) de las configuraciones de la desigualdad educativa



y social, como conjunto de procesos materiales y simbólicos totales (Saraví, 2015; Gessaghi, 2016 y Giovine, 2018).

En un primer momento objetivista se recurrió al análisis de correspondencias múltiples (ACM), como una de las 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 (Gutiérrez & Mansilla, 2017). También se consideró a las familias como unidades de análisis. Ello presupone comprender la doble dimensión de la familia como cuerpo, es decir un agente colectivo, y como campo, en tanto espacio de relaciones (Bourdieu, 1997; Gutiérrez, 2003 y Torrado, 1983). Se construyó el 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 alta.

En un segundo momento objetivista se reconstruyó el campo de las escuelas secundarias en Córdoba, producto de una historiación del instrumento de reproducción: ello permitió luego dar paso a una clasificación de las escuelas secundarias en la actualidad por medio del ACM y la CJA (Giovine & Antolín Solache, 2022). Estos recursos junto a la información suministrada por las familias hicieron posible la identificación del subcampo de las escuelas de elite que forman a las familias de clase alta. A partir del trabajo de campo realizado por medio de entrevistas en profundidad a las familias, de observación participante en los colegios y de entrevistas a profesores y directivos de los colegios de elite, se dio continuidad a la etapa cualitativa.



Alternativamente, esta investigación se vale de los resultados estadísticos y de los resultados de las entrevistas para construir diagramas de trayectorias educativas (esquemas de árbol) que permiten visibilizar, en tres o cuatro generaciones, los desplazamientos y continuidades principales en las elecciones educativas de formación en el nivel secundario y universitario de cada generación. En función de las instituciones a las que asistieron nuestros entrevistados, se realizó una caracterización asociando estas opciones con los momentos históricos de cursado y el estado de la oferta. Posteriormente, se hizo foco en los colegios de la generación actual, donde el subcampo de las escuelas de elite, con sus propios mecanismos de *numerus clausus*, permitió inscribir en esta estructura las elecciones de los padres para formar a sus hijos. Se pudo, de este modo, reconstruir las estrategias educativas de las familias y las principales características de las escuelas estudiadas, en relación con un conjunto de dimensiones emergentes del marco teórico, de los antecedentes sobre la cuestión en Argentina y del análisis de las entrevistas realizado.

El análisis de la desigualdad educativa desde una perspectiva compleja y relacional permitió interpretar las estrategias de acumulación de recursos desde múltiples dimensiones, buscando relaciones homólogas en las estructuras del sistema educativo y en las maneras de percibir y apereibir (Bourdieu, 2000 y 2013) la educación de *los que mandan*. En un contexto democrático, el modo de reproducción escolar contribuye a la reproducción social de la clase alta a condición de sacrificar algunos de sus miembros, los “casos perdidos”. Que haya algunos que teniendo las condiciones objetivas para ser académicamente exitosos no lo logren, es condición necesaria para la doble ocultación y el eufemismo que escon-



de la violencia simbólica (Bourdieu, 2013) que la escuela perpetra por medio del mérito. Del mismo modo que los “milagritos”, casos infrecuentes que estando en condiciones objetivas que hacen muy improbable el éxito académico, lo logran del mismo modo, y así se convierten, quizás sin quererlo, en bastiones del discurso liberal de *si se quiere, se puede*.

Este libro se propone mostrar del modo más acabado posible las estrategias educativas de las familias de clase alta de Córdoba, sus modificaciones en las últimas tres generaciones y la dinámica reciente del subcampo de las escuelas de elite. Estos *modelos exitosos* de formación educativa, asociados a una pulsión constante de innovación y distinción de *los que mandan*, tienen su mayor fortaleza en la exclusividad y el *numerus clausus*.

La obra se estructura en cinco capítulos. El capítulo I se titula *Los que mandan y sus colegios*. Allí se presenta brevemente la construcción de la clase alta, para posteriormente realizar una descripción pormenorizada de las características educativas de *los que mandan* y de sus dos fracciones. Además, se analizan las características educativas de cada una de las generaciones construidas para el análisis, las diferencias en el acceso, la permanencia y el egreso para varones y mujeres. Finalmente, se presentan las características educativas asociadas a los hijos y nietos de las familias de clase alta. Para ello se consideran los cuatro niveles educativos: inicial, primario, secundario y superior universitario.

El capítulo II, titulado *Las escuelas de elite*, se ocupa primero de describir las instituciones que forman a las familias de clase alta. Comienza con una reconstrucción de las instituciones que aparecen en el relevamiento de campo, organizándolas por generación cons-



truida y describiendo los principales eventos históricos y sociales asociados al periodo de escolarización de cada una de ellas. Posteriormente profundiza en una descripción de las características de las instituciones educativas que formaron a cada generación, presentando los principales colegios a los que asistieron. Finalmente se detiene en la generación de los hijos, la más reciente, donde se reconstruye el campo de las escuelas secundarias y se establecen una serie de cuestiones relativas a la oferta de estos colegios y sus principales mecanismos de distinción/exclusión.

El capítulo III, titulado *Las trayectorias educativas de los que mandan*, introduce el debate acerca de la *herencia* de las instituciones educativas entre las generaciones o la rebelión. Interesa mostrar el desconcierto que significó el paso de los colegios tradicionales a las nuevas instituciones privadas y detenerse en la descripción de las trayectorias educativas de la generación de los abuelos, los padres y los hijos. Para estos últimos, se focaliza la elección de las escuelas que hacen sus padres y los criterios aplicados para este momento crítico.

El capítulo IV se aboca a las representaciones de las familias que mandan acerca de la educación que reciben, sus expectativas, la relación con el entorno, las actividades que realizan y lo que gastan en educación. Al mismo tiempo, se ocupa de los mecanismos de exclusión de alumnos, preceptores y docentes, y del modo en que las familias garantizan que exista una relativa homogeneidad, deteniéndose en el lugar de los padres en el proceso de *cerrar filas* y direccionar las propuestas educativas. Por otra parte, recupera la sensación de encierro entre los alumnos que tienen escaso o nulo contacto con jóvenes de otras clases sociales. Finalmente detalla



cuestiones relativas a la socialización, la misión y la vocación de las familias de clase alta.

El capítulo V, *Sentidos sobre la educación. Pública es igual a pobreza*, describe los significados asociados a la educación de las familias de clase alta en Córdoba, en la medida en que las familias construyen sentidos sobre la educación a la que asisten, pero también valores que adjudican a la educación en general y a la educación de gestión estatal en particular. Así se busca reconstruir las representaciones y referencias sobre la educación de los que mandan.

Explicitar las tomas de posición -o los puntos de vista de *los que mandan*- y vincularlas con la posición que ocupan en el espacio social expresa toda la potencialidad de la técnica propuesta por Pierre Bourdieu. Las formas de significar la educación de los que mandan leídas como miradas desde un punto de la estructura social, se constituyen en posicionamientos de individuos y familias que manejan un alto volumen de recursos económicos, culturales, sociales y de redes, que inciden directamente sobre la construcción hegemónica de los sentidos sobre la educación.



Las escuelas de elite



Numerosos miembros de familias de clase alta de Córdoba ocupan puestos de alta jerarquía en el Estado y las empresas privadas. Estas familias poseen un nivel de escolarización alto, y una gran cantidad de años de escolaridad, frente a las demás familias del espacio social y además realizan en la actualidad una apuesta fuerte por la privatización de la educación para sus hijos.

La definición de *los que mandan* en relación con el espacio social de Córdoba

Entendemos el espacio social como un espacio de posiciones estructurado según el volumen de capital económico y/o cultural que tiene una familia, la estructura del capital y su trayectoria en el tiempo. Se define entonces 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, están situados en una posición en el espacio social, distinta y distintiva, una posición relativa que ocupa un miembro de una familia respecto de otra y por la distancia que los separa (Bourdieu, 2000).

En una perspectiva histórica, podría decirse que en el espacio social cordobés en el periodo 2003 / 2011, y a los efectos de la in-



vestigación aquí sintetizada, se construyen cuatro clases: la baja dominada, la media dominada, la media dominante y la alta dominante –en este libro *los que mandan*– y dos fracciones de clase para cada una de ellas, que agrupan a las familias de Gran Córdoba según sus condiciones económicas y culturales. Desde una perspectiva relacional, se optó por una técnica que acompañara el análisis de los datos en esta dirección. El Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)³, utilizado por Pierre Bourdieu en *La distinción* (2000) y en *La Nobleza de Estado* (2013), tiene como ventaja el hecho de que supera los estudios univariados y bivariados, lo que permite el análisis de múltiples variables simultáneamente y supera los modelos unicausales. Así da lugar a la multicausalidad. Por lo tanto, el ACM es un análisis multidimensional de datos. Por otra parte, se aplicó un método de clasificación para reunir a las familias por proximidad en el espacio multidimensional. La Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA) tiene por virtud el reunir a los individuos más próximos. Es jerárquica porque genera particiones que se contienen entre sí y ascendente porque va desde tantas particiones tan pequeñas como los individuos, hasta una sola partición que reúne a todos, pasando por todos los grupos posibles, como lo explican Barranger (1992) y Gutiérrez y Mansilla (2015). En consecuencia, el espacio social que se observa más abajo, representa en dos dimensiones la proyección de un espacio que tiene múltiples dimensiones.

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

Para conocer la incidencia de las categorías y de las variables sobre los factores siempre es mejor consultar la tabla de contribuciones (Gutiérrez & Mansilla, 2015).

Para construir el espacio social es necesario cargar en el programa un conjunto de: a) variables activas, que intervienen en la deformación de la nube de puntos⁴, b) variables ilustrativas, que solo estarán representadas pero no intervienen en la deformación del espacio. En función de la proximidad de los individuos en las diferentes regiones del espacio pluridimensional construido, y a través del método de CJA, se generaron grupos tan homogéneos como fue posible. Por medio de un esquema en forma de árbol (dendrograma), se seleccionaron clases y fracciones de clases en función de su consistencia teórica, metodológica y empírica (Gutiérrez & Mansilla, 2015).

No se espera que el software evidencie el hallazgo de la clase en lugar del investigador (a pesar que el software pueda generar clases); en cambio, se utiliza su resultado como principio heurístico

4. Entre las variables disponibles en la EPH seleccionamos: edad, sexo, estado civil, 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.

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 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, dichas 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. Hay titulaciones de nivel superior universitario con calificación técnica o con calificación profesional. Algo similar sucede para la jerarquía de las ocupaciones; por ello podemos observar nivel superior universitario con jerarquía de directores, jefes, asalariados o cuentapropistas.



para la captación del volumen y la 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, p. 145).

Como recuerda Baranger (2012):

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 (...)” (p. 148).

Bourdieu (2001) sostiene que el instrumento es pertinente para la formulación de hipótesis explicativas del espacio social, apoyadas en cierta correspondencia u homología entre estructuras sociales y mentales, entre el campo y el espacio social y el habitus. “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” (p. 127).

Las clases existen solo como probabilidades. Debemos concebir 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 las hemos descrito anteriormente (Bourdieu, 1990). La construcción de esas clases no se logra solo considerando las relaciones objetivas identificables en un espacio social concreto; es necesario dar cuenta de las relaciones simbólicas que



mantienen entre sí las familias pertenecientes a esas clases, duplicando así 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). En suma, desde la perspectiva analítica que guía nuestros estudios el espacio social tiene preexistencia lógica pero también ontológica a las clases. Ello, como bien se ha señalado en la bibliografía (Bourdieu, 1990; Baranger, 2012), tiene implicaciones ontológicas -en tanto el sistema de relaciones objetivas que constituye el espacio social es real-, epistemológicas -en la medida en que es posible construir y conocer ese espacio- y metodológicas -porque suponen un camino o proceso en el conocimiento de dicho espacio, y *prima facie* lo implican-.

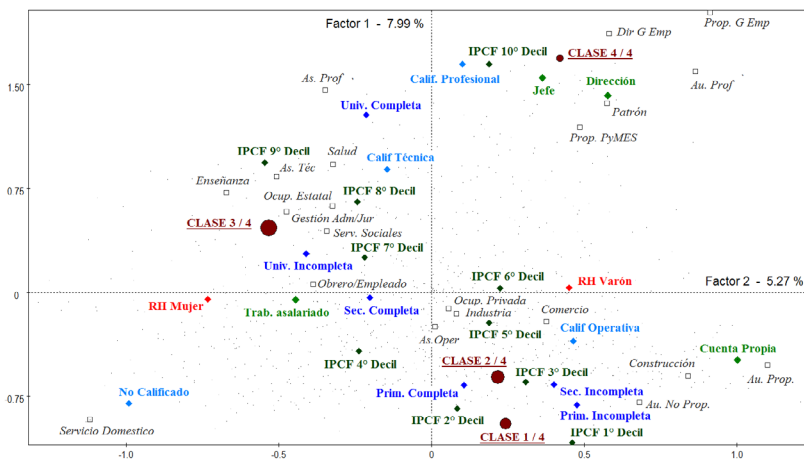
Como ya dijimos, optamos en esta primera etapa por identificar fundamentalmente cuatro clases estadísticas para el gran Córdoba y siete fracciones de clase. Primero presentaremos las categorías asociadas a cada una de las clases construidas y podremos profundizar en sus especificidades en relación con las demás clases y fracciones del espacio social.

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 mostrado parcialmente en el segundo factor. En los gráficos 2 y 3, correspon-



Ahora bien, como en el caso de la presentación del espacio social, es imposible comprender la dispersión de las variables que lo configuran observando solo 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 solamente son posibles en la medida en que existan otras familias que detentan un menor volumen total de capital.

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

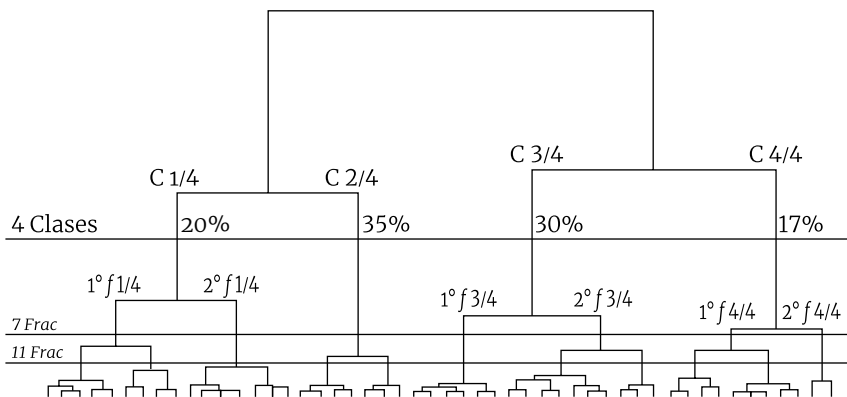


Fuente: Gutiérrez y Mansilla (2015, p. 26).



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 social⁶. Luego, a partir de cortes sucesivos, hemos obtenido fracciones de clase; en el caso del espacio social 2011 optamos por 4 clases y 7 fracciones⁷.

iii Gráfico: 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 (2015, p. 20)

De este modo se pretende discutir la idea, arraigada en muchos ámbitos, según la cual el estudio de las familias de clase alta es

6. Ver Gráficos 1 y 2 para el espacio 2003 y 2011.

7. Ver Gráfico 3.

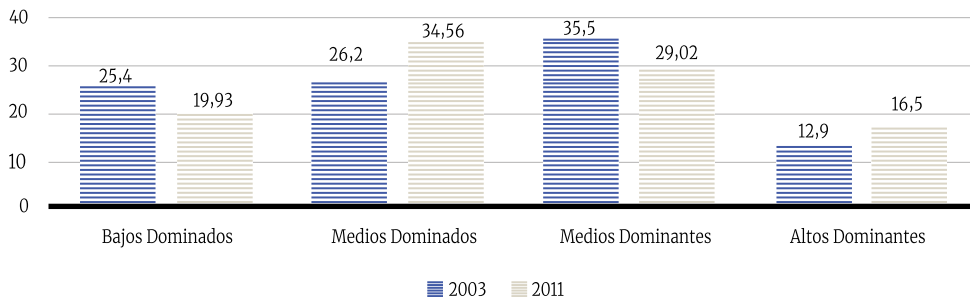


“elitista”, ya que las posiciones de las familias que conforman el espacio social solo son posibles en la medida en que existen otras familias pertenecientes al mismo espacio, y que difieren en el volumen y estructura del capital que poseen. Este trasfondo estructural subyacente al espacio social construido 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 dista de estar separado del resto del espacio social. Más bien ocupan sus “posiciones” en el espacio social y construyen sus “tomas de posición” (Bourdieu, 2012) desde una estructura relacional que las soporta contribuyendo, en este sentido, a comprender la desigualdad social y educativa.

En la conformación del espacio social se generaron cuatro clases que hemos dividido en dos grandes grupos: a quienes se encuentran en el sector superior del espacio social, y en consecuencia reúnen el mayor volumen de capital, los hemos denominado sectores dominantes del espacio social, alcanzando el 49% en 2003 y el 42% en la muestra del 2011. Por otro lado, tenemos los grupos 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: 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 25% en 2003 y un 20% en 2011 son los que se encuentran en peores condiciones, que hemos denominado como familias de clase Baja Dominada (Bd). A las familias de clase media con menor volumen de capital económico y cultural la llamamos clase Media Dominada (Md) y su porcentaje es del 26% para 2003 y 35% en 2011, mostrando un engrosamiento de esta zona del espacio social para 2011.

Por otra parte, las familias de clase dominante son las que detentan el mayor volumen de capital económico y cultural del espacio social. La clase Media Dominante (MD) cuenta con un porcentaje de familias que disminuye en 2011 respecto de 2003 (36% en 2003 y 29% en 2011). A las familias de mayor volumen total de capital,

objeto de estudio de este libro, las llamamos clase Alta Dominante (AD), o *los que mandan*, por las características que veremos a continuación. Su porcentaje ha aumentado levemente de un 13% en 2003 a un poco más de un 17% en 2011.

La clase de *los que mandan* en 2011 se subdivide en dos grupos: por un lado, con un 13% de las familias, una fracción de profesionales con cargos directivos; y por el otro, con un 5% de las familias, una fracción de empresarios.

Los que mandan

Los que mandan, que constituyen el objeto de esta investigación, se ubican en el segundo cuadrante del espacio social. Los referentes de estos hogares se caracterizan principalmente por ser varones, casados y no se asocian a un grupo de edad característico. Cuentan con calificación laboral profesional y carácter y jerarquía ocupacional de directivos. Son asalariados profesionales, jefes y propietarios de pequeñas, medianas y grandes empresas. Poseen altos ingresos⁸ y un gran nivel adquisitivo por los ingresos de su actividad principal, pero también cuentan con un gran nivel adquisitivo en el hogar, producido en otras ocupaciones, por el ingreso de sus cónyuges y/o de ingresos que no derivan de su actividad laboral, como pueden ser rentas.

8. 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 destacable 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 resaltar que aparece asociado a la clase el estado civil de los RH como casados.



Los referentes de esta clase presentan una fuerte asociación con el nivel educativo universitario completo, que da cuenta de una clase alta profesional, como hemos mencionado en la introducción. En consecuencia, esta es una clase de alto poder adquisitivo, pero también de mucho capital cultural institucionalizado en certificaciones, que ocupa puestos jerárquicos de conducción, dirección y propiedad de empresas⁹: *los que mandan*.

Los profesionales con puestos directivos

La clase alta se subdivide en dos fracciones. La primera en su mayoría con referentes de hogar varones, casados, de 65 años o más, que habitan viviendas grandes con pocos habitantes por ambiente exclusivo. Estos referentes trabajan para el Estado y como asalariados son profesionales, con antigüedad de más de cinco años en establecimientos grandes (más de 40 empleados) con cargos directivos y calificación profesional. Gozan de obra social y sus ingresos son altos, pero caen levemente cuando se considera a todos los miembros del hogar. Esto pone de relieve la importancia de los aportes del referente para la posición que ocupan en el espacio social.

Los empresarios con puestos directivos

El segundo grupo está vinculado principalmente a los servicios privados. Son referentes varones no asociados a algún rango de

9. 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).



edad específico, ni a una situación conyugal. Son propietarios de pequeñas, medianas y grandes empresas en las que tienen cargos directivos, con jerarquía de jefes. Sus ingresos son altos, incluso si se considera a todos los habitantes de la vivienda. Viven en casas grandes con pocas personas por ambiente exclusivo y muchos de ellos reciben ingresos por alquileres. Esta fracción se corresponde con *los que mandan* en el sector privado.

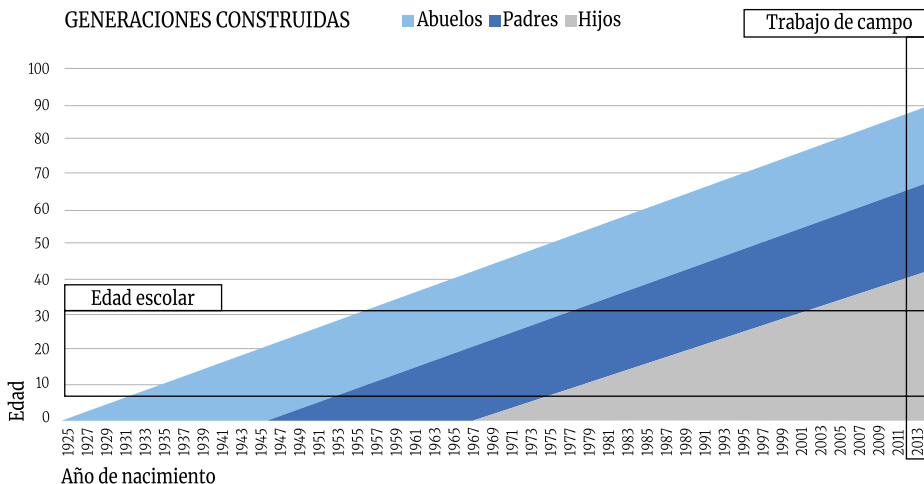
El agrupamiento de las familias de Gran Córdoba en clases y fracciones de clase permitió conocer sus condicionamientos objetivos, principalmente los educativos y su relación con los económicos y laborales. Tomando esta clasificación describiremos los condicionamientos educativos por clase, poniendo énfasis en *los que mandan* y sus fracciones.

El capital cultural institucionalizado de las tres generaciones

A partir de la sistematización de las entrevistas a las 36 familias que se corresponden con la descripción que hemos realizado de *los que mandan* y sus fracciones, se construyeron tres generaciones: 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 59 a 84 años), los que se escolarizaron entre 1964 y 1989 que llamamos *segunda generación* (35 a 58 años en 2011), y los que se escolarizaron entre 1990 y 2011, que llamamos *tercera generación* (34 a 25 años en 2011)¹⁰.

10. Por las características de este grupo de edad es probable que en 2011 todavía tengan posibilidad de transitar su formación superior. Tal vez por esto el porcentaje de acceso al nivel superior es menor que el de la segunda generación.

v Diagrama: Generaciones construidas a partir del trabajo de campo.



Fuente: elaboración propia

Estas generaciones 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, describiremos las instituciones educativas que eligen los miembros de cada una de las generaciones construidas.

Hasta qué nivel se educó cada generación

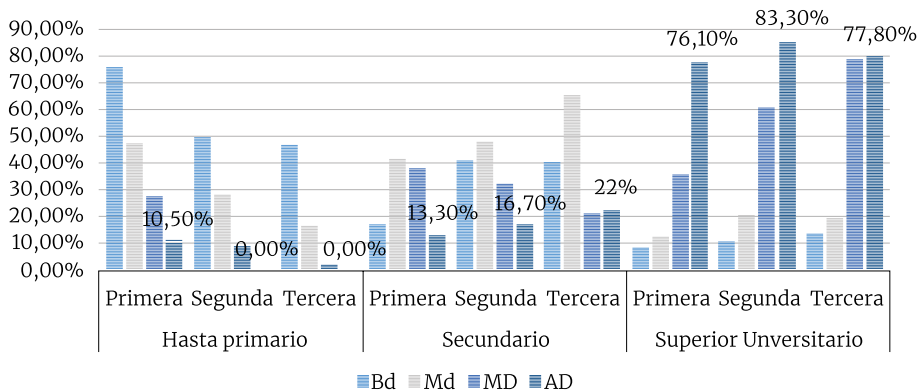
Se tomaron las cohortes de edad y los niveles educativos (completos e incompletos) y por clase social para establecer una compara-



ción en el espacio social. La descripción de los niveles educativos alcanzados por cada generación. Los miembros de las familias de clase Bd disminuyen su participación en el nivel primario, en favor del aumento en el secundario y el nivel superior universitario. No obstante, sigue siendo escasa en este último nivel.

Este dato contrasta fuertemente con los miembros de las familias que mandan, que disminuyen a cero su participación en el nivel primario, en favor de un crecimiento en el secundario y el nivel superior universitario, llegando a aproximadamente 4 de cada 5 referentes en dicho nivel, como se puede observar en el gráfico vi.

vi Gráfico: Nivel educativo del referente por generación (2011).



Fuente: elaboración propia en base a los datos del Espacio Social Construido.



Cuando observamos el nivel educativo de los referentes de las familias de las tres generaciones, para cada uno de los niveles construidos, advertimos que, generación a generación, las familias de Córdoba han aumentado el acceso a los niveles educativos más altos y su egreso, lo que podría tomarse como un proceso de democratización de la educación en Córdoba. 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 –lo que podría resignificarse como un desplazamiento estructural–, la desigualdad es persistente. Ello se debe a dos estrategias de *los que mandan* en Córdoba frente a este desplazamiento que veremos más adelante: la acumulación de capital cultural institucionalizado y la privatización de la educación.

Este movimiento de traslación de la estructura¹¹ genera la necesidad en las familias de clase alta de articular nuevos instrumentos de distinción, entre ellos la acumulación de años de escolaridad.

Escolarización de las mujeres por generación

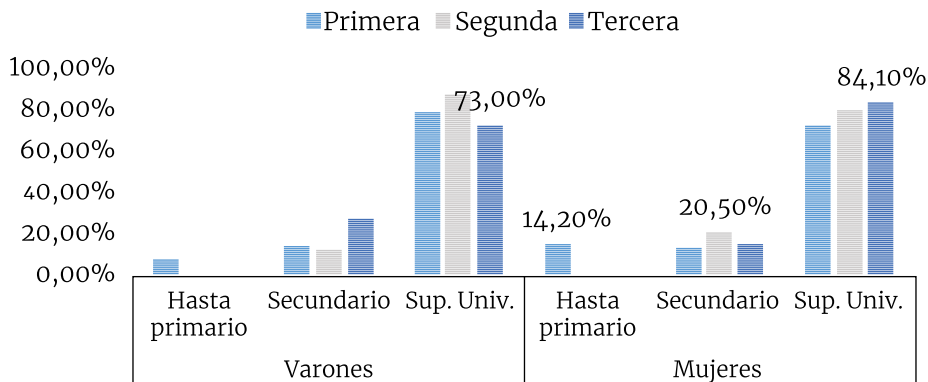
Las diferencias existentes en los niveles educativos de las tres generaciones aportan información sobre la estructura educativa de cada generación. Ahora mostraremos las diferencias de escolaridad

11. 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 solo 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, 2000, p.164)



zación por varones y mujeres, en la medida en que pueden dar un panorama general de la histórica desigualdad en el acceso a la educación de las familias que mandan en Córdoba.

vii Gráfico: Escolaridad por generación construida, por sexo 2011



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.

Cuando consideramos diferencias en la primera generación por sexo, vemos que los varones de clase alta acceden levemente más al secundario y al nivel superior universitario que las mujeres. Por tal razón, a pesar de tener los varones de clase alta un mayor acceso al nivel superior, las mujeres de clase alta están muy próximas. Tal

relación se revierte en la segunda y tercera generación, donde las mujeres de clase alta acceden al nivel secundario en mayor proporción que los varones.

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 capital cultural y del varón como reproductor del capital económico en la segunda fracción de la clase alta¹².

La escolarización de la tercera generación

Acercarse a la especificidad de las familias de clase alta en relación con el resto de las familias del espacio social, implica observar en términos estadísticos en primera instancia las estrategias de los padres en todo el espacio social al escolarizar a sus hijos.

Para este análisis se considera la edad teórica de cada nivel. Así, para analizar la asistencia al nivel inicial se toma como indicador los hijos de 4 años o más que nunca asistieron al nivel; para analizar la terminalidad de la escuela primaria, se considera como indicador a los hijos mayores de 12 años que no finalizaron el nivel;

12. 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 imagínate cuanto era. Pero sí sé, de amigas más que estaban solas y que en vez de tener un taller, tenían 5 y podían vivir.”

para la terminalidad de la escuela secundaria se considera a los hijos mayores de 18 años que no finalizaron el nivel (Giovine & Jiménez Zunino, 2016); para aproximarse a la terminalidad del nivel superior universitario, tomaremos toda la población con más de 25 años. Además, se muestran las variaciones en el acceso a los niveles primario y secundario en las edades correspondientes. Para ello, se toma a los niños entre 6 y 12 años como indicador asistencia al primario y a los jóvenes de 13 a 17 años como indicador de la asistencia al secundario. De este modo, se captura la asistencia por nivel de cada clase social, y su variación de 2003 a 2011.

La terminalidad está correlacionada con la clase social, dado que la sobreedad de los diferentes niveles se da con mayor frecuencia en las familias de clase baja y clases medias que en las familias de *los que mandan*.

Dejar los niños en el jardín

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 las familias de clase baja y de clases medias tenían alrededor del 60% de los niños no escolarizados, en contraposición a *los que mandan* que tenían más de un 70% de niños que asistían a algún tipo de escolaridad inicial. *Los que mandan* demandan de una escolarización temprana de los niños de esta edad.

Para 2011 la asistencia a la escolaridad inicial aumentó en las familias de clase baja y clases medias, donde la proporción de jóvenes creció llegando a un 70% en las familias de clases baja y media



dominadas y a un 60% en las familias de clase media dominante. El aumento en el volumen de estudiantes en la escolarización inicial de estas familias, responde en gran medida a la política del Estado nacional y provincial de promoción de la educación inicial pública. La creciente escolarización de los niños de 3 a 5 años en las familias de clase baja y clases medias está fuertemente relacionada con la inserción temprana en el sistema educativo como avance sobre el espacio de socialización primaria, hecho ventajoso en el sentido de que permite la rápida reinserción de los padres en el mercado de trabajo.

En las familias de *los que mandan*, en cambio, el porcentaje se mantuvo relativamente estable para el año 2011. Muchas comienzan a optar por modalidades de educación inicial que suscriben a pedagogías Waldorf, Cossettini o Montessori u otro tipo de pedagogías nuevas, que se desarrollan en pequeñas instituciones particulares. En las familias de *los que mandan*, una clase fuertemente masculinizada en la reproducción de capital económico y cultural, la elección de las instituciones de nivel inicial contempla la conten-

13. 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, en teoría Mía debería ir a su sala, y Sol va a la salita de los bebés, porque tiene menos de un año, cada una tiene dos seños diferentes, Mía en todo este tiempo desde que Sol va a la guardería no se despegaba de su hermana, la cuida, va a la hamaca, 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 niños de su edad, que ella porque quiere estar pendiente de su hermana se está perdiendo todas las actividades de los niños 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 niños 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.”



ción, el cuidado y la libertad de instituciones pequeñas, privadas y con pedagogías innovadoras¹³ y con proyección en el nivel primario y secundario. Los trayectos completos, de inicial al secundario, operan como garantía para contar con un banco para hermanos y hermanas menores.

La respuesta frente a la universalización de la escolarización primaria

Hace muchos años que la escolarización primaria ha tendido a universalizarse en Argentina y en Córdoba (Rivas, Vera & Bezem, 2010). En los últimos años tuvieron lugar modificaciones importantes, con la secundarización del séptimo grado, los cambios en los planes de estudio, la creación de salas y colegios específicos para el nivel, el traslado de ciertos problemas del primario al secundario y la segregación por sector de gestión del nivel primario (Pereyra, 2008; Arcidiácono *et al.*, 2014 y Giovine & Jiménez, 2016).

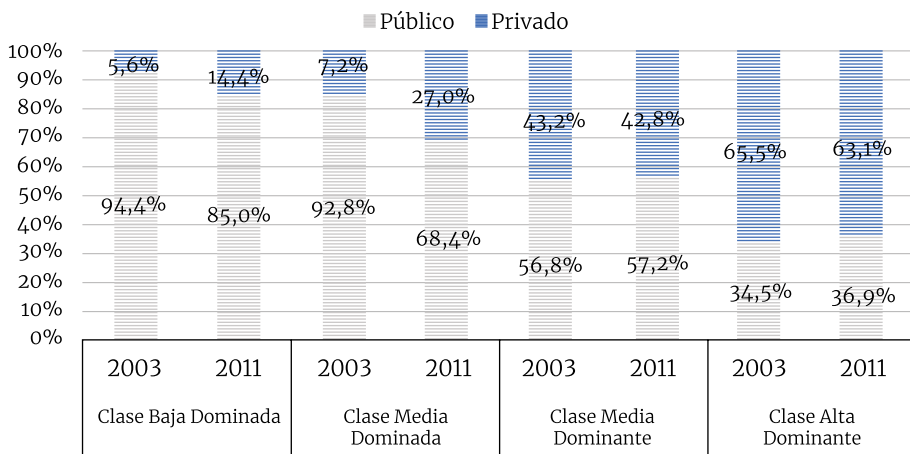
La finalización del primario presenta diferencias por clase social en los hijos mayores de 12 años de edad. Si bien la situación ha mejorado de 2003 a 2011, se sigue constatando que en las clases dominantes la proporción de hijos y nietos que completan el nivel es mayor que en las familias de clases dominadas, por lo tanto, la desigualdad socioeconómica de base persiste¹⁴. El resultado es que

14. 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.



para *los que mandan* prácticamente todos los miembros de tercera generación de más de 12 años han terminado el primario.

viii Gráfico: 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 en el gráfico viii, las políticas públicas de ampliación de la oferta e infraestructura en la educación primaria estatal inciden principalmente en las familias de clases dominadas del espacio social, que son las que demandan en mayor proporción este tipo de educación. Sin embargo, en estas familias se puede apreciar un significativo incremento en la demanda de edu-

cación en instituciones de gestión privada. El crecimiento muestra que un conjunto de instituciones de gestión privada 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.

Para las familias de clase media dominante y los que mandan hay un sostenimiento de porcentajes elevados de asistencia al sector de gestión privada en el periodo en cuestión llegando a una demanda de prácticamente dos de cada tres jóvenes de familias de clase alta en 2011 que asisten al sector privado.

La privatización de la escolarización secundaria

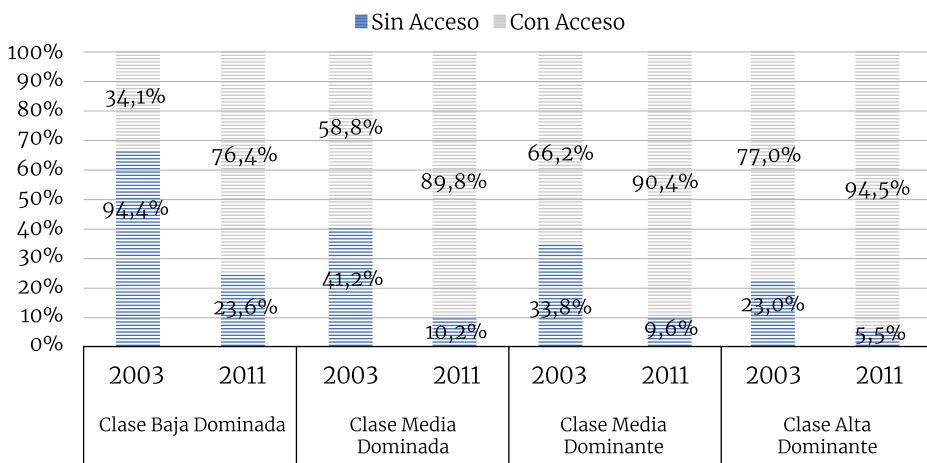
El nivel de educación secundaria presenta un grado de complejidad dado por las normativas (Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional, entre otras) y los cambios de planes (paso del plan de 5 años al de 6, creación del EGB3 y del Polimodal, obligatoriedad de todo el nivel, etc.); además de heterogeneidad interna (orientaciones, planes diferenciados, tipos de jornada, etc.). A estas características se le suma la pretensión reciente de universalización: este ha sido un desafío para las políticas públicas que han producido muchos proyectos con efectos muy dispares a lo largo del territorio. En 1993 los tres primeros años se hicieron obligatorios y desde la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206 se hizo obligatorio todo el nivel, lo que generó un desafío sin precedentes para el Estado.

El nivel secundario, que era casi exclusivo para la formación de los que mandan, con el paso de los años se ha ido democratizando



(Southwell, 2011; Acosta, 2012 y Gorostiaga, 2012). En el caso de las familias de clase baja y de clases medias, la asistencia al nivel está amenazada por la inserción temprana en el mercado de trabajo, si los hogares lo requieren, incluso de modo informal con el apoyo a los padres en los emprendimientos familiares.

ix Gráfico: Jóvenes entre 13 y 17 años según acceso al secundario 2003/2011



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011.

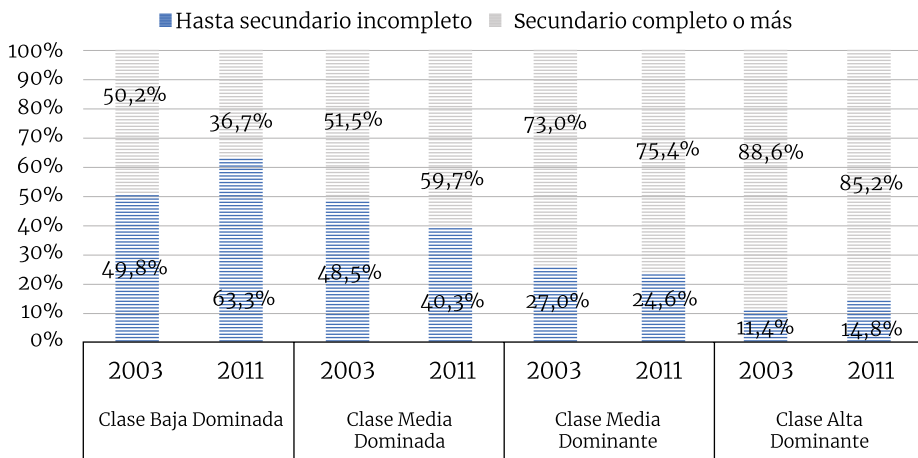
El acceso al nivel secundario en Córdoba creció mucho en tan solo 8 años, como se puede ver en el gráfico ix. Las familias de clase baja y media hicieron un notable avance en el acceso al nivel. En el caso de *los que mandan*, el acceso ya era alto en 2003, pero se vio potenciado con el paso de estos ocho años, restando solo una pe-



queña fracción que no tiene acceso en 2011. Las variaciones en el acceso deben ser matizadas con la terminalidad del secundario, para establecer si el aumento en la proporción de jóvenes en el nivel tuvo iguales repercusiones en el egreso.

El cálculo del porcentaje de hijos de más de 18 años por clase social construida en 2003 y 2011 que no han finalizado el secundario es revelador, como se puede observar en el gráfico x. A pesar del crecimiento en el acceso al nivel secundario de las familias de clase baja, presentado en el gráfico ix, el egreso del secundario en 2011 ha disminuido en relación a 2003. No es objetivo de esta investigación hipotetizar al respecto.

x Gráfico: Escolarización de los hijos de más de 18 años por clase (2003-2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011.



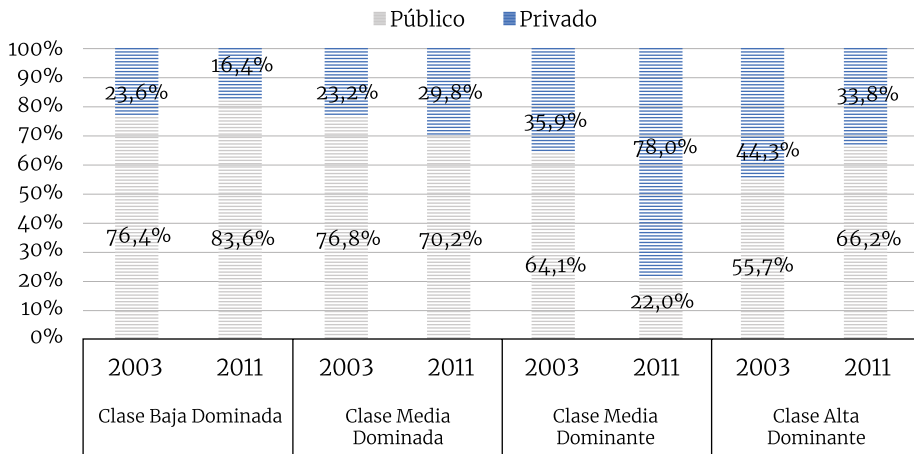
En las familias de clase media¹⁵ aumenta la proporción de jóvenes de tercera generación que finalizan el secundario en 2011, pero no en la misma proporción que el crecimiento en el acceso. En las familias de *los que mandan* la universalización del nivel en los hijos y nietos ya en 2003 es prácticamente un hecho, mostrando una leve disminución en la terminalidad.

La demanda de educación privada para los jóvenes de tercera generación en estudio en las familias de clase baja disminuyó en el periodo. En las familias de clases medias es donde se observa una mayor privatización de la educación en este nivel. Es decir que en la clase media dominante la asistencia a escuelas de gestión privada aumentó drásticamente. Este fenómeno está relacionado con la forma en que se concibe la educación pública de gestión estatal en las familias dominantes del espacio social, donde la apuesta por la privatización se ha convertido en la nueva esperanza de movilidad social. Las familias de clase media profesional buscan 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”¹⁶.

15. En estas clases la promesa de la educación como mecanismo de movilidad social ha incidido más fuertemente, como muestra la investigación de Cecilia Jiménez Zunino (2015).

16. 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; ella 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”.

xi Gráfico: 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.

Los que mandan, por su parte, presentan porcentajes de demanda de educación de gestión privada similares en los dos momentos de tiempo, con una leve caída en 2011 que da por resultado que uno de cada tres opte por dicha gestión. Este resultado conduce a indagar en qué tipo de instituciones estatales se educan los jóvenes de clase alta en el nivel secundario. Algunos de los interrogantes que surgen de este curioso dato se esclarecerán en los resultados del trabajo de campo.



La masificación del nivel superior y sus efectos en los que mandan

Para analizar la escolarización en este nivel se consideró a los jóvenes de 18 a 30 años¹⁷ y se observó el acceso al nivel superior por clase para ambos momentos, ver gráfico xii.

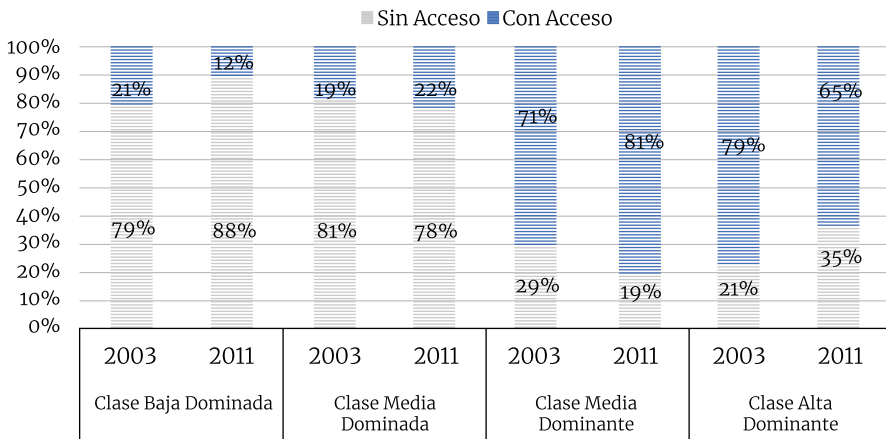
Los resultados son consecuentes con las desigualdades evidenciadas en los otros niveles, como se puede ver en el gráfico xiii. Las familias de clase baja dominada acceden al nivel superior en uno de cada diez casos en 2011. En las familias de clase media dominada accede uno de cada cinco integrantes. Esta proporción mejora para las familias de clase media dominante, donde llegan a acceder al nivel superior universitario en 2011 cuatro de cada cinco integrantes entre 18 y 30 años, igualando a las familias que mandan.

Las familias de *los que mandan* asisten en cuatro de cada cinco casos al nivel superior universitario en 2003. Esta proporción disminuye a dos de cada tres en 2011. Ello encuentra un significado específico en las entrevistas a algunos miembros de tercera generación de familias de clase alta que expresan como un costo muy elevado continuar sus estudios superiores en la modalidad de carreras terciarias o universitarias, y por el contrario hallan más provechosa la formación profesional para sus inserciones laborales específicas¹⁸, ocupándose más bien de la empresa familiar.

17. Se ha optado por el corte en los 30 años porque se observa que a esa edad crece fuertemente el porcentaje de los individuos que ya no estudian.

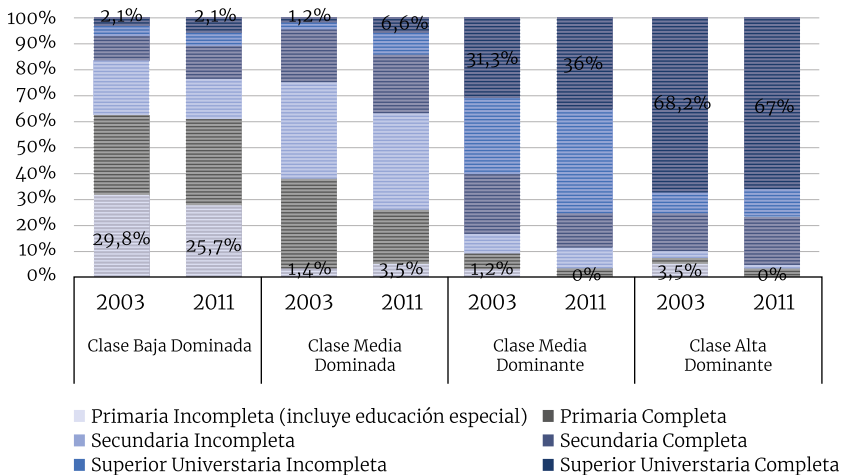
18. Un caso entre otros es el de Sofía que cuenta de su hijo que no continuó sus estudios universitarios: “S: el único que... Daniel terminó el secundario (...) y cuando empezó a trabajar con el padre soltó todo. Así como papá estudió al vicio... fue para qué voy a estudiar, no tiene sentido y no hubo... ni llanto que sirviera. No quiso saber nada. Nada. Pero es un laborante y labura como una bestia. M: ya estaba inmunizado. S: Sí, sí. 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 sé... me pregunto qué hubiera pasado si hubiera estudiado. Puesto su propia... bueno no sé, qué sé yo. En este país no sabés...”

xii Gráfico: Escolarización de los jóvenes de 18 a 30 años por clase (2003-2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011.

xiii Gráfico: Nivel educativo de los RH (con cónyuges/parejas) y de sus cónyuges o parejas por clase

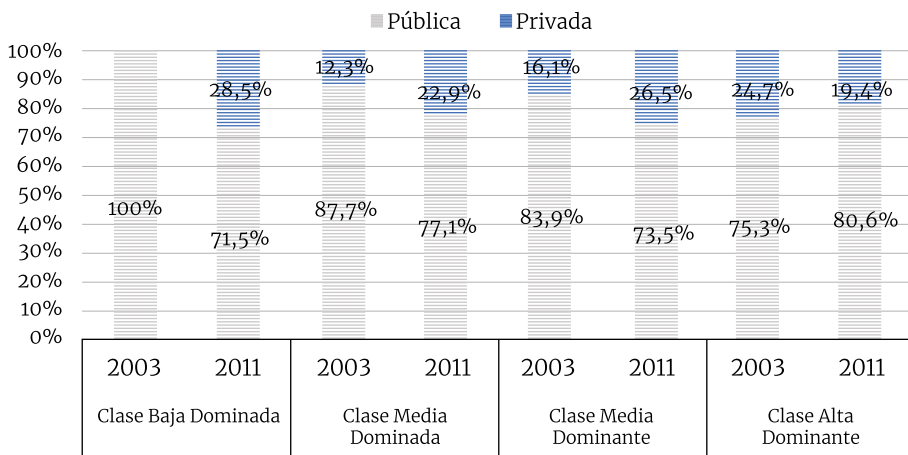


Fuente: elaboración propia en base a la EPH- INDEC



A diferencia de los niveles relevados anteriormente, vemos que la opción por la educación superior estatal es predominante. Las familias de clase alta son las únicas que aumentan su participación en instituciones educativas de gestión estatal, observándose un desplazamiento de las restantes familias del espacio social hacia el sector privado.

xiv Gráfico: 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 gestionadas por el Estado en sus distintos niveles representa la opción de todas las familias de clase baja en 2003, pero en 2011 tres de cada diez de sus miembros encontraban en la oferta privada una opción superadora a la estatal.

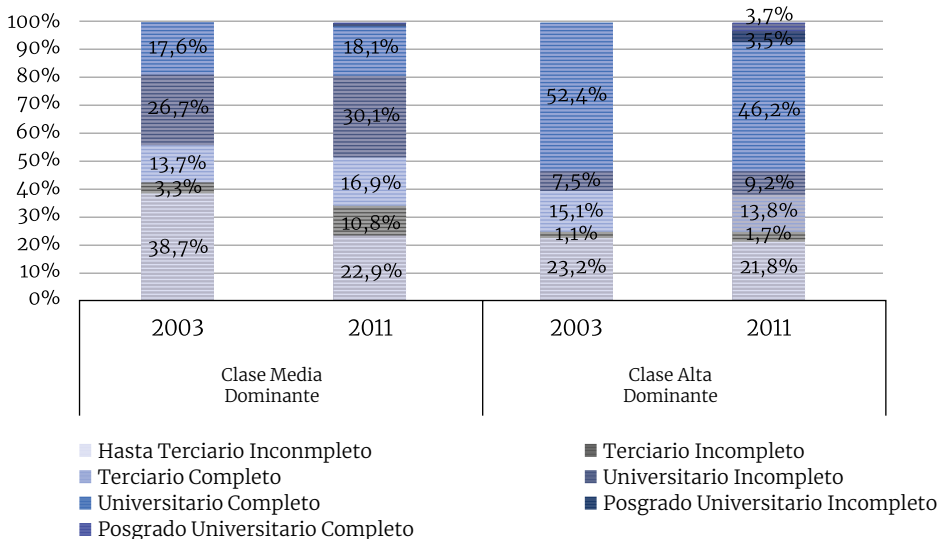


En las familias de clases medias la demanda por educación privada aumenta de 2003 a 2011 en casi diez puntos en cada caso. El crecimiento en la demanda de educación privada se da tanto en el nivel terciario como en el nivel universitario en las familias de clase media dominada. En cambio, la clase media dominante crece fuertemente en la demanda de terciarios privados en 2011 y en menor medida en la demanda de universidades privadas.

Los que mandan también presentan cambios en la demanda de educación superior privada, que cae cinco puntos de 2003 a 2011. 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 Medicina¹⁹, la Ingeniería, por mencionar solo algunas.

19. Es el caso de Raúl, médico cirujano y especialista en cirugía plástica; si bien 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 prestás atención, no tomás nota, no estudiás vos, nadie te va estar persiguiendo. Nosotros 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 mirá este señor, me dio clases, es el profesor tanto, que hizo este libro, este libro, este libro, que describió esta técnica..."

xv Gráfico: Último nivel que cursa o cursó y finalización del mismo de los RH por clase (MD y AD) de los espacios sociales 2003-2011.



Fuente: Giovine, 2016: 135.

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 (EPH). 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, cuya falta implicaría destinar un volumen de recursos y personas muy por fuera de las posibilidades de financiamiento que reciben los equipos de inves-



tigación. Por lo tanto, y en una apuesta epistemológica y política (Gutiérrez & Mansilla, 2015; 2016) por construir a partir de los relevamientos nacionales, hemos optado por hacerlo desde los datos producidos por Instituto Nacional de Estadística y Censos.

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, que hemos mostrado en mayor complejidad en otras publicaciones (Giovine, 2017), de las certificaciones educativas obtenidas por los referentes, los cónyuges y los hijos. Este desplazamiento ascendente, que por error podría ser considerado como movilidad social o intergeneracional educativa, es producto de un creciente aumento de la matrícula en los niveles estudiados, pero no significa necesariamente, como hemos mostrado, un aumento en la terminalidad para todos los niveles y subniveles.

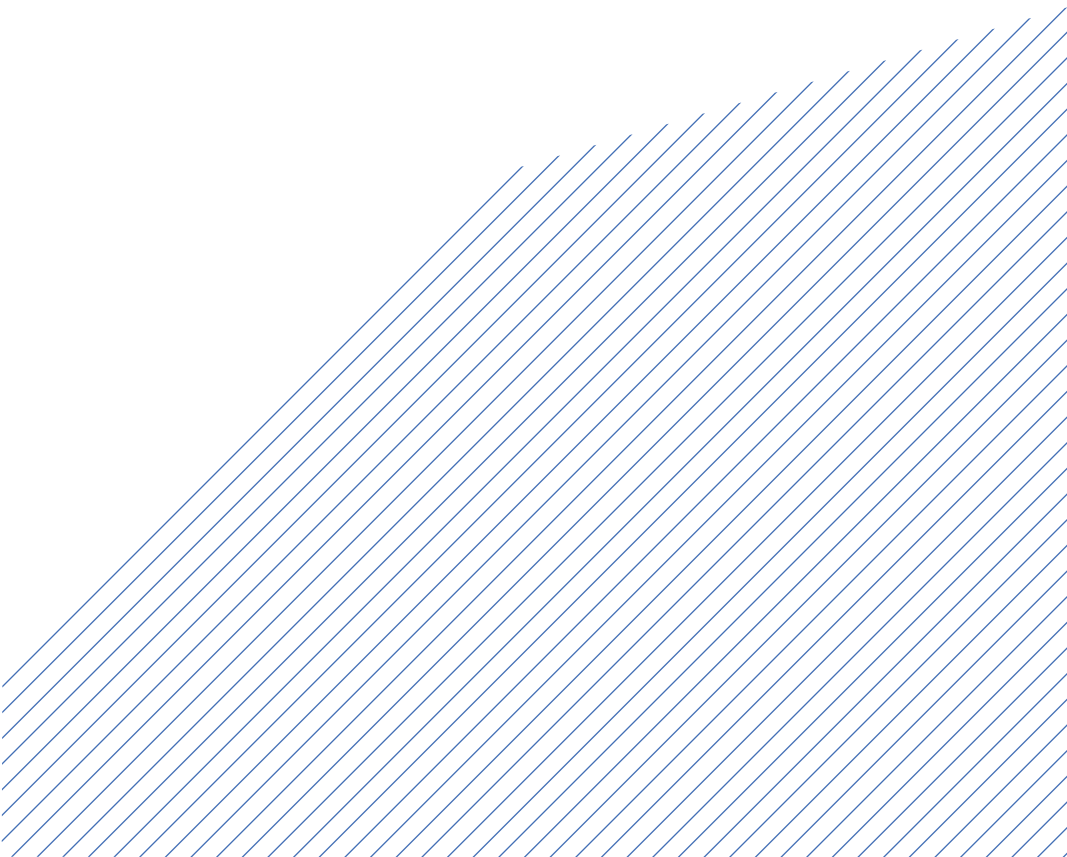
La complejización de la desigualdad educativa entre las familias relevadas por la EPH, exige a la clase alta articular estrategias de acumulación y diversificación del capital cultural que, como mostraremos, están acompañadas de un cambio en la oferta educativa para estos sectores y de una movilidad escolar intergeneracional²². Comprender que acceso y permanencia no implican egreso de las instituciones educativas, y aceptar que para sostener la desigual-

20. Entendemos por movilidad escolar intergeneracional específicamente al proceso de desplazamiento institucional que realizan las familias de clase alta de una generación a otra en orden a mantener o mejorar su posición social.

dad educativa, que en gran parte es producto de la desigualdad económica (como muestra Martínez García, 2007 para España), las familias muchas veces cambian de estrategias y de recursos, son condiciones necesarias para que la desigualdad educativa (y social) se muestre en toda su complejidad.



Los que mandan y sus colegios



Hemos optado por familias con características específicas de una u otra fracción, en una proporción similar a las del espacio social construido: una proporción mayor de la fracción de profesionales directivos, una menor de la fracción de empresarios y un conjunto de casos que reúnen ambas características, es decir, profesionales directivos y en posesión de medianas y grandes empresas. También hemos entrevistado a egresados, preceptores, docentes y directivos de colegios de clase alta, que pueden o no pertenecer a la clase alta.

Hemos considerado las fracciones de clase alta que presentamos anteriormente como un eje para el análisis de las entrevistas. Lo hicimos de este modo, porque las familias muestran estructuras de capital diferentes que los llevan a hacer opciones distintas. Siguiendo a Bourdieu (2013):

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 (p. 215).



Nos ocuparemos de describir en primera instancia las tres generaciones (Bertaux, 1995) construidas en ocasión de momentos históricos de la educación en Argentina y Córdoba y de las características de los casos estudiados antes mencionados. En ese marco, presentaremos los tipos de institución educativa a la que asistieron las familias por generación y daremos cuenta de las características generales de esas instituciones asociadas a los periodos históricos de cada una de ellas.

Luego analizaremos las características de las escuelas de tercera generación (los más jóvenes) para construir tres 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 ocuparemos de un conjunto de dimensiones atinentes a las condiciones para el ingreso a las instituciones educativas, la oferta de los colegios que forman a la clase alta, las características de alumnos y egresados, el reclutamiento de docentes y cuerpos directivos, la relación entre las familias y 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.

Los colegios de elite para las tres generaciones estudiadas

En este apartado abordamos la oferta educativa por la que optaron las 36 familias estudiadas en el trabajo de campo. Se trata de 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 educativa²² hemos relevado las instituciones educativas por generación estudiada. Optamos por enfocarnos especialmente en el 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 & Ziegler, 2008). En nuestra investigación, este efecto de incidencia en la formación se ve duplicado, en la mayoría de los casos, porque la secundaria aparece, en muchos casos, 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 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 y Gallart, 2006). Con la llegada del peronismo, la escuela secundaria adquirió un carácter de formación para el trabajo y los oficios, en una

21. Ver árboles de trayectoria educativa por generación en el Anexo.

conexión con el mercado de trabajo sin mediación de los estudios universitarios; transformación no tan bien recibida en los colegios tradicionales de formación de elites (Aguiar de Zapiola, 1998 y Gallart, 2006). Recientemente, han tenido lugar algunos corrimientos y transformaciones en los modos de escolarización que actualizan las viejas modalidades excluyentes (Ziegler & Nobile, 2014).

La escuela secundaria es un polo de homogeneización 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 quiénes pertenecen y quiénes quedan excluidos. Ello habilita la construcción de un “nosotros” y la contraposición de un “otros” (Tiramonti & Ziegler, 2008 y 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; Vázquez, 2012 y Pereyra, 2008). También en estos niveles se observa una gran desigualdad educativa horizontal (Solís, 2013). Como 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, primario y secundario). Esta segregación procura 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 dis-



tinción y de construcción de un “nosotros” (Tiramonti & Ziegler, 2008) puesto a un “otros” al que se accede por medio de controladas *situaciones de laboratorio*, o por eventos desafortunados de interacción, como raptos, robos, etc.

Por otra parte, 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 visiones a futuro de estudiantes secundarios de clase alta (Ziegler, 2004a). También haremos referencia a las opciones por trayectos universitarios, muy variados y diversos en la muestra, toda vez 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 hijos y nietos de las familias de clase alta representan un segmento (Solís, 2014) dentro de la oferta educativa de Córdoba. Ello significa que para formar a sus hijos, las familias de clase alta no optan por los mismos colegios 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 autores como Arcidiácono *et al.*, 2014; Gasparini *et al.*, 2011 y Pereyra, 2008). La desigualdad se hace patente al advertir 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 atinentes al nivel socioeconómico, producido a lo largo de los diferentes niveles y subniveles educativos de las familias de menos recursos, como hemos visto en el capítulo anterior, 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, algunos de ellos llevados adelante en el extranjero. El acceso y la graduación del nivel universitario de grado, y más aún de posgrado, los instala 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 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 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, conformando un espacio de escuelas secundarias (Giovine & Antolín Solache, 2023). 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 ya hemos mostrado. 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 residen no tanto en el acceso prácticamente universalizado para estas familias, como en la finalización del nivel universitario, y el acceso y finalización a carreras de posgrado (Giovine, 2016; Gutiérrez & Giovine, 2017). Este último punto pone de relieve unas diferencias en el sistema educativo que no se relevan en 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 dos ejemplos. Tampoco considera variables asociadas a los trayectos educativos, relevando solo el último nivel que cursa o cursó y su sector de gestión.

Las transformaciones del sistema educativo a lo largo de los últimos cincuenta años, relativizan la potencialidad de los sistemas estadísticos para mostrar la desigualdad educativa. Algunos estudios de movilidad educativa solamente consideran años de escola-



ridad 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 demandan, 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 (2013) sostiene:

(...) 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 (p. 455).

Un elemento a considerar reside en el hecho de 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 (confesionales o laicas), y exigen a los padres el pago de una cuota, más o menos onerosa, restrictiva para el acceso de las familias de escasos recursos económicos o 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, que evidencian una mayor demanda de educación privada en las clases dominantes. Importa considerar 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 implica 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 a sus hijos a ciertas escuelas secundarias de gestión estatal. Los resultados de la investigación cualitativa arrojaron respuestas acerca del tipo de apuestas de las familias de clase alta al optar por instituciones de gestión estatal, y acerca de cuáles son las instituciones que hoy forman a estas familias. Otro fenómeno asociado a la educación de las familias de clase alta radica en la segregación residencial (Tecco & Valdés, 2006) de las instituciones educativas (Ribeiro & Kaztman, 2008) que forman a la clase alta cordobesa, situación 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 accedan a un grupo específico de instituciones educativas, mezclándose lo menos posible con familias de otra clase (Veleda, 2003). Este fenómeno –que no es nuevo– se asocia a la segregación residencial (Del Cueto, 2007; Svampa, 2005 y 2008): hemos convenido denominarlo *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 consideran peligroso, es esperable que la oferta educativa acompañe ese proceso de segregación. Esto da lugar a la SEI o segregación sociorendencial de la oferta educativa. Algunos autores muestran fenómenos similares para otras grandes ciudades de América Latina (Janoschka, 2003; Ribeiro & Kaztman, 2008). Así, es frecuente que



las instituciones educativas con oferta para la clase alta se ubiquen más próximas a sus lugares de residencia, cada vez más concentrados en determinadas secciones del territorio urbano. Más adelante veremos que el proceso de segregación residencial socioeconómica ha aglutinado a las familias de alto nivel económico y educativo (Koch & 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), es posible a partir del *numerus clausus* necesario para que la selección se produzca, siempre de un modo imperfecto; ello da lugar a desajustes y reajustes necesarios en los mecanismos de selección de las familias (Martín Criado, 2004; Tiramonti & Ziegler, 2008). 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 las familias que pueden acceder a las instituciones educativas, permanecer en ellas y egresar, de las que no lo hacen (Almeida, 2009). La consecuencia de dicha operación 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 & Ziegler, 2008). Hay 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 con capital económico, cultural y redes para acceder, o en su defecto, de excluir en el proceso a los alumnos que no se adecuen a las normas de disciplina (muy restrictivas) y de exigencia académica. La selección por inclusión se lleva a cabo 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 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 -jóvenes que suelen 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 & 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 formadoras, en su mayoría muy



exigentes y, en algunos casos incluso regidas 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. Así, son prácticas regulares 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. Incluso se puede llegar 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 dimensiones principales:

- a) la tradición (tan valorada por las familias de clase alta y que en algunos colegios aparece con la forma de trayectoria para no producir un impacto contrario al de la novedad): anclada principalmente en su antigüedad histórica y en la sucesión entre padres e hijos del mandato de transitar 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 excluye algunos grupos,
- 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: entre sus virtudes, muchas de estas instituciones encuentran 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 (Giovine & Mataluna, 2022),
- g) la ubicación: las instituciones forman a niños y jóvenes en trayectos desde los 2 hasta los 18 años, por lo que la proximidad de las instituciones educativas a 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 es pertinente aclarar que no todas se presentan en simultáneo; más bien se combinan y generan perfiles institucionales como los que señala Del Cueto (2007) en su trabajo sobre Buenos Aires. Ahora bien, 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 preuniversitarias: -Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano y Colegio Nacional de Monserrat- entre otras,
- b) *escuelas de gestión privada laicas* con formación internacional: Academia Argüello, Colegio Mark Twain, Colegio Alemán, Dante Alighieri, entre otras,
- c) *escuelas de gestión privada confesional* con formación en valores religiosos: Cinco Ríos, El Torreón, Santo Tomás, La Salle, entre otras.

Características de los colegios de elite en la actualidad

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 de 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, en el periodo que abarca desde 1940 a la actualidad en términos de oferta educativa para clase alta, tornan conveniente diferenciar las instituciones educativas



secundarias por periodos en el tiempo. Para ello, hemos analizado 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 e introducimos el concepto de *movilidad escolar intergeneracional*. En este sentido nos distanciamos de las propuestas clásicas de movilidad social que consideran solo la estadística como metodología pertinente (Bertaux, 1995). Alternativamente, recurrimos a los resultados estadísticos y a los resultados de las entrevistas para construir diagramas de trayectorias educativas²² que 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 familiares²³ con familias fuertemente vinculadas a la movilización de recursos y el establecimiento de estrategias. Las familias son estructurantes de las energías físicas, morales e intelectuales de sus integrantes y funcionan como unidades de pensamiento estratégico y redes contra la gran competencia existente entre las de clase alta (Bertaux, 1995; Jiménez Zunino, 2015).

Para la reconstrucción de las historias familiares, Bertaux recomienda tomar al menos tres generaciones, con una similar cantidad de parejas o personas de cada una, y explicitar las relaciones de parentesco en cada una de las generaciones (Bertaux, 1995; Jiménez Zunino, 2015). En este caso explicitamos las relaciones de parentesco y el sexo en cada uno de los individuos a los que ubi-

22. Ver Anexo.

23. Un antecedente valioso para este libro es el análisis realizado por Jiménez Zunino (2015) sobre trayectorias intergeneracionales de las clases medias argentinas migrantes.

caremos en su posición educativa institucional. Nos concentramos en familias cuyo volumen y estructura de capital responden 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 2015–2016²⁴. Los miembros de las familias de clase alta formados en instituciones de nivel secundario pertenecen a: a) la primera generación que nació desde 1925 hasta 1950 y que ingresó al secundario desde 1938 hasta 1963; b) la segunda generación, de quienes nacieron desde 1951 hasta 1975 y que ingresaron al secundario desde 1964 hasta 1988; y c) la tercera generación de los nacidos desde 1976 hasta 2003 y que ingresaron al sistema educativo secundario en 1989 hasta 2015.²⁵

24. 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 no presentados en el Anexo (de trayectorias) resguardan 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.

25. Ver Diagrama v.



Tabla 1: Escuelas medias a la que asisten los miembros de las 36 familias entrevistadas por generación:

G.	Creac.	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	----



G.	Creac.	Primera	Segunda	Tercera
T*	Año	1925-1950	1951-1975	1976-2002
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	----	----	Francisco Luis Bernárdez
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 Apóstol
C	2001	----	----	María de Nazareth
L	**	----	----	Maryland
L	2009	----	----	Milenio/Nuevo Milenio

Fuente: Elaboración propia en base a datos de páginas web y entrevistas.

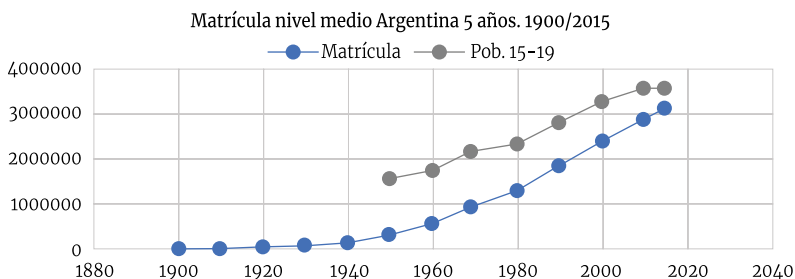
*E: gestión estatal, C: gestión privada confesional y L: gestión privada laica. **El colegio tiene continuidad del Thomas Merton.



En el Gráfico 16 mostramos la matrícula del nivel medio en Argentina de 1900 a 2015 con una matrícula escasa en las primeras décadas del siglo XX. Desde 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 1.859.000 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, y llega a 3.143.000 alumnos. Ello evidencia 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.

xvi Gráfico: 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 Giuliodori *et al.* (2004) es valioso para pensar nuestras generaciones de estudio. Según estos autores, en el período comprendido entre 1950 y 1955 el acceso al secundario era de 37.5%, para el período 1966/1970 era de un 56%, mientras que para el período 1986/1990 llega a un 69.6%. En relación con la graduación, para el período 1950/1955 un 50.8% de los que iniciaban el nivel lo finalizaban, 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 período entre 1986 y 1990, el 55% de los ingresantes terminaba el secundario, lo que significa que, a pesar del gran acceso, solo el 38% terminaba el nivel (Giuliodori *et al.*, 2004).

En el Gráfico 16 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 y Gorostiaga, 2012).



La primera generación: “escuelas prestigiosas eran las públicas”

La primera generación de nuestro estudio 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 y 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 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 desgramamiento en el primario era de más de un 73% para el año 1948, se estima que de los alumnos que ingresaron al primario en 1942 sólo el 27% egresaría en el año 1948²⁶ (Tedesco, 1986). Estos datos sirven para constatar la alta selectividad en el acceso al secundario.

26. 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 un 30% de los alumnos, por lo que se puede estimar que egresaba un 22% de la población del secundario. De esos, solo un 70% ingresaba al secundario, por lo que estamos ante un acceso al secundario de un 16% aproximadamente.

A ella hay que sumarle el desgranamiento durante el secundario. 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, el mero 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 llegaría prácticamente a igualarse al femenino en 1955 (58% masculino contra 42% femenino). El crecimiento del magisterio alarmó a muchos y hay registros según los cuales los exámenes de ingreso para las mujeres eran muy exigentes (Tedesco, 1986).

En 1943 la enseñanza media normal era de 48.794 alumnos y en 1955 llegó 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 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 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 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 localidades, provincias e incluso países, habiendo casos de formación parcial o total en países extranjeros. Para el caso de quienes estudiaron en Córdoba se relevaron aquellos procedentes del interior y que asistían a los colegios como pupilos (en todos los casos varones) y los que lo hacían en condición de semipupilos o con asistencia normal. Las instituciones educativas a las que asistieron los 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 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. 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 estudiadas, por lo que ya hemos mostrado 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, comprendemos 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 1884.

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 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 recibe 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 nació, tenía una sección *para señoritas*.

El Colegio Obispo Caixal pertenece a la congregación de hermanas de la Sagrada Familia. En un primer momento, estuvo 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, tiene su origen en la orden de los Hermanos Lasallanos y aceptaba alumnos internados. El Liceo Militar General Paz se funda en el año 1945, forma parte de los liceos militares dependientes de distintas fuerzas y en sus orígenes era un colegio con 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 solo optan, de estas instituciones tradicionales, por el Colegio Nacional de Monserrat, la ESC Manuel Belgrano y el Colegio La Salle.



La segunda generación: tradición o rebelión

La segunda generación de nuestro estudio es la que nació entre 1951 y 1975 e ingresó al secundario entre 1964 y 1988, y sus padres 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.

Los primeros años de escolarización 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 luego 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 educativa en áreas sociales, mediante distintas modalidades de acción pastoral (Puiggrós, 2012; Romero, 2012).

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 acecharon luego de la caída de Isabel Perón. Estos trastornos producen “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 debieron exiliarse en el extranjero o migraron 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 en busca de una resolución inmediata. Sin embargo, los problemas económicos subsistían con la impronta de una economía 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, ya que la dictadura había dejado un saldo muy desalentador en ese campo (Puiggrós, 2012). La Unión Cívica Radical, que gana las elecciones, propone 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. Planteaba priorizar la educación de los analfabetos y adultos, y reestructurar la educación técnica. Luego de ganar las elecciones, el radicalismo tuvo que enfrentarse al 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 (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, no obstante, 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. Aumentó fuertemente la cantidad de niños en educación preescolar 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, desde un 44% en 1982 a 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 solo el 37% de la población. De este modo la educación



secundaria continuó siendo un privilegio de algunos pocos, pero ciertamente 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.

No en todos los casos se observa una continuidad institucional padre-hijo o madre-hija. La elección de instituciones educativas distintas a aquellas a las cuales accedieron sus padres, producto de múltiples variables que veremos luego, construyen cruces padre-hija o madre-hijo. También se observan familias que abandonan estas instituciones tradicionales y familias que acceden a ellas 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.

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 de las mujeres de clase alta (más o menos ortodoxa dependiendo de la Orden que se trate) 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 finales del siglo XVI-II. 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 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 fundó 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 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 y se inscribe dentro de la oferta pública para las familias de barrio General Paz. Siempre ha sido una escuela mixta perteneciente al Estado con formación para el nivel superior.

Dos años después, comienza a funcionar el Colegio Padre Claret. Es la opción por un colegio religioso para mujeres, muy próximo al Cerro de las Rosas, en el corredor noroeste. Perteneció a la orden de Padre Claret fundada en Cuba, y se presenta en el relato de los entrevistados como una opción religiosa menos estructurada que otros colegios de la zona.

En 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 a raíz 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 mixta con formación para la música y el canto, con examen de admisión. 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 surge por iniciativa de los vecinos del Cerro de las Rosas en 1959. El colegio comienza como incorporado al plan de la ESC Manuel Belgrano y 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, en una línea que fue prioritaria el peronismo por su potencial en la preparación de las clases medias y que guarda una cierta contradicción con algunos colegios de formación de 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 confe-

sional 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 mixto 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 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 solo para mujeres durante muchos años y estar frente al Colegio La Salle, que largamente fue solo de varones, se tejen múltiples historias entre ellos 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 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 más de 70 años de funcionamiento) y el Insti-

tuto Goethe (creado en 1951), entre otros. Esta formación se da sin perjuicio de posteriores cursos de capacitación y en muchos casos de formación en la Escuela de Lenguas -hoy Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba- 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 aumentando de modo exponencial hasta 2002 (Braslavsky, 1980; Rivas, Vera & Bezem, 2010; Puiggrós, 2012).

Tomando 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). 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; 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 de esta generación de las familias entrevistadas. 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 varias expresaron que durante su trayecto en las escuelas llegaron a sentir que “la escuela confesional se había ocupado de hacernos odiar la religión” (Catalina).

La tercera generación: el inglés es lengua franca

Hemos presentado las instituciones educativas (ver Tabla 3) en las que se formaron los padres de la generación abordada en este apartado, a quienes 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 entre 1976 y 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 implementados en todos los países de América Latina (Feldfeber & 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 sin 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 de 12 a 17 años) (Jiménez & Giovine, 2017). Estos valores por sí solos ya permiten inferir el proceso de “masificación” de la escuela media (Miranda, 2010; Southwell, 2011 y 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. Organismos multilaterales de crédito, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, promulgaron 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 y 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 en palabras de Puiggrós siempre estuvieron “poco dispuestas a financiar la educación pública pagando sus impuestos” (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 se incluyen en la educación pública los establecimientos de gestión privada, se reconoce el rol educador de la Iglesia y se nombran funcionarios dentro del Mi-

nisterio. Paralelamente, se debilita el rol del Estado en un modelo de privatización de instituciones de gestión estatal. De este modo la Iglesia católica controla los lineamientos del sector privado desde adentro, donde cuenta con mayoría, y se constituye en principal consultora de cuestiones relativas a políticas educativas, junto a la inclusión de lineamientos axiológicos y conceptuales de su 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 referidas para las generaciones anteriores, como las escuelas preuniversitarias ESC Manuel Belgrano y el Colegio Nacional de Monserrat, y también permanece como opción para los hijos de las familias el colegio Juan Zorrilla de San Martín. 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 Nazareth. 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 (Giovine & Mataluna, 2022). 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, hay primacía de colegios laicos de orígenes diversos, varios de ellos, producto de asociaciones de padres que comienzan con el nivel inicial, luego el primario y año a año van conformando el secundario. Algunos proceden 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 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 de funcionamiento.

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) un establecimiento que comienza a funcionar en 1872, perteneciente a la orden de las Hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús y denominado por los entrevistados como “Las esclavas”. Las familias de la zona también prefieren las Escuelas Pías, llamadas “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 ya mencionado. Durante mucho tiempo el nivel secundario, del mismo modo que el colegio Santo Tomás, estuvo incorporado al Colegio Nacional de Monserrat.

La Academia Argüello –trilingüe (inglés–francés–español)– se constituye en una opción en el corredor noroeste para las familias mejor posicionadas en el espacio social. Como el Instituto Renault,



se desarrolla en simultáneo con la industria automotriz en Córdoba, y es uno de los primeros colegios laicos de esta generación. En 1955 la empresa Kaiser colabora en la apertura de la institución, que luego pasará a manos privadas.

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 y al colegio San Pedro Apóstol, es uno de los tantos casos en el corredor noroeste que avanza año a año hasta cubrir todo el ciclo obligatorio de escolaridad.

Al Colegio Dante Alighieri han asistido hijos de las familias de clase alta entrevistadas con interés en la lengua italiana en zona sur. Es un colegio bilingüe, bicultural, laico y mixto. La institución se creó 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.

Con respecto a El Torreón, surge como resultado de gestiones realizadas por un grupo de familias residente en la zona noroeste, que funda este colegio religioso para mujeres en 1978. En su búsqueda de educación integral de calidad, son 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 -creado en 1991- que se ubica en el mismo predio, también privado católico, pero para varones.



El colegio Santa Ana aparece en el discurso de muchos entrevistados como un colegio refugio de clase alta del corredor noroeste. Ofrece formación humanista y comienza a funcionar en 1980, con una propuesta bilingüe (inglés-español). Nuestros entrevistados relatan que en sus comienzos impartía educación religiosa, pero luego dejó de hacerlo.

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*.

Una 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. La institución 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 Castel Franco, ubicado en el corredor noroeste. Se trata de una institución educativa laica y mixta que, del mismo modo que el Colegio Francisco Luis Bernárdez comienza siendo un jardín de infantes, inicia la formación en el secundario en 1990 y culmina con una oferta para todos los niveles.

El Colegio Mark Twain es una institución bilingüe inglés-español elegida con mucha regularidad por las familias entrevistadas. Se crea en 1995 de la mano de las dueñas del instituto de inglés Bri-



tish School ya mencionado, 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 San Pedro Apóstol, colegio bilingüe (inglés-español) mixto y laico fundado en el año 1996, y 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 acotado entre varones y mujeres, establecimiento confesional dependiente de la Congregación de Schoenstatt. Fundado en 2001, es una oferta para las familias de zona norte por su emplazamiento 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, mixta y laica para las familias estudiadas de clase alta de la zona de Villa Allende. Desprendida de su sucesor, Thomas Merton, que dará lugar también al colegio Milenio de Villa Allende, su nivel secundario 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. Ubicados en Unquillo, localidad que cuenta con una sede del Colegio Santo Tomás, responde a la creciente demanda de educación secundaria en el corredor noroeste.

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 construidas en nuestra investigación (y las instituciones a las que asistieron sus miembros), los antecedentes presentados en el anteriormente, 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; la mencionada *movilidad escolar intergeneracional*.

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. Los resultados de estudios sobre segregación residencial socioeconómica, evidencian 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 (2005, 2008) sobre la vida en *countries* y barrios cerrados. Un ante-



cedente de la relación entre segregación residencial socioeconómica y segregación educativa en Córdoba es el trabajo de Fornazaric Aranda, quien identifica una creciente segregación educativa en el sector mencionado (2013a, 2013b).

A los fines de representar la distribución de las instituciones educativas por sector de gestión, las hemos mapeado para 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, como veremos a continuación, en el corredor noroeste y sur. A los efectos del mapeo tomamos los datos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación en 2015, que discriminan las instituciones educativas de nivel medio por sector de gestión. Por otra parte, las entrevistas realizadas a familias de clase alta, en el marco de esta investigación, servirán como soporte para comprender los sentidos vividos asociados a este crecimiento de la oferta y la demanda. Para mapear las instituciones fue de utilidad 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 abierto²⁷.

Tres son las 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 varian-

27. Un trabajo más detallado y actualizado en esta dirección se realizó en Giovine y Antolín Solache (2022).



tes estudiadas (confesional y laica), con las exigencias educativas demandadas por la clase alta, ha tenido efecto sobre las instituciones existentes en la zona y sobre las instituciones del centro y la zona pericentral.

El Gráfico 16 muestra la totalidad de las escuelas secundarias para el Gran Córdoba. En escala de intensidad de colores se presenta la gran cantidad de instituciones educativas secundarias en el centro de la ciudad y en la zona pericentral, 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 pericentral de las ciudades latinoamericanas (Durán Roca, 2006; Hardoy, 1975).

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 distritos aledaños, como General Paz, Alberdi y Alta Córdoba²⁸.

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 educa-

28. 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) se crean antes de 1900. Todos ellos se ubican en el centro y la zona pericentral y tienen una larga historia en la ciudad.

tivo de las familias cuyas viviendas se hallan ubicadas en la zona y se opone al escaso volumen de instituciones educativas secundarias en los barrios ciudad, lo cual se relaciona con el escaso acceso al nivel secundario de los barrios más pobres, como mostramos en un artículo (Capdevielle & Giovine, 2015). Retomando lo analizado anteriormente, las clases dominadas del espacio social, y en especial la clase baja, son las que se caracterizan 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 solo la oferta estatal (Gráfico 17), los barrios con mayor cantidad de instituciones educativas siguen ubicados en el centro de la ciudad y la zona pericentral, con una distribución relativamente homogénea dentro de los límites de la ciudad, y también en las localidades del Gran Córdoba. En este caso 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. Es llamativo que la cantidad de instituciones por barrio baje a menos de la mitad cuando mapeamos solo 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 el corredor noroeste no se oscurece como en el Gráfico 17. Ello significa que los barrios del co-



rredor noroeste tienen en proporción la misma cantidad de colegios públicos que los restantes barrios de la mancha urbana.

El Gráfico 18 presenta las escuelas secundarias de gestión privada y permite 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 radicadas en la zona en 2015. El rango para las escuelas secundarias de gestión privada pasa a ser de ninguna a 17 por barrio. Ya a 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. La zona del Cerro de las Rosas y la “estación Argüello” ampliaron la oferta educativa en el sector. Luego, desde la década de 1950, crecerán las instituciones de gestión privada laicas, como 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. A los barrios del Cerro de las Rosas y Argüello se suman así 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.

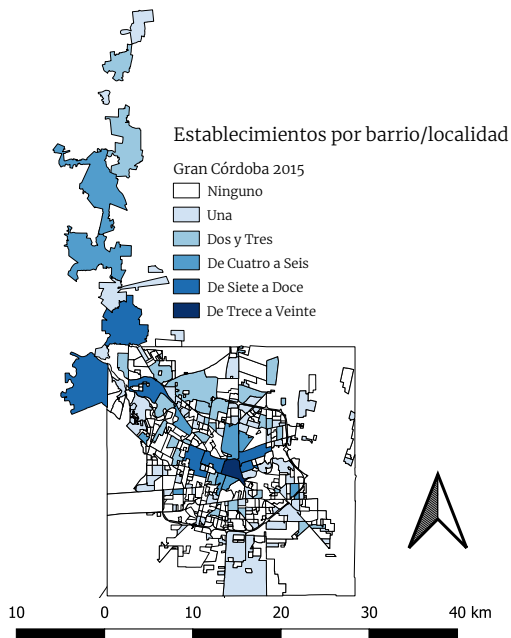
Como hemos visto caso por caso, este es un sector caracterizado por una gran cantidad de instituciones con oferta educativa privada de “calidad educativa” y formación de “excelencia académica”. Algunas de estas instituciones no reciben ningún tipo de subvención por parte del Estado, por lo que las cuotas por alumno alcan-



zaban sumas de 8000\$ en enero de 2017²⁹, equivalentes a un salario mínimo vital y móvil.

xvii Gráfico:

Total de Instituciones educativas de nivel medio en Gran Córdoba por barrio - localidad.



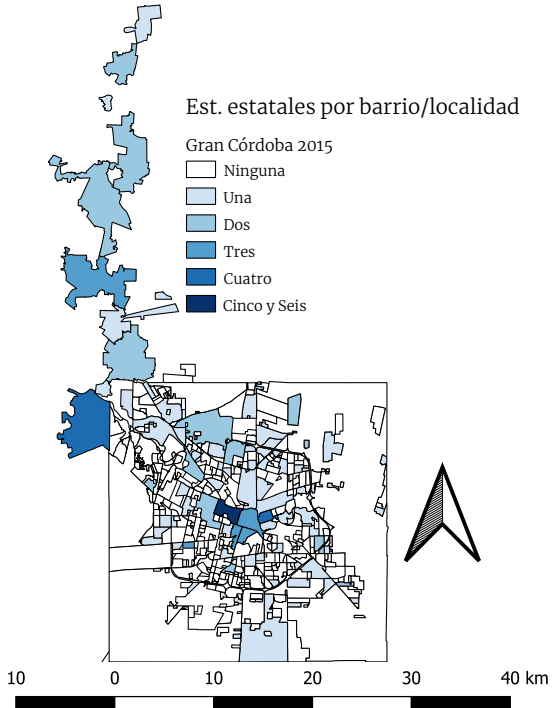
Fuente: elaboración propia en base a datos del Ministerio de educación de la Nación-2015.

29. 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>



xviii Gráfico:

Instituciones educativas de gestión estatal de nivel medio en Gran Córdoba por barrio/localidad.

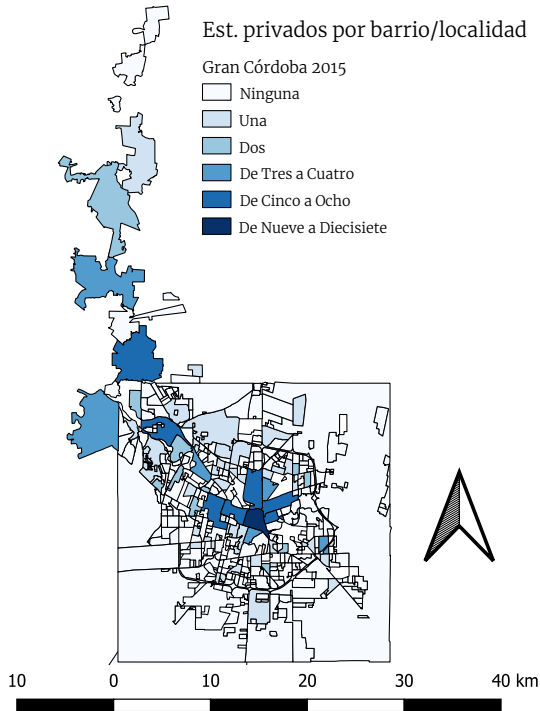


Fuente: elaboración propia en base a datos del Ministerio de educación de la Nación-2015.



xix Gráfico:

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-2015.



Las instituciones educativas ubicadas en el corredor noroeste y con 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 y religiosas y en 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 por “valores católicos” de familia. Uno de los factores de la multiplicación de la demanda procede del hecho de que el desplazamiento en la ciudad de Córdoba es cada vez más complejo.

Los directivos de los colegios estudiados conocen que los alumnos 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*.

En el capítulo anterior, 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. Florencia Molinatti 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 presentados en su tesis doctoral, se

aprecia 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 comprende que la mayor proporción de instituciones educativas a las que asisten las familias estudiadas se encuentren en el mismo emplazamiento de las viviendas familiares.

A partir de las entrevistas, aparecen otras dimensiones de la expansión de la demanda en el sector. Identificamos cuatro 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 años de escolaridad dictados, según la cual las instituciones que brindaban una formación inicial o primaria amplían su oferta a los niveles superiores y d) una estrategia de expansión en el espacio urbano (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 corredor noroeste, producto del desplazamiento de *los que mandan* hacia este sector de la ciudad, fue que las instituciones tradicionales en el sector, desbordadas por la demanda, mantuvieran su matrícula fija y rigidizarán sus mecanismos de selección. Macarena, egresada de un colegio católico tradicional del corredor noroeste reflexiona en estos términos al recordar su ingreso a la institución:



En ese momento [comienzos de la década de 1990] 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: 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 abrieron colegios en el corredor noroeste. En palabras 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 re-



suelven todo. Incluso es de los mismos dueños del Ireland³⁰, porque el John Locke es de los mismos dueños que el Ireland.

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 satisface 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:

Arrancó con primer año. Porque acá la construcción fue primero, segundo... así que arrancó así. Y con un grupo de padres que formó parte de la primera comisión y ayudó a la entidad propietaria, grupos de padres que querían que sus chicos tuvieran la continuidad de sexto grado en el secundario.

Hemos descripto las generaciones estudiadas, los grandes cambios en la oferta y en el mercado educativo, y realizamos una breve caracterización de las instituciones educativas de nivel secundario por generación. También, valiéndonos del espacio social construido, de la segregación residencial y de la georreferenciación de las unidades educativas, constatamos el proceso de segregación residencial socioeconómica y el crecimiento del mercado de oferta educativa privada de nivel medio, muy vinculado con el nivel inicial y primario.

30. En relación con los nombres de las instituciones dados por los entrevistados, hacemos constar que se han cambiado por nombre ficticios.



Las trayectorias educativas de los que mandan



Este capítulo es producto de un extenso trabajo de entrevistas en profundidad que implicó la reconstrucción de trayectorias educativas de 36 familias cordobesas que pertenecen a *los que mandan* en el Gran Córdoba. Además, entrevistamos a profesores, directivos y alumnos de clase media que participan en los colegios de elite presentes en la muestra. Estas entrevistas han sido reveladoras para explicitar la forma en que la clase alta se reproduce y el modo en que representa la educación de algunos de sus miembros, en ocasiones muy naturalizado e irreflexivo. El objetivo de las entrevistas en profundidad radica en capturar los sentidos, percepciones y representaciones de las familias en la actualidad y a lo largo tres generaciones, recuperando al mismo tiempo datos objetivos, como las instituciones educativas a las que asistieron los abuelos (primera generación), los padres (segunda generación) y los hijos (tercera generación).

En este capítulo reconstruimos la trayectoria educativa familiar en tres generaciones, para dar cuenta de la continuidad o la *movilidad escolar intergeneracional*, y en el próximo capítulo enfocaremos el modo en que los miembros de las familias de clase alta describen la elección de la institución educativa en la tercera generación, prestando especial atención a los elementos en juego



en el denominado proceso de selección de colegios que van a realizar en la actualidad. Como muestra la bibliografía, este momento es crucial (Almeida, 2009; Collet Sabé, 2013; Gessaghi, 2016 y Van Zanten, 2007).

Con la finalidad de construir trayectorias típicas y poder analizarlas con mayor profundidad, hemos seleccionado 15 de las 36 familias entrevistadas para tomarlas como ejemplo. Toda la información relativa a los entrevistados ha sido convenientemente anonimizada³¹. Para ello, seleccionamos 8 familias compuestas cuyos referentes son *profesionales con cargos directivos*, 2 familias de *profesionales con cargos directivos* que además son propietarios de *empresas* y 5 familias cuyos referentes de hogar son *empresarios*³², manteniendo las proporciones presentes en las fracciones del espacio social construido.

31. En este análisis hemos considerado los siguientes criterios para conservar la anonimidad: a) no colocamos el año exacto en que nacieron nuestros entrevistados; b) mostramos solo 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.

32. Para el esquema, utilizamos un software que se llama Geno-Pro 2016 Versión 3030 (Ver árboles de trayectorias educativas por generación en el Anexo) como instrumento heurístico de visualización.



Sumisión o rebelión: las trayectorias educativas familiares

Las estrategias de reproducción social, particularmente las estrategias educativas, que establecen las familias de *los que mandan* buscan mantener o mejorar su posición en el espacio social: aquello que Pierre Bourdieu define con el término *conatus*³³. Para cumplir ese propósito es fundamental conservar el capital acumulado por las generaciones anteriores. La herencia familiar es el instrumento por excelencia para garantizarlo. No obstante, los capitales tienen distintas modalidades y potencialidades diferenciales de sucesión y de acumulación. La herencia del capital cultural en un momento dado, en tanto tipo específico de capital, estará condicionada por el estado de los instrumentos de reproducción disponibles: por ejemplo, las posibilidades de acceso a la universidad en dos generaciones distintas puede variar considerablemente. Paralelamente, las certificaciones educativas han sufrido un proceso de devaluación con el paso del tiempo (Gutiérrez & Giovine, 2017). Por lo tanto, el capital cultural en términos institucionales no es un instrumento estable en la larga duración.

Existe una complejidad mayor. Las condiciones de apropiación del capital cultural no se heredan de modo directo, como el capital económico. La herencia del capital escolar, del mismo modo que el capital cultural incorporado, están mediadas por la exposición personal implicada en el paso por el sistema educativo. Por consi-

33. Concepto proveniente del latín esgrimido en las primeras filosofías de la psicología y la metafísica para indicar una inclinación innata de la materia o de la mente por seguir existiendo y mejorándose (Traupman, 2007), que recupera en ocasión de la obra de Baruch Spinoza, la propensión a permanecer en el ser y buscar mejorarse, poniendo énfasis en que este proceso no es necesariamente consciente.

guiente, a pesar de contar con mayores probabilidades estadísticas para acceder y tener éxito en el sistema educativo, las familias *los que mandan* corren el riesgo de no superar sus distintas etapas, producto de la autonomía relativa del campo. Este es un riesgo fundamental en relación con otros capitales que se heredan sin demandar una exposición personal y capacidades y habilidades específicas. En consecuencia, la herencia del capital escolar y la apropiación del capital cultural están mediadas por una gran incertidumbre.

La notable ventaja en la herencia del capital cultural es su potencialidad para revertir sobre los sujetos las condiciones estructurales que posibilitaron dicha acumulación. El caso paradigmático es el del mérito. Allí un sujeto se arroga a sí mismo, o en el mejor de los casos a su familia directa, la fuente de su propio éxito, que como muestra Michael Sandel (2020) deviene de oportunidades muy desiguales. Este es el caso de los llamados *self made man*, individuos que hacen pasar únicamente por su esfuerzo personal el éxito obtenido³⁴.

La propensión a heredar no es algo que los agentes sociales busquen necesariamente de un modo voluntario. De hecho, el heredero no necesita *querer, elegir y decidir* conscientemente para hacer lo apropiado; incluso rebelándose, cambiando de carrera o reconvirtiendo su capital y el de la familia, el heredero está heredando y quizás lo esté haciendo del modo más correcto. Este cambio en las estrategias de reproducción del capital, en ocasiones es lo más

34. El mismo proceso opera de manera inversa en los individuos de clase baja en el demérito del fracaso, y el carácter gratuito (sin costo) de la educación contribuye en algunos discursos a la autoestigmatización, presente en expresiones nativas como: “yo tuve todas las oportunidades de estudiar y no las supe aprovechar”.



conveniente para la conservación y el incremento del capital global familiar e individual. En tal marco se hace necesario comprender la herencia en todas sus dimensiones, económica, social, simbólica, erótica, militante, cultural, entre otras. La herencia de capital cultural institucionalizado, y en particular la herencia profesional, se constituyen en casos particulares. El habitus es heredado y ajustado a la coerción del cuerpo y a las adhesiones directas y totales de 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).

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, p. 130). En este sentido, nos alejamos de una concepción de la familia desde una mirada sustancial e ingenua. 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 de capital (Bourdieu, 1997). Por lo tanto, la familia y la herencia son dos fenómenos concomitantes.

La familia constituye, en la práctica, una de las principales condiciones de acumulación y de transmisión de capital y de redes sociales. En tal sentido asume un papel determinante en la reproducción de la estructura del espacio social y de las relaciones sociales, alcanzando este estatus simultáneamente a su reproducción.

Es uno de los lugares por antonomasia de la acumulación de capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre las genera-



ciones: 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, p. 133).

A partir de sus prácticas se produce la optimización de sus condiciones de existencia que, socialmente determinadas, resuelven la reproducción material y simbólica. Por ello pensamos la familia como actor colectivo que articula estrategias al modo en que lo propone Susana Torrado (1981 y 1998). Las “estrategias familiares” de vida se comprenden 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).

El concepto de trayectoria, que aparece desarrollado en autores como Durkheim, Max, Weber, Bourdieu, Ball, Lahire, entre otros, es central para posicionar “las categorías de percepción y de valoración inscritas en el habitus”³⁵ (Bourdieu, 1997, p. 62), en relación con la posición presente y pasada de las familias en el espacio social. Este concepto refiere la articulación entre acción social y estructura social, y supone entrar en la temporalidad de las personas y las familias, explorando sus experiencias vividas, para conectarlas con la dimensión estructural. En la actualidad, los sectores más favorecidos despliegan estrategias sumamente variadas para mantener su trayectoria ascendente o sostener su posición en el espa-

35. Bourdieu entiende que las familias con 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).

cio social (Tiramonti & Ziegler, 2008). También pueden extenderse estas consideraciones para la clase social en perspectiva temporal, como hacen Cachón (1989), Bertaux (2015) y Gutiérrez (2007). Las trayectorias son importantes para comprender las inversiones de las familias en la medida en que

(...) 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, 2011, p.100).

Pero sucede que las pequeñas diferencias de trayectoria, muchas veces 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 consolidan, la posición social de las familias. Este fenómeno establece un correlato entre la educación que las familias reciben y los instrumentos de reproducción que utilizan para su distinción, cada vez más refinados y sutiles mientras mayor sea la competencia por las posiciones más elevadas, como hemos visto en el capítulo anterior. Estas diferencias son *sutiles* desde una mirada amplia del espacio social, pero no dejan de ser, al mismo tiempo, muy efectivas y significativas dentro de las fracciones de las clases altas.

La formación escolar de las generaciones anteriores incide de modo directo sobre las condiciones en las que los sucesores han sido, son y serán educados, pero no es la única dimensión a considerar (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 edu-



cación y producen imaginarios específicos acerca de los posibles niveles a alcanzar y destinos a donde aspirar en y con la educación. Las rupturas están dadas en ocasiones por las trayectorias parentales, que generan nuevas configuraciones familiares. En ocasiones, las labores *full time* (a tiempo completo) de “papá” y “mamá” los llevan a optar por instituciones que hemos denominado en esta ocasión como *escuelas relicario*, donde los hijos permanecen largas horas en múltiples actividades extracurriculares que permiten continuar con las tareas de “ejecutivos a quienes el capitalismo les promete el éxito, la autorrealización, y la dicha personal.” (Dupuy, 2006, p. 9).

Esos hombres y mujeres que mandan, de quienes la función pública o privada esperan dedicación, obediencia y solidaridad, están marcados por la necesidad de *distinguirse o perecer*, haciendo que sus trayectorias ascendentes tiendan a estar marcadas por múltiples rupturas (Dupuy, 2006). Es menester comprender que los cambios son parte de los *modos de generación* (Mauger, 2013) y producto de las condiciones estructurales en los modos de socialización y en los instrumentos de reproducción escolar (Bourdieu, 2011).

Las familias, en tanto agentes que en su misma reproducción dinamizan la reproducción social (Bourdieu, 1993), se colocan en un lugar vital para la movilización de recursos y la diversificación de estrategias (Bertaux, 1995). La transmisión y la trayectoria, junto al estado actual de los instrumentos de reproducción, habilita a comprender los diferentes haces de posibles opciones de los miembros de una familia (Peugny, 2012).

En función de una primera distinción entre las dos fracciones de la clase alta presentadas en el capítulo anterior, haremos la prime-



ra diferenciación. Si recordamos, 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 de uso exclusivo. 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: *los que mandan* en el Estado. Por sus empleos estables y su antigüedad en el trabajo, poseen obra social y sus ingresos son del décimo decil (total individual, de la actividad principal y total familiar), pero en relación con el ingreso per cápita familiar su poder adquisitivo es menor, llegando al noveno decil. Por ello, 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.

La segunda fracción, que llamamos *empresarios*, está asociada principalmente a los servicios privados. Son referentes varones no relacionados con ningún rango de edad específico, ni con una situación conyugal en particular, propietarios de medianas y grandes empresas, en las que tienen cargos directivos con jerarquía de jefes, posición que en términos de los entrevistados se denomina CEO. Sus ingresos son elevados en todas las variables y viven en casas grandes con pocas personas por ambiente exclusivo; algunos viven solos y se caracterizan por recibir ingresos por alquileres: *los que mandan* en el sector privado.

De la lectura de las dos fracciones de *los que mandan*, la de *profesionales directivos* se caracteriza por tener sus estrategias de reproducción ancladas principalmente en el capital cultural; en este sentido es la clase a la que se le atribuye una mayor cantidad



de funciones dado que consiguen monopolizar sus funciones de acuerdo con el capital cultural (Martín Criado, 2010), dedicándose a la enseñanza o bien trabajando como profesionales directivos en establecimientos medianos o grandes. La fracción de los *empresarios*, en cambio, tiene su reproducción asociada al sector privado, en empresas de todo tamaño, en las cuales el capital cultural pierde peso relativo respecto del capital económico. La característica de esta fracción de *los que mandan* es que se trata de referentes patrones y propietarios de empresa, con altos ingresos provenientes de sus empresas y de rentas, como hemos mostrado antes. Para ellos el capital cultural asociado a las competencias profesionales es un bien de cambio, y se obtiene en el mercado. Por lo tanto, el capital cultural institucionalizado en la escuela y la universidad adquiere significación en torno a la realización personal, el desarrollo de ciertas habilidades y el gozo, según veremos más adelante.

Las familias de *los que mandan* encuentran su posición constantemente amenazada por otras familias que despliegan estrategias para ocuparla, al mismo tiempo legitimando sus prácticas. Todo el tiempo y en distintos niveles existe una lucha que se produce al interior de las propias familias por el capital más legítimo para ocupar las posiciones dominantes: el económico, el escolar, la jerarquía laboral, el apellido, etc. El temor por el desclasamiento, las transformaciones del sistema de enseñanza (Bourdieu, 2011) y un contexto social e histórico de clases dominantes ilustradas, legitimadas particularmente en Córdoba por el “título de doctor” (Aguila, 1968), instaron de un modo no necesariamente consciente y voluntario a las familias de *los que mandan*, o a los recién llegados, a articular estrategias de reconversión de capitales hacia el paso por la universidad (Saint Martín, 2010; Bourdieu, 2011). Estas estrate-



gias de reconversión, aplicadas sobre las familias más recientes, han implicado reconfiguraciones en las trayectorias diferenciales respecto de las trayectorias ortodoxas de las familias de fracción profesional directiva y de los empresarios.

En este marco identificamos dos tipos de trayectorias, las *ortodoxas* de cada fracción y las *diversificadas*, que surgen a partir de la diversificación de estrategias y reconversión de capitales que muestra Gutiérrez (2003), en relación con los procesos educativos familiares de los entrevistados de clase alta. Por una parte, la *vieja* trayectoria ortodoxa aristocrática de los *profesionales directivos* consiste en la acumulación de capital cultural asociado a la formación en el derecho, las ciencias jurídicas y las ciencias médicas, con la posterior reproducción en instituciones públicas o en el ámbito de la política local (Carreras, 2001). Esta fracción de clase alta va perdiendo su poder a lo largo del siglo XX en Córdoba. Por encontrarse 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 de *diversificación*, sobre todo 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.

En contraposición, la trayectoria ortodoxa de la fracción de *empresarios*, que es más contemporánea que la de los *profesionales directivos*, se encuentra anclada en la reproducción del capital económico y su inserción en el mercado local, nacional (Valdemarca, 2003) e internacional. Esta fracción presenta una menor formación educativa promedio que los profesionales directivos, sobre todo en



las primeras generaciones. La trayectoria ortodoxa de esta clase se ancla en una escolarización que responde a una lógica instrumental, que supone nuevos conocimientos para la optimización de la producción en la empresa familiar y, ocasionalmente, el título universitario que garantice el ingreso a la aristocracia cordobesa por medio de las estrategias matrimoniales. Las familias que han llegado recientemente a formar parte de *los que mandan*, por medio de una trayectoria ascendente ligada a emprendimientos exitosos, llevan consigo el despojo relativo de legitimidad que deviene del valor que tiene el capital cultural en Córdoba, y por tanto es común encontrar que articulan estrategias heterodoxas de reconversión de capital económico a capital cultural, sobre la base de la formación en carreras profesionales tradicionales o de estrategias matrimoniales, que les permitan acceder al valor simbólico del título o del apellido. En oposición a la trayectoria ortodoxa de la fracción de *empresarios*, estas familias aplican el “espíritu emprendedor” que *heredan* de los *pioneros*, en la constitución de emprendimientos asociados al capital cultural adquirido.

Las familias deben ser concebidas como cuerpo y como campo (Gutiérrez, 2003), y en ocasiones las diferentes trayectorias se dan en su interior. Las luchas por los recursos tradicionales de reproducción pueden agotarse en los primeros hijos varones (principalmente en las familias donde predomina el capital económico). Y esto deja a las mujeres y los hijos menores con la necesidad de aplicar estrategias de diversificación de los capitales que se reproducen en la familia. En no pocas ocasiones, dichas estrategias de diversificación de capitales son las que se erigen como las más exitosas en términos individuales y para la familia en su conjunto.



En función de las trayectorias descritas y de estas dos fracciones, en adelante vamos a estructurar la presentación de las estrategias educativas de *los que mandan* en Córdoba.

Diversificación en las trayectorias

En tanto verdaderos laboratorios de reproducción de la condición de clase, los exitosos de la familia se constituyen en garantía de la reproducción familiar (Bourdieu, 2002). Como hemos mencionado, los límites de las clases sociales construidas son borrosos.

Las familias que se reproducen por medio de capital cultural también poseen un gran volumen de capital económico y viceversa, como es el caso de médicos entrevistados propietarios de clínicas o centros de gran tamaño y de ingenieros dueños de empresas constructoras o laboratorios. Por otra parte, las familias de *empresarios* también acumulan grandes volúmenes de capital cultural, aunque de distinto modo.

Para la primera fracción de *los que mandan* entrevistamos, aproximándonos a los perfiles sugeridos por los parangones de clase del espacio social (Gutiérrez & Mansilla, 2015), a referentes *profesionales directivos* que se caracterizan por la preponderancia del capital cultural, con cargos directivos de alto rango en la función pública y en ocasiones pequeños y medianos emprendimientos profesionales; tal 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 inver-



siones diversificadas en múltiples rubros, como la gastronomía, el comercio mayorista, la construcción, la enseñanza, el turismo, la informática, bienes raíces, empresas de transporte, las comunicaciones y el sector financiero. También en estos casos hay formaciones universitarias –en algunos casos completas, en otros que alcanzaron el nivel de maestría en administración de negocios–.

La generación de los abuelos y la sagrada familia

En la generación de los abuelos los varones han asistido, en su mayoría, a colegios secundarios nacionales³⁶. El más común en la muestra es el Colegio Nacional de Monserrat³⁷. Otros miembros de la clase entrevistados se han formado en localidades fuera de la capital de Córdoba³⁸ para después estudiar en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en casos de continuidad de los estudios universitarios.

Los varones de esta generación luego de finalizar sus estudios secundarios se insertan en el nivel superior y tienen por principal destino la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC. Son hijos de familias con apellidos tradicionales de lo que fuera la *aristocracia cordobesa* (Agulla, 1968), que en algunas entrevistas aparecen bajo la denominación de “familias de doble apellido” de la ciudad de Córdoba o del interior de país y

36. 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 del país y de la familia y principalmente lo que los entrevistados denominan el “sentido de la dignidad”, que en algunos casos es asociado a la dignidad nacional, (Aguar de Zapiola, 1998; Méndez, 2013).

37. Ver en el Anexo árboles 1, 2, 4 y 5.

38. Ver en el Anexo árboles 2, 3, 4, 5, 7 y 9.



cuentan con una tradición dentro de la disciplina (padres abogados, médicos, ingenieros o contadores).

En algunos casos 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 -con frecuencia como magistrados o jueces-, o ingresar al Poder Judicial de la Nación mediante un proceso que es tachado por algunos entrevistados 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), se origina en el Colegio Nacional de Monserrat, pasa por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, implica el ingreso al Poder Judicial de la provincia o de la nación y culmina con el cargo de Juez provincial o federal. También se registraron casos de miembros de la primera generación que hicieron estudios universitarios y no optaron por el Derecho, sino por Medicina, Arquitectura, Ingeniería y Farmacia.

Las mujeres de la primera generación que pueden estudiar, lo hacen en las escuelas normales nacionales y se reciben de maestras normales, sobre todo en la escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó³⁹. 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 lleva a estas mujeres a ocupar posiciones jerárquicas en las instituciones educativas en las que comenzaron a desempeñarse, alcanzando cargos de directora o vicedirectora en sus

39. Ver en el Anexo árboles 1, 2, 4, 8 y 10.



colegios de origen o en colegios de elite donde se educaron sus hijos (segunda generación). También se encontraron casos de directoras de institutos de enseñanza privados de idiomas.

Sin embargo, no todas las familias de la primera fracción parten de una posición consolidada en el capital cultural. Las familias con trayectorias ascendentes, en la primera generación tienen trayectorias un tanto disímiles en relación con las trayectorias ortodoxas de las primeras familias vistas anteriormente⁴⁰. 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) y de las propias trayectorias familiares, algunas atravesadas por la inmigración. Por lo tanto, estas familias hacen grandes inversiones en la formación educativa de sus hijos⁴¹. En este marco la educación se vive con una

40. Ver en el Anexo árboles 3, 5, 6, 7 y 9.

41. Esta tensión por el acceso a la educación en la primera generación de familias de inmigración de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX 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. Luego pusieron un negocio muy próspero en la ciudad de Córdoba. Dado que no querían que sus hijos pasaran por el mismo sufrimiento que ellos habían pasado, la abuela hacía todo tipo de concesiones para que su madre estudiara: “no, no tenían estudios, no alcanzaron... el que fue al campo fue al campo y fue a laburar. Y mi abuela que nació en el campo también trabajaba en el campo. Después cuando mi abuelo trabajó 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. Mi mamá nació (...) en Santa Fe, en el trayecto, digamos, entre trabajo y trabajo. Entonces mi abuela para que mi mamá estudiara, porque ellos pusieron un almacencito en [mención a un barrio tradicional de 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 mandato tan fuerte que llega a constituirse en un fin en sí mismo, como el hermano de Sofía para quien el estudio estuvo siempre presente a nivel familiar y actualmente es un científico reconocido y galardonado a nivel nacional e internacional.

particular intensidad y presión familiar. 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 la calma y la certeza de llegar a buen puerto⁴². Los que no transitan por el camino de la universidad, en su mayoría se han formado en las Fuerzas Armadas: ya sea en la Fuerza Aérea, el Ejército o la Marina. Incluso hay casos que trabajaron en la Fábrica Militar de Aviones o como traductores militares. Además, se cuenta el caso de un miembro de primera generación que era telegrafista.

Las mujeres de primera generación en su mayoría son maestras normales. Como mencionamos, era una época en la que las mujeres accedían a los estudios secundarios y universitarios con dificultad. Una gran cantidad cuenta con el primario completo o incluso alcanza el nivel secundario, pero no se inserta 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 continúa con su formación haciendo cursos de corte y confección, pintura, profesorados como los de música y dibujo y pintura y carreras como las de Farmacia, Nutrición, Biología o Abogacía. A veces, esta formación la realizan una vez ter-

42. Ernesto en su relato deja traslucir que mantenía una relación con menores presiones y un tanto romántica con el conocimiento 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 [menciona el deporte], era árbitro nacional de [menciona el deporte] y llegué a ser... o sea que viajaba, dirigía partidos..."



minado 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 diferenciada 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.

La segunda generación: el paso del nacional a la privada

Para la segunda generación, las instituciones se diversifican de la mano de colegios confesionales, como hemos mostrado antes en relación con la movilidad escolar intergeneracional, 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 varones.

Los padres entrevistados que cursaron en el Colegio Nacional de Monserrat tienen hijos varones que en ocasiones vuelven al “Nacional”, pero en general, la opción es por otras instituciones educativas menos rigurosas. Las hijas mujeres de las familias más consolidadas en la fracción de profesionales directivos optan nuevamente (o por primera vez) por la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, desde allí algunas van a proyectarse hacia carreras como Abogacía, Ciencias Políticas, Medicina, Letras, Biología, por mencionar solo algunas. Muchas de las mujeres de esta generación y de esta fracción rompen con el modelo de mujer ama de casa⁴³ en cuanto a su inserción educativa y profesional, pero siguen

43. Ver en el Anexo árboles 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.



asumiendo de manera casi exclusiva el cuidado de los niños y la coordinación de las tareas del hogar.

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) y en la década de 1960 se incorporan de un modo creciente al mercado de trabajo y a los niveles más elevados del sistema educativo. Este proceso continuó de un modo sostenido hasta la década de 1980 y se aceleró 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 observa la desigualdad en sus condiciones laborales y salariales (Rojo Brizuela y Tumini, 2008).

Algunos de los hijos de egresados del Colegio Nacional de Monserrat entrevistados ven al “Nacional” como una institución “muy rígida” y muy “disciplinada”, donde “hay que levantarse muy temprano”. Con siete años de escolaridad y principalmente con la dificultad añadida del tradicional aprendizaje del latín, “una lengua muerta que hace diferencias vivas” en palabras de un entrevistado, muchos miembros de esta generación manifiestan que no quisieron ir al Colegio Nacional de Monserrat como sus padres. Entonces aparecen opciones como la ESC Manuel Belgrano, la ENS Dr. Alejandro Carbó, el Colegio Santo Tomás, el Colegio De La Inmaculada, entre otras. Algunas de las hijas de egresadas de la ENS Dr. Alejandro Carbó tampoco eligen la misma institución que sus madres para educarse. Optan por otros colegios laicos como la ESC Manuel Belgrano o por instituciones confesionales como el Colegio Padre Claret, el Colegio Del Carmen, el Colegio Jesús María, el Colegio 25 de Mayo, por mencionar algunos.



Para presentar un caso ortodoxo de reproducción educativa de la fracción de los *profesionales directivos*, el árbol que reconstruye la trayectoria educativa familiar de Tobías⁴⁴ nos servirá de ejemplo. Es un caso valioso para el análisis porque en la familia de Tobías⁴⁵ existe una tradición por parte del padre y de los abuelos hacia el Colegio Nacional de Monserrat y luego la “opción” por el estudio de grado en la Facultad de Derecho. Veremos que Tobías rompe con esa tradición eligiendo el colegio al que asistió su madre, la ENS Dr. Alejandro Carbó. Su hermano menor busca continuarla, pero la interrumpe luego y las hermanas de Tobías también estudian en el colegio en que se formó su madre. 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 da clases en ese colegio por algunos años. El padre de Tobías egresa del colegio Nacional de Monserrat, ingresa a Abogacía en la UNC, recibe su título allí y luego hace un doctorado en una rama del Derecho. Como se puede apreciar hasta aquí, la acumulación de capital cultural es elevada desde la generación de los bisabuelos y existe un minucioso registro de la trayectoria educativa familiar.

44. Ver en el Anexo el árbol 1.

45. En el caso de Tobías la memoria familiar nos permitió reconstruir cuatro generaciones. La generación de los bisabuelos, que ubicamos en un nacimiento teórico alrededor de 1900, la primera generación que nace alrededor de 1930, la segunda próxima a 1965 y la tercera desde 2000.



Por vía materna, el abuelo de Tobías también va al colegio Nacional de Monserrat, donde se recibe y continúa sus estudios de Abogacía en la UNC. Hace la carrera de Escribano Público y obtiene su matrícula (el *numerus clausus* permanece 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 abogados, 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 cursar una maestría en una rama del derecho en la Universidad Austral.

La segunda hija se recibe en la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó y estudia Ciencias Políticas en la Universidad Católica de Córdoba, luego viaja a Buenos Aires donde realiza una Maestría en Políticas Públicas en la Universidad Torcuato Di Tella.

Tobías, el tercero, egresa también de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, donde habían estudiado sus hermanas. Cuando indagamos por la continuidad familiar de los varones en el Colegio Nacional de Monserrat sostiene un discurso bastante crítico respecto del Colegio, anclado principalmente en cuestiones de rigor disciplinar y una propuesta pedagógica anticuada, vinculada con la enseñanza de latín. En su respuesta y ante la pregunta se advierte cierta incomodidad. Recordemos que en el Colegio Nacional de Monserrat habían estudiado su padre, su abuelo y su suegro.

Tobías cuenta que estudió una carrera de humanidades en la UNC, un dato llamativo, ya que todos sus antecesores habían egresado de la Facultad de Derecho, incluso su hermana mayor; por eso se le consulta si no había pensado en estudiar Abogacía; contesta



que de hecho sí lo hizo durante medio año, hasta que se dio cuenta que “no era lo suyo”. Tobías dejó Derecho y entró en una carrera de humanidades de la UNC, donde se recibió. Luego decidió continuar sus estudios de posgrado, particularmente en el nivel de doctorado. Al momento de la entrevista ya contaba con el título máximo de esta casa de estudios. Tobías comenta 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 investigaciones, da clases en la universidad e imparte clases en un colegio privado laico incluido en nuestra muestra. El último de los hermanos es el único que elige el colegio Nacional de Monserrat -sus hermanas no habrían podido, aunque quisieran, porque el Colegio Nacional de Monserrat era solo de varones en la época en que se escolarizaron-. Al hermano menor de Tobías le costaba adaptarse a la disciplina estricta del “Nacional”, por lo que luego de un largo derrotero terminó sus estudios en otro colegio de elite. Posteriormente, también ingresa a la UNC para estudiar Abogacía, que continúa actualmente. La esposa de Tobías estudia una parte del secundario en Norteamérica y otra parte en un país de Latinoamérica, producto del trabajo de su padre, y termina el nivel en Córdoba, en un colegio de elite solo para mujeres. Una vez recibida, ingresa a la Universidad, donde obtiene el título de Ingeniera. En cuanto a la educación y las inserciones laborales, 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), muy ligada a una universidad de 400 años. En *La Nobleza de Estado*, Bourdieu define a los grandes patronos de Estado:

(...) 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 Brígida⁴⁶. Con nivel universitario completo, es hija de padres inmigrantes italianos que se radican en el interior de Córdoba y alcanzan el nivel primario, sin completarlo. Contrajo matrimonio con un contador, egresado de la Facultad de Ciencias Económicas y con posgrado en la UNC, un egresado del colegio secundario de elite confesional. El padre de su marido también es contador y docente en la UNC. La madre de su marido está titulada en Trabajo Social, también en la UNC y ejerce muchos años como profesional. El hermano menor de su marido, que viene de una tradición de contadores, también se recibió de contador en la UNC. Ambos, Brígida y su marido, montaron un estudio contable exitoso en la ciudad de Córdoba y realizaron una reconversión efectiva de capital cultural en capital económico. Ello los posiciona dentro de las familias de clase alta, son *profesionales* que han desarrollado emprendimientos

46. Ver en el Anexo árbol 9.



de servicios que se transforman en grandes *estudios profesionales*, donde la reproducción del capital económico no es independiente de la reproducción del capital social y cultural heredados.

Su hija mayor estudió durante un tiempo en un colegio privado confesional donde, cuenta Brígida, se siente “discriminada por tener dinero”. En esa ocasión, los padres deciden cambiarla a otro colegio, un colegio de elite, donde realizará sus estudios secundarios. Luego, se recibió de contadora pública en la UNC. El hijo varón que le sigue en edad estudió en un colegio de elite y se recibió de contador también en la UNC. El tercer hijo optó por el Colegio Nacional de Monserrat, y especulaba al momento de la entrevista con estudiar psicología también en la UNC. Por último, el menor de sus hijos continúa sus estudios en el colegio de elite al que fue el primer hijo, del que no ha egresado todavía.

La fracción de *empresarios* tienen trayectorias educativas más heterogéneas, en cuanto no hay líneas tan claras de *sucesión* de instituciones educativas. Sí podemos establecer una diferencia con la fracción de profesionales directivos; consiste en que tienen una relativa autonomía respecto de la graduación en el nivel superior. Esto se ve sobre todo en los hijos mayores, que son quienes suelen continuar con la empresa familiar.⁴⁷ Dentro de esta fracción se hallan los propietarios de medianas y grandes empresas.⁴⁸ En el caso de los propietarios de empresas medianas, muchos han obtenido su título luego de una generación de emprendedores que contaban con formación escolar de nivel primario o secundario incompleto y

47. Ver en el Anexo árboles I-11, 13, 15 y otros.

48. Ver en el Anexo árboles I-12, 14 y otros.



valores de trabajo muy marcados.⁴⁹ Esta generación de “pioneros” logra consolidar empresas prometedoras y florecientes “con mucho sacrificio” y no sin vaivenes asociados a la economía argentina, como cuentan los entrevistados. A partir del capital económico que producen, y de un “esfuerzo desmedido” (en palabras de los entrevistados), logran la reconversión de capital en sus hijos (Saint Martín, 2010; Bourdieu, 2013).

Los *empresarios* de segunda generación entrevistados se educan en colegios secundarios públicos: en colegios normales las mujeres, y en técnicos o comerciales los varones. Rápidamente, los miembros de segunda generación optan por carreras profesionales, en algunos casos (la mayoría hijos varones) relacionadas con el emprendimiento familiar; como quienes estudian Ciencias Económicas cuando los padres tienen grandes negocios mayoristas y los que estudian Ingeniería si sus padres tienen empresas constructoras⁵⁰.

Otro caso particular de este tipo de *empresarios* es el que intenta fortunas de mediano y largo plazo y empresas grandes. La formación secundaria se da en colegios religiosos católicos prin-

49. 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 que hoy no está muy promulgada. 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...”

50. Ver en el Anexo árboles 10, 11, 12 y 14.



principalmente o colegios pertenecientes a comunidades nacionales. El cierre social asociado a la institución educativa secundaria es una característica que permite a *los que mandan* conservar y potenciar los valores de la cultura, de la familia y las redes de socialización. La formación universitaria de los varones de estas familias de segunda generación también está relacionada con el principal origen del capital económico que se reproduce, como es el caso de los ingenieros agrónomos con grandes extensiones de tierra cultivable.

En la mayoría de las empresas de menor tamaño y comercios, la formación educativa de los hijos varones está atravesada por la vida de la empresa donde ellos se desarrollan. La necesidad, devenida virtud, de hacer participar a los hijos en los negocios desde muy pequeños (incluso desde los siete años) genera una inmersión temprana, justificada simbólicamente desde un *ethos* en contra de la vagancia y del ocio⁵¹. 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. Comprometidos con el trabajo y la administración de la empresa⁵², verán de un modo instrumental y tercerizable el capital cultural institucionalizado: contratar un contador, un abo-

51. Ver en el Anexo árboles 10, 11, 12 y 14.

52. Gastón 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 decía 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..."

gado, un ingeniero de confianza. Incluso en las empresas grandes estos empresarios tercerizan actividades que pueden asumir, como un abogado de una empresa de comercio mayorista que contrata un grupo de abogadas para que le lleven sus gestiones.

Las hijas de las familias de *empresarios* van a colegios de gestión privada católicos o de gestión privada laicos sin subvención, con excepción de las de familias de origen judío que van en su mayoría al colegio Israelita General San Martín (de gestión privada con subvención). También se cuentan dos casos que mandan sus hijas a los institutos secundarios Juan Zorrilla de San Martín y Saúl A. Taborda⁵³.

Como ejemplo de una trayectoria familiar de *los que mandan* en la fracción de los *empresarios*, que se configura como un caso *ortodoxo* de reproducción del capital económico, hemos seleccionado el de Oscar.⁵⁴ Es hijo de un gran empresario de Córdoba. Su padre cursó secundario incompleto y estudió en una Escuela Nacional de Enseñanza Técnica, y su madre se escolarizó en el colegio de Las Mercedarias. La cónyuge de Oscar es contadora pública recibida en la UNC y egresada de un colegio de elite. Su suegro también es contador, recibido en la UNC, docente allí, y estudió en un colegio contable de elite de primera generación. Su suegra concluyó el nivel primario y trabaja en el estudio de su marido. La hermana mayor

53. Este último 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, y propuestas innovadoras.

54. Ver en el Anexo árbol 13.



de Oscar egresó de un colegio religioso de elite y estudió carreras de nivel superior relacionadas con *marketing* y administración de empresas, sin graduarse. La segunda hermana también egresó del mismo colegio y estudió en la Facultad de Ciencias Económicas la carrera de contador público, sin finalizarla.

Oscar, graduado del Colegio privado de elite confesional, también ingresó a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, y realizó un trayecto de algunos años antes de notar que su trabajo en la empresa no le permitiría continuar con los estudios universitarios. Decidió entonces dejar los estudios y dedicarse a la empresa, principalmente para viajar a China, explorar nuevos productos y comercializarlos en el mercado nacional. La hermana menor de Oscar, egresada del mismo colegio que sus hermanas, es la única que finalizó el nivel superior universitario. Estudió la carrera terciaria de Técnico Superior en Bromatología en el Colegio Nacional de Monserrat (relacionada con una de las diversas inversiones de la empresa familiar) y luego obtuvo una titulación de grado en la universidad relacionada con la anterior. Todos los hermanos, excepto la menor, han realizado emprendimientos empresariales en la ciudad de Córdoba, a la vez que participan, de distintos modos y en momentos diferentes, de la empresa de su padre. La hermana menor ejerce su profesión de manera particular y en relación con los emprendimientos gastronómicos de la familia.

En el caso de Oscar y de sus hermanas, hay relación entre las opciones educativas de nivel superior y la empresa. Oscar expresa que, puesto que no depende del capital cultural, le resulta innecesario terminar la universidad por una cuestión laboral: lo haría por complacer a su padre en un futuro, alejado de las urgencias de los negocios.



Para describir un caso de la fracción de *empresarios* que reconvierte capital económico en capital cultural, tomamos el de Patricia, que evidencia el ascenso social de una familia que realiza una reconversión de capital y una trayectoria *diversificada*. Ella⁵⁵ es nieta de migrantes rusos, su abuelo era comunista⁵⁶, tuvo once hijos, todos ellos militantes del Partido Comunista.

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 tiene una discapacidad), Patricia, que estudió en un colegio de elite y se recibió de médica en la época de la dictadura militar y su hermano menor, que también estudió en un colegio de elite y se recibió de ingeniero civil en la UNC. El marido de Patricia es médico, también recibido en la UNC, hizo 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)⁵⁷.

55. Ver en el Anexo árbol 12.

56. 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.

57. Comenta al respecto que cree que los españoles no validaban los títulos de Especialidad porque de ese modo “te van limitando hacia los lugares, podés ir a los lugares que a ellos les hacen falta”.



Al volver a Córdoba, Patricia instaló un centro médico de avanzada que continúa creciendo en tamaño y sucursales al momento de la entrevista. Patricia realiza en el centro médico actividades de docencia e investigación asociadas a su especialidad. Sus hijas 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.⁵⁸ 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 posibilidad de 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.

La llamada *aristocracia doctoral* (Agulla, 1968) reproduce su posición dominante en el espacio social por medio del 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 un aura particular a la uni-

58. Ver en el Anexo árbol 12.



versidad por parte de las familias que buscaban acceder a la clase alta. Es por ello que encontramos casos como el 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 entrevistados de trayectorias sociales ascendentes tienen una meta en los títulos universitarios. En las últimas décadas las ofertas de nivel superior 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 de trayectorias universitarias interrumpidas en favor de la consecución de la empresa o de su expansión –en su mayoría, jóvenes miembros 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 generación⁵⁹, más que como un medio para el acceso a una aristocracia que, como marca Agulla (1968), ha perdido su poder.

Los casos aquí presentados procuran 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

59. Sí 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!”



reproducción o reconversión de los capitales que priman en la estructura de las familias analizadas.

La elección de la institución educativa para la tercera generación

Existe una complicidad, una afinidad electiva entre las escuelas de elite y las familias que mandan, es una selección simultánea y mutua entre ambas (Giovine, 2021).

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 de los factores que inciden en la elección de la institución educativa para la formación de los hijos de las familias que mandan, consideramos las dimensiones propuestas por investigaciones precedentes como las de Tiramonti & Ziegler (2008) y Del Cueto (2007). La realidad específica de la oferta educativa de Córdoba y los cambios en la oferta en los últimos diez años torna algunas de estas dimensiones más relevantes que otras. No obstante, vamos a dialogar con estas clasificaciones.

La elección escolar ha sido estudiada en tanto 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 & Bendix, 1963). Sin embargo, en las clases altas la realidad es diferente, ya que las familias ocupan las posiciones de mayor volumen de capital. En este sentido, hay estudios acorde a los cuales la elección escolar es un mecanismo de “sostenimiento” de las posiciones de privilegio en la sociedad (Tiramonti & Ziegler, 2008; Van Zanten, Ball & Darchy-Koechlin, 2015). 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 reducirse a las dos fracciones de clase analizadas en el capítulo anterior; sin embargo, operan como guía en la formulación de grandes líneas de análisis.

Las diferentes opciones que se plantean *los que mandan* al momento de educar a sus hijos están amalgamadas con cuestiones relativas a creencias, trayectoria educativa familiar, trayectoria laboral y 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 sistematizamos más adelante. Algunas autoras (Veleda, 2005; Del Cueto, 2007; Tiramonti & Ziegler, 2008) proponen líneas de análisis para la concepción de tipos escolares de clase alta, relacionados con la elección de los padres por instituciones de un tipo u otro. Por lo tanto, las características de las familias están íntimamente ligadas a las características de las escuelas, como mostraremos en el capítulo siguiente.

Al comparar algunas características de las escuelas propuestas en otras investigaciones la antigüedad, excelencia académica, va-



lor de la cuota, entre otras, relevadas en el trabajo de campo- podemos establecer ciertas similitudes con las opciones de los padres de clase media acomodada y alta de Buenos Aires (Gessaghi, 2016) y fracciones de *los que mandan* en Córdoba. Según 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 de 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 Córdoba, las escuelas de gestión privada laicas sin subvención del Estado rechazan un modelo de educación tradicional anclado en la tradición institucional, pues genera mucha resistencia en ciertas fracciones de *los que mandan*. Lo tradicional, principalmente asociado a la herencia de la institución educativa de generación en generación, 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 y con una connotación negativa en el campo, producto de la necesidad de innovación asociada a la distinción de las instituciones educativas más jóvenes y a la *movilidad escolar intergeneracional*.

Los antecedentes también señalan la valoración hecha por los padres de un tipo particular de instituciones reconocidas como promotoras del saber y la científicidad. Son escuelas que, desde una



perspectiva conservadora y elitista, priorizan los saberes científicos y académicos (De Cueto, 2007; Tiramonti & Ziegler, 2008). Los principales destinatarios de estas instituciones en Córdoba son las familias con profesiones liberales y los sectores ligados a la vida académica. No obstante, este es un valor sostenido de un modo u otro por todas las escuelas de elite.

Junto a la apreciación por el saber y la cientificidad, en tanto instrumento de distinción, para algunas instituciones tradicionales 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 una excelencia académica (Del Cueto, 2007) que funciona como garantía –en el discurso de los entrevistados– del *éxito escolar*⁶⁰.

Los padres interesados en romper con el modelo de educación tradicional eligen instituciones con propuestas pedagógicas renovadas como las que cuentan con una impronta de “escuela nueva” que se concentran en el orden de lo expresivo. Son instituciones enfocadas en colocar a los hijos en el marco de las expresiones artísticas –cine, teatro, pintura, música, escultura, literatura– y se

60. Un caso muy representativo de este tipo de concepción es el de 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 Monserrat, 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”.

caracterizan por promover la sensibilidad y el goce⁶¹. También hay escuelas que sin contar con una propuesta propiamente escolanova, se enfocan más en la contención y el respeto por los procesos individuales; implican una contención para jóvenes que necesitan espacios menos estructurados.

Existe otro grupo de padres que asigna mayor importancia a una educación cosmopolita, a los viajes, las estadías en el exterior, del mismo modo que identifican la necesidad de la formación en idiomas, como lo muestran Tiramonti y Ziegler para Buenos Aires (2008). En ese sentido, los aprendizajes incluyen referencias universales, idiomas, viajes familiares⁶² y el llamado proceso de internacionalización de los estudios (Giovine & Mataluna, 2022), muy vinculado a la internacionalización de los padres, ya sea por

61. Un caso muy representativo de este tipo de concepción es el de 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 Monserrat, 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”.

62. Tobías, en su primaria no logró acomodarse a la educación tradicional de una escuela tradicional de elite y estuvo un tiempo en un colegio con una propuesta menos estructurada, luego retomó en el colegio tradicional para hacer el secundario. Cuenta su experiencia de este modo: “(...) bueno cuando me fui del [escuela tradicional] al [escuela contenedora] yo entré al [escuela contenedora] en cuarto grado, tenía ya unos familiares que iban, primos, que vivían ahí cerca, que venían de rebotar también en [otra escuela tradicional], colegios muuy tradicionales, colegios muuy 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 laxa, 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 [escuela tradicional] y, qué sé yo, había mucho trabajo, físico, mucho deporte, recreos piolas, doble escolaridad, y por la tarde eran talleres de (...) teatro, mimo, cerámica, pintura, de todo y, bueno después del [escuela contenedora], bueno yo estaba queriendo eso, así que, bueno, no hubo trauma de readaptación, sabía cómo era, sabía con qué me iba a encontrar”.



estudios en el extranjero, trabajos, parientes o viajes de recreación (Tiramonti & Ziegler, 2008). Este grupo está mayormente asociado a los medianos y grandes empresarios, aunque no de un modo exclusivo, y también a las familias de profesionales liberales con puestos directivos en emprendimientos de la misma familia y un alto volumen de capital económico.

Hay que inscribir lo antes mencionado en un elemento de gran importancia para el análisis de la educación de *los que mandan*: el manejo del tiempo. En todos casos, los padres buscan que sus hijos tengan un tiempo productivo en la escuela y un tiempo de ocio controlado en las actividades extracurriculares, desarrollado cada vez más dentro de los mismos establecimientos educativos⁶³.

Así sucede con la enseñanza de idiomas, dictada con mayor frecuencia dentro de las instituciones de elite. 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 que garantizan una ocupación plena del tiempo y del espacio escolar en el marco de la contención y la seguridad de un lugar cerrado. Así se desarrollan nuevos estilos vinculares y factores que alientan a los padres a op-

63. Es el caso de Claudio, que cuenta que su hijo tiene actividades todos los días, y de ese modo lo aleja tanto de los jueguitos como de la “situación de calle” que se viven en su barrio que no es un barrio cerrado: “Lunes 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 llega a las ocho y media de la noche a casa...está todo el día con actividades, pero bueno. Hay muchos chicos que hacen eso y... y andan bien”.

tar por una u otra institución educativa. Como muestra también para Buenos Aires Carla Del Cueto (2007), surgen otros elementos de importancia para la elección de la escuela de sus hijos: el sustento filosófico del proyecto, el valor de la cuota, la adscripción religiosa, la importancia del idioma inglés y el trabajo solidario.

En *los que mandan*, 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 significa que un cambio en las condiciones objetivas o morales familiares puede incidir en la elección de la institución educativa para los hijos; por ejemplo, una mudanza, una separación, un viaje al exterior, el quiebre de la empresa, un acercamiento o alejamiento a la religión, o un cambio en la posición política de un nuevo director, por citar solo algunos ejemplos⁶⁴.

Otro elemento que incide de un modo directo es la estructura familiar. Importan la cantidad de hijos y la posición que cada hijo ocupa dentro del seno familiar, la distancia etaria con sus hermanos o hermanastros, de manera tal que no son siempre similares las condiciones del hijo único, del quinto de cinco, o del primero del segundo matrimonio, por citar algunos ejemplos de las entrevistas. La posición dentro de la estructura familiar es importante para comprender continuidades y rupturas respecto de los hermanos y los padres. Las familias funcionan también como espacios de luchas y de distinción, es decir como campos sociales.

64. Este es el caso de Facundo (primera generación) 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.



Por último, cada uno de los hijos desarrolla perfiles diferentes dentro de las configuraciones familiares, como es el caso de quienes son más habilidosos en las matemáticas, quienes se incentivan más con la tecnología, quienes prefieren la lectura, quienes son ávidos del deporte o quienes evidencian una habilidad musical. Estos factores son importantes para la elección de las instituciones educativas, y ciertamente son considerados por los padres. A pesar de ello, siempre los padres cuentan con un espectro de posibilidades, un conjunto acotado de opciones para la educación de sus hijos⁶⁵. Un caso de especial interés es el de los hijos con los que “no se puede elegir”, que “andan a los tumbos”. Pertenecen a familias de clase alta y tienen “trayectos problemáticos”. Pero incluso estos jóvenes, que van a los “colegios refugio”, completan escolaridad en colegios de elite. En las entrevistas aparecen con claridad dos colegios con perfiles de fracción de clase muy diferentes, uno para los *profesionales directivos* y otro para los *empresarios*, que funcionan como “escuelas refugio” (Bourdieu, 2013).

Luego de una presentación general sistematizamos los principales factores que inciden en la elección del colegio para sus hijos

65. Es el caso de Ernesto que cuenta que sus hijos tienen perfiles muy diferentes entre sí. De Flavia, su hija, 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 YouTubber, 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 (...)”. Estas concepciones que Ernesto tiene de sus hijos inciden en el modo en que imagina sus futuros profesionales.



de las familias que mandan en Córdoba. Para ello, presentaremos esquemáticamente los elementos explicitados y luego procederemos a desarrollarlos. El orden en la presentación no implica una jerarquía, ni una mayor regularidad.

Las familias estudiadas priorizan:

- a) el sector de gestión de la escuela, buscando que sus hijos asistan a escuelas privadas,
- b) la adscripción religiosa, tanto para la elección de escuelas religiosas como para la elección de escuelas laicas, como veremos más adelante,
- c) el valor de la cuota, que impacta de modo diferencial según se trate de una u otra fracción de clase alta, pudiendo ser un elemento decisor incluso si estas familias están en condiciones de afrontarla,
- d) la ubicación de la escuela en el espacio urbano: es un factor de importancia asociado principalmente a la demanda de tiempo por traslados,
- e) las recomendaciones de amigos, colegas y familiares y, especialmente, la consideración de experiencias previas con sus otros hijos, en caso de tenerlas,
- f) la propuesta educativa, considerando tanto cuestiones pedagógicas, como disciplinares o de contenido,
- g) las instalaciones: cuestiones edilicias, innovaciones tecnológicas o deportivas, etc.,



- h) la adscripción de los colegios a una institución mayor, que se constituye en un factor de incidencia creciente,
- i) la proyección internacional asociada a estas redes de pertenencia,
- j) los mecanismos de selección: el examen de ingreso y la entrevista inicial, situación digna de un profundo análisis antropológico y sociológico por todo lo que se pone en juego en estas instancias,
- k) las actividades complementarias, un conjunto de actividades extracurriculares con multiplicidad de opciones.

Los determinantes en la elección de las escuelas para los hijos de los que mandan no conciernen solo a la propuesta educativa. Muchas de las dimensiones relevadas se vinculan con la posición de las familias en el espacio urbano y social. Por otra parte, no es esta la totalidad de los factores que inciden en la decisión de los padres: se trata de las “razones prácticas” (Bourdieu, 1997) explicitadas, es decir, las que aparecen en la justificación o explicación sobre el proceso de elección, mediado por un conjunto de creencias, disposiciones y percepciones no necesariamente conscientes o racionales, como veremos en el último capítulo.

A continuación analizaremos en profundidad estas razones prácticas, a fin de ofrecer una idea precisa de cada una de estas dimensiones y de la diversidad de valoraciones asociadas a ellas entre las distintas familias de *los que mandan*.

Los resultados de la construcción del espacio social antes mencionado muestran que una proporción de los hijos y nietos de *los que mandan* opta por escuelas públicas. En las entrevistas las op-

ciones por escuelas públicas se circunscriben exclusivamente a la ESC Manuel Belgrano⁶⁶ y al Colegio Nacional de Monserrat. Una de las primeras salvedades es que los que mandan entrevistados manifiestan de manera homogénea su rechazo por formar a sus hijos en escuelas públicas (estatales). Este se constituye en un punto crítico del análisis de las entrevistas. ¿Cómo salir de esta encrucijada? La salida está en el trabajo de campo mismo.

Es cierto que una fracción de la clase alta, quizás mayoritaria, verá con cierto desagrado de estos colegios preuniversitarios el ser públicos. No obstante, las familias que deciden enviar a sus hijos a estos colegios lo hacen argumentando que no son públicos. Esta es una clara contradicción respecto de la dependencia de estas instituciones de la Universidad Nacional de Córdoba y, por lo tanto, del Estado nacional. Este fue un momento de contrariedad respecto del carácter público de dichos colegios y muestra que algunos padres⁶⁷ no están dispuestos a reconocer su carácter público (estatal). En la concepción de los padres, los colegios preuniversitarios no son pú-

66. 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 preguntás la asociación directa, pública igual a pobreza, que no es lo mismo que la universidad, estamos hablando de primaria y secundaria”.

67. Brígida 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 B: pero no es cualquier escuela pública, pero no es la de la General Paz, ni el IPPEM, ¡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”.

blicos “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. Colegios que aparecen, en todos los casos, como ofertas educativas muy diferentes entre sí en las representaciones de *los que mandan*.

Sin embargo, hay una gran diferencia respecto de ambas instituciones. Las familias de los que mandan que optan por los colegios preuniversitarios lo hacen principalmente por el Colegio Nacional de Monserrat. El imaginario de estas familias respecto de la ESC. Manuel Belgrano en la actualidad lo muestra “muy politizado” y con una disminución en su nivel académico producto de que “pierden muchos días de clase al año por los paros”. No obstante, una fracción de la clase alta, egresada de la ESC Manuel Belgrano, o que mantiene un vínculo estrecho con la institución, continúa enviando a sus hijos a ese colegio, sin desconocer este imaginario, pero procurando una formación contable y una mayor flexibilidad relativa en términos disciplinares.

Estos colegios aparecen como opciones para los padres *profesionales directivos*, que se reproducen principalmente por medio del capital simbólico familiar y del capital cultural recibido en carreras realizadas en la UNC. Estos padres, que además han egresado del Colegio Nacional de Monserrat o de la ESC Manuel Belgrano, continúan la tradición familiar con sus hijos, o al menos lo pretenden. Muchos de ellos no logran que todos sus hijos superen los cada vez más exigentes exámenes de ingreso a los colegios. En esos casos, continúan sus estudios en las instituciones de gestión privada profesionales en las que habían realizado el primario, u optan por colegios alternativos que son -en sus palabras- “como el Belgrano” o “como el Monserrat”.



Dentro de los colegios privados de elite existe una gran heterogeneidad. La principal diferencia es que unos son *religiosos* y otros *laicos*. Si bien, entre *los que mandan* de Córdoba hay una gran proporción de familias tradicionales católicas, no todas lo son; y de las católicas no todas son practicantes al punto de enviar a sus hijos a colegios religiosos. Incluso, algunas han desistido de la formación católica por haber transitado por escuelas muy ortodoxas⁶⁸.

Las escuelas de gestión privada laicas son una nueva opción para los padres entrevistados de esta generación, que se distancian de la generación anterior por los cambios en la oferta educativa. Es de notar que tres de las escuelas de gestión privada laicas bilingües, tienen nombres de santos⁶⁹: San Patricio, San Pedro o Santa Ana. Según el relato de uno 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 hay dos grandes tipos. 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 existente en todo su vigor. Estas formaciones católicas

68. Catalina (miembro de los que mandan 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 confesional: “Yo de entrada le he dicho que creo que la escuela confesional se había ocupado de hacernos oír la religión, entonces en realidad quería una escuela laica y que hubiese unas construcciones digamos, religiosas, por otro lado”.

69. En el marco de una entrevista comenta la directora de la escuela de una escuela bilingüe 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, Liliانا? 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 [nombra otra institución] y nosotros”.

responden a órdenes rígidas dentro del cristianismo y son 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 el Opus Dei, aparecen en los relatos de los entrevistados como paradigmas de estas visiones muy estructuradas. Pero también, en las palabras de los entrevistados, hay órdenes que flexibilizaron recientemente algunas prácticas tradicionales y ortodoxas, tales 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 descriptos pertenecen a las órdenes de los Claretianos⁷⁰ o los Lasallanos.

Tales distinciones encuentran, muchas veces, su fundamento en sus fundadores y en el modo en que la orden se instaló en la provincia, como analiza en su investigación Silvia Servetto (2014). Se trata de elementos un tanto refinados para quienes están fuera del circuito educativo religioso, pero atentamente observados por los padres que van a encomendar una gran parte de la educación de sus hijos a una institución.

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 una familia *está dispuesta a pagar* para brindar una “educación de

70. Perla (miembro de la clase alta de fracción de empresarios y docente de un colegio bilingüe), ella 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 sé 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 (...) por ejemplo, Las Escolapias o las del Carmen, no, nada que ver. Eran muy de, te diría como muy revolucionarias”.

calidad a sus hijos”, con todo lo que ello implica: sobre todo en las escuelas de gestión privada laicas. Sin embargo, no todas las familias entrevistadas envían a sus hijos a escuelas privadas laicas sin subvención, con cuotas que pueden alcanzar un salario mínimo por hijo. Si bien hay que considerar que el valor de la cuota no es un impedimento para ninguna de estas familias en relación con sus ingresos, es central comprender que esa erogación es solo una fracción de lo que significa el gasto total de la escolarización en instituciones como estas. El precio de la cuota no es más que un porcentaje menor de los gastos que significan para las familias la indumentaria, los traslados, los viajes, los exámenes internacionales, las fiestas, los eventos deportivos y tantas otras actividades de los jóvenes. Es por ello que algunas familias, sobre todo las de profesionales directivos, si bien pueden afrontar los gastos de la cuota mensual y la matriculación, a veces toman distancia de la oferta de las escuelas de gestión privada laica.

Otro elemento surgido en las entrevistas es la exposición política que conlleva la asistencia a estas instituciones. En la medida en que estos profesionales directivos ocupan puestos de poder dentro del estado municipal, provincial o nacional, enviar a sus hijos a instituciones onerosas puede significar mucha exposición política. Es el caso de Ernesto, que desestima esa opción por el cargo que desempeña, en el cual debe tener el *resguardo* que significa no ostentar⁷¹.

71. Algunos sectores de la clase alta portan una lógica de la austeridad, que implica un cuidado con lo que se exhibe públicamente, que incluso se vive como cierta virtud. Así lo contaba Ernesto en su entrevista: “(...) otra cosa que te quería contar (...) nuestra cultura 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 qué sé yo, [el judicial] es austero hasta para vestirse, para vacacionar, es austero con sus amistades, es cuidadoso con los que dice...”

También el monto de la matriculación y la cuota instala un dilema moral en algunos de los empresarios, que si bien disponen del dinero necesario, consideran excesiva la erogación. Este es el caso de 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. En cambio, las familias que optan por enviar a sus hijos a los colegios privados laicos con cuotas elevadas, no mencionan por motivación propia en la entrevista la cuestión relativa al valor de la cuota, y cuando son indagados 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 afrontarlos⁷².

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 *los que mandan*. En este sentido, los padres valoran ampliamente la oferta educativa de calidad y cercana a su lugar de residen-

72. Julieta (hija de un reconocido empresario de la construcción y exalumna de un colegio privado laico sin subvención) 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: “Iba en un curso donde muchos eran hijos de, que eso tiene mucho [nombra el colegio], no sé, hay cosas en [nombra el colegio] que son, no puede ser que no conocés 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. 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; a ninguno le impidió eso...”

cia. Este es un proceso directamente relacionado con el desarrollo del corredor noroeste y la Segregación Residencial Socioeconómica asociada, que hace que un gran volumen de familias que mandan resida en este corredor y encuentren serias dificultades para enviar a sus hijos a colegios que están en el centro y sur de la ciudad por las dificultades de movilidad de niños y jóvenes que tienen entre 2 y 18 años, como hemos mostrado en el capítulo anterior. Muchos padres expresan que para sus hijos buscan colegios próximos a la zona donde residen sus familias, sobre todo porque sus hijos hacen trayectos completos en los colegios elegidos: 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 en el coche de la familia y en la mayoría de los casos por los padres⁷³. Cuando los niños crecen, los padres optan por transportarlos individualmente, en grupo o con apoyo de la niñera. Incluso algunos colegios tienen convenios con servicios de “de confianza”. En este sentido, la ubicación del colegio reviste gran importancia. Si bien se observan cambios de institución educativa en algunos casos, estos cambios están dados principalmente por el ingreso a los colegios preuniversitarios, en una edad en la que los estudiantes pueden movilizarse

73. En la entrevista realizada en el marco de un trabajo colectivo del equipo de investigación, Alberto, que tiene una empresa grande en Córdoba, cuenta que al momento de elegir el colegio para su hijo optó por uno del corredor noroeste privado laico y sin subvención, y una de las razones fue la proximidad a su casa: “(...) era, un colegio bilingüe que te dedicás 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 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 (...) ya iban, los hijos, mis nietos, los hijos de Luciano, mi primer hijo varón”.



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 realizada por los padres en el nivel inicial será la que marque a los hijos en gran parte de la escolarización obligatoria. Si bien la ubicación no es un factor determinante, en tanto los padres están dispuestos a hacer “sacrificios” para la escolarización de sus hijos, se constituye en un factor de mucho peso a la hora de elegir ciertas opciones y descartar otras, como cuenta Larisa, que al momento de hacer el *casting* de escuelas descartó la privada confesional a la que fue su marido porque queda del otro lado de la ciudad⁷⁴.

Otro elemento que incide de un modo particular en la elección de los colegios son *las recomendaciones* que los padres reciben de sus colegas de trabajo, clientes o socios. Es notable la influencia que ejercen los colegas en general en la elección de la escuela para sus hijos, ya que dentro de *los que mandan* la distinción y la competencia son elementos comunes en las relaciones sociales (Martínez, Villa & Seoane, 2009). Por lo tanto, el ingreso a una determinada institución educativa de los hijos puede constituirse en un instru-

74. En *los que mandan* es muy común que en la elección de la institución educativa intervenga de un modo decisivo el padre, y que las gestiones posteriores sean llevadas adelante por la madre, no solo 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 cuenta Larisa (miembro de la fracción de profesionales directivos y egresada de un colegio privado confesional sin subvención), “[b]ien, 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 mucho las posibilidades, cuestión que averiguo... y él [su marido] quería que fueran al [menciona el colegio]. Yo me tenía que dar vuelta todo Córdoba para llevarlas hasta el [menciona el colegio], así que le digo ¡no! (se ríe)...”

mento de distinción o de pertenencia entre los que mandan. Esta distinción puede estar asociada al mérito de superar un examen de ingreso o a disponer del capital social, las redes sociales y el prestigio suficiente para pasar una entrevista personal.

También son importantes las experiencias que familiares directos y lejanos hayan tenido en estas instituciones. Entre *los que mandan* las redes familiares también son redes educativas, en tanto los miembros de la familia pueden formar parte del cuerpo directivo de la escuela, ser docentes, exalumnos o tener hijos allí. Además, de este modo las familias disponen de un conocimiento bastante actualizado y profundo acerca de quiénes son los directivos de las escuelas de elite, qué orientación tienen y cómo ha funcionado la institución en los últimos años. A esto se agrega que muchas veces las familias ya han establecido relaciones con sus vecinos y comienzan a priorizar el hecho de que sus hijos tengan amigos cerca de su lugar de residencia. Si bien este elemento puede parecer menor, la idea surgió en las entrevistas: para muchas familias de clase alta, y en particular para las mamás, es agobiante el traslado de sus hijos para las actividades en grupo.

Asimismo, es posible la inversa, es decir, casos de padres entrevistados que deciden descartar ciertas instituciones educativas para sus hijos por el hecho de conocer algún familiar o amigo cercano con una mala experiencia escolar, o que pone de manifiesto que la institución ha cambiado su política educativa en una dirección no alineada con sus principios, a pesar, incluso, de haber egresado de allí. Un caso destacable es el de un colegio confesional, que se había ganado la fama entre los egresados de haber sido “tomado por la Cámpora”. Este dicho parece hacer referencia a un grupo de



directivos laicos, que los egresados 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 llevó a muchos egresados a elegir otras instituciones para sus hijos⁷⁵.

Del mismo modo, todos los agentes mencionados funcionan como promotores o denostadores institucionales, posicionados con igual énfasis a favor o en contra de unas u otras. El ejercicio constante de innovación escolar, sobre todo en las familias de los empresarios, hace que los comentarios sean recibidos con interés y curiosidad por parte de los padres⁷⁶.

Un elemento importante y en el que los padres reparan, reside en la *propuesta educativa*. En muchos casos, es ya conocida por ellos, sobre todo cuando se trata de instituciones con vastas trayectorias en el mercado educativo y que, si bien cambian con el paso del tiempo, han formado a generaciones. En otros casos, la

75. Este es el caso de Oscar (que presentamos más arriba) quien se entera por un compañero egresado: “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 empezaron a manejar los laicos”.

76. 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 les 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”.



propuesta educativa es un elemento que tensiona la voluntad de los padres, que se presenta en la entrevista de los miembros del colegio con los padres y que puede derivar en el hecho de que una familia envíe a sus hijos a distintos colegios según rasgos de personalidad, capacidades cognitivas, habilidades artísticas, deportivas, entre otros factores.

No describiremos aquí extensamente las propuestas educativas de las instituciones estudiadas, porque eso implicaría desviarnos de la elección de los padres. Sin embargo, sí presentamos una sistematización de dichas propuestas según sus dimensiones prioritarias. Esta sistematización analítica no pretende construir factores excluyentes, por lo que algunas de estas dimensiones podrán ser complementarias.

Las propuestas educativas centradas en la *cuestión disciplinar* constituyen toda un ala de la oferta educativa de clase alta. Los padres que consideran a esta dimensión como prioritaria se preocupan por que sus hijos vayan a colegios donde se les enseñe el respeto por ellos mismos, la familia, sus compañeros, los docentes, el trabajo, el cuidado del cuerpo y también, en el caso de colegios religiosos, la oración⁷⁷. En estas instituciones el control sobre los

77. Así lo cuenta Pascual (director de un colegio privado confesional del corredor noroeste), que relata la importancia de la disciplina cuando él asumió el compromiso de gestionar la institución: “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 el 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...”

alumnos y sus actividades se realiza de un modo continuo y se asocia a la sanción como mecanismo regulador de la conducta. Los directivos de las escuelas están en contacto frecuente con los padres y detectan y comunican modificaciones en la conducta de sus hijos de inmediato. También es un elemento fundamental la vestimenta y la higiene personal dentro de la escuela.

La *excelencia académica*, que mencionamos en ocasión de los antecedentes, es otra dimensión de la propuesta educativa que algunos padres analizan con especial interés. La excelencia académica refiere, por un lado, a la cantidad de contenidos asimilados a partir de una formación más bien tradicional y memorística, poniendo énfasis en el trabajo en grupo y la capacidad de adaptación, y por el otro, a la capacidad de 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. No obstante, la excelencia académica es un concepto equívoco en la experiencia de los entrevistados, y se refiere más bien a alguna de esas dimensiones de un modo bastante aleatorio y confuso. A pesar de ello, es un elemento recurrente en casi todas las familias entrevistadas. Este valor un tanto impreciso funciona como una petición de principios, que se explica por los resultados y los efectos positivos de la formación de los exitosos. Sin embargo, los padres que valoran especialmente esta dimensión, recuperan en las entrevistas la exigencia de los profesores en las evaluaciones y las oportunidades ofrecidas por las instituciones de viajar a ferias de ciencias y eventos internacionales.

La *formación en idiomas* es otra dimensión de la propuesta educativa que los padres consideran valiosa. Pese a que nos referimos



principalmente a la formación en idioma inglés, también aparecen otras lenguas asociadas a la identidad nacional de las familias (Pozzo, 2009). No obstante, la mayoría de los padres de las familias de empresarios y de profesionales directivos quieren que sus hijos sean bilingües, asumiendo altos costos para que esto sea posible, y reconocen bastante bien la diferencia entre un colegio que forme muy bien en inglés y uno bilingüe. Las docentes de inglés de los colegios bilingües explican 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, los colegios “verdaderamente bilingües” luego del mediodía se convierten en espacios de habla inglesa. En el kiosco, la biblioteca, la sala de informática, todo se comunica 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 contra algunas instituciones educativas que “vendían” sus propuestas como bilingües cuando no lo eran⁷⁸. Pocos son, sin embargo, los colegios verdaderamente bilingües (Giovine & Mataluna, 2022) y muchos padres tienen que conformarse con una formación de nivel intermedio-superior de inglés. De todos modos, no están todas las expectativas centradas en la lengua inglesa; hay colegios trilingües (que suman el francés), colegios bilingües en italiano, colegios con fuerte formación en alemán, etc. A estos se añaden los colegios con formación en hebreo o latín.

78. 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”.



En lo que respecta a la currícula, los padres consideran que los colegios ofrezcan jornada extendida, o doble jornada. El hecho de 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 extracurriculares⁷⁹ hace que desde la perspectiva de algunos docentes y directivos de los colegios, los alumnos sean pensados a veces como niños que “están abandonados de la posición adulta”, posición que encuentran, según ellos, en los docentes. El tiempo de estancia en el colegio implica 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 sus hijos. Algunos colegios incluso programan actividades (principalmente deportivas) para los días sábados.

Un elemento fundamental es que los colegios de elite que forman a las familias de clase alta se distinguen por sus *edificios e instalaciones*, y disponen en su mayoría de edificios imponentes. (Esto no se aplica a la inversa, es decir, no todos los colegios con edificios importantes forman actualmente a la clase alta; algunos formaron a generaciones pasadas y ya no lo hacen.) Las instalaciones son cada vez más sofisticadas: se trata de un factor que seduce a padres e hijos. Colegios con piletas olímpicas y semiolímpicas, edificaciones suntuosas que van desde diseños arquitectónicos clásicos a diseños

79. 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. Es el caso de Larisa (presentado más arriba) cuyas hijas asisten a 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”.



súper modernos, grandes bibliotecas y bibliotecas interactivas, salas de computación altamente avanzadas, teatros, campos de deporte de varias hectáreas, salones de eventos múltiples, salas preparadas para los más pequeños, equipadas especialmente para cada edad y muchos elementos más. 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 por el colegio, con presentadores formados ad hoc, hacen que las instalaciones y las propuestas educativas parezcan un show. Los dos colegios preuniversitarios también disponen de importantes instalaciones, aunque de características diferentes a los demás y entre sí. En el caso del Colegio Nacional de Monserrat, el edificio tiene más de trescientos años de historia, ofrece una propuesta educativa humanista tradicional y está emplazado en plena manzana jesuítica. La ESC Manuel Belgrano cuenta con una construcción inaugurada en 1968, inscrita en el movimiento arquitectónico llamado brutalismo latinoamericano, con elementos del neoplasticismo, y una oferta educativa de avanzada en términos pedagógicos y tecnológicos. En estas instituciones preuniversitarias la formación en idiomas incluye inglés, francés, portugués y además, en el caso del Colegio Nacional de Monserrat, latín.

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, la formación de los profesores, en su mayoría docentes de la universidad, y la propuesta de excelencia académica. 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 un va-



lor para los padres. El respaldo de la UNC opera como garantía para las familias de profesionales directivos que encuentran en la lógica de estudios, las evaluaciones y la pedagogía de enseñanza, una dinámica preparatoria para la UNC, tanto en la instancia de ingreso como en la de egreso⁸⁰.

En cambio, en el caso de las escuelas confesionales, el respaldo se vincula con la orden a la que pertenecen. Hay algunas órdenes que tienen decenas o centenas de colegios en el mundo. Estrictas redes de colaboración, de recursos económicos, de intercambio de estudiantes y de formación de docentes son garantía de movilidad educativa o incluso de una plaza fuera de la ciudad, en caso de viajar. Así lo cuenta Raúl (entrevistado de la fracción de profesionales directivos), que estudió en un colegio lasallano en Paraná y dice que a la hora de considerar el ingreso de sus hijos, es como si hubiera estudiado en el colegio de la misma orden en Córdoba. Por otra parte, Pascual (director de un colegio confesional que forma a la clase alta), informa que es obligación de la institución recibir a los hijos de las familias procedentes de otras provincias o países que estudian en la misma orden, cualquiera sea su año de escolaridad. También constatamos esto en Santa Cruz de Tenerife, España, donde un miembro de una escuela lasallana nos contó que recibían alumnos de todas partes del mundo de la misma orden.

80. En una conversación con Raúl y Sabrina (miembros de la fracción profesional directiva, ambos en la rama de la salud y con estudios de posgrado) sobre dónde mandar a sus hijos, ambos muestran conocimiento de esta estrecha relación: “R: el Montserrat o la ESC Manuel Belgrano, pero están de la mano de la universidad. S: yo al Monserrat lo vi, 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 Sole, la pueda pagar a la privada o no la pueda pagar, la voy a mandar a la universidad pública”.



En relación con la pertenencia a instituciones de mayor envergadura, los colegios privados laicos bilingües inscriben sus programas de estudio y sus currículas en 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. 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 ofrecen intercambio internacional con colegios preuniversitarios de otros países, a partir de convenios con universidades o institutos. Según las entrevistas, los principales destinos de estas experiencias internacionales 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 altos promedios y buena calificación en compañerismo.

En cambio, en los colegios privados laicos sin subvención, los intercambios funcionan como parte del cursado y están previstos para todos los alumnos interesados en aprovecharlos. 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, según la institución. Un mecanismo posible consiste en que los alumnos apliquen 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 va-



riables y las plazas disponibles se premia o castiga al alumno con alguna de las tres opciones que presenta el candidato en el orden de mérito⁸¹.

El *examen de ingreso* es uno de los elementos por defecto que observan los padres a la hora de elegir los colegios para sus hijos. Los colegios con ese examen 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. Dado que el cupo de ingreso está determinado de antemano, el mínimo depende del nivel académico de los aspirantes: con 70% del examen en ambas materias en un determinado año un alumno puede ingresar y al año siguiente, otro con mejor calificación queda fuera⁸². Las vacantes son el número fijo que tiraniza las

81. Julieta (una entrevistada de la fracción de los profesionales directivos, cuyo padre es propietario de una empresa grande, egresada de un colegio privado laico sin subvención) cuenta que en ocasión de quedarse fuera del aula luego del toque de timbre la sancionaron a ella y a una compañera, y ese apercibimiento influyó 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 amonestaciones a mi amiga, ¡sáquenselas! Era una chica súper aplicada, nuestros promedios contaban en 4º año para el intercambio que se hacen el 5º 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 cuatro 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!”

82. 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); con un cierto puntaje entró en 1992 y su hermano cuatro años más tarde quedó afuera con un puntaje 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 mía estaba más baja; si no, no hubiera entrado yo”.



listas, y los aspirantes excluidos sufren la transformación de una diferencia cuantitativa en una cualitativa. Las pruebas, en las que preadolescentes de 10 años compiten con cientos de aspirantes en desiguales condiciones, son un parteaguas para los padres, algunos de los cuales legitiman estos desafíos y quieren ver *medirse* a sus hijos en estas disputas, incluso en segundas oportunidades, y otros que de ningún modo están dispuestos a negociar la escolarización en estos términos.

Ahora bien, a la hora de pensar en las evaluaciones, conviene hacerlo en términos de diversidad, de alternativas. Consideremos el caso de un colegio con formación en composición y canto de Córdoba donde el examen de aptitud a los seis años de edad también es un test de suficiencia y de ingreso. En tal caso se supone que además de un *don natural* posiblemente haya un hogar que desde temprano fomenta estas virtudes.

Los colegios privados, por su parte, implementan pruebas de ingreso o entrevistas a los padres, en ocasiones acompañados por sus hijos, instancias vividas como pruebas de ingreso por algunas familias. Las entrevistas que realizan los miembros de las escuelas a las familias varían desde conversaciones amenas a cuestionarios muy específicos sobre trayectoria familiar y laboral. Puede darse el caso, incluso, de pruebas de comprensión, de expresión e incluso de ensayos de intercambio entre los niños y niñas, con el objeto de ver su comportamiento y desarrollo⁸³. Muchas de estas pruebas tienen

83. Así lo cuenta Noelia. A pesar de que ya habían pasado una selección porque Oscar es egresado del colegio donde querían inscribir a su hija, tuvieron un ensayo de intercambio: "O:(...) nada, fuimos a una entrevista con X, 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 inte-

por finalidad corroborar si el niño y la familia se adecuan al proyecto de la institución.

Las *actividades extracurriculares* son distintivas en los colegios que forman a la clase alta; incluyen obras de teatro organizadas por los alumnos, ciclos de cine y debate, eventos de rock, visitas a museos, empresas, universidades, olimpiadas, exámenes internacionales, viajes de estudio en el día, de más de un día o de semanas, fiestas patrias (el 25 de mayo es una fiesta que reúne a padres y escuelas en muchos colegios estudiados), deportes, escuadras de competición, microemprendimientos, ferias de ciencias, eventos familiares y otras. 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 o puntual, algunas veces fuera de la institución. Las primeras consisten en talleres, actividades artísticas y de expresión corporal, actividades deportivas, formación en idiomas y en colegios confesionales la asistencia a misas y eventos religiosos; son las rutinas que más captan la atención de los padres en términos de oferta para sus hijos. En cambio las actividades esporádicas no forman parte de la propuesta publicada de las instituciones educativas y tampoco aparecen como elementos de gran peso en la elección de la institución. Viajes de intercambio, charlas con personajes reconocidos del mundo de la ciencia, el arte, el espectáculo o la literatura, presentación de obras de arte o conciertos

racción, 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, como que no me... no nos gustó tanto, [O: ¿qué?] que estaba la directora supervisando qué hacía la chica, es más me preguntó, ¿habla...? ¡Sí, habla! como una nena de dos años..."



de música son eventos aperiódicos con poder de convocatoria para la comunidad de padres.

Recientemente los padres están mostrando un interés por la filantropía. Un fenómeno que según Dezalay y Garth (1998) consiste en una “elite de los derechos humanos”. La legitimidad de esos discursos funciona para compensar situaciones de profunda desigualdad y entrar en un proceso reflexivo y de toma de conciencia, como relata Silvio, padre de una orden religiosa y asesor pedagógico de colegios que forman parte de la muestra.

Algunos entrevistados relatan que en los últimos años se observa un paso en el discurso institucional: de la responsabilidad individual a la responsabilidad social, un paso que tal vez sea producto de la presión de los más jóvenes, de la presencia de las ONGs, de los lineamientos de los exámenes internacionales, y de la inscripción de muchas de estas escuelas en la figura civil y legal de fundación sin fines de lucro. Es un desplazamiento que quiebra la visión clásica de las escuelas para clase alta como aisladas de la realidad social (según se verá, estas conexiones se dan en condiciones muy particulares). En cambio, 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, que posibilita a cada orden articular recursos materiales y colaboración de las familias para intervenir socialmente. En las escuelas de gestión privada laicas, recientemente las familias permiten la participación de sus hijos en ONGs, fundaciones y eventos de caridad⁸⁴.



Todos estos factores tienen una importancia relativa en la elección de la institución educativa de los hijos. Algunas familias toman decisiones rápidamente y sin un análisis demasiado profundo, siguiendo una especie de tradición familiar que también se resignifica de modo diferencial según el género de los hijos, buscando enviarlos/las a los colegios adonde fueron los/las padres/madres, y quizás los/las abuelos/abuelas, aunque según las reconstrucciones de trayectorias educativas familiares llevadas a cabo en el marco de la investigación es más común la *movilidad escolar intergeneracional*, y en pocos casos se produce efectivamente esta continuidad, como sí ocurre, en cambio, en Buenos Aires (Gessaghi, 2016).

La movilidad escolar intergeneracional se trata de un fenómeno que llama la atención y que posibilita proponer algunas hipótesis. La primera consiste en una aceleración en el cambio de las estrategias educativas de las familias que mandan. Existiría un efecto de desacople entre las instituciones más tradicionales, que tienen una *inercia* al cambio que produce un relativo desfase de una genera-

84. 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) cuenta que siempre intentó impulsar proyectos de responsabilidad social y que le resultó complicado hacerlo por los directivos, que recién “(...) con este auge de la Responsabilidad Social Empresaria, [nombra el colegio] con un proyecto que estuvo muy bueno que se llama [nombra el proyecto], bueno y un poco en contacto con eso pudimos arrancar de participar de diferentes voluntariados, uno de los cuales es [nombre del proyecto], 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 [nombre del proyecto] 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...”



ción a otra, y las demandas de la clase alta con sus requerimientos del mercado de valorización del capital cultural (simbólico, matrimonial, de redes sociales, etc.). Por lo tanto, las familias podrían encontrar en las instituciones tradicionales un instrumento de distinción social que ya no cumple con la función social de diferenciación que tuvo antaño; y que por ende, ya no es efectivo. La segunda hipótesis consiste en la diversificación y segmentación horizontal en la oferta (Giovine & Antolín Solache, 2022), producto del crecimiento de esta para las clases altas, lo que establece nuevas estrategias de diferenciación respecto de otras familias de la misma clase o de clase media. Todo esto complejiza el sistema de reproducción escolar para *los que mandan*.

Finalmente, la masificación de la educación secundaria y su pretendida universalización a futuro, junto a la presión por parte de las familias de clase media por cooptar estos espacios de distinción de otras generaciones, operan simultáneamente contra el ideario -cada vez más discutible en *los que mandan*- según el cual el sistema escolar es un mecanismo de ascenso social. Algunas familias 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*, con análisis de características a favor y en contra de cada una de las instituciones educativas a la hora de optar por una de ellas. Estos estudios que describen las familias en las entrevistas se asemejan a los que propone la teoría de la elección racional en sociología. De todas maneras, las familias de clase alta ya consolidadas en su posición en el espacio social, no conciben la escuela de los hijos como recurso de ascenso, hecho que sí sucede en familias de clase media. Para las familias que mandan, la escuela se constitu-

ye en un espacio de contención, formación académica, disciplina-
miento, desarrollo de habilidades sociales, culturales y deportivas;
pero también opera como lugar para reunirse con otras familias de
“la sociedad” cordobesa con cierta regularidad, hacer deporte, re-
crearse, hablar de negocios, planificar actividades de beneficencia
o proyectar viajes conjuntos. En este sentido, las escuelas funcio-
nan como espacios para establecer redes y acumular capital social
y, por qué no, económico, para todo el grupo familiar.

Como podemos apreciar la elección de la escuela es un evento
de relevancia familiar (Giovine, 2021). En este proceso no todos los
miembros de la familia participan del mismo modo. En algunos
casos la elección de la escuela es de carácter más democrático entre
el padre y la madre⁸⁵ y en otras el padre elige la institución para
sus hijos y la madre para sus hijas. No obstante, parece haber una
regularidad en los casos estudiados: las madres son las encargadas
de recabar la información necesaria para tomar la decisión y rea-
lizar la inscripción, que en muchos casos implica realizar una ins-
pección pormenorizada caso por caso, para que luego “con todas
las opciones sobre la mesa” a la decisión la tome el grupo familiar o
el padre de familia, en los esquemas más patriarcales.

85. En el proceso de elección de las instituciones educativas para los hijos, estos últimos par-
ticipan solo en términos de visitar los colegios y emitir opiniones. En los casos estudiados, in-
gresan desde muy pequeños, entre 2 y 5 años. Donde sí se evidencia una decidida participación
de los jóvenes, es en los casos en los que optan o rechazan apuntarse a los exámenes de ingreso
a los colegios preuniversitarios. Del mismo modo, se observa una resistencia cuando 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*.

En ocasiones las opciones son muy acotadas y los padres asumen posiciones enfrentadas respecto de los tipos de educación que quieren para sus hijos. Los debates atienden a factores relativos a una condición religiosa o laica, a un colegio con una formación fuerte en inglés o bilingüe, o a la opción de continuar la tradición familiar u optar por una nueva institución. Las resoluciones son casi siempre conflictivas y dejan abierta la alternativa a futuros cambios en las trayectorias de los hijos, si algo no sucede según lo esperado.

Los padres que planean la educación de sus hijos en escuelas preuniversitarias son, por lo general, abiertos defensores de este tipo de instituciones y el debate sobre las opciones se produce al momento de la elección de la escuela primaria y de la academia preparatoria para el examen de ingreso, todo ello con miras al éxito en la situación de selección.

Esta fracción de la clase dominante se enfrenta a la posibilidad de que sus hijos no logren ingresar a la institución elegida, un costo relativamente alto a cambio del beneficio que significa el *mérito* de estar entre los *elegidos*; ese mérito está condicionado por la situación de origen de la familia, desdibuja las condiciones materiales y simbólicas de acceso a escuelas primarias con una formación de exigencia/excelencia académica, y supone unos padres con capital cultural dispuestos a instalar en sus hijos la importancia de estudiar para pasar el examen de ingreso a los 6/10 años de edad y capital económico para pagar onerosas academias preparatorias, con porcentajes altísimos de éxito en el ingreso.

El resultado es un proceso que implica el *merecimiento de la posición*. Este mecanismo asociado al *mérito* personal y familiar tiene además dos costos relativos para *los que mandan*. Uno es que miem-

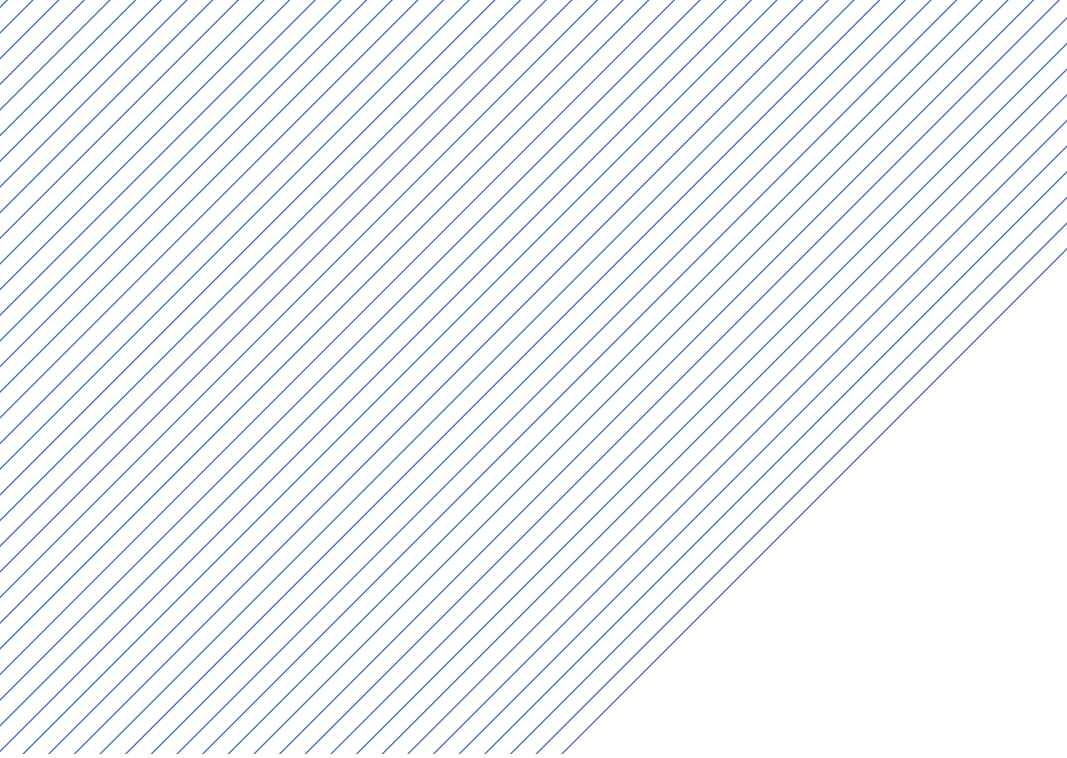
bros de familias de clase media accedan a la institución, acorde con el ideario liberal de que “ingresa el que se esfuerza lo suficiente”. Otro es que un miembro de familia de clase dominante no ingrese. En este caso siempre tendrá como opción mantener al niño en el colegio primario en el que lo formó o cambiarlo a una institución con perfil pedagógico parecido al del colegio que eligió. En estos casos, no es raro encontrar familias que intentan maximizar posibilidades, haciendo apuestas múltiples e instando a sus hijos a rendir el examen de ingreso a más de un colegio de elite, 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 de ingresar solo a uno, al menos puede acceder a un colegio de elite; esta estrategia se difundió tanto en una época, que algunos colegios coordinaron sus exámenes el mismo día y hora para evitar la doble aplicación. En algunas familias la obstinación es tal, que exigen a sus hijos, o en ocasiones “ellos mismos eligen”, rendir nuevamente el año siguiente y perder un año de escolaridad -opción abierta a niños del rango etario exigido por las instituciones-; en otras, por las características de los hijos, se prefiere mantenerlos en las escuelas privadas a las que asisten desde el primario.

El lugar de la mamá en el proceso de escolarización de los hijos es prioritario en todos los casos: es la encargada de reunir la información para elegir los colegios, de presentarla en el proceso de selección, de hacer las colas de inscripción, de concertar las reuniones, de inscribir a los postulantes, de garantizar el traslado y del seguimiento de las tareas y calificaciones de sus hijos. En este proceso, hay padres de las familias que no intervienen “a menos que sea necesario”.



Como hemos mostrado, la elección del colegio para cada hijo es un proceso de gran relevancia en la vida de las familias de *los que mandan*. Trátese de estrategias de distinción o de tradición familiar, la decisión está atravesada por múltiples variables y grandes inversiones de tiempo y dinero.





Representaciones sobre los colegios de elite

¿Cuáles son los sentidos que asignan *los que mandan* a la formación recibida en las escuelas que estudiaron y de qué modo ellos se representan su escolarización en relación con su posición social? Si bien interesan las características de la institución elegida y su oferta educativa, también queremos captar los perfiles de alumnos y egresados, de docentes y directivos, y de los procesos de reclutamiento y de separación. Procuramos conocer los vínculos de las familias con los colegios, la incidencia de los costos de la educación en la vida familiar, los eventos y las actividades más importantes y, por último, la articulación con el nivel superior. Encontrar entre *los que mandan* preferencias relativamente homogéneas en relación con su educación, o la de sus hijos/hijas, no debería sorprender, dado que están en condiciones objetivas relativamente homogéneas respecto de las otras familias del espacio social. Sin embargo, existen grandes diferencias cuando consideramos a *los que mandan* en su conjunto, y estas diferencias también se hacen notar, como es de esperar, en la educación de sus miembros.



Los colegios de elite “no son para cualquiera”

Si bien en los colegios que educan a la primera generación estudiada se observan convergencias, también tienen diferencias que marcan perfiles institucionales y se condicen con fracciones dentro de *los que mandan*. Cuando esta generación asistió al secundario, hacerlo era signo de una distinción cultural y social. Algunos colegios de elite que formaron a la primera generación continuaron haciéndolo con miembros de esas u otras familias en las dos generaciones siguientes: pudieron así acompañar los cambios en el mercado educativo con el paso de los años, adaptándose, reinventándose y haciendo jugar el peso de las imponentes estructuras que los anclan en la historia de Córdoba; esos colegios sobreviven como oferta para *los que mandan*. Otros, en cambio, educan a las familias de otras clases sociales.

Algunos de *los que mandan* tienen preferencias educativas conservadoras, y para ellos el pasado se presenta como un ideal a seguir. El continuo retorno a la disciplina, la moral y el valor del conocimiento garantizan una cierta estabilidad y orden “necesarios”. En estos grupos, la escuela se rememora como un lugar relativamente “gris”, “amplio”, “pulcro”, “disciplinado” y “ordenado” (Tiramonti & Ziegler, 2008). Un rasgo de *los que mandan* es su permanente necesidad de distinción (Bourdieu, 2000 y 2013). Observar que ciertas instituciones educativas continúan formando a los miembros de esas familias durante generaciones evidencia que estas instituciones han logrado *adaptarse* para permanecer en ese *nicho* de mercado; una adaptación no solo simbólica, sino política y educativa, en un mercado que tiende incluso a mercantilizar la tradición (sobre la base del concepto *innovador* de trayectoria). Al



respecto Catalina, docente de una institución privada laica sin subvención de las más antiguas, manifiesta:

Es gracioso lo que estás diciendo en cuanto que el lema de la escuela hace muchos años era tradición; fue una cuestión que se discutió y que se habló mucho en su momento, porque “la tradición” es una cuestión, digamos... que está asociada a cosas que la escuela creía que le hacía mal, que la ponían 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?

Los colegios privados laicos de tercera generación buscan distanciarse de la tradición, optando por significantes como el de *trayectoria* para dar cuenta de la permanencia en el mercado. No obstante, enfatizan el carácter innovador de la educación ofrecida, 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 en Francia (2013), 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 están marcadas, desde su creación, por su referencia a las instituciones más antiguas a las cuales deben enfrentar para existir, y no es infrecuente que, impulsadas por la intención –heterónoma, a fin de cuentas– de *rivalizar*, acumulen contradictoriamente



una búsqueda de la asimilación que puede llegar al plagio, con una búsqueda de distinción que se vuelve tanto más ostensiva cuanto menores son las diferencias (p. 309).

Estos cambios también son percibidos por los docentes, que se encuentran con jóvenes distantes 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 y docente en colegios de elite:

M: ¿Qué tipo de valores crees que vienen para estas nuevas generaciones? Valores que están presentes ya en el contexto donde van a crecer, por más que los consideres buenos o no.

T: El pragmatismo, la instrumentalidad, la competencia, la ubicuidad, qué sé yo, el valor de lo material.

M: Bastante bueno tu diagnóstico (tono irónico)

T: Sí, lo veo todos los días, ¡te querés matar!

M: Además, bastante preciso. Para vos la tradición, lo habrás escuchado en tu casa porque tu padre era monserratense, y los colegios tradicionales... ¿no? como el Carbó, me refiero a ese sentido de tradición ¿Creés que en las instituciones educativas la tradición va a seguir siendo un valor, va a seguir teniendo peso? ¿Tiene peso en la actualidad?

T: Tiene peso... el nombre, pero no la tradición. Porque los colegios más prestigiosos son muy jóvenes, [nombra cuatro colegios privados laicos sin subvención], tienen nombres fuertes, tienen más nombre que (...) colegios tradicionales y que han sostenido el nivel (...).



En la primera generación la oferta de los colegios suele ser diferenciada para varones o para mujeres, siendo en su mayoría para varones. Ese deslinde modifica la oferta para la segunda generación porque aumentan los colegios mixtos, y esa tendencia se acentuará en la tercera generación con la flexibilización de la educación separada por sexo. Sin embargo, en la primera generación hay instituciones mixtas, como es el Colegio Alemán, la ESC Jerónimo Luis de Cabrera, la ESC Manuel Belgrano o el Colegio Deán Gregorio Funes, que dan cuenta de un proceso iniciado a principios de siglo. Muchos estudiantes venían de zonas rurales o ciudades del interior y carecían de residencia en Córdoba, por lo que la opción por colegios pupilos era una comodidad para sus padres a pesar del elevado costo. Entre los entrevistados, quienes apostaban por enviar a sus hijos a colegios pupilos podían optar por el Liceo Militar General Paz, si buscaban una formación marcial, o el colegio La Salle, que brindaba una formación religiosa. Así lo cuenta Garibaldi; en la época en que sus padres lo enviaron a un colegio internado, el costo resultaba oneroso para ellos:

M: ...Y en esa época me imagino que los gastos para que ustedes estuvieran internados eran altos.

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 La Salle tomaba pupilos y dado que el traslado desde el colegio al centro de la ciudad llevaba mucho tiempo en aquella época (hoy contamos con otros accesos y transportes), se generó una oferta de servicios exclusiva. La larga exposición-inmersión de tiempo compartido en el colegio, emplazado en una zona alejada del centro, generaba lazos de hermandad fuertes y duraderos. Así lo cuenta un ex directivo cuando explica los motivos del gran sentimiento de pertenencia en los egresados:

E: ...Totalmente, muy fuerte (...) Hay un fuerte sentimiento de pertenencia de parte de los alumnos hacia la organización, más aún en los viejos alumnos, porque dicen 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 La Salle, y no tenía forma de que fueran y volvieran en 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.



Si bien es frecuente la valoración que estas familias hacen de la exigencia y la disciplina, estos significantes tomaban formas diferentes según la institución; así, en el Liceo Militar General Paz la formación marcial implicaba una gran rigurosidad con el disciplinamiento del cuerpo y consecuentemente el deporte ocupaba una posición fundamental. Son reconocidas sus competencias, principalmente con el colegio Deán Funes⁸⁶, cuyos alumnos también tenían un gran desempeño deportivo. Incluso se practicaban regularmente eventos con otros colegios a los que asistían miembros de la primera generación y otros liceos militares del país.

En el caso del Colegio Nacional de Monserrat y del León XIII, la formación en lenguas muertas marcaba, y marca aún hoy, una distinción. El manejo del latín y del griego puede significar un mejor desempeño en la comprensión de la etimología de las palabras, una ventaja para el razonamiento y un instrumento de distinción, porque da cuenta de una estirpe cultural, como hemos mencionado en el capítulo anterior. Silvio, asesor pedagógico de un colegio confesional y padre de una orden religiosa católica, lo explica en una entrevista. Si bien son restringidos los campos donde ese capital se cotiza, dentro de la jurisprudencia o incluso dentro del clero actualmente el manejo del latín es en sí mismo un instrumento de distinción. “Mandarse un latinazo”, como dice Silvio, refiriéndose a una cita en latín, genera un “halo de poder simbólico y místico”.

86. 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 La Salle, 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, jeran terribles!”



Dentro de las instituciones seleccionadas encontramos también los *colegios modernos*, que son nacionales o provinciales públicos y laicos, que forman en contabilidad y economía. Su educación es rigurosa y disciplinada; cuentan con infraestructura actualizada y programas preparados para el “mundo que se viene”. Uno de ellos es el Jerónimo Luis de Cabrera que, con su carrera superior, participó activamente en el origen de la Facultad de Ciencias Económicas. El otro pertenece a la universidad: en efecto, la ESC Manuel Belgrano otorgaba los títulos de bachiller y perito mercantil, garantía de una pronta inserción laboral. Por eso muchos de los colegios que aparecen entre las opciones de los entrevistados de la segunda generación estaban incorporados al plan de estudios 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: Por qué 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: Sí, sí, sigue.

F: Sigue siendo, en ese entonces era una salida laboral.

Las escuelas normales, que también otorgaban salida laboral, formaban maestras (solo mujeres en las familias seleccionadas), con opción a la especialización o formación en la escuela media y superior. Estas son, quizás, las escuelas más analizadas por investigadores (Page, 2014) y los resultados de esos estudios guardan similitudes con las entrevistas realizadas a las familias de *los que mandan*, población esta última en la cual las mujeres de primera generación han sido maestras y luego han ocupado cargos directivos de escuelas. Esta característica de las madres de primera generación se vincula con una división sexual del trabajo intelectual y académico, asociado a la docencia en las mujeres y al ejercicio profesionalizante en los varones. En la primera fracción de la clase alta los varones son emprendedores o empresarios y las madres amas de casa o tienen oficios relacionados con la dinámica del hogar. En cambio, en la segunda fracción la división sexual del trabajo en hogares con un capital cultural fuertemente instalado, pasa por una cuestión disciplinar y el ámbito laboral. En este sentido, 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 [colegio Nacional de Monse-rrat], para entonces había muchas mujeres y poquitos varones en el Carbó.

El Colegio Alemán, privado y laico, es una institución que surge como opción en la segunda generación y permanece en la tercera en las entrevistas realizadas, aunque sin duda ha formado a miembros de la clase alta de la generación de los abuelos, por más que no contemos un caso en nuestras 36 familias entrevistadas. Relativamente pequeño, es el primer colegio que representa a una nación entre las familias entrevistadas. La formación en alemán, además del inglés, es uno de sus puntos fuertes. Para *los que mandan* que están políticamente expuestos, “el Alemán”, junto a la Academia Argüello, en ocasiones son considerados como colegios “ostentosos”.

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. Sin embargo, aparecen con más determinación un conjunto de colegios en su mayoría privados confesionales. Los colegios de esta generación tienen perfiles distintos entre sí y marcan diferencias incluso dentro de las opciones



entre las familias de clase alta. Por un lado, están los colegios nacionales universitarios, que aparecen por primera vez en las entrevistas realizadas formando a la generación anterior. Son colegios que expresan fracciones de *los que mandan*. El Colegio Nacional de Monserrat forma a una clase alta humanista, letrada y con proyección hacia las carreras liberales, sobre todo la carrera de Derecho. En cambio, la ESC Manuel Belgrano forma una fracción de *los que mandan* con una orientación comercial; así, de acuerdo con los entrevistados, los egresados 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 generación⁸⁷ (por mencionar algunos de estos métodos y tecnología, los reproductores de audio para el inglés y las guías de estudio realizadas en la misma institución). Pese a su formación para la inserción laboral, el plan de estudios se orienta hacia el acceso y la permanencia en la Universidad Nacional de Córdoba, incluso a los ojos de los egresados de otros colegios. El colegio es mixto, una cuestión no menor para quienes venían de colegios primarios para un solo sexo. El examen de ingreso sigue siendo una característica de su oferta educativa, como para el Colegio Nacional de Monserrat.

En las entrevistas se mencionan también los colegios religiosos católicos. En general, brindan a las familias de la segunda genera-

87. Así lo narra Mariano, empresario y productor, en una entrevista: “No sabés 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”.



ción 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 a un grupo religioso. En este sentido hay colegios conservadores y estructurados y colegios atravesados por órdenes revolucionarias e impregnadas por la Teología de la Liberación (Lenci, 1998). 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 la complejidad en su interior⁸⁸. Estas heterogeneidades aparecen en el discurso de Perla, egresada del un colegio confesional:

P: (...) en Córdoba, no sé ahora pero antes era así, está el seminario mayor en el centro, que es un seminario más tradicional, y los [menciona la orden] tienen otro seminario, que por lo menos antes en los años setenta, no sé 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 de... por ejemplo con la de [menciona tres órdenes más ortodoxas], no, nada que ver. [Las de nuestra orden] Eran muy de, te diría, como muy revolucionarias. Sí, eran tradicionales, también pero muy del, cómo se llamaba esto, (...) hubo un concilio, algo que se hizo en Puebla, en México, en los años se-

88. 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.



tenta que era para que la iglesia volviera al pueblo... y estas monjas eran de esta línea.

En suma, hay colegios tradicionales, 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. Según lo relevado en este estudio, en la siguiente generación algunos de los colegios tradicionales católicos comienzan a flexibilizar sus condiciones para el ingreso y la permanencia de sus estudiantes. De todos modos, se observan ciertos desplazamientos, como el del colegio La Salle que deja de tener estudiantes pupilos y va integrándose cada vez más a la mancha urbana, por la expansión de la ciudad.

En las entrevistas realizadas aparecen dos colegios técnicos, opción de familias con una trayectoria de ascenso social y una vocación temprana en sus hijos. Son instituciones que surgen en el marco del desarrollo automotriz 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 con vocación técnica de una familia de madre profesional directiva y padre empresario. Sus otros hermanos irán a la ESC Manuel Belgrano. Por otro lado, el Instituto Técnico Villada, un colegio de la congregación salesiana. Esta impronta lo reviste de una marcada valoración por el trabajo, la familia y la religión, y es opción para un grupo dentro de la fracción de mayor capital económico y trayectoria ascendente de *los que mandan*. Así lo expresa Claudio, hijo de un em-



presario y representante de grandes marcas de productos alimenticios en Córdoba:

“El Villada [me aportó] educación técnica, una educación de una base curricular muy buena. Dentro del plan de estudios que tenía el Villada era de los colegios técnicos... de los dos más emblemáticos, creo que hoy siguen estando, y 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 se incluye en el grupo de colegios de comunidades o naciones⁸⁹, en tanto tiene identidad judía. La segunda generación de algunas familias asiste al nivel primario, secundario, o ambos; aunque se prioriza el primario por la formación en hebreo. Relatan los entrevistados que también asistieron a este colegio personalidades de alto reconocimiento en la gestión pública que no son judías. Es decir que el colegio está abierto a la participación de alumnos de otras religiones.

Los integrantes de las familias de esta generación también asisten a escuelas estatales: algunas, a la ENS Nacional Dr. Alejandro Carbó, preferentemente mujeres; otros, a la ENS provincial Dr. Garzón Agulla; otros, a la Escuela de Niños Cantores Domingo Zípoli (provincial), con orientación musical. El ingreso a esta última

89. 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.

implica un examen de aptitud a niños de 4-5 años, a fin de valorar las capacidades naturales, pero en palabras de los entrevistados se hace imprescindible una “cuna musical”, aunque esta no sea garantía de éxito. Así lo atestigua Esteban, el único entre sus hermanos que logró entrar al colegio en su segundo intento:

M: ¿O sea que no entraba cualquiera, digamos?

E: No, no (...) el (...) colegio exigía aptitudes musicales, como tener ritmo, ser entonado, y eso ya a los cinco años de edad, y tener buena 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 Zípoli 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 tiene menos peso, 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 un colegio privado sin formación religiosa ni pertenencia a una comunidad específica surgido a raíz de la demanda de un grupo de padres del barrio Cerro de las Rosas que, autogestionados, comienzan a construir una institución educativa para sus hijos. Si bien el nivel secundario nace incorporado al programa de la ESC Manuel Belgrano, y luego ese instituto diseña su propio programa.

Además de la elección de colegio, para esta generación era importante la formación en idiomas mediante academias de inglés, francés, italiano y alemán. Ya en esa época, el mercado laboral de inserción de *los que mandan*, comienza a exigir el inglés como herramienta fundamental para el desempeño laboral. Algunas academias son muy reconocidas en el ámbito de la educación, como



la Asociación Argentina de Cultura Británica, el Instituto Internacional de Cultura Americana, el British School, la Alianza Francesa y el Instituto Goethe. Otras son el Webster (ya cerrado) y la Asociación Dante Alighieri para el aprendizaje del italiano. Casi todos los miembros de la segunda generación entrevistados pasaron por alguna, o más de una, de estas instituciones.

La segunda generación se caracteriza por una fuerte diversificación de la oferta educativa, dada por un mayor volumen de instituciones de gestión privada confesionales, como hemos mencionado en ocasión de los colegios de órdenes diversas y perfiles educativos diferentes que formaron a *los que mandan*. El crecimiento del sector privado, alternativa de formación de *los que mandan*, tuvo una estrecha relación con el Estado, que aportaba para el pago de los sueldos de los docentes. Si los miembros de la segunda generación de las familias entrevistadas encontraron una oferta educativa más amplia, para los de la tercera generación el sector privado no confesional ofrece una diversificación sin precedentes. Algunas familias entrevistadas replican su opción por escuelas de gestión privada confesional con una oferta tradicional; no obstante, muchas instituciones educativas confesionales se ven obligadas a actualizar su propuesta educativa para no perder alumnado frente al sector laico. La sanción de la Ley Federal de Educación, implementada en 1993, introdujo grandes cambios en la estructura de la oferta educativa de este sector. Luego de ello, la apertura y el crecimiento del sector de gestión privada no confesional fue notable. También implicó cambios en algunas instituciones educativas confesionales -que buscaron en directivos laicos la articulación con la nueva modalidad- y en el Colegio Nacional de Monserrat -que en 1998 abrió sus puertas a las mujeres como alumnas regulares-.



Si la generación de los padres además del colegio tenía que haberse las con el deporte y las actividades culturales como los idiomas inglés, francés, alemán e italiano, en esta generación se agregan portugués, danza, teatro, música, olimpiadas matemáticas, talleres literarios, deportes (rugby, hockey, básquet, natación, etc.) y múltiples actividades asociadas a viajes de estudio, intercambios internacionales, exámenes internacionales, servicio comunitario, convivencias y retiros. Así, los colegios se transforman en auténticas “instituciones totales”, en el sentido de Goffman (2012): si bien no son internados, como los de primera mitad del siglo XX, cuentan con un volumen de actividades sincronizadas o simultáneas que los asemejan a laboratorios donde se reproduce la modernidad, o la posmodernidad si consideramos la simultaneidad y la instantaneidad. La realización de muchas actividades a lo largo del día, y la elección entre actividades simultáneas en función de subgrupos de amigos e intereses preparan para un mundo que exige 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 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, a música y ocasionalmente a la casa de un compañero para estudiar. Se trata de colegios optimizadores de tiempo productivo que quitan trabajo a los padres y preparan a sus hijos para el futuro. El tiempo de ocio es un tiempo controlado y productivo, como lo observan Tiramonti y Ziegler (2008). De este modo, según los docentes, los días de semana los estudiantes llegan a su casa “muy cansados”; y los fines de semana también tienen previstas actividades con la familia, ya sean deportivas, de ciencias, o



simplemente de recreación: en ellas el colegio y la familia mantienen una estrecha relación.

Junto a otros factores, la implementación de la Ley Federal de Educación incidió en la flexibilización de las estructuras de los colegios más tradicionales, al incluir a mujeres entre sus filas -como sucedió con el Monserrat- o al aceptar hijos de padres separados -tal es el caso de algunos colegios católicos tradicionales-. Incluso en muchos de estos colegios se incorporaron laicos en la gestión de la institución. No todas estas pruebas salieron bien, como hemos mencionado antes: hay colegios religiosos que dieron marcha atrás luego de la resistencia de algunos padres, o incluso de los mismos docentes, muchos de ellos egresados de la institución. En este sentido la tradición familiar se reproduce en la tradición escolar (Tiramonti & Ziegler, 2008), y se vigila del mismo modo que a los miembros de la familia.

Los colegios de la generación de los hijos estuvieron permeados fuertemente por la lengua inglesa, que en muchos casos dio lugar a una educación bilingüe: por la mañana las materias en español y por la tarde el cursado en inglés⁹⁰. A ello se suman los exámenes internacionales de francés, italiano, alemán y demás idiomas específicos de cada escuela.

Para sintetizar, esta es una generación que dispone de una diversificación en la oferta sin precedentes. Múltiples instituciones

90. 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 este idioma: 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 de la universidad de Oxford, y el SAT, un test de admisión aceptado por las universidades de Estados Unidos.



educativas, con opciones muy diferenciadas y conexiones con el mundo particulares: desde los intercambios internacionales de los colegios bilingües hasta los intercambios internacionales, pasando por las modernas ferias internacionales de ciencias y las múltiples instancias de formación e iniciativas de desarrollo del “espíritu emprendedor”, como las del Junior Achievement, que también implican un espacio de viajes y competición.

Entrar a los colegios de elite: “tocar cielo y tierra”

La educación que reciben los hijos de *los que mandan* en Córdoba no necesariamente implica el pago de cuotas muy costosas, aunque en algunos casos sí lo son. En algunas instituciones existen mecanismos de selección tan efectivos, ya sea en el ingreso como durante el proceso, que se garantiza cierta exclusividad en los grupos de alumnos. Incluso dentro de las escuelas de elite hay dos escuelas de gestión estatal con educación gratuita. Comprender que la selección no se da solo por el costo de la cuota es entender que no solo el capital económico hace que ciertas familias sean aceptadas o rechazadas. De hecho, algunas familias con alto nivel adquisitivo no consideran como pensable o deseable inscribir a sus hijos o hijas en escuelas muy costosas, como ya hemos mencionado.

Uno de los mecanismos más frecuentes para operar en la selección de los alumnos es el examen de ingreso: un instrumento concebido en su origen como democratizador. En la medida en que las instituciones educativas comienzan a ver sobrepasada la cantidad de plazas disponibles, deben seleccionar a los aspirantes a ingresar. El examen de ingreso aparece como una medida “democratizadora” (como expresan los docentes) y meritocrática. Se toma la



misma prueba para todos los postulantes e ingresan quienes tienen mejor calificación. Sin embargo, plantear esta medida como igualdad desconoce las condiciones sociales, económicas y culturales de origen familiar de estos alumnos. Dicho de otro modo, se transforma en un mecanismo de reproducción de la desigualdad cuando las familias con más recursos encuentran otra manera de obtener ventaja de este instrumento. Pedro, preceptor de una escuela con examen de ingreso, cuenta que hace algunas décadas los maestros de grado de las escuelas primarias comenzaron a seleccionar y preparar de un modo especial a alumnos aspirantes a colegios con examen de ingreso. Rápidamente, algunos docentes particulares se abocaron a reforzar los conocimientos adquiridos en el nivel primario, a la luz del temario de estas pruebas; luego surgieron academias de ingreso que se disputaban la efectividad en la tasa de ingresantes. En este sentido, el examen de ingreso se tornó un dispositivo de ocultación de la desigualdad de origen por medio del mérito. En muchos casos, el eufemismo de la situación de examen cumple la función de elegir a los elegidos, parafraseando a Bourdieu (2013). Si bien da la impresión de que ingresa el que más se esfuerza, el acceso a la preparación marca grandes desigualdades.

En efecto, el modelo de reproducción escolar legitima la transmisión de la desigualdad social de un modo más efectivo que el ancestral modelo de reproducción familiar y sus procedimientos de transmisión directa, como explica Bourdieu. Esta regularidad constatable de un modo estadístico tiene un costo para las familias de *los que mandan*: el riesgo del no ingreso. Además, deja la posibilidad de que ingresen hijos de familias de clase media, que legitiman simbólicamente el mérito de quedar entre los seleccionados y el discurso liberal de que todos pueden ingresar en base al esfuer-



zo personal. “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 *los que mandan*. Algunos mecanismos han sido articulados, como es el caso de los cursillos gratuitos brindados por los colegios preuniversitarios, que se extienden cada vez más en el tiempo buscando disminuir estas desigualdades de origen. No obstante, la desigual formación en el primario, sumada a la capacidad de algunos padres de hacer inversiones en academias para el ingreso, hace que este sea un problema complejo que carece de soluciones simples.

Los mecanismos de selección de las escuelas de gestión privada varían mucho, dependiendo del porcentaje de subvención que reciben del Estado. Si bien en términos generales, la cuestión económica no aparece en el discurso de los entrevistados como emergente, cuando preguntamos por los costos de la educación muchos expresan que resulta muy onerosa. En este grupo hay escuelas de gestión privada con subvención parcial por parte del Estado, que en ocasiones direccionan a determinados niveles o cursos dentro del nivel e implican costos menores en la matrícula. Ello se debe a que la Dirección Provincial de Escuelas Privadas pone un límite al valor de la cuota mensual. Sin embargo, en ocasiones los cursos subvencionados son los más altos, dándose un proceso de selección por nivel de ingresos en los primeros años. Asimismo, estos colegios en su mayoría tienen examen de ingreso o articulan un proceso de selección caracterizado por listas de espera y entrevistas con las familias.



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 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, suponte, 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 de dónde vienen, pero vienen por el Ministerio de Educación, logramos hacer que lo reciban a Nacho, una vez que entró Nacho, ya entró Facu, el segundo fue fácil. Pero fue enquilombado... de hecho Nacho entra al [nombra otro colegio], y a último momento se baja un chico del [nombra otro colegio] y lo toman a Nacho. Horas de cola, Malena tocando la puerta bajo la lluvia... ¡todo el show!

De acuerdo con las entrevistas, en las listas de espera los criterios no están claros, pero hay coincidencia en que la prioridad corresponde a quienes cursaron en la escuela el nivel y desean continuar sus estudios secundarios en la misma institución, los niños que tienen hermanos en el colegio, los hijos de egresados y los hijos de docentes. De este modo, son pocos los lugares libres para nuevos aspirantes desvinculados. A pesar de ello, los padres hacen interminables colas y establecen todas las redes posibles para lograr que sus hijos accedan a un banco en las instituciones más reconocidas. Tal es el caso de Esteban, alto funcionario de la justicia 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 qué 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 qué 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 que habían pedido primero, bueno, nos dice, “lo que pasó es que hay muchos varones y su hijo...” ¡No! digo y ¡sí 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... y es una vergüenza... que están haciendo el acomodo. Más o menos ella lo debe haber alivianado, porque el día siguiente rin, rin, mi teléfono, saben que hay un lugar, entró Jazmín y así entró después Gastón.

Los colegios que no reciben subvención del Estado, por su parte, tienen cuotas que superan hasta en ocho veces las cuotas de los colegios subvencionados. Si bien, como hemos mencionado, el valor de la cuota es lo bastante alto como para funcionar a modo de filtro en el ingreso, también el tema de la matrícula es un problema en estas instituciones, por sus regímenes de prioridad similares a otras instituciones privadas subvencionadas. Esto, sin considerar un elemento que marca una diferencia dentro de la oferta educa-



tiva privada: el costo que tienen las actividades complementarias a las que asisten los alumnos. Al deporte, las actividades culturales, los viajes, los exámenes internacionales y el consumo cultural y tecnológico, se suman al viaje de Disney de los 15 años en las chicas (una práctica difícil de sortear), lo relativo al ocio que supone ser y estar en estas esferas (salidas caras, ropa de marca, etc.), las vacaciones al menos dos veces al año. Todo esto supone un costo que muchos padres no pueden pagar, por más que puedan destinar el equivalente a un salario mínimo por hijo, por mes, al pago de la cuota. Es una condición remarcable en el caso de algunos docentes de clase media que, por más que reciban ofertas de beca para sus hijos, entienden que el nivel socioeconómico y cultural de las familias que van a esos colegios los excede.

“Una burbuja dentro del termo”. Características de alumnos y exalumnos

Los alumnos y exalumnos de las familias estudiadas valoran la educación secundaria recibida como un espacio significativo, por la formación en valores, en habilidades específicas; o por la formación académica, aptitudinal y socializadora. Así, el paso por la escuela genera en todos los casos un sentimiento de identidad. Tal vez sea por eso que todos los entrevistados describen una fuerte implicación emocional (amor, nostalgia, pasión, pertenencia, hermandad, u odio) por las instituciones. De todas maneras, el común denominador ha sido, y sigue siendo, la valoración del secundario como la instancia más importante de socialización, formación personal y académica, incluso para quienes continuaron sus estudios universitarios de grado y posgrado.



La selección comienza con la elección de la escuela para los hijos, representada por *los que mandan* en términos de una decisión pretendidamente racional, sustentada en un análisis minucioso equiparable con los grandes proyectos de vida de estas familias, ya que, como dice Perla, las instituciones “forjan personalidades”. Estas “personalidades” son disposiciones, formas de percibir y valorar construidas en y por el colegio, casi idénticas, reconocibles aunque los estudiantes no se conozcan: una suerte de intuición hace que entre los egresados se produzca este reconocimiento casi mágico, en palabras de Oscar, “sin hablar”. Las disposiciones se adquieren en la mayoría de los casos en más de doce años de exposición a la institución, y producen la sensación de reconocerse sin conocerse, encuentran asidero en las condiciones objetivas de socialización y en un lenguaje en común, aunque perceptible de modo consciente. Por eso no resulta indiferente la relación de los egresados con sus compañeros, que genera un “espíritu de cuerpo” (Bourdieu, 2013). En ese proceso de escolarización total se establecen relaciones de camaradería y hermandad para toda la vida, redes que exceden el espacio (“los egresados del La Salle somos todos iguales, no importa de dónde vengas”), el tiempo (“podrá ser de otra promoción, pero si es del Belgrano...”), incluso adquieren una relativa transi-tividad (es “el amigo de un compañero, que es un amigo”) en las palabras de los entrevistados.

Quienes asisten o asistieron a estas instituciones manifiestan vivencias significativas, aunque no siempre positivas. Algunos mantendrán amistades de por vida y otros tendrán conflictos psicológicos, como relata Juan Pablo: “[lo que pasé] es más profundo, yo esto lo hablé con un psicólogo, de grande”. Las emociones desbordan en los relatos, desde el encuentro casual con un compañero,



al sollozo de Facundo que, con más de ochenta años, se emociona pensando en sus compañeros mientras recita las estrofas del himno del Colegio Nacional de Monserrat: “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”.

Las *escuelas totales* tienen características distintivas que potencian ciertos modos de percibir y pensar en sus alumnos y reprimen otros. En este marco, las instituciones y las familias producen una suerte de retroalimentación continua:

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).

La condición de personalidad y pertenencia 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. En la generación de los abuelos los colegios tienen un perfil solemne, de autoridad y respeto. En el caso del Monserrat los alumnos ocupan pupitres de grandes celebridades: presidentes, científicos, obispos, políticos y revolucionarios. Muchos egresados a principio de siglo fueron reconocidos públicamente: eso aparece con fuerza en la descripción de los entrevistados.

El régimen de pupilo en algunas instituciones genera fraternidades para toda la vida. Compartir el régimen de convivencia in-



tensiva 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”. Una hermandad en la cual los mayores cuidan a los menores, como es el caso del Liceo Militar General Paz, genera lazos fuertes de compañerismo y constituye redes de apoyo en términos de capital social para “afrontar los momentos duros de la vida”, como la pérdida de trabajo, las separaciones, los fallecimientos o los conflictos familiares.

Por tal razón los egresados de la generación de los abuelos se encuentran regularmente con sus compañeros, participan de eventos organizados por los colegios, hacen fiestas y, en algunos casos, se ven una vez por semana. Las “bodas de oro”, como cuenta Facundo, o los aniversarios que relata Garibaldo, son excusas para reencontrarse entre los presentes y los ausentes. El “recuento de caídos”, al que se refiere un egresado del Liceo, es una práctica solemne y llena de recuerdos. La situación de reencuentro está condicionada por el momento de vida de los egresados; es irregular en los primeros años a causa de las carreras universitarias, la familia y los hijos.

Todos los entrevistados reconocen la impronta de la formación escolar en su personalidad y la de sus compañeros: la disciplina, el compañerismo, la honestidad, el trabajo duro imprimen una “dignidad en el carácter”, rasgos marcados en el discurso, en la forma de pararse y de andar, en la forma de vestirse y en la manera de vivir y que remiten a esta doble elección entre institución y familia. Como menciona Bourdieu (2000):

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 (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, el éxito deportivo, la disciplina, la estirpe, el manejo de las lenguas muertas o la devoción religiosa, por mencionar algunas.

Las reuniones de egresados -siempre las más concurridas son aquellas que cierran décadas o las bodas de plata y oro- suelen realizarse en los colegios e involucran a organizadores de eventos, videos, grupos musicales, catering, eventos culturales, libros de egresados con sus nombres, reconocimientos y medallas. La mayoría de esos eventos logran la concurrencia de algunos egresados residentes en el extranjero o fuera de la ciudad. En cuanto a esas reuniones, la generación de los padres vive un período familiar menos propicio que la de los abuelos, pese a lo cual muchos mantienen encuentros frecuentes con sus compañeros más próximos y una vez al año con sus compañeros de sección o de curso.

Dado que la iglesia es un espacio de reunión de familias y egresados, esta generación reacciona frente a la educación religiosa de un modo bastante polar, optando por la adhesión a los valores católicos o por tomar cierta distancia de ellos. La dura impronta católica recibida en algunos colegios lleva a buena parte de esta generación a no elegir para sus hijos escuelas religiosas y a evitar reunirse en estos espacios. Ello deja entrever la transformación en el sistema



de valores mediada por un cambio generacional fuerte y la ruptura de una cierta concepción de familia. Como hemos mencionado, las mujeres entrevistadas formadas en órdenes religiosas poco ortodoxas no manifiestan un rechazo marcado y consideran la opción de una escuela religiosa para sus hijos y las escuelas como espacios de reunión. Tal 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; cambio que implicó que 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 hoy intactos.

Algunos colegios católicos se adaptaron a esta nueva concepción y para la tercera generación flexibilizaron sus demandas sobre el matrimonio por iglesia de los padres y el bautismo de los hijos. Incluso algunos entendieron que su labor como instituciones educativas era la de acompañar a los niños y sus familias en este proceso de ruptura del modelo tradicional, mientras otros rigidizaron su posición como mecanismo de distinción. Estas contradicciones siguen presentes en las autoridades de los colegios de elite, como expresa una directiva de un colegio privado laico sin subvención en relación con sus alumnos cuando les pregunta dónde estuvieron el fin de semana: “Pregunto: ¿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 sumale 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 y las familias denominan de “excelencia académica”, incluso algunas aún hoy sostienen la formación de los varones separada de la de las mujeres.

Si bien algunos egresados de la generación de los padres todavía están en ese momento del periodo laboral que dificulta el encuentro con sus excompañeros, esta generación encuentra en las nuevas tecnologías una forma de mantener el contacto y el sostenimiento de las redes de egresados. Las reuniones regulares en el colegio o en bares y confiterías son muy comunes. El “grupo chico” de amigos o amigas se reúne regularmente, para salir a cenar o juntarse en casa de uno de los compañeros. Algunos salen a bailar, hacen viajes de vacaciones o de compras, incluso con 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 se constituyen en un refuerzo de las lealtades. Esta generación se comunica constantemente y mantiene una relación muy fluida con sus compañeros del secundario. Los regalos, los mensajes y las grandes reuniones son regulares en las familias de clase alta. Este trabajo de socialización que disimula la función de los intercambios es descrito por Bourdieu (2007) del siguiente modo:

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 (p. 179).

Algunos entrevistados solo asisten a reuniones una vez por año en conmemoración del egreso, o 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 o la promoción.

Los grupos de *WhatsApp* del círculo más íntimo de egresados varones en ocasiones conducen a la creación de grupos de *WhatsApp* de sus parejas en paralelo. Los egresados de colegios solo para varones o solo para mujeres tienen una comunicación muy frecuente, incluso más que en los grupos mixtos. Las instituciones educativas, por su parte, también promueven las reuniones entre los egresados gestionando las bases de datos. Algunas, se caracterizan por su capacidad para organizar eventos con premios y distinciones, e invitar a egresados con reconocimiento a nivel local, nacional o internacional. Un impedimento para las reuniones es que los egresados de esta generación están en su máximo momento de productividad familiar, profesional y emprendedora. Algunos viajan por Argentina y el mundo, estableciendo redes y desarrollando sus emprendimientos. Otros se están especializando todavía, y son pocos los que ya han consolidado emprendimientos propios. Esta sobrecarga de actividades no es solo producto de la juventud: es una nueva época en la cual incluso los egresados con más de sesenta años mantienen un ritmo de vida muy activo, reuniones regulares con compañeros, viajes de negocios o de ocio, travesías en motocicleta o en *motorhome* y deportes de cualquier tipo; todas acciones



que, en gran medida, replican las dinámicas del colegio secundario de la generación de los padres.

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 hay algunas regularidades en los casos de estudio. En general los egresados de los colegios preuniversitarios elaboran estrategias de reproducción que implican su ingreso a puestos dentro del Estado en sus tres poderes y en las empresas privadas como profesionales. Por otra parte, los egresados de los colegios privados tienen estrategias más apoyadas en el sector privado. Sin embargo, es difícil establecer esta relación, dado que las matrices ocupacionales de los egresados de esta generación son en su mayoría mixtas, múltiples y complementarias a las de sus cónyuges.

En muchos casos existe una división sexual del trabajo directivo: los padres ocupan posiciones jerárquicas en las empresas privadas (propias o ajenas) y las madres ocupan posiciones jerárquicas en el Estado (administración pública, salud, educación, etc.), las ONGs y los medios de comunicación. Esta división del trabajo de dirección encuentra asidero en las estrategias matrimoniales de reproducción, por lo que

(...) 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).



Por otra parte, la capacidad para establecer redes entre el sector estatal y privado de los emprendedores es fundamental para garantizar la viabilidad de sus proyectos. Por ejemplo, los entrevistados egresados del Liceo Militar General Paz son emprendedores exitosos del sector privado con nula relación con el Estado en términos de dependencia laboral, pero con redes y relaciones comerciales indistintamente con el sector privado y estatal. Algunas de las actividades regulares de estos egresados, y no necesariamente excluyentes entre sí en tanto jerarquías laborales, son la dirección de empresas, la gestión pública, la dirección de instituciones públicas y privadas, y la docencia en universidades. A ello se adicionan otras actividades de recreación, esparcimiento y socialización, tales como viajes, deportes, eventos científicos y tecnológicos, *meetings*, reuniones de negocios, la parroquia, visitas de parientes en sus casas, y visitas a parientes del país y del extranjero, la cotidianidad de la familia, las vacaciones, la formación académica y artística, los eventos sociales, los eventos de caridad, las prácticas de autoayuda y *new age* (Tiramonti & Ziegler, 2008), los talleres de formación para la autogestión de una vida sana y saludable. La mayoría comparte 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. Son puntos de encuentro privilegiados el trabajo, las salidas a comer, la parroquia o el templo para los practicantes, los deportes y los espacios de recreación de sus hijos.



Los miembros de tercera generación: los hijos y nietos

Las redes de encuentro entre los padres y las instituciones educativas que forman a sus hijos potencian la socialización de las familias de *los que mandan*. Muchas instancias de socialización están garantizadas por la intervención y promoción directa de las instituciones educativas. Un claro ejemplo son las redes de *WhatsApp*, una suerte de amalgama entre padres e instituciones; asimismo, los partidos de fútbol para padres, las reuniones para fechas patrias, las ferias de ciencias, los eventos culturales, los viajes y los aniversarios del colegio son eventos de contacto para quienes pueden asistir.

No obstante esta hipercomunicación con la institución, una demanda regular de los docentes de las instituciones educativas consiste en que algunos padres no aparezcan nunca en las escuelas, que estén “demasiado ocupados para ocuparse de sus hijos”. Constanza, que es docente de segunda generación de un colegio privado laico de tercera generación, relata:

(...) se trata de sostener [a las familias], de integrar, de buscar estrategias de... de eso se trata de abarcar 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 ocupate vos”.

Si la segunda generación ha cambiado respecto a la primera, la tercera ha cambiado todavía más. El sector de gestión privada se segmentó entre las escuelas de elite 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 prácticamente toda su propuesta educativa en una oferta lo más “bilingüe” posible e internacional. Algunas instituciones confesionales buscaron direccionar hacia el mismo segmento de mercado y otras solo lograron reforzar un poco la formación en lengua extranjera. Este movimiento está entramado en el gran cambio de las demandas del mercado educativo de nivel superior y del mercado laboral internacional donde estas fracciones de *los que mandan* son parte de una clase capitalista transnacional o de una clase científica y profesional internacionalizada con gran velocidad en los últimos años.

Un sector 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, trilingües e incluso biculturales. Es necesario aclarar que no son propiamente escuelas internacionales, un concepto todavía equívoco a nivel global y sobre todo a nivel local, porque para ello sería necesario que tuvieran una gran parte de sus alumnos y docentes procedentes de otros países y un plan de estudio distinto al nacional, cosa que no sucede en estos casos (Giovine & Mataluna, 2022). Los egresados de estas escuelas rápidamente ocupan posiciones de jerarquía, ya sea en el ámbito profesional o empresarial, en la mayoría de los casos mediadas por procesos universitarios. Son personas cosmopolitas (Wagner, 2007), similar a lo que muestra para Buenos Aires la investigadora Sandra Ziegler (2004b).



La fluida socialización con sus compañeros de colegio suele ser producto de toda una trayectoria escolar compartida, que comienza a los dos o tres años y finaliza a los diecisiete o dieciocho años de edad. Esta exposición *in extenso* a un grupo relativamente homogéneo con el curso de los años, se complementa con una exposición intensiva a las actividades extracurriculares y a las redes establecidas entre los padres, lo que genera una densidad en la trama que deja poco lugar para el afuera. La excepción a tantos años juntos es el caso de los alumnos y egresados de los colegios preuniversitarios, que ingresan a partir de quinto grado de primario aprobado, o de los colegios técnicos, que tienen solo formación secundaria. En estos casos, generalmente se combina una formación inicial y primaria de gestión privada, la preparación para el ingreso también privada y la secundaria pública en los preuniversitarios o privada en los técnicos. Los hijos de *los que mandan* que acceden a escuelas preuniversitarias, viven esta experiencia como una apertura, como “salir del termo” hacia otras clases sociales y hacia “la realidad”: en palabras de David la ESC. Manuel Belgrano “te da calle”. Es un “salir de la burbuja” y entrar en contacto con la “vida real”. Ellos perciben esta experiencia como un capital, como una formación “para la vida”, lo cual se vincula con la mayor heterogeneidad social presente en estas escuelas y con la autonomía requerida para escolarizar desde muy pequeños en grandes instituciones, con dinámicas muy distintas a los pequeños espacios de contención de las escuelas privadas.

Lo anterior no debe llevar a pensar que los jóvenes de tercera generación estén encerrados en sus casas: los viajes familiares, los intercambios y los viajes de estudio son algo común entre ellos. En ese marco, las inasistencias y las reincorporaciones también son



regulares. Los docentes son los que más se preocupan por esta situación y las instituciones educativas comienzan a implementar acuerdos con los padres para asegurar los contenidos perdidos por los viajes. La formación internacional de los alumnos de clase alta genera dificultades para los docentes de las materias en español, en ocasión de la preparación para rendir los exámenes internacionales por parte de algunos alumnos, constituyéndose en abiertas interrupciones en el dictado de las demás materias, y muchas veces implicando la suspensión del dictado de los contenidos durante una o dos semanas.

Las conversaciones en idioma inglés, los términos en inglés y sobre todo las relaciones que mantienen con el extranjero, en inglés, son manifestaciones de una verdadera apertura al mundo por medio de la lengua. Así lo relata Julieta, egresada de un colegio trilingüe, en ocasión de conversar sobre los exámenes internacionales cuando nos explica que

(...) el AICE es el que rendís en sexto. El IGC [se refiere al IGCSE] es uno de educación secundaria y el AICE es de bachillerato para poder entrar a una universidad; son exámenes que son desgastantes prepararlos, pero después tenés ese certificado que te abre las puertas adonde vos quieras, ese certificado es totalmente ultra bilingüe, como si fueras, lo dictás como primera lengua, y nada, es un examen que vale mucho.

La socialización nocturna se hace, por lo general, en salidas a lugares bailables o *boliches* de la zona del Chateau Carreras y rara vez a alguno de Nueva Córdoba. Para las fiestas que organizan los alumnos de los últimos años de los colegios a los que asisten los hijos de *los que mandan*, se invita a alumnos de otros colegios de elite.



La ropa usada, la tecnología consumida y los vehículos se condicen con los de familias con ingresos altos. Como habíamos mencionado, Julieta cuenta que existen colegios más homogéneos que otros en cuanto a las familias que asisten. Eso significa que “unos pueden tener más y otros menos [refiriéndose al dinero], pero a nadie le falta para hacer un viaje al exterior”. Probablemente los colegios más homogéneos sean los bilingües totalmente privados. En el otro extremo se sitúan los colegios preuniversitarios con una heterogeneidad socioeconómica mayor. En el medio se encuentran los colegios religiosos: si bien son para todo el espacio social, aparecen aquí -fruto de la selección muestral- solo aquellos que atienden en su mayoría a familias de clase media acomodada y alta.

Los entrevistados afirman que el Colegio Israelita también tiene una gran heterogeneidad en el 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 oportunidad para las familias de clase alta, al menos para alguno de sus niveles, que buscan una oferta en el marco de su cultura. Algunas familias envían a sus hijos a la primaria y luego a otros colegios de elite en la secundaria. La mayoría de los egresados entrevistados de los colegios privados laicos y confesionales, continúa en universidades privadas que han firmado convenios con muchos de estos colegios para el ingreso directo. Una excepción son los egresados de las escuelas preuniversitarias, cuyo principal destino son las universidades nacionales.

Todos estos niños son hijos de profesionales, empresarios, funcionarios públicos, comunicadores o gremialistas que optan por los colegios presentados porque su objetivo es mantener o mejorar la



posición en el espacio social. Incluso muchos directivos de los colegios de elite pertenecen a la clase alta, y algunos de ellos son dueños de las instituciones.

El capital social y el uso intensivo del tiempo: “Siempre ocupados”

La optimización de los tiempos de escolarización de los hijos responde a una racionalidad que tiene correlato en el mundo del trabajo de sus padres y supone la subordinación de la educación, caracterizada por el tiempo lúdico y repetitivo, a los imperativos de la urgencia propia de la temporalidad del trabajo lineal. Las instituciones de elite forman para un mercado de trabajo con esas características, se aproximan a propiciar conocimientos y habilidades significativas para el futuro laboral o académico. Esto cuenta Pedro, preceptor de un colegio preuniversitario, que cuando los jóvenes “se ponen molestos” 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... 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”.⁹¹

91. Entrevista en el marco del equipo de investigación que muestra cómo “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)



Los colegios de elite son espacios de producción orientados a preparar a los alumnos para ocupar los puestos de mayor jerarquía en la sociedad: jefes, directivos, presidentes, etc.: para tomar decisiones, asumir responsabilidades y gestionar recursos económicos y humanos; por ello en su formación hay reuniones sociales, deportivas; microemprendimientos (micronegocios); viajes; eventos de caridad, científicos, tecnológicos, artísticos y otros. Como dice Bourdieu (2013):

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. (p. 40)

En la escuela una red de alianzas duraderas contribuye a mantener el mínimo de cohesión necesaria para los intereses de los grupos. La posesión del capital social derivado de relaciones construidas en la escuela, 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. Durante su periodo de escolarización, las reuniones con otros colegios se dan en el marco de eventos deportivos, y todos los colegios de elite compiten en disciplinas como el atletismo o el rugby. Las fechas patrias son una excusa para que el colegio convo-



que a la familia, incluso en internados como el Liceo General Paz, con desfiles y exhibiciones. La segunda generación continúa con los hábitos de la primera en cuanto a reuniones periódicas y eventos. Los colegios confesionales agregan las reuniones religiosas en la iglesia los domingos o las fechas importantes, como el aniversario del colegio; casi siempre estas actividades están precedidas por misas y acompañadas de reuniones en las que los padres comparten la comida. Las reuniones deportivas sobre el final de la segunda generación comienzan a tener un peso institucional propio. Los equipos de rugby, hockey, voleibol y softbol participan de torneos provinciales, nacionales e incluso algunos egresados siguen compitiendo en eventos internacionales en nombre de la escuela. 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 en los colegios más tradicionales tienen una valoración moral y de conciencia: son obligatorios -por más que no siempre estén explícitamente calificados así- a riesgo del remordimiento y el llamado de atención. 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 de la comunidad.

Recordemos que la segunda generación estuvo atravesada por los efectos 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 de Raúl Alfonsín en 1983. En este periodo la actividad política en los colegios se vio fuerte-



mente amenazada, con estudiantes desaparecidos y listas negras. Ello significó que los tradicionales centros de estudiantes fueran eliminados de las instituciones y la generación de los abuelos viera con terror que sus hijos participaran políticamente. Esto hace comprensible, en parte, que en algunos colegios prosperaran solo los grupos juveniles y las actividades deportivas, en tanto reductos de socialización. Muchos de los padres vieron con agrado que las instituciones religiosas mantuvieran *a salvo* a sus hijos.

Si la actividad política estuvo restringida para los estudiantes de segunda generación, en los de tercera ganó espacio. No obstante, hoy pocos colegios que educan a los hijos de *los que mandan* tienen centro de estudiantes. Quizás el más emblemático sea el de la ESC. Manuel Belgrano.

Paralelamente, la organización de campeonatos de fútbol se ha institucionalizado, como la LIFI y LIFUS. La LIFI se creó por medio de la intervención de un miembro de la comunidad educativa del colegio Santo Tomás y director del colegio durante cuarenta años⁹², el padre Dionisio Pérez Pardo, quien advirtió que los colegios católicos eran como islas, donde los padres no se conocían y los chicos tampoco. Otros eventos deportivos son las olimpiadas, que se organizan dentro de las instituciones educativas de elite y entre ellas.

La realización de eventos culturales en todas las instituciones estudiadas es muy frecuente. Hay puestas de obras de teatro en otros idiomas, presentación de libros por parte de sus autores, pro-

92. 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>



yecciones de películas en los anfiteatros, conciertos de música instrumental o de bandas de rock, intervenciones artísticas y otras, para los alumnos. Pero también se brindan actividades culturales y deportivas para toda la comunidad. Son comunes los folletos en la red social de Facebook invitando a charlas de personajes reconocidos, discusión de temas de actualidad, actividades deportivas para la comunidad, bailes, fiestas, eventos científicos y técnicos, ferias y exhibición de obras de arte. A estas actividades se agregan las previstas por los colegios religiosos, que no distan mucho de la generación anterior.

Recientemente algunas de estas instituciones se han apuntado al proyecto emprendedor llamado *Junior Achievement* para la escuela primaria y secundaria, cuyo objetivo principal es transmitir la importancia de la “actitud emprendedora”, y enfatizar el valor de la educación como herramienta de realización personal y profesional⁹³.

Todas las instituciones de esta generación forman parte de programas internacionales de intercambio, como mencionamos, con destinos como Brasil, Canadá, Estados Unidos o Australia; en las escuelas de gestión privada bilingües aparecen intercalados con los exámenes internacionales y en las escuelas confesionales se hacen con colegios de la misma congregación, en otros sitios del mundo. En el caso de las escuelas preuniversitarias son producto de convenios de la universidad, o de las escuelas preuniversitarias con otras universidades o escuelas en condiciones similares.

93. Para más información consultar la página de Junior Achievement en Córdoba: <http://jacordoba.org.ar/>.



Docentes y directivos: “Si querés que te tomen, tenés que hacer lo que te digo”

En las familias de clase alta, muchos de los padres de los alumnos también son docentes, preceptores, directivos o accionistas de estas instituciones. En total entrevistamos ocho docentes, dos preceptores y siete directivos de las instituciones educativas de elite de Córdoba, y ampliamos la muestra a entrevistados de clase media dominante según el espacio social construido en el marco de la investigación.

Los docentes y los preceptores de las escuelas de elite se constituyen, en palabras de los padres de clase alta entrevistados, en “los guardianes” de sus hijos⁹⁴. Así lo relata Serena quien, por ingresar 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 identificás que los alumnos son hijos de egresados?

S: ¡sííí, 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 da mucha importancia a eso

94. Utilizan el mismo término que propone Bourdieu en *La Nobleza de Estado* (2013) cuando dice: “(...) 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 están espontáneamente inclinados a transmitir y sancionar, en gran medida sin saberlo, los valores de la institución...” (p. 129).

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.

El perfil de los docentes de los colegios de elite que escolarizan a los hijos de *los que mandan* tienen características que los diferencian de las escuelas de gestión estatal en general y de las escuelas de gestión privada en particular. Estos criterios de selección han variado en las generaciones estudiadas, pero se mantienen tan rigurosos y minuciosos como sea posible. Ello no implica que los criterios sean homogéneos entre las instituciones. De hecho, un docente de una escuela preuniversitaria como la ESC Manuel Belgrano cumple criterios de selección explícitos e implícitos muy diferentes de los exigidos en los colegios privados religiosos más ortodoxos. Los pocos casos de docentes que dan clases en ambos tipos de instituciones relatan con lujo de detalle esas diferencias y el modo en que ellos mismos deben modificar sus disposiciones en un lugar u otro.

En la generación de los abuelos algunos docentes eran percibidos como ídolos y, si bien existían docentes buenos y malos, por lo general eran inspiradores para los entrevistados. El hecho de que un docente distinguiera a un alumno con una calificación de diez o que le dedicara el libro con el que daba clases eran eventos que acompañarían al estudiante de por vida. Todavía hoy, en las entrevistas, se percibe la emoción. Según el material recopilado se detectaron dos tipos de docentes en esta generación: los profesores (recibidos de maestros) y los profesionales sin formación pedagógica específica (abogados, ingenieros, farmacéuticos, contadores, etc.), con perfiles pedagógicos y didácticos distintos: algunos más enciclopedistas



y otros más empiristas, anclados en un saber hacer práctico. Esta diferencia no quita que en ambos casos estos docentes puedan ser famosos y reconocidos en sus áreas de trabajo. De hecho, los estudiantes de esta generación se encuentran con sus docentes en la universidad, en las librerías y en los puestos de gobierno.

Los mecanismos de acceso para dar clase en los colegios de elite son sofisticados. Para esta generación, el escaso volumen de familias de 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 dictaban las materias más humanistas, venían de grandes familias aristocráticas de Córdoba y en la actualidad existen muchas calles con sus nombres. Este fenómeno se da solo en la primera generación: así lo relata un entrevistado que con mucho orgullo recibió clases de filosofía de Alfredo Fraguero, quien lo reconociera obsequiándole un libro de su autoría dedicado, que nos mostró en ocasión de la entrevista.

Por otra parte, los docentes de esta generación están condicionados en el acceso a las instituciones de elite según el sexo del alumnado. Es decir que si estamos frente a un colegio de varones –eran muchos para esta generación–, tendrá mayoría de docentes varones, cuando no exclusividad. Sucederá de un modo similar en los colegios de mujeres, aunque con menores restricciones para los docentes varones. En la generación de los hijos, la cuestión se complejiza con el ingreso de los colegios privados laicos en el circuito de formación de *los que mandan*. La complejidad está dada en que estos son colegios “nuevos”, y la identidad institucional se construye de manera simultánea con la selección de personal. El *reclutamiento* en estas instituciones es muy complejo y está me-



diado principalmente por estos factores: que el postulante tenga o no *apellido* (en el sentido de pertenencia al pequeño círculo de “la sociedad” (cordobesa), su modo de hablar, su vestimenta, en cuánto “se pongan la camiseta” de la institución y su presencia física. En relación con ello Perla, docente de una escuela privada laica sin subvención, comenta:

“(…) algo que me parece que se fijan, ahora que está más grande el colegio quizás no tanto, pero siempre se han fijado y 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.”

La labor docente puede tener cierto prestigio dentro de las comunidades de padres y alumnos, pero no es un trabajo bien remunerado. Por lo tanto, los docentes de esta clase social enseñan en su tiempo libre o por periodos cortos de tiempo, hasta que son demandados por otras actividades productivas.

El nivel socioeconómico y cultural de los docentes cambió en la generación de los padres; y en la de los hijos y nietos más todavía, quizás por el aumento de las instituciones de elite y el crecimiento de las familias que demandan esta educación. De hecho, conseguir docentes que *se acomoden* a los alumnos de clase alta constituye un desafío para fundadores y directivos de escuelas. El docente de un colegio que forma a estos niños y que no pertenece a las *familias que mandan*, debe desarrollar la capacidad de articular las disposiciones y percepciones de su nivel socioeconómico y cultural con los alumnos de esta clase. Pero también, y sobre todo, debe articular el modo en que la clase alta representa a los docentes, a las instituciones y a la educación en general en términos éticos y mo-



rales. Por esta razón el criterio de selección de los docentes constituye una particular capacidad de los directivos y fundadores de los colegios de elite. Para los colegios con egresados, está la opción reclutar a esos exalumnos para ser preceptores o para el dictado de clases, con lo cual se produce una mejor adecuación. En el caso de los preuniversitarios, donde la población es socioeconómicamente más heterogénea, la cooptación de graduados es un buen criterio de selección: se trata de un mecanismo eficaz para garantizar el proceso de adaptación institucional, que mantiene un circuito relativamente endogámico dentro de las instituciones educativas, retroalimenta el ideario identitario institucional, y refuerza el sentimiento de pertenencia, la extensión de los relatos de experiencias pasadas a otras generaciones, la construcción del nosotros y del otro. La contrapartida es el efecto de cierre, que con frecuencia aparece como perjudicial en el relato de los entrevistados.

En las instituciones de gestión privada confesional la formalidad y la devoción religiosa son un criterio determinante para la selección del personal. Si bien sigue operando la prioridad en la selección de exalumnos de la institución o de instituciones en la misma línea de convicción religiosa, se evalúa explícita e implícitamente la religiosidad de los profesores y su pertenencia familiar. En las instituciones de gestión estatal, la designación en los cargos directivos resultan de dinámicas intra y extrainstitucionales; y en este sentido hace algunos años se ha ganado una autonomía relativa dentro de las instituciones, pese a lo cual el signo político dominante dentro de la universidad tendrá un peso relativo en la determinación del elegido para conducir los colegios preuniversitarios.



El seguimiento del desempeño docente realizado por padres y directivos en todos los colegios de elite es continuo, y da lugar al conocimiento de información personal de cada uno de ellos. Los criterios para determinar si un docente es bueno o malo dependen del tipo de institución. Para ejemplificar, la separación de un docente de su cónyuge en algunas instituciones es algo de público conocimiento, sin ningún tipo de perjuicio, y en otras instituciones es algo que debe ocultarse tanto como sea posible. En este sentido, los padres y las monjas a cargo de la dirección de algunos colegios de elite católicos operan como guardianes de la moral y las buenas costumbres, como garantes de la selección del personal docente y del sostenimiento de los valores de la orden en el colegio. La dinámica institucional depende en mayor medida de los criterios de cada uno de estos directores.

En cuanto a los referentes institucionales, también en la segunda generación podemos ver profesores que se constituyen, parafraseando a Hegel, en espíritus de su escuela. A veces, y no siempre, docentes o directivos logran encarnar los valores y la idiosincrasia de la institución, al modo de la dominación carismática de Weber (2002). Pero esta no es la regla: en ocasiones los colegios pasan por largas acefalías simbólicas, ocupadas por gestores que solo remiten a las emblemáticas figuras del pasado institucional que dejaron marcas imborrables en la identidad del colegio.

La cuestión estética no aparece con tanta importancia en los colegios preuniversitarios, aunque se pueden observar diferencias entre ellos. En estas instituciones se valorará en mayor medida el desempeño académico de los postulantes, su formación en docencia y también su capital social y simbólico, dando un mayor peso



relativo a si este trayecto (personal o familiar) se ha dado dentro de la universidad. Son importantes los trayectos previos en las instituciones preuniversitarias. También aparecen determinadas cuestiones relativas a la forma de entender la política universitaria y la participación en movimientos sociales y gremiales como otro factor de impacto, no tanto en el acceso como en la permanencia. El apellido, que remite a una red de relaciones familiares y sociales, es un factor fundamental. Incluso puede resultar determinante al recibir a un postulante recomendado por alguien con prestigio dentro de la red de relaciones del colegio. Este factor tiene tanto peso que probablemente se priorice frente a la formación académica del postulante para ser profesor, como es el caso de aspirantes que todavía no se han titulado. 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 los alumnos y sus padres, al mismo tiempo que asegurarse que los docentes no impartan contenidos quizás objetables por los padres.

Como hemos mencionado, la proximidad sociocultural es otro elemento de valor: si el postulante pertenece a la fracción de clase que asiste al colegio, hay una compatibilidad disposicional armónica desde el comienzo. Los directivos de los colegios de clase alta relatan que es un problema superar los prejuicios de clase de los docentes que no pertenecen a *los que mandan*, que se sienten en muchos casos –como los define Kessler– “mirados desde arriba” (2010) y maltratados por alumnos que, en lugar de reconocer su estatus asociado académico, ponen en juego la relación mercantil con la institución, en la cual los docentes prestan servicio. Ello va aso-



ciado a una construcción de significaciones y posiciones acerca del mundo, de lo que es bueno y malo, esperable e inesperado, factible o imposible, que hace que un docente de las familias que mandan que forma a un alumno de la misma clase comparta lugares, representaciones y sentidos comunes. De ello da cuenta con preocupación Adriana, directora de un colegio privado laico sin subvención, cuando dice:

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 entienden de la educación así (...) ¿Quiénes son nuestros... [alumnos]? O sea, si no estaríamos hablando de docentes, que a la hora de pensar su ofrecimiento, y a la hora de desarrollarlo, ignoran quién es el otro. Es 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...

La 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 ello que se valora tanto el apellido 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 insinúan en cuanto a las condiciones de acceso, pero solo algunos lo explicitan. Un elemento marcado en los discursos de los entrevistados es que los docentes que les impactaron tenían la estética de *los que mandan*, 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 dice: “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 sé si era un Ferrari, pero...”

Por último, como hemos mencionado, se valora mucho que “se pongan la camiseta”. Éste es un significante que implica múltiples dimensiones: desde asumir el compromiso de someterse a incontables reuniones, actividades, eventos y viajes, hasta adoptar el proyecto educativo institucional, con su misión y valores, como propio. De algún modo significa “hacerse del colegio”.

Como hemos mencionado a colación de otras cuestiones, en los años noventa hubo un intento de incorporar a gente de afuera en los cargos directivos en los colegios, sobre todo referentes en la implementación de las modificaciones articuladas por el cambio de plan de estudios de la Ley Federal de Educación (Miranda & Lanfri, 2000). Un caso emblemático de ponerse la camiseta es el director de un reconocido colegio privado confesional de Córdoba: quién si bien expresa haberse consustanciado tanto con la orden que se siente miembro, muchos de los egresados nunca pudieron superar su extranjería a la congregación.

Una situación frecuente que enfrentan algunas de estas escuelas de gestión privada, en particular las más conservadoras (no son necesariamente las confesionales) es que “todos se conocen” y “todos saben lo que hiciste en el fin de semana”. De este modo, en comunidades muy pequeñas el control *tiende al infinito* y se dan a conocer intimidades que los directivos y padres pueden considerar reprobables. Esto sucede cuando se enteran de separaciones matri-



moniales de docentes o preceptores, o de uniones civiles, paternidades o maternidades sin casamiento. Un caso considerado extremo en algunas instituciones es la presunción de homosexualidad dentro o fuera del colegio, sea de alumnos, docentes o preceptores. Estos casos son reprobados y duramente sancionados con la separación de la institución. El procedimiento estandarizado consiste en la disminución de horas hasta que ya no es rentable permanecer en el colegio. Como relata Serena en ocasión del despido de una docente 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 [menciona la cantidad] 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...

Sin embargo, dado que es injusto separar a un docente por su condición de género, estas iniciativas no pueden ser promovidas por la gestión de la escuela; por ende, el proceso se eufemiza. En tales ocasiones los consejos de padres presionan a la institución para la separación de esos docentes y preceptores.

El control alcanza la tarea didáctica: los docentes están monitoreados en relación con los contenidos impartidos en las materias, como cuenta Julieta que sucedió con una profesora por presentar como parte del programa la lectura de un libro de cuentos sobre la



dictadura. Si bien no fue separada de su cargo, tuvo un llamado de atención por parte de las autoridades, advertidas por la comisión de padres. También se observa a los profesores en cuanto al rendimiento académico de los alumnos, como cuenta Mariel en ocasión de un examen en el cual muchos alumnos reprobaron y ella fue citada y reprendida.

Relación entre los colegios de elite y los que mandan: “una comisión evaluadora”

La familia funciona como una unidad en esta clase social:

[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 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 no son individuales, sino apuestas colectivas de reproducción. La pertenencia a una familia consolidada,- “la vieja nobleza” o la “antigua burguesía”, diría Bourdieu 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 de *los que mandan* con las instituciones educativas a las que envían a sus hijos, son complejas redes entre el cuerpo que es la familia y el cuerpo que es la institución. La relación está condicionada 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 por los hijos y el momento de la vida familiar, por mencionar algunas. En general los padres prestan mucha atención a la educación de sus hijos: no quedan librados al azar la elección, el seguimiento y el contacto regular con las instituciones. Luego hay matices múltiples en relación con cada institución y en las dinámicas con las familias.

En la generación de los abuelos hay menor contacto entre las instituciones educativas y las familias. La relación 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 se centra, principalmente, en la exigencia y la disciplina como mecanismos para estimular el rendimiento de sus hijos. El discurso aparece mediado por una ética de respeto por la institución y hacia el docente. En ese marco no existe 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 manifiesta sumisión a las autoridades del colegio y 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 hijos y padres era muy protocolar. Esta distancia se comienza a romper en la segunda generación, como veremos. Eran las madres las encargadas de acompañar a los hijos en este proceso. La primera es una generación cargada de solemnidad, dignidad y valores de grandeza, que gestan hombres predestinados a ocupar posiciones dominantes



en Córdoba y Argentina. Como hemos mencionado, es muy común que en las entrevistas surjan los nombres de egresados célebres que han alcanzado reconocimiento local, nacional y global.

Las familias de segunda generación establecen una relación más próxima con las instituciones educativas. Los precursores son algunos padres y principalmente las instituciones educativas profesionales, que convocan a esos padres a participar de las festividades religiosas y las misas en la capilla o la parroquia y los eventos familiares. Este fenómeno no está desligado de un crecimiento en las expectativas y funciones que los padres atribuyen a los colegios de elite. En algunas familias, en cambio, la herencia institucional es de tal intensidad que la opción por otra institución educativa implica grandes cambios e inseguridades en las estrategias educativas. Por ello, suelen enviar a sus hijos a la misma institución que los educó.

Tal vez porque la reproducción no implica necesariamente hacer lo mismo, se observa en una fracción de *los que mandan* un cambio en la elección de instituciones educativas para la generación de los padres, representado bajo el lema de “educar con libertad y responsabilidad”. Esos abuelos entienden que sus hijos no deben hacer el 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, dentro de ciertos márgenes determinados por la elección de sus compañeros de la escuela primaria, es decir, otra escuela de elite. Estos desplazamientos tendrán incidencia en la configuración de la oferta educativa y en la expulsión de algunos colegios de la oferta de elite en Córdoba.



Otro fenómeno que despunta en esta generación y que aumenta en segunda generación, es el de los colegios creados y/o gestionados por *los que mandan* para sus hijos, surgidos por la acción de comisiones de padres con necesidad de abrir instituciones educativas próximas a las sedes residenciales de sus familias, que gradualmente se ubican en barrios como Cerro de las Rosas, Villa Belgrano y Argüello. Los terrenos proceden de donaciones de miembros de estas mismas familias y, en un principio, anexan sus planes de estudio a colegios tradicionales.

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 (generación de los abuelos) tienen mucho peso en la elección de instituciones educativas para sus hijos (generación de los padres) 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, salvo en ocasiones especiales que ameriten la intervención de los padres.

En casos de familias con trayectoria social ascendente, la apuesta por la escolarización de los hijos varones es a “todo o nada” y “mientras se pueda”. Se buscan instituciones educativas prestigiosas y reconocidas por la sociedad cordobesa, aunque ello signifique una gran erogación de dinero y de tiempo por parte de los padres. En este sentido se hace muy notoria la desigualdad con la educación de las hijas mujeres, a las que se destina a una educación religiosa no tan onerosa. Esta división de la escolarización de los hijos por sexo tiene un asidero simbólico anclado en una con-



cepción machista y patriarcal, que justifica la división sexual del trabajo de reproducción dentro de la clase: son los varones los encargados de reproducir el capital económico, y por lo tanto son los que deben estar mejor formados para continuar con la empresa y los negocios, mientras las mujeres reproducen el hogar, las redes y el capital social. En ocasiones, de un modo muy explícito, se dice a las mujeres (muchas de ellas también sujetas a un precepto familiar machista y patriarcal) que 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 continuar con la herencia familiar de su esposa, cuando ella no tiene 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 *los que mandan* van ensayando una suerte de microherencias que permiten testear la habilidad emprendedora y gestora de sus hijos o yernos. Sin embargo, en la transición de la generación de las madres a la de las hijas la concepción dominante del varón entra en crisis, al menos en una buena parte de *los que mandan*, y las mujeres comienzan a exigir una igual asignación de recursos para su formación. Esto hubiera sido inusual en generaciones anteriores, cuando la escolarización media era poco frecuente en las mujeres de Córdoba, y mucho menos, la formación universitaria.

Por otra parte, en la segunda generación se sostiene todavía un discurso en defensa de las instituciones educativas y de los docentes. Hay confianza para la crianza de sus hijos quizás porque los padres (primera generación) son más bien los garantes de la continuidad de ciertos criterios institucionales en la casa. Se ve con regularidad la intervención de los padres en reuniones, en la ayuda



económica o la prestación de servicios, que a veces los involucra como docentes. La participación de los padres como docentes es habitual en este tipo de colegios, sobre todo cuando ellos mismos son egresados de esos colegios. A pesar de todas estas aproximaciones entre la familia y la institución educativa, la participación en la segunda generación todavía es escasa y los colegios llevan a cabo buena parte de la formación axiológica de sus estudiantes. La situación de los padres se complejiza más en la tercera generación, donde se observan dos estilos vinculares: los padres a favor de la escuela y los padres a favor de los hijos. El primer estilo 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, 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 educarlos. En cambio el segundo estilo supone una relación mercantil en la que se contrata un servicio educativo satisfactorio. En esta relación entre familias y escuelas la formación de sus hijos es un servicio que se paga y por el que se debe reclamar cuando no cubre las expectativas de la familia. En este sentido los padres de alumnos sostienen, en ocasiones, posiciones divergentes de las de las autoridades y los docentes, constituyéndose algunas veces comisiones evaluadoras que tensionan el proyecto educativo. Los docentes y directivos suelen reclamar la presencia y el acompañamiento de unos padres con agendas recargadas y viajes frecuentes. En esta línea, los docentes demandan 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. Por lo tanto, la relación entre las familias y las escuelas está signada por conflictos de intereses.

Como adelantamos, un punto de contacto frecuente entre padres e instituciones es el de las reincorporaciones. Al tratarse de padres que viajan asiduamente, muchas veces tienen que llevar a sus hijos consigo y las veinte inasistencias por año resultan un límite estrecho. 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 cada vez más complejo. También el hecho que algunos padres viajen, abocados a la empresa, los negocios o la gestión, hace que sus hijos en ocasiones se encuentren “abandonados de la posición adulta”, como relata una directiva de un colegio privado sin subvención. Para directivos y docentes, estos niños buscan llenar con ellos esa vacancia. Los padres están tan ocupados que solo en emergencias se contactan con las autoridades. Pese a las estrategias colectivas de intercambio de información, la relación adulto-adulto de los docentes y directivos de las instituciones educativas con los padres escasea: por un seguimiento a distancia los padres están y no están al mismo tiempo, aunque en los momentos críticos saben bien cómo comunicarse con la escuela o incluso constituir comisiones de padres para defender sus intereses. Por último, algunos padres son percibidos por los directivos, en particular en los colegios privados laicos, como portadores de una actitud adolescente, descomprometida, incluso competitiva con sus propios hijos. Son padres jóvenes insertos en actividades simultáneas y demandantes, que al suscribir la lógica de “más es mejor”, entregan a sus hijos a las múltiples propuestas y exigencias extracurriculares.



La vocación por la filantropía: un ambiente controlado

Las estrategias de *los que mandan* en su relación con los pobres responden a un modelo paternalista y de relativa distancia, según el cual las familias “desposeídas” reciben ayuda. Los colegios laicos o religiosos, gestionados por *los que mandan*, no son ajenos a estos mecanismos de construcción de “los otros” (Sinisi, 1999); sin embargo, este esquema también tiene ciertos beneficios para los colegios de elite. El caso más paradigmático de esta relación son los colegios-fundación, que realizan múltiples labores de ayuda social y servicio a la comunidad. Bourdieu (2013) plantea 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 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 educativos- y principalmente mediante manifestaciones individuales o de pequeños colectivos en respuesta a eventos singulares, por ejemplo, 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 sociocomunitarias y la vocación de servicio, muchas veces entendida en términos de “devolución a la sociedad por todo lo que ella nos ha dado”, es bastante común en los colegios. La vocación por la ayuda establece un vínculo especial entre estos jóvenes y los de clase baja: la beneficencia o filantropía. Una suerte



de mixtura entre agradecimiento por la posición que ocupan en la estructura social y de devolución a la sociedad, aparece también en el ideario simbólico de las escuelas. 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 estas acciones se revisten de un valor especial al interior del grupo, dado que la exposición al contraste entre los extremos del espacio social produce en la clase alta lo que los directivos entrevistados llaman “revalorizaciones de sus condiciones familiares”. Así lo relata 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 [a] los chicos los sacás de la institución escolar, sobre todo confesional, que es muy cuidada y que tiene muchas condiciones axiológicas ya prescritas en sus reglas en sus prácticas, vos los sacás 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.

Puesto que la segregación territorial invisibiliza a estos sectores populares -que no obstante aparecen en el discurso de los jóvenes de un modo recurrente y estigmatizado-, docentes, directivos y



padres se encargan de significar ese choque social y cultural. En las escuelas católicas el discurso se presenta con una connotación de servicio al prójimo y al necesitado, en términos individuales o institucionales. De todos modos, hay matices entre instituciones con una impronta que caracteriza a la orden o bien como un complemento a su vocación educativa. Así lo cuenta Perla, quien valora 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 aparece como un discurso individual y vocacional en términos religiosos para la primera generación, en la cual la vocación por el servicio se da principalmente por medio de donaciones individuales de los miembros de las familias a la parroquia, a referentes de la zona o a movimientos católicos⁹⁵.

95. Esto cuentan Manuel y Alicia -su esposa- acerca de su padre que donaba su sueldo a un sacerdote [lo nombra]: “A: Y mientras tanto participaba en política. M: Participaba en el [nombra un partido político] acá en Villa Allende. A: En el [nombra una posición de jerarquía]. M: Y donaba su sueldo acá al colegio de [nombra al sacerdote].” 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 [nombra al padre] le llevo ropa, a fin de año les llevo regalitos a los chicos. O sea, trato en lo poquito, como decía la Madre Teresa de Calcuta, un 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 sos científico tenés que ser agnóstico. Yo no hago tanto la diferencia porque pasa por otro lado”.



Para la segunda generación esta relación se comienza a institucionalizar en los colegios, aunque de un modo gradual y en proyectos que abordan dimensiones asociadas al alimento, la ropa, elementos para la vivienda y apoyo escolar. Algunas órdenes católicas encuentran en la asistencia a la pobreza ciertas 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. A causa de esta tensión las órdenes se valen de todos los recursos disponibles en múltiples frentes de asistencia, desde la instalación de unidades educativas en sectores empobrecidos, hasta la consolidación de amplios proyectos internacionales. Incluso se han incorporado alumnos becados a los colegios religiosos. Contaba Silvio que lamentablemente algunos de estos ensayos han resultado infructuosos, como sucedió en un colegio privado confesional que encontró muy compleja la adaptación de los niños pobres a los contextos de elite, donde se prioriza la formación humanista y la enseñanza de lenguas muertas.

La tercera generación está atravesada por los proyectos socio-comunitarios. Hay colegios asociados a fundaciones sin fines de lucro o constituidos en tanto tales, que trabajan en proyectos gubernamentales y con el Bachillerato Internacional enmarcados en dispositivos jurídicos que incentivan a los colegios a transitar de la responsabilidad individual a la responsabilidad social⁹⁶.

96. La pregunta que subyace a esta privatización de la filantropía es si debemos dejar a los privados esta responsabilidad cada vez mayor. Recientemente se publicó en *The Economy Journal* un artículo que reflexiona al respecto. Flores, C. (2017, unio, 29) Capitalismo Filantrópico. *The Economy Journal*. <http://www.theeconomyjournal.com/capitalismofilantropico.php>



El trabajo con organizaciones no es sencillo en términos institucionales, principalmente en los colegios de gestión privada laicos 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 múltiples mediaciones institucionales y situaciones controladas en ocasión de contacto con las clases bajas. 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. En palabras de Bourdieu (2000),

(...) 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 (p. 53).

En este sentido 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 importante fundación de Córdoba, con más de veinte años de funcionamiento, el espacio consistía en un recinto separado donde los chicos de esta organización exponían sus vidas. A la directora del colegio le llamó la atención ver cómo, a pesar de la distancia, los alumnos del colegio tomaban sus pertenencias y las abrazaban. Relata que a los padres les daba



miedo de que si los chicos van a juntarse con los chicos de [nombra la organización]. O que si uno de los chicos de [nombra la organización] dice «yo fui choro». Luego cuando fueron los chicos de cuarto a visitar a los chicos de [nombra la organización], los chicos contaban su historia y los nuestros estaban con la mochila agarrada así. Y bueno, tendrán miedo que les choreen. Y esas cosas obvio están, están...

La transición al nivel superior: “Parecía Bariloche”

Entre las instituciones de nivel superior universitario estatales, en 2017, se encuentran la Universidad Nacional de Córdoba, fundada por la orden de 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 se halla la Universidad Católica de Córdoba (UCC), la universidad privada más antigua de Córdoba y una de las tres primeras del país, con licencia para otorgar títulos habilitantes desde 1956. 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 2012⁹⁷.

97. Como mencionamos con Alicia Gutiérrez: “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



En general, los egresados de la generación de los abuelos optaron por la Universidad Nacional de Córdoba. En el periodo en el que ellos ingresaron (1945-1970) esa universidad se caracterizaba por una matrícula muy restringida, y todavía muy masculinizada⁹⁸. En los primeros años de la primera generación, los egresados de los colegios preuniversitarios no debían rendir ingreso a la casa de altos estudios, como los egresados de otros colegios de Córdoba.

También se registran casos de los miembros de la generación de los abuelos que no optaron por cursar en la UNC, o incluso se cambiaron de la UNC a la UCC, seducidos por la nueva oferta académica de esta última. Es el caso de Facundo, egresado del Colegio Nacional de Monserrat, que luego de estudiar abogacía por tres años en la UNC en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, decide cambiarse a la UCC para estudiar Psicología.

Por otra parte, hay egresados de la UNC que para su formación de posgrado -especialidades, maestrías o doctorados- viajan al ex-

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, que 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 con 4 veces su matrícula en 1996 (2.256 alumnos en 1996 a 9.106 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)⁹⁹ (Gutiérrez & Giovine, 2017, pp. 389-390).

98. Para tomar dimensión, algunos datos estadísticos de la carrera de Derecho: en 1945 la UNC contaba con 1.257 alumnos de los cuales solo 154 eran mujeres. En ese año se graduaron 102 estudiantes y solo 5 mujeres. Ya en 1970 la suma de estudiantes era de 4.964 y las mujeres, 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 et al., 2013).



tranjero, principalmente a Inglaterra, Alemania y Estados Unidos. En cambio, en la generación de los abuelos se registran profesionales que llegan a Córdoba, procedentes de otras provincias o países, con una formación profesional para insertarse en el mercado de trabajo: es el caso del padre y la madre de Liliana (fundadora y directora de unos de los colegios estudiados), quienes habían estudiado Ingeniería y Medicina, respectivamente, en Beirut y deciden residir en Córdoba.

Muchos familiares de la generación de los abuelos (y la de sus padres) no pudieron estudiar en la universidad; algunos de ellos terminaron el secundario y otros ni siquiera habían podido aspirar a eso. Pese a tener un menor nivel educativo que sus hijos, 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 empresas; otros, por su perseverancia, disciplina y seriedad. Algunos, por su filiación a ciertas convicciones y partidos políticos; otros, por sus habilidades deportivas y destrezas personales⁹⁹.

En la generación de los padres, muchos han realizado estudios universitarios. Las trayectorias en este nivel son muy disímiles; sin embargo en su mayoría se observa el nivel de grado completo y asistencia al nivel de 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

99. Es común en las entrevistas de segunda y tercera generación la referencia a los padres y abuelos conduzca a situaciones de gran emotividad, acompañadas de información documental, fotos, libros, etc.



muestra es que estudien en la UNC. También hay casos de estudios terciarios, no registrados en la generación anterior, principalmente de los rubros de Administración de Empresas, Telecomunicaciones y -sobre todo- Profesorado en Lengua Inglesa.

Para los egresados 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: una transición difícil de sortear. En el caso de quienes procedían de localidades y ciudades cercanas a Córdoba, estos cambios implicaron un nivel de estrés a veces con manifestaciones físicas como úlceras o problemas en la piel. Una parte de las familias de *los que mandan* optó por la UCC como espacio para sus estudios de grado y/o posgrado por tratarse de una alternativa que permite una transición más controlada, garantizada principalmente por los grupos reducidos, la disposición de los docentes y las comodidades de la universidad.

En esta generación, la elección de alguna de estas universidades se torna, por momentos, una cuestión de principios. La UNC está asociada al mérito, al esfuerzo, a la autonomía, a un ensayo para la vida real, a la participación política, al compromiso por la educación pública y a docentes de alto nivel académico. La UCC se presenta como una opción revestida de valores diferentes, para las fracciones más consolidadas de *los que mandan*: el trato personalizado, la disponibilidad de los docentes, el seguimiento de los alumnos, el “no tener que lidiar con las grandes cátedras” (en referencia a cátedras muy voluminosas en población estudiantil) y sobre todo



el “cobijo que daba la religión” (en el sentido de una institución religiosa) en tiempos signados por las dictaduras.

En esta generación y con algunas excepciones, hay un desplazamiento de la demanda ya mostrado en el análisis de los condicionamientos educativos en el capítulo sobre la oferta; desplazamiento que consiste en una transición de la gestión privada secundaria a la estatal en el nivel universitario. Las carreras más frecuentes de los miembros de las familias de clase alta son: Abogacía, Medicina, Ingeniería, Arquitectura, Inglés y Ciencias Políticas. La generación siguiente, en cambio, encontró un panorama totalmente distinto: nuevas universidades y nuevas carreras, con el restablecimiento de convenios para el ingreso y la disponibilidad de universidades privadas a continuación de escuelas de gestión privada. Un gran conjunto de alumnos de una fracción de los colegios de elite consideró las universidades privadas como una opción.

En el discurso de los entrevistados hay una clara referencia a segmentos de tal oferta. Por un lado, la UCC, con su tradición e instalaciones que, en ciertas carreras y por momentos, la ponen en pie de igualdad con la UNC; y por otro lado la UES21, que se consolida en carreras inexistentes hasta el momento en Córdoba, sobre todo en aquellas asociadas a las empresas. En una posición intermedia se instala la UBP que con un perfil de formación técnica, absorbe otros segmentos de la demanda y abre una oferta académicamente exigente (Antolín Solache y Giovine, 2021).

Los miembros de las familias entrevistadas de tercera generación que asisten a colegios privados sin aporte del Estado, suelen 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 desde el inicio una sensación de ajenidad.

La transición del secundario privado a la universidad pública en el nivel superior es una experiencia de gran intensidad para jóvenes que vienen de compartir muchos años en grupos reducidos. Luego de haber transitado doce años o más en instituciones relativamente pequeñas y muy homogéneas en términos de clase, donde docentes y directivos conocen personalmente a sus alumnos y a familiares, pasar al “tractor” –como la define Julieta– de la UNC es prácticamente imposible. Si existe la oportunidad de adaptarse, está posibilitada por un grupo de compañeros del secundario que ingrese a la misma carrera y que, de este modo, genere contención mutua en los primeros años, como cuenta Catalina.

En sintonía con lo anterior, Julieta describe su experiencia con el cursillo introductorio de Ciencias Económicas en la UNC, que le resultó suficiente para tener en claro que quería continuar en la UCC:

Yo hice el cursillo y el cursillo era, no sé cuánta 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 super distinta, de todos lados, eh, masividad como no lo hay en ningún colegio, es como mucho... a mí me pasó por encima, fue como que me pisó un tractor, dije ¿qué?

La UBP es una alternativa en los casos de tercera generación que buscan estudiar carreras del tipo de Ingeniería o en sistemas, o



bien en los de segunda generación 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 de la muestra y para todas las generaciones estudiadas, por la UNC para continuar sus estudios de nivel superior. Quienes tienen algunas dificultades en UNC, luego pueden considerar la UCC como una opción. Esta transición a la universidad, vivenciada como “natural” por algunos entrevistados, se vive 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 reconocida empresa cordobesa:

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. (...) me pasaba lo mismo que cada vez que entraba a una materia, era gente nueva, y era afianzar relaciones, era complicado.

Los estudiantes que optan por la UES21 suelen ser 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. De los entrevistados, pocos la consideran como primera opción, y la elección responde a su modalidad a distancia o a la oferta de carreras no disponibles en otras universidades.



Solo para la fracción de *los que mandan* más dependiente del capital cultural para su reproducción, terminar la carrera universitaria es un desafío ineludible. Y hasta las interrupciones (cuando ya se dan en el proceso universitario de grado) son redireccionadas con determinación hacia nuevas carreras o hacia otras instituciones, incluso terciarias. No hemos entrevistado casos en los cuales se optó por una carrera terciaria una vez terminado el secundario. Por otra parte, en las familias en las cuales el capital cultural no tiene tanto peso en la reproducción familiar, pero sí el capital económico, la opción por comenzar a trabajar en la empresa o hacer negocios supera con frecuencia la larga temporalidad universitaria. La formación universitaria 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.

En cuanto a los convenios entre escuelas de elite privadas y la UCC, en 2015 había dispositivos de ingreso directo con prácticamente todos los colegios relevados para la tercera generación¹⁰⁰. También la UBP y la UES21 tienen convenios de ingreso sin examen para alumnos con exámenes internacionales aprobados o promedios altos.

Por otra parte, las universidades privadas organizan eventos para captar a los alumnos de los colegios de elite, que van desde

100. Recientemente un artículo periodístico 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>.



ferias de carreras hasta grandes reuniones estudiantiles. Si bien las estrategias de las universidades son muy diversas, algunas de ellas cuentan 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 de elite, encuentra inadecuado el modo en que una de las universidades privadas promociona sus carreras:

Yo a la [universidad] privada 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 los 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 *los que mandan*. La desigualdad radica en diversas dificultades. Para la clase baja, acceder a la universidad pública ya significa un acontecimiento estadísticamente poco probable; para las clases medias, es un gran desafío concretar el egreso de la universidad. En ese marco, algunas universidades privadas se constituyen en una opción también para estas clases sociales (Giovine & Antolín Solache, 2021). Para una fracción de *los que mandan*, la opción por las universidades privadas, particularmente la UCC y la UBP, está relacionada con el hecho de que la UNC se presenta como un espacio hostil y gigantesco, asociada a significantes como la pérdida de individuación y de un grupo cohesionado de estudio.



Es necesario considerar que para la fracción de empresarios la terminalidad se tensiona con una inserción temprana en los negocios que promete una rentabilidad tentadora; por tal razón el costo de oportunidad de estudiar es alto. Ello se suma a cierta prescindibilidad de los estudios superiores, en tanto las incumbrencias universitarias pueden ser suplidas mediante la contratación de profesionales.


Para la fracción de profesionales directivos, la de mayor capital cultural, la universidad es tan obligatoria como el secundario. En todo caso, la elección versa sobre la carrera liberal que los hijos encuentren más satisfactoria, si bien en familias de médicos, abogados, ingenieros o contadores no hay tanto margen de elección.

Resumiendo, en este capítulo nos adentramos en los sentidos vividos de *los que mandan*, para reconstruir sus percepciones acerca del campo de las escuelas secundarias en las que se formaron los abuelos, los padres y en las que forman a sus hijos. Nos abocamos a comprender las representaciones de las familias acerca de las instituciones de elite; para ello nos detuvimos en sus características, en la impronta que dejan en sus estudiantes y egresados, y en las condiciones que deben cumplir los docentes que forman a *los que mandan*. Hemos mostrado que el lugar de la escuela en la reproducción de las redes sociales y del capital social dentro de las fracciones de los que mandan es una tarea primordial que las familias delegan cada vez más en las instituciones. Nos detuvimos en la condición de *cierre* que se genera en ciertas instituciones educativas de elite, en la medida en que nos permitieron capturar de qué modo operan las condiciones de ingreso y permanencia, como garantía de un nosotros relativamente



homogéneo. Además, hemos explorado la relación con *los otros* y su construcción en términos simbólicos. En este sentido, profundizamos el modo en que los colegios de elite establecen, a partir de la filantropía y los eventos de caridad de todo tipo, instancias formativas y reflexivas para sus estudiantes. Por último, nos ocupamos de la transición de los estudiantes de colegios de elite a las instituciones de nivel superior. Las universidades presentan en su oferta características que aparecen como beneficiosas en palabras de los entrevistados. La Universidad Nacional de Córdoba fomenta como valores el esfuerzo personal, la excelencia académica y el contacto con el mundo real; en cambio, las universidades privadas resultan atractivas para los entrevistados por los eventos juveniles para promocionar sus carreras, los convenios de ingreso con los colegios privados y la educación personalizada.





**Sentidos sobre
la educación:
*“Pública es igual
a pobreza”***

Existe una relación entre tres factores: 1) las estructuras objetivas que definen las posiciones y trayectorias en el espacio social y ubican a *los que mandan* en los lugares de mayor acumulación de capital, 2) la oferta educativa en tanto sistema de instrumentos de reproducción disponibles y 3) las estructuras incorporadas en las percepciones de los agentes acerca del mundo social que los rodea, como muestra Pierre Bourdieu (1990). Estas formas de percibir el mundo determinan las construcciones simbólicas que dichos agentes hacen de la educación (y de tantas otras dimensiones de la vida social) que reciben y de la que reciben los otros (Saint Martín & Gheorghiu, 2007). En este último capítulo mostraremos de qué modo *los que mandan* construyen estos sentidos y en qué medida su mirada se instituye en la mirada hegemónica sobre la educación.

La concordancia entre el lugar que se ocupa en la sociedad y el modo en que se reviste de sentido el propio lugar y el de los otros, o sea, la correspondencia entre las posiciones y las tomas de posición (en el sentido de Bourdieu, 2013), define el carácter explicativo del modelo metodológico de la investigación que da origen a este libro. Integrar la representación de los agentes sobre el espacio social a la luz de su posición, su trayectoria y del estado de los instrumentos de reproducción disponibles implica explicar y comprender en tér-



minos de Bourdieu. Esas representaciones contribuyen a la construcción de los principios de visión y división del mundo de *los que mandan* y, relacionalmente, a la producción y reproducción de la posición de los otros agentes en el espacio social. La construcción del mundo social por medio del “trabajo de representación” de los miembros de las familias de las diferentes posiciones en el espacio social –en particular *los que mandan* aquí estudiados– tiene por finalidad instalar una visión del mundo que, dada la posición que ocupan, tiende a universalizarse. Esta última es la dimensión política de la lucha simbólica de representación (Bourdieu, 1990) y se reproduce, en ocasiones, pese a la consciencia y la voluntad de los agentes involucrados.

Al ser interrogadas por el modo en que conciben la educación, las familias de la muestra mantienen un discurso polarizado entre la educación pública y la educación privada. Aunque están presentes, las diferencias no se dan mucho 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 está. En todo caso, la oposición fundamental estriba en la dicotomía público de gestión estatal versus público de gestión privada, que se reduce a pública y privada. Durante las entrevistas tal simplificación ha suscitado múltiples debates, de los cuales hemos apenas mencionado algunos en el libro –y en gran medida se trata de problemas que exceden el ámbito educativo–.

Estudiar el modo en que la desigualdad se produce en términos materiales y simbólicos desde la cima de la pirámide social, es también poner en juego un conjunto de significaciones que las fa-



milias de *los que mandan* construyen en relación con el sector de gestión al que asisten los otros: la educación pública, considerada como un bloque. Apenas algunas consideraciones a lo largo del extenso trabajo de campo permiten reconocer distinciones entre los colegios de gestión estatal, y fundamentalmente esas reflexiones se apoyan en la distinción de los colegios preuniversitarios y los colegios nacionales de las primeras generaciones, de los colegios provinciales y municipales. Tal 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 preguntás la asociación directa, pública igual a pobreza, que no es lo mismo que la universidad, estamos hablando de primaria y secundaria.

En general, se considera la educación pública como trayecto discontinuo en el proceso formativo, concepción de educación asociada a los paros y movilizaciones que llevan adelante los docentes durante “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 alumnos o, en palabras de sus directores, “en esta escuela no se hace paro”. Es por ello que Liliana, directora y fundadora de una escuela de gestión privada bilingüe,



sostiene 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 que mandan* perciben los reclamos gremiales de los docentes de clase media, es reificada en un lugar estereotipado: suele manifestarse que los docentes están “muy politizados”, que solo se ocupan de luchar por sus derechos salariales y que están cansados de lidiar con alumnos carentes de las condiciones mínimas para ser escolarizados o promocionados. En este sentido la concepción de la lucha política y social, como instancia de enseñanza-aprendizaje, está ausente en los discursos de los entrevistados o más bien aparece como una perversión de la función docente. El paradigma del *descontrol* y la *politización* –esta última, concebida como una forma de descontrol para este grupo social– alcanza su máxima perversión cuando involucra a niños y a jóvenes. La “toma de escuelas” en Córdoba es interpretada por los padres y los directivos de los colegios de elite como un síntoma de la crisis del sistema educativo público y la politización de los jóvenes. Desde su representación, los jóvenes deben estudiar. No están en condiciones de hacerse cargo del reclamo por los sueldos de los docentes y mucho menos de luchar por las condiciones de los establecimientos educativos. En general, cualquier participación política de los jóvenes se representa en las entrevistas con una valoración y una significación negativas.

Por oposición a los colegios estatales, en la mayoría de los colegios de elite la política aparece *debidamente* separada de los niños y jóvenes, que en todo caso pueden llegar a tener contacto con asociaciones y fundaciones sin fines de lucro y ONGs. Julieta cuenta que ella era delegada de su curso en un colegio privado laico sin



subvención del corredor noroeste, donde era impensable un centro de estudiantes:

“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 [nombra la escuela], 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”¹⁰¹.

No obstante, existen excepciones: los alumnos, padres y docentes entrevistados de la ESC Manuel Belgrano gozan de una aceptación mayor de la participación política de los jóvenes, aunque no generalizada. La actividad política en ese colegio genera reacciones adversas en otras familias del grupo de *los que mandan*; incluso, algunas manifiestan su descontento, ya que la politización y la lucha de semanas y en ocasiones meses va *relajando* la educación de los alumnos.

En relación con este punto, Cristóbal (miembro de la fracción de profesionales directivos de *los que mandan*) cuenta que notó un cambio en sus dos hijas que fueron al Manuel Belgrano:

101. “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).



Mirá, 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 sé ahora...

Para *los que mandan* el resto de la educación pública, con excepción del Colegio Nacional de Monserrat (y para algunos la ESC Manuel Belgrano), 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 perciben “muy cansados y contando los días para jubilarse”, es producto del intercambio constante con jóvenes que, según su perspectiva, “no están en condiciones de aprender”. Hay un descrédito de la oferta educativa estatal, como muestra Carla Del Cueto en su investigación (2007) para Buenos Aires. Michelle, miembro de la fracción *profesionales directivos* y docente de inglés de tres colegios de clase alta, cuenta que en ocasión de sus prácticas docentes en una escuela pública (de gestión estatal) observó que las clases de los docentes eran “un desastre”. Y luego se justifica diciendo:

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 interesa, no terminan de entender para qué están aprendiendo eso, ¡te quiero ver con 30 años en esas condiciones! ¡A ver cómo llegás!



Y agrega “Es muy difícil seguir laburando cuando lidiás con la realidad de jóvenes en esas condiciones, politizados, sin idea de por qué van al colegio”. En sus palabras, la institución “termina siendo asistencialista”, “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”. 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!” y está minimizada y empobrecida”. Sabrina explica que, para ella, público es igual a “pocos recursos y muchos problemas”. En suma, la educación pública aparece asociada a la precariedad, por oposición a la educación privada (pública de gestión privada) que se percibe como plena de recursos de todo tipo: pedagógicos, institucionales, humanos, etc. Desde las percepciones de los entrevistados, la educación pública aparece como “abandonada” y “fracturada”. Claudio, miembro de la fracción de *empresarios de los que mandan*, la califica como “degradada a situación de ciudad”. Al preguntar qué entiende por la “situación de ciudad”, expresa: “violencia, droga, tráfico, inseguridad: eso es”. Claudio piensa que, 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 a fuerza de disciplina enseña el respeto y está separada de los problemas que acucian a la ciudad. En cierto sentido, los entrevistados expresan una crítica moralizante respecto de la educación pública de gestión estatal, que los posiciona desde un lugar de externos en el discurso. Ellos hipotetizan que parte del desgano de la educación pública es producto del “facilismo”, por parte de docentes cansados de “luchar con estos



jóvenes que no aprenden” y por parte de jóvenes que “no aprovechan la oportunidad que tienen de estudiar”.

La generación de los abuelos que pasaron por colegios públicos, relata 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”, como observa Carla Del Cueto (2007) en Buenos Aires. Es notable en este sentido la construcción de la educación pública y sus agentes como “desganados”, “ineficaces” e “ineficientes”, en oposición a la privada, representada como desafiante y eficiente. En relación con la calidad educativa, los entrevistados entienden que la escuela pública “nivela para abajo”, dado que “no hay meritocracia”. Proponen que la falta de compromiso se da porque “los docentes y los padres se pasan la bola”, a lo que se suma que “ya no hay respeto por la figura del docente”, incluso refieren a casos en los que “los padres golpean a los docentes”. Algunos utilizan expresiones como “la vara está mucho más baja en la pública”, para referirse al nivel académico de menor exigencia en estas escuelas: esa es, quizás, la oposición más marcada entre *la pública* y *la privada*, caracterizada por ser un espacio de “excelencia académica, disciplinada y de respeto por el docente y por el saber”.

Por detrás está la concepción, explícita en algunos casos, de que “van a la pública los que no pueden acceder a la privada”. Es por ello que Noelia, contadora y esposa de un entrevistado perteneciente a la fracción de *empresarios*, afirma que “mientras pueda pagarle la privada se la voy a seguir pagando”. Para Sabrina la educación privada responde a una lógica instrumental, casi de consumo, cuando dice, “será cuestión de buscar la mejor relación costo beneficio”, “porque si pagás...”.



Sabrina (miembro de la fracción profesional directiva de los que mandan) hizo sus prácticas profesionales en Buenos Aires y tiene claro que la pública no prepara para la universidad:

No quiero ser mala, por ahí me van a decir salió Lady Di, 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, porque el Estado no te las da, como no te las da en la salud, tampoco te las da 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 a 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...

La concepción acerca de la ineficacia de la educación de gestión estatal aparece matizada por otra mirada en un solo caso: Julieta, que hace muchos años milita en una fundación que se ocupa de condiciones de pobreza, tiene otra perspectiva. Según ella, hay chicos que viven en “zonas inundables donde tienen que salir a mitad de la noche”, que sufren “situaciones de violencia a diario, situaciones de promiscuidad”, 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 esos jóvenes “no es que sean vagos”, sino que plantean “¿para qué voy a terminar el colegio si voy



a terminar haciendo lo mismo que mi papá?, ¿quién me va a tomar a mí?”. Julieta recuerda que un día, luego de una jornada intensa de trabajo, reflexionaba con sus compañeros de la organización en la que participa –que pertenecen a su clase social– en que “tener que pagar un privado para acceder a una educación de calidad” vulnera a todos, incluso a los que, como ellos, pudieron pagarla.

Todas estas representaciones, que cada uno de los entrevistados expone de modo individual, se superponen constantemente para formar un *collage* del modo en que las familias construyen sus disposiciones a percibir y aperecebir, a valorar la educación de gestión estatal y, en términos relacionales, su propia educación. En efecto, también la privada es muchas veces concebida como un bloque y muy pocas veces descrita como pública de gestión privada. La educación privada es concebida por los entrevistados, a grandes rasgos, en un espectro que abarca desde una necesidad, hasta una oportunidad para mantener la posición social, cultural y las redes. Este es el parecer de Juan José: “(...) los colegios que te imprimen el deseo de crecer, las ansias por superarte, son los colegios privados; y no todos... algunos. Un [menciona un colegio de elite bilingüe], un [menciona otro colegio de elite con pedagogía nueva], un [menciona otro colegio de elite religioso], un [menciona otro colegio de elite con bachillerato internacional], si uno quiere, uno más rústico, un [menciona un colegio de elite de la generación de los abuelos y de los padres]”. Pero la escuela de gestión estatal, *la pública*, para él y para su esposa “es para los pobres; y si no fíjate (...) ¿cuántos de la escuela pública llegan a la universidad?”.

La educación privada tiene la connotación de ascenso social para algunas familias de clase media y de permanencia en las po-



siciones de poder para *los que mandan*, como tuvo la educación pública para otras generaciones. Es una educación que, además, se presenta en el discurso de los entrevistados como “afectiva”, “contenedora”, “desafiante” a la vez que de “disciplina” y de “excelencia académica”. Una educación que en algunos casos aparece como una opción para el ascenso social sin tener que transitar por el rigor que pasaron sus padres. En el discurso de los entrevistados los colegios de elite pueden ser a la vez “exigentes” y “progresistas”, lugares donde se combina la “buena vida” y el “deporte” con el valor por el “mérito”. También hay miradas críticas respecto de la educación privada, atravesada por la “tecnología”, la “simultaneidad” y la “instantaneidad” que, para los docentes de los colegios de elite –aunque no solo–, se constituyen en disvalores. El acceso temprano a la tecnología hace que los hijos de *los que mandan* “tengan poca concentración”. En estas construcciones, los otros, en el sentido de *los mejores*, son los que vienen de los países desarrollados para implementar los exámenes internacionales, para realizar acuerdos o convenios o simplemente los alumnos de intercambio, *los suizos, los alemanes*. Estos últimos “sí que son aplicados, sacan mejores notas que los nuestros, aún sin manejar bien el idioma”, como cuenta Perla, docente de un colegio de elite, de la UNC y de una universidad del extranjero.

Los padres que trabajan como docentes en los colegios de elite relatan la progresiva instalación de valores para ellos negativos: el pragmatismo, la instrumentalidad, la competencia, la ubicuidad y la obsesión por lo material caracterizan a niños y jóvenes de clase alta que, según Tobías, estudian en colegios que van “perdiendo la impronta de la educación tradicional contenidista”. En este contexto la educación religiosa aparece como un espacio de



resguardo de los valores tradicionales de la familia. No obstante, hay dentro de la oferta algunas instituciones cuyas representaciones son bastante abiertas: “el papá, la novia del papá, la mamá, el novio de la mamá”, papás, mamás, hijos no bautizados, etc. Oscar cuenta que el colegio donde estudió e inscribió a sus hijas ha cambiado la concepción de familia de antaño y ha flexibilizado las condiciones de ingreso:

Es un colegio cristiano pero no es fanático, es más yo creo que [nombró 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.

A pesar de haberse flexibilizado, la institución familiar sigue teniendo un peso muy importante para las estrategias de *los que mandan*.

Otros colegios simplemente perciben con temor y condena la posibilidad de cualquier desviación del modelo papá, mamá (primeras nupcias) e hijos (bautizados), lo que entienden por “una familia bien constituida”. Este esquema aplica también para los hijos, que no deben desviarse mucho de las actividades previstas para su sexo (que en el discurso aparece como equivalente a género), los varones con “gustos de varones” y las mujeres con “gustos de mujeres”. En este sentido, Julieta cuenta que en ocasiones algunas escuelas, incluso las de gestión privada laica sin subvención, “no dan tanto lugar a lo diferente”. La formación católica es bien aceptada por algunos papás y mamás, incluso si no son católicos o católicos practicantes, como una buena opción para que sus hijos desarrollen “la cultura general” y la “espiritualidad”, como plantea Perla. Son



colegios que ponen el acento en “lo vincular”, la “educación para la vida” y sobre todo en “formar a buenas personas” (Del Cueto, 2007, p. 83-61-57).

Los docentes son reclutados en función de la imagen de la institución, la imagen personal, su apellido -todavía en la actualidad, signo 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 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 que forman en lengua extranjera y los del currículum oficial. Este es un fenómeno del que da cuenta también Sandra Ziegler (2012) para Buenos Aires, y muestra una comunidad docente que trasciende los establecimientos. Los profesores de lengua extranjera empatizan más con la posición y las disposiciones de la clase, fracción o grupo al que atiende el colegio. Estos jóvenes se visualizan en posiciones directivas en el futuro, como sus padres, y en su horizonte minimizan la presencia de *otros*, del mismo modo que muestran Tiramonti y Ziegler (2008). En nuestra investigación la construcción de *los otros* en términos educativos no es más que una reafirmación del *nosotros* y una forma de valorar la posición. La educación pública aparece como un otro que restituye a la educación privada los valores de la clase, al punto que los colegios públicos a los que asisten las familias de clase alta no son percibidos como públicos, o bien, como *menos públicos que los públicos*, según se mostró en los casos del Colegio Nacional de Monserrat y de la ESC Manuel Belgrano.



En todos los casos, la formación de las familias de *los que mandan* y sus hijos busca legitimar la posición social, con una suerte de programa simbólico que construye individuos con un discurso acerca de sí que naturaliza su posición y sus oposiciones, eufemizando simbólicamente la desigualdad detrás del mérito personal y familiar. 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 un conocimiento distante y con estereotipos.





Consideraciones finales

Esta investigación ha generado muchas líneas de trabajo e hipótesis para continuar en futuras indagaciones. El acercamiento al subcampo de las escuelas de elite instaló el desafío de pensar en construir el campo de las escuelas secundarias de Córdoba (Giovine & Antolín Solache, 2022). En paralelo, adentrarnos en los sentidos que *los que mandan* y sus familias asignan a la educación pública acerca al punto de vista hegemónico sobre la educación que debe ser revisado críticamente, en tanto los entrevistados y sus familias son reconocidos personajes con cargos directivos en instituciones prestigiosas del sector público y privado y muchas de las representaciones dominantes que luego incidirán en las políticas públicas dependen de ellos.

Otro tema que se hace necesario seguir de cerca por su creciente importancia, reside en el imparable proceso de internacionalización de los mercados globales y de la educación en particular (Giovine & Mataluna, 2022), que exige a los miembros de las familias de clase alta un permanente intercambio con otros países de América Latina y el Mundo. En ese marco, las escuelas han comenzado a incorporar dentro de sus propuestas educativas elementos de internacionalización y de oferta bilingüe como el bachillerato internacional, diversas modalidades de intercambio, convenios con



organismos internacionales de evaluación y acreditación de lengua inglesa, proyectos de desarrollo del “espíritu emprendedor”, participación en organizaciones internacionales en instancias de colaboración y competencia. Es un área de investigación muy desafiante porque se vincula con el modo en que las escuelas se adecuan al mercado laboral internacional y adelantan las futuras necesidades por medio de una oferta que genera habilidades de las que deberán disponer los jóvenes que asisten a los colegios de elite (futuros empresarios, directivos, jefes, funcionarios públicos, etc.) en la medida en que forman parte de una clase capitalista transnacional. El proceso de internacionalización de las clases altas sucede de un modo vertiginoso y se ha radicalizado con la virtualización forzosa de la educación y del trabajo. Esta es una línea de análisis importante para comprender las estrategias de distinción de las familias de clase alta y las modificaciones en la oferta de los colegios de elite. La internacionalización de la educación y del trabajo no es un fenómeno exclusivo de *los que mandan* y sus hijos. De hecho, comprender los nichos de mercado que demandan trabajo a nivel global -asociados, por ejemplo, a la programación- y diseñar políticas públicas que promuevan la formación y el desarrollo de estas habilidades en los jóvenes de todas las clases, son formas de jerarquizar la educación pública y de crear trabajo calificado y rentable para todos y rentabilidad para el país.

Otro tema a estudiar son los acuerdos, en evidente proceso de crecimiento entre colegios y universidades, a los que se agregan empresas, lo cual pone de relieve que las instituciones educativas de elite buscan asegurar la continuidad de sus estudiantes dentro de un circuito selectivo que luego abrirá las puertas al mercado de trabajo de *los que mandan*. Dichos acuerdos alcanzan tanto a los



colegios preuniversitarios con la Universidad Nacional de Córdoba dentro del sector estatal, en tanto espacio de formación y de trabajo, como a las escuelas privadas con las universidades privadas y las grandes empresas del sector, constituyéndose así polos educativos.

Por otra parte, es conveniente prestar atención a las diferentes estrategias de las instituciones educativas en cuanto a la selección de personal en un contexto de creciente diferenciación de la educación para las familias de clase alta en Córdoba, ya sea en el sector estatal, privado confesional o privado laico. En ese contexto, es interesante el modo en que se recluta y separa el personal de dichas instituciones, dado que su selección se instrumenta por un conjunto de mecanismos a la vez visibles y ocultos que garantizan de un modo u otro la continuidad del *espíritu* de los colegios de elite. En cuanto a la formación de las familias de *los que mandan*, es preciso continuar indagando la relación dinámica entre ellas y las familias de clase media, en la medida en que los procesos de masificación y democratización de los distintos niveles educativos generan una creciente presión de las clases medias por ocupar las instituciones de elite, con miras al ascenso social, y ese proceso obliga a las familias de los que mandan a articular estrategias de diferenciación continua. Esta presión se traduce en la importancia que las familias adjudican al momento de elección de la institución educativa para sus hijos (Giovine, 2021) y en una relativa inestabilidad del subsistema educativo de elite.

Otro factor de gran importancia para continuar monitoreando la formación de *los que mandan* es el proceso de segregación residencial que se ha dado, y está dando, en las familias de *los que mandan*, lo cual produce una segregación residencial de las escuelas de



elite. En este sentido, el estudio de la relación entre los procesos de segregación residencial socioeconómica de *los que mandan*, pone en un mismo plano el análisis la segregación y la segmentación de las instituciones educativas en la mancha urbana, una línea de análisis que se hace cada vez más imperiosa. Comprender las estrategias educativas de los que mandan aportará así a concebir la desigualdad como un problema complejo que debe ser abordado desde múltiples sectores sociales.





Bibliografía

- 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 Monserrat (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.
- Almeida, A. M. F. (2009). *As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte, MG: Argumentum.
- Antolín Solache, A. M., & Giovine, M.-A. (2021). Estrategias de permanencia e instrumentos de reproducción universitarios en Córdoba, Argentina, 2017. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 70-90.
- Arcidiácono, M.; Cruces, G.; Gasparini L.; Jaume, D.; Serio, M. & Vázquez, E. (2014). La segregación escolar público-privada en América Latina. *Serie Políticas Sociales* (195). Santiago de Chile: CEPAL.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Sage.
- Atria, R.; Siles, M.; Arriagada, I.; Robison, L. & 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.



- Balzarini, M.; Maccagno, A.; Somazzi, C.; Oehlenschäger, A. & 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 (electrónica).
- Baudelot, C. & Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. México D. F.: Siglo XXI.
- 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.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. *Sociología y cultura*. (pp. 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), 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. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- 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.
- 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.
- Capdevielle, J. & Giovine, M. (2015). Desigualdad y espacio urbano: las condiciones objetivas de las clases sociales en el gran Córdoba. *Cardinalis*, (4), 66-90.
- Carreras, S. (2001). *La Sagrada Familia*. Córdoba: Ediciones del Boulevard.
- Cervini, R. & 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.



- 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.
- Collet Sabé, J. (2013). *¿Cómo y para qué educan las familias hoy?* Barcelona: Icaria & Antraszyt.
- 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. & Garth, B. (1998). Droits humaines et philanthropie hégémonique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 120 (121), 23–41.
- 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.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO-CBC.
- 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.
- Filmus, D. (1985). Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. En *Serie de Documentos de investigación* (Vol. 30). Buenos Aires: FLACSO.
- Fornazaric Aranda, J. C. (2013a). Las bases territoriales de la segmentación educativa. *Cardinalis*, 1 (1), 1–17.
- Fornazaric Aranda, J. C. (2013b). Procesos Segregatorios y Segmentación Educativa. *Síntesis*, 3, 1–17.



- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. Montevideo: Cintefort-OIT.
- 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. & Vázquez, 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. (2016). *La educación de la clase alta Argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gessaghi, V. & 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.
- Giovine, M. (2016). 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. (2017). *Condicionamientos objetivos y prácticas educativas en Gran Córdoba (2003/2011)* Tesis para optar por el título de Especialista en Producción y Análisis de Información para las Políticas Públicas, Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Giovine, M. (2018). *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: la formación de los sectores domi-*



nantes. (2003/2016). Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Estudios Sociales de América Latina, Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

- Giovine, M. A. (2021). Elección y selección: Estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Foro de educación*, 19 (1), 181-198.
- Giovine, M. A., & Antolín Solache, A. (2019). Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 67-92.
- Giovine, M. A., & Antolín Solache, A. (2022). El espacio de las escuelas secundarias de Córdoba capital, 2017: Una caracterización multidimensional. *Revista Espacios en Blanco*, 1(33), 1-34.
- Giovine, M. & Capdevielle J. (2014). La configuración de los sectores dominantes en el espacio social de Córdoba, Argentina. *Civilizar*, 14 (27), 165-182.
- Giovine, M. & 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).
- Giovine, M. & Mataluna, M. (2022). Tendencias globales en elites locales. Formas de institucionalización y distinción social en Brasilia y Córdoba. *Revista PRO-POSIÇÕES*, 33, 1-29.
- Giuliodori, R.; Giuliodori, M. A.; & González, M. (2004). La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. *Revista de Economía y Estadística*, 42, 71-92.



- Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), 119–161.
- Gutiérrez, A. (2003). La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu: 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. (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. & 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. & 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).
- Gutiérrez, A. & Giovine M. (2017). Access to Higher Education and the Reproduction of Inequalities in Córdoba, Argentina. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 58 (2), 381–418.



- 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.
- Gutiérrez, A. B.; Mansilla, H. O. & Assusa, G. (2021). *De la grieta a las brechas: Pistas para estudiar las desigualdades en nuestras sociedades contemporáneas*. Villa María: Eduvim.
- Hardoy, J. (1975). La forma de las ciudades coloniales en hispanoamérica. *Le città coloniali*, 5, 540-585.
- 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., Motta, R., & Costa, S. (2020). *Repensar las desigualdades: Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Jiménez Zunino, C. (2015). Trayectorias sociales de los migrantes de clases medias argentinas: reproducción, reconversión y desclasamiento. *Sociología Histórica*, 5, 389-427.
- Jiménez Zunino, C. & Giovine, M. (2017). Terminar el secundario en Córdoba: desigualdad educativa y nivel medio en la última década. *Páginas de Educación*, 10 (2), 21-43.
- Kessler, G. (2010). La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*, 34, 53-64.
- Kliksberg, B. (2005). América Latina: la religión más desigual de todas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 11 (3), 411-421.
- Koch, M. & 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.
- Krawczyk, N. (1987). *Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina*. (Tesis de Maestría). FLACSO: Buenos Aires.
- 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.
- 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. & Bendix, R. (1963) *Movilidad social en la sociedad industrial*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Losada, L. (2009). *Historia de las elites en la Argentina: Desde la conquista hasta el surgimiento del peronismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- 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*. (pp. 67-114). Madrid: Fundamentos.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martínez, M., Villa, A. & Seoane, V. (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.
- 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.
- Mills, C. W. (1987). *La élite del poder*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (45), 571–598.
- Miranda, M. E. & 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.
- Mosca, G. (1984). *La clase Política*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Nassif, R., Tedesco, J. C. & Rama, G. (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), 1977, 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.
- 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.
- Peugny, C. (2012). L'expérience vécue de la mobilité sociale: le poids de la fratrie. *Informations sociales*, (5), 94-101.
- 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. (2012). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- 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.



- Ribeiro, L. C. de Q. & Kaztman, R. (2008). *A cidade contra a escola?: Segregação Urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Montevideo: IPPES.
- Rivas, A., Vera, A. & Bezem, P. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rojo Brizuela, S. & Tumini, L. (2008). Inequidades de género en el mercado de trabajo de la Argentina: las brechas salariales. *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.
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Lóndres: Penguin UK.
- 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. & Gheorghiu, M. D. (2007). *Education et Production des Frontières Sociales*. París: EHESS-CEMS.
- Saraví, G. (1995) *Juventudes Fragmentadas*. México D.F.: FLACSO México, CIESAS.
- Sen, A.; Bravo, A. M. & Schwartz, P. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Servetto, S. (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.



- Simson, R. (2018). Mapping recent inequality trends in developing countries, Vol. 24. Londres: The London School of Economics and Political Science.
- 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).
- 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 D.F.: INEE
- Southwell, M. (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*, 2007, (pp. 307-335). Buenos Aires: Prometeo.
- Southwell, M. (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*, (pp. 35-71), Rosario-Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones-FLACSO.



- 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.
- 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. & 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. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2003). (Comp.) *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- Terán, O. (2002) La experiencia de la crisis. *Punto de vista*, 25 (73), 1-3.
- Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites: 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.
- Torres, G. (2014). Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina. *História da Educação*, 18 (44), 165-185.
- Traupman, J. (2007). *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.
- Van Zanten, A., Ball, S. & Darchy-Koechlin, B. (2015) (Eds.) *World Yearbook of Education 2015: Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage*. Londres: Routledge.
- 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.
- Wagner, A.C. (2007). *Les classes sociales dans la mondialisation*. París, La Découverte.
- 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.
- 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), 1–16.
- 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*, (pp. 73–99). Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S. (2012). Docentes de la elite, elites docentes: los que educan a los sectores privilegiados. En S. Ziegler & V. Gessaghi (Comps.) *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*, (pp. 165–182). Buenos Aires, Manantial.
- Ziegler, S. & 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.



Leyes y bases de datos:

Ley 24195, Federal de Educación. Boletín Oficial, 27632. Buenos Aires, 5 de mayo de 1993.

Ley 26206, de Educación Nacional. Boletín Oficial, 31062. Buenos Aires, 27 de diciembre de 2006.

Dirección General de Estadística y Censos, Dirección de Estadísticas Socio-Demográficas, Censo Provincial de Hogares, Población y Viviendas, 2008, Córdoba.

INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2001/2010, Buenos Aires: INDEC.

INDEC, Base usuaria ampliada de la Encuesta Permanente de Hogares, Tercer trimestre 2003/2011, Región Gran Córdoba. www.indec.mecon.gov.ar

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, Anuario 2011. Estadísticas Universitarias: <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario20de20EstadC3ADsticas20Universitarias20-20Argentina202011.pdf>

Ministerio de educación de la provincia de Córdoba, Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/DGralPIInfEvEdu.php206>



Anexo

ÁRBOLES EDUCATIVOS FAMILIARES





La colección ***Discursos y Saberes*** nace de la sinergia entre una militancia y un hiato: por una parte, la militancia por el derecho a la palabra en las Universidades públicas y del interior de la Argentina –es decir, en instituciones afortunadamente cada vez más criollas, mestizas y plurales– y por la otra, el hiato numeroso y antiguo entre el adentro y el afuera, entre la academia y el territorio, entre unos y otros lenguajes. Por eso, amasada a múltiples manos e ilusiones, la colección nace con decires que mezclan voces de campos disciplinares y de claustros preocupados por compartir hallazgos surgidos en el quehacer investigativo y en la reflexión situada. Se trata de enunciados que alientan reflexiones y estrategias para promover la permanencia y el egreso de les estudiantes en educación superior, ampliando derechos mediante la toma de la palabra.

Pero no solo de palabras está hecha la propuesta editorial. También la imagen y el hipertexto protagonizan la colección, que desde el primer volumen invita a la lectura en red, al juego, al salto, de manera tal que más allá de la organización inicial, cada cual pueda diseñar la ruta de su deseo.

En esta línea, el volumen 1 ***Universidades públicas y derecho al conocimiento*** problematiza cuestiones vinculadas con el acceso, el avance y la permanencia de les estudiantes. El volumen 2 ***La***



escritura como bien social plantea la literacidad en la investigación, el aprendizaje y la extensión, como un recurso cuyo goce y ejercicio merecen una apuesta de promoción sostenida y construcción solidaria de habilidades. En el volumen 3 **El discurso profesional. Fricciones y disputas** se abordan prácticas en escenarios laborales en tanto ocurrencias que tensan la formación inicial y demandan al egresado un desempeño para el cual las instituciones no suelen preparar. El volumen 4 **Habitar el “entre”. Lugares de egresantes** reúne análisis de profesores, tesistas y graduados noveles en torno de la escritura colaborativa y los desafíos de la oralidad, con énfasis en la urdimbre de factores intelectuales y emocionales que se juegan en ese recibirse como un “pasar del otro lado”. El volumen 5 **El oficio de estudiante. Aprender en la Universidad** se centra en los géneros discursivos propios de la educación superior. Y el volumen 6 **El derecho a la palabra en el nivel superior** indaga desazones y vacilaciones de alumnos y profesores en situación de usuarios de un código a veces esquivo y demandante, y sin embargo imprescindible para dar cuenta del conocimiento: para tomarlo, para transmitirlo, para refundarlo.

En suma, desde diversas voces y perspectivas, en estos primeros seis volúmenes la colección **Discursos y Saberes** pone al rojo y sobre la mesa algunas deudas internas de la Universidad que hoy y aquí, sigue declarando en polifonía -con palabras y con prácticas- que se piensa a sí misma como una institución que no solo enseña, sino que también aprende.

Gloria Borioli





Rectora
Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector
Dr. Enrique Bambozzi

Secretaria de extensión
Lic. Mariela Edelstein





Este libro se terminó de editar en el
mes de Noviembre de 2022.
Córdoba, Argentina.

