

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

La privatización de la educación y las clases dominantes del espacio social del Gran Córdoba.

Manuel Alejandro Giovine.

Cita:

Manuel Alejandro Giovine (2015). *La privatización de la educación y las clases dominantes del espacio social del Gran Córdoba. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/728>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Apellido y nombres: Giovine Manuel Alejandro¹

Pertenencia institucional: (IDH-CONICET) Instituto de Humanidades Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba.

Mail: giovine.manuel@gmail.com

Mesa 60: Sociología de las elites

Título: La privatización de la educación y las clases dominantes del espacio social del Gran Córdoba 2003-2011.

Resumen:

En esta comunicación damos cuenta, primero de un modo esquemático y a modo de introducción, de la relación público-privado en la educación argentina desde la segunda mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Segundo, del impacto que tuvo esta transformación en la educación de las familias de clase media alta y alta. Finalmente, con los datos de la Encuesta Permanente de Hogares para el Gran Córdoba y a partir del espacio social² construido, llevamos adelante un análisis de los principales condicionamientos educativos asociados a las clases dominantes.

Palabras Claves: Clases dominantes, Condicionamientos educativos, Sector público/privado, Espacio social, aglomerado Gran Córdoba.

Introducción:

Los distintos momentos históricos que atravesó la Argentina desde los años sesenta en educación: la edad de oro, los periodos de dictadura, la vuelta a la democracia, la impronta del neoliberalismo como modo de diversificación de la oferta educativa -principalmente en el sector privado- y la globalización y masificación posterior, han implicado también una nueva forma de apropiación de estos nuevos y cambiantes espacios e instituciones por parte de las diferentes clases sociales.

Sin lugar a dudas, el proceso de masificación de la educación en la Argentina a partir del periodo democrático necesariamente implicó un nuevo conjunto de estrategias de diferenciación por parte de la clase media alta y alta. Las familias pertenecientes a clases veían su posición, dentro de la estructura social, constantemente amenazada por la democratización de las instituciones que, tradicionalmente, habían distinguido a sus hijos.

El constante peligro al desclasamiento (Gessaghi, 2011) que mantiene siempre alerta a las familias de clase media alta y alta, trae aparejada la innovación permanente y nuevas estrategias de diferenciación que le permiten mantener o mejorar su posición en el espacio social global, pero, principalmente, mantener o mejorar su posición en las disputas propias de la misma clase alta y sus fracciones.

Las estrategias de diferenciación que se implementaron a nivel estructural pueden ser ordenadas en dos grandes niveles: por un lado la consolidación de espacios de poder dentro de las instituciones, mediante lo que Tiramonti y Ziegler (2008) llaman “selección por

¹ Lic. en Filosofía FFyH-UNC. Becario de Doctorado IDH-CONICET. Título de tesis: “Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: la formación de los sectores dominantes”, dirigido por la Dra. Alicia Beatriz Gutiérrez.

² El espacio social ha sido construido en el marco del proyecto de investigación titulado: “Estrategias de reproducción social en familias cordobesas: dinámicas recientes”. Dirigido por la Dra. Alicia B. Gutiérrez y codirigido por el Magister Héctor O. Mansilla.

exclusión”³ y en segundo lugar, el ingreso, consolidación y diversificación de la oferta educativa privada, donde la selección continúa siendo una “selección por inclusión” (Giovine, 2014).

Este último, es un proceso de selección que está sufriendo una crisis también en el sector privado en los últimos años, donde se refuerzan lógicas propiamente meritocráticas dentro de su propia heterogeneidad.

De allí que el significantes de “lo público”⁴ en ciertos momentos esté asociado a democrático, masivo o laico, y lo privado en cambio, más bien aparezca asociado a lo religioso, o tal vez a instituciones que no dependen del Estado, y en este sentido aparezcan como exclusivas, selectas y de buena calidad como veremos más adelante. Esta concepción de “lo público” no necesariamente se sostendrá a lo largo de la historia argentina, dándose en ciertas oportunidades la demanda de algunos grupos religiosos por el reconocimiento de sus instituciones como públicas.

Tanto para la reconstrucción histórica como para el análisis de los datos debemos explicitar que consideramos a las instituciones educativas como espacios de lucha política y el carácter “público” y “estatal” de la educación también como significantes en conflicto (Abratte, 2007; Carli, 2008^a y b; Feldfeber, 2009).

Entendemos a las Instituciones educativas como contributivas a la reproducción de la distribución del capital económico (principalmente en su proceso de legitimación y naturalización) y del capital cultural (Bourdieu, 2012) de reproducción de identidades, como instrumentos de construcción de hegemonía política y cultural⁵ pero, sobre todo, como instrumentos de reproducción que permiten a los hogares y a las familias⁶ articular estrategias⁷ para mantener y mejorar su posición en el espacio social.

1. Educación pública y privada en Argentina y Córdoba.

Daremos comienzo a esta comunicación con una breve hostilización que nos remonta a mediados del siglo XX, momento en el que el sistema educativo se expande de un modo notorio. En la década de los cincuenta y sesenta la educación pública, y en general toda la educación, aparece ligada a la construcción de nuevas identidades asociadas a procesos

³ Esta selección por exclusión le permitió a las familias de clase media alta y alta – y en algunos espacios continúa en la actualidad – mantener y disputar la posición en la educación pública y laica, posición que se legitima axiológicamente de un modo transversal por el mérito.

⁴ Para hacer un recorrido del lugar de la educación pública en la historia reciente de la Argentina nos apoyaremos principalmente en dos textos de Sandra Carli, (2008). Paralelamente nos valdremos de Puiggrós (2003), Tenti y Fanfani (1994), Filmus y Moragues (2003) para apoyar nuestras hipótesis. Por otro lado, tomando como referencia a Abratte (2007), Torres (2014), daremos cuenta de la dinámica del sector privado. Paralelamente contaremos con los aportes de Tiramonti y Ziegler (2008), Del Cueto (2007) y Méndez (2008) para esclarecer el lugar de lo público y lo privado en las clases altas.

⁵ Carli muestra que la educación pública en Argentina ha sido leída por la literatura reciente como: a) un aparato disciplinador, b) una experiencia cultural, c) un espacio de lucha política, d) una máquina de imposición de identidades, e) un instrumento de mejoramiento de las condiciones de existencia social y cultural, f) un instrumento de homogenización cultural y g) un terreno de construcción de hegemonía política y cultural. (Carli, 2008: 17-18)

⁶ Entendemos por hogar y familia lo que propone Torrado (1998) en su libro *Familia y Diferenciación Social*. Allí define al hogar como un “Grupo de personas que comparte la misma vivienda y que se asocian para proveer en común a sus necesidades alimenticias o de otra índole vital. Comprende también los hogares unipersonales” y “La familia comprende a dos o más miembros de un hogar, emparentados entre sí, hasta un grado determinado, por sangre, adopción o matrimonio. Existe un tipo de familia – denominado “núcleo conyugal” – compuesto exclusivamente en alguna de las siguientes formas: una pareja, sin hijos,; una pareja con hijos solteros; el padre o la madre con hijos solteros (familias monoparentales)) (1990:124)

⁷ Comprenderemos las Estrategias de Reproducción social como propone Bourdieu en *La distinción*: “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988: 122).

políticos y sociales. Sandra Carli (2008) nos recuerda que América Latina se caracteriza por pedirle a la escuela la construcción de identidades nacionales, en la medida en que la escuela es una de las principales constructoras de la dimensión cultural. Ella destaca que la cultura en América Latina, a diferencia de otros contextos, no es un elemento propio de los grupos superiores, que la transmiten apoyados en el capital cultural familiar, sino más bien es una creación y un producto del sistema educativo.

La relación que mantuvo la iglesia católica con el Estado en este proceso fue compleja y muy fluctuante desde los cincuenta (Torres, 2014). Especialmente con el peronismo esta relación fue ciertamente tensa y oscilante en términos educativos, y a fines de los cuarenta un sector del peronismo, que estaba en contra de la versión más reaccionaria del catolicismo, arremetió con la creación en el año 1948 de la Secretaría de Educación y la degradación de la Dirección de Instrucción Religiosa a la categoría de departamento, lo que complejizó aun más las cosas. El proceso de “peronización de la enseñanza” como lo llama Germán Torres (2014:174), puso en cuestión la posición del discurso católico (Ver también: Puiggrós, 2003). En la misma época, se reguló el funcionamiento de las instituciones privadas⁸ y se equipararon los derechos y obligaciones de sus docentes con los estatales. Finalmente en el año 1954 se derogó la ley de enseñanza religiosa obligatoria. De allí en más, la Iglesia dejaría de apostar por el control del Estado y se centraría en un sistema educativo alternativo y autónomo: el privado.

Con el derrocamiento del peronismo, por parte de la denominada Revolución Libertadora, el contexto dejó de ser tan hostil para la Iglesia Católica, pero ello no implicó que las dificultades desaparecieran. A fines de 1955 se dictó un decreto que permitía la formación de universidades privadas facultadas a la emisión de títulos profesionales habilitantes y la Universidad Católica de Córdoba fue la primera universidad privada del país, creada en 1956. Este movimiento generó tal revuelo, que la reglamentación tuvo que esperar hasta 1958 para ser aprobada en la presidencia de Fondizi. La disputa entre educación laica o libre no cesó en ningún momento, lo que condujo a la represión que permitió la sanción de la ley 14.557. (Torres, 2014)

En Argentina, se asistió a una importante modernización cultural y movilización social. De hecho, para comprender la industria cultural de los sesenta y setenta se hace imprescindible el sistema educativo. En general a fines de los sesenta y en los setenta la educación pública se expande, desde su base hasta los niveles superiores (desde jardín hasta los niveles terciario y universitario) de la mano del crecimiento económico y la expansión de la educación, que han dado por nominación a estos años, los años dorados. (Bravslasky, 1981; Carli, 2008; Balzarini *et al.*, 2013).

Paralelamente al desarrollo económico y cultural, asistimos a una apertura al capital extranjero. A mediados de los setenta hay una redefinición del lugar del Estado y un comienzo en el ciclo de privatizaciones y apertura de la economía. Ya no se persigue, como antes, el objetivo de nacionalizar a la población inmigrante, sino que se da inicio a un escenario de modernización social y cultural que incrementa la “diferenciación generacional”. En ese periodo también da comienzo la internacionalización de la educación, de la que hablaremos más adelante. (Bravslasky, 1981; Carli, 2008: 18)

⁸ Por otro lado, se clasificó a las instituciones privadas en tres categorías: a) adscriptos a la enseñanza oficial, b) libres, c) establecimientos privados de enseñanza general. (Torres, 2014)

Desde ese momento la escuela comenzó a ponerse como objeto de interrogación, referida principalmente a su valor cultural, su actualización tecnológica y su modernidad. Estos fenómenos se dieron paralelamente a la expansión de los medios masivos de comunicación, la conformación de los organismos internacionales, la ampliación de la cultura de masas, el universo del consumo cultural y la industria cultural (Feldfeber, 2009; Zamora, 2009).

En la década de los sesenta la Iglesia Católica apostó principalmente por el sector privado para su desarrollo, lo que tuvo un fuerte correlato en la matrícula. Con el gobierno de Illia se reglamentó el pago por parte del Estado de proporciones del salario de los docentes del sector privado (que en algunos casos llegaba al total) y la incorporación de institutos privados de nivel secundario y superior a la enseñanza oficial. En el gobierno de Onganía se luchó por imponer la distinción entre público estatal y público no estatal, como un modo de incluir a estas instituciones privadas como parte de la educación pública. (Torres, 2014)

A partir de estas estrategias la Iglesia Católica luchó por aumentar su peso en la política educativa y, principalmente, por alcanzar el poder de veto en el sector privado. Como señala Germán Torres (2014) el gobierno peronista de 1973 ratificó los aportes estatales y el estatuto administrativo de los establecimientos privados.

El golpe militar encabezado por Videla profundizó el vínculo entre las Fuerzas Armadas y la Iglesia Católica, por lo que el gobierno se alió con el ala más conservadora del catolicismo⁹. Dentro de las estrategias de las Fuerzas Armadas estuvo la de ligar el “ser nacional” con la civilización occidental y cristiana, la desarticulación del sistema educativo nacional y el avance del sector privado. Las consecuencias repercutieron en la segmentación del sistema educativo. Se dispuso el traslado de las escuelas nacionales a las provincias y el financiamiento educativo público se articulaba con la subsidiariedad de la Iglesia y la transferencia de recursos al sector privado. Se buscaba “asegurar la vigencia del sector privado” (Abratte, 2007; Torres, 2014).

Ante el avance del catolicismo en el sistema educativo algunos agentes se permitieron disentir, este es el caso de las Asociaciones Israelitas de Argentinas, la Liga Argentina de Cultura Laica y la Convención Evangélica Bautista. (Mignone, 1986) El descrédito del Estado acompañó a la Iglesia Católica en su relegitimación como actor político dentro del sistema educativo. (Torres, 2014)

En los ochenta, el sistema se extiende a la sombra del modelo democratizador, con un proyecto fuerte de educación pública, donde la expansión del nivel secundario y terciario fueron sus principales indicadores. (Carli, 2008).

Durante los ochenta y noventa la educación pública pierde su capacidad disciplinadora, la escuela se manifiesta como un escenario de conflictos generacionales. En paralelo, se le achaca a la educación pública “el aumento de la brecha tecnológica, la expansión de la cultura mediática y la agudización de las desigualdades sociales.” (Carli, 2008:21)

En el periodo democrático que da inicio en 1983 se buscó restablecer el canon clásico del sistema educativo. El discurso laicista, que estuvo presente en esta etapa y que además persiguió a la Iglesia Católica durante todo el siglo, fue fuertemente explicitado en el

⁹ Es necesario aclarar, a colación de la referencia general a la “Iglesia Católica”, que existe una heterogeneidad dentro de la referencia general que abre a muchas aristas y debates que, por cuestiones de espacio no haremos aquí, pero ponen de relieve las diferentes posiciones entre las órdenes y dentro de ellas. (Servetto, 2014) Por tanto nuestra generalización conduce inevitablemente a una cierta imprecisión.

Congreso Pedagógico Nacional, donde la Iglesia Católica participó de un modo activo en defensa de la educación religiosa y poniendo en cuestión el rol del Estado, lo que no fue en desmedro de la presión por el financiamiento estatal del sector educativo privado y por el intento de incluir a la educación no estatal dentro de la educación pública.

En este marco, que la “libertad de opción” estaba marcada por la religiosidad o no de la educación, paulatinamente el discurso se fue tornando hacia la libertad de elección entre público o privado, que incluiría nuevas instituciones que, siendo de orden privado no necesariamente eran religiosas. (Abratte, 2007; Torres, 2014) “La Oposición sostuvo – explícitamente o en forma implícita– el principio de Subsidiariedad del Estado, definió a la familia como el agente natural y primario de la educación (legitimando su posición desde el Derecho Natural) y enfatizó entre los derechos de los padres, la libertad de optar por la modalidad y orientación de la enseñanza.” (Abratte, 2007: 152)

El sector católico, que había sufrido múltiples embates, ahora se proponía la libertad de elección acerca del modo en que criaban a sus hijos y luchaba a capa y espada por recuperar parte del lugar perdido en la toma de decisiones a nivel estatal.

En el caso de Córdoba, la “libertad de opción” se entendió como cuestiones diferentes para los distintos sectores: el Partido Justicialista la entendió como la apuesta por una educación integral y permanente, en cambio la Democracia Cristiana la entendió como la obligación por parte del Estado de proporcionar educación religiosa y moral paga por el Estado, así como la compatibilización de los contenidos con los preceptos morales de la orientación religiosa. La Unión de Centro democrático entendía la libertad de opción como una libertad de enseñanza y el liberalismo la entendía sin implicaciones religiosas. (Abratte, 2007) De este modo la educación se vuelve sobre la familia como la encargada de optar por el tipo de educación y de institución educativa que brindaría a sus hijos. (Abratte, 2007; Torres, 2014)

Si bien es cierto que el catolicismo había sufrido vaivenes en lo que iba del siglo XX, y en todo el país, en particular en Córdoba como en otras provincias del interior como Salta, Tucumán y Santiago del Estero, seguía teniendo un importante desempeño. En el periodo democrático, y luego en los noventa, tuvieron una gran incidencia en el reconocimiento de las instituciones educativas públicas “de gestión privada” (Torres, 2014).

En los noventa, comienza la época de los ajustes, y una reforma que se centra en la educación básica, con una tendencia a la universalización y el crecimiento de la enseñanza secundaria. Este crecimiento en la matrícula se interpretó por algunos como un exceso del Estado de bienestar. (Como dan cuenta de ello: Feldfeber, 2009; Bravslasky, 1981; Carli, 2008)

A fines de los ochenta y durante los noventa las pretensiones de la Iglesia Católica como referente principal del sector privado se materializaron en las bases legales del sistema educativo. Con la Ley Federal de Educación se incluyó dentro de la educación pública a los establecimientos de gestión privada¹⁰ junto al reconocimiento del rol educador de la Iglesia y el nombramiento de funcionarios dentro del ministerio. Paralelamente, se debilitó el rol del Estado en un modelo de tendiente privatización de instituciones públicas. De este modo la Iglesia Católica controlaba los lineamientos del sector privado desde adentro, donde tenía

¹⁰ El modo en que se nominaría a las instituciones privadas de enseñanza se constituyó en una reivindicación que estuvo comandada por la Iglesia católica, allá por los ochenta se propusieron posibles nominaciones que iban desde establecimientos educacionales no oficiales, enseñanza pública no oficial o enseñanza libre. De este modo la Iglesia católica desplazó el debate acerca de la educación privada y particular al terreno público. Lo que se pretendía era equiparar lo privado con lo público. Será a partir de la Ley Federal del Educación (LFE) en 1993 que se instituirá la educación pública de gestión privada. (Torres, 2014)

mayoría¹¹, y se constituyó en principal consultora de cuestiones relativas a políticas educativas, junto a la inclusión de lineamientos axiológicos y conceptuales de la doctrina en la propuesta curricular y la lucha por los subsidios del Estado. (Torres, 2014)

Los diagnósticos de los noventa profundizan las críticas de los ochenta, cuando todavía la tecnología no había tenido el impacto más directo: desfase entre desarrollo tecnológico y escuela, aumento del consumo, capacidad persuasiva y escuela, cultura escolar y cultura de época, son algunos de los puntos de choque. Como retoma Sandra Carli (2008), en la educación básica se expresaba una pérdida de sentido de las prácticas y de los procesos escolares, propio de una escuela masiva y de mala calidad, pero también, y principalmente, de nuevos procesos económicos y culturales que dejaron rezagada la propuesta educativa pública de los noventa.

Esta asociación se vinculaba con la “reinterpretación” de los rasgos más democratizadores del sistema educativo, como es el ingreso de las masas en clave neoliberal. Como se aprecia en la asociación entre “masividad” y “mala calidad” en la educación pública, esta tiene aparejado el desprestigio de la educación pública y principalmente de la educación estatal. En este contexto neoliberal es cuando se permitió el ingreso y expansión de instituciones privadas y, consecuentemente, la diversificación de la oferta educativa respecto de las instituciones tradicionales -estatales o, en su mayoría, privadas. (Feldfeber, 2009; Carli, 2008)

En términos generales, en este decenio, se asiste a las reformas encuadradas en el Consenso de Washington, que implicaron la intervención de los organismos multilaterales de crédito (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) en la configuración de las políticas sociales. Como es sabido se asiste a la mínima intervención del Estado, que dio lugar al desarrollo del ámbito privado en educación. Todo ello en el marco de una fuerte intervención de estos organismos en las políticas educativas: salarios docentes y reducción de plantillas, flexibilización de las contrataciones, cambios de contenidos, control de los gobiernos nacionales a través de las evaluaciones, etc. (Puiggrós, 1996; Abratte, 2011 y 2013; Giovine y Jiménez, 2015)

En este contexto se transfirieron servicios educativos nacionales a las jurisdicciones de las provincias. Córdoba fue la segunda provincia del país con mayor volumen de transferencias. Esto significó la casi duplicación en volumen del sistema educativo provincial. En esta transferencia el crecimiento relativo del sector privado fue sensiblemente mayor que el del sector público. (Abratte, 2007)

Con la implementación del ciclo básico unificado y el ciclo de especialización en Córdoba¹² tenemos un intento concreto de regular y planificar la expansión del sector privado. Las especialidades que brindarían las instituciones privadas de enseñanza deberían responder a las orientaciones que se habían fijado para todo el sistema educativo provincial. De este modo se buscaba evitar la superposición entre la esfera pública y la privada. Esta disposición generó “incertidumbre y oposición” en las instituciones privadas que podrían ser afectadas por las regulaciones estatales. (Abratte, 2007)

¹¹ Con la llegada del neoliberalismo y la reforma de la LFE la Iglesia católica se constituye como referente principal del sector privado, logrando incluir dentro de la educación pública a los establecimientos de gestión privada, junto a ello la Iglesia católica logró que el Estado le reconociera su rol educador de modo explícito. A partir de este momento el Estado se vio parte en su cambio de desempeño en materia educativa, dando lugar a la privatización de lo público. (Torres, 2014)

¹² Para más información sobre la “La adecuación de la estructura del sistema educativo provincial a las disposiciones de la Ley Federal de Educación” consultar Abratte, 2007.

En Córdoba con la implementación de la ley 8525/95, que era “la adecuación” de la Ley Federal de Educación al contexto cordobés, se puso énfasis en el sostenimiento de los institutos de formación docente para los niveles inicial y primario, siempre que sea en proporción a la demanda, tendiendo a que los profesores del resto de las especialidades se ubicaran en el nivel universitario. “El anuncio implicaba el posible cierre de instituciones y carreras de dependencia oficial en los que no se evidenciara una relación entre oferta y demanda de egresados que justificara el servicio y la finalización de la subvención estatal de institutos de profesorado para nivel medio, en gran parte privados y dependientes de la Iglesia Católica.” (Abratte, 2007: 276)

Como si esto fuera poco, la fuerte presencia de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías (asociadas fuertemente a la enseñanza de la lengua inglesa y al proceso de globalización) serían el golpe de ariete contra la educación masiva en general, que no tardó en quedar rezagada respecto de la educación privada. Este desfasaje es el que aprovecharán las instituciones privadas para captar la demanda de los grupos con mayor necesidad de diferenciación.

Sandra Carli (2008) entiende que la opción “por el envío de los hijos a la escuela privada, que se evalúa como de mejor calidad, no puede ligarse estrictamente con la ampliación de la oferta privada. También esta ligada con los cambios en las opciones de los sectores medios en el contexto post-dictatorial” (Carli, 2008:24).

Es interesante constatar como en el imaginario colectivo se instala la educación privada como una opción de mayor calidad y más segura, algo que el sector privado se encargó de fomentar y de sostener con estrategias propias del neoliberalismo (que apuntan al consumo, la distinción, la exclusividad y un cierto pragmatismo) a la vez que se esforzó por reforzar la concepción de la educación como un medio de acceso a mercados de trabajos más calificados o al circuito internacional de formación superior e intercambio. (Carli, 2008; Feldfeber, 2009) A esto agregamos la importante incidencia que tuvieron las agencias y organismos internacionales (BM, FMI, OIT, etc), en la medida en que sus diagnósticos y recomendaciones han sido claves para orientar las políticas educativas en la región, con un alcance performativo muy fuerte en el contexto local, nacional y regional. (Abratte, 2011 y 2013, Giovine y Jiménez, 2015)

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

A diferencia de los setenta, donde también hubo un proceso de internacionalización de la educación, en los noventa educación y mercado dejan de ser dos campos separados. (Feldfeber, 2009; Carli, 2008) Paralelamente, se produce una desarticulación de la educación con la identidad nacional (Carli, 2008), que había tenido su auge a fines del siglo XIX y comienzos del XX, para apuntar a una identificación de la oferta educativa privada con lo global y con la inserción en el mercado internacional, la movilidad internacional de estudiantes y el reconocimiento internacional de certificaciones, propio de fines del siglo XX

y principalmente del primer decenio del siglo XXI. (Del Cueto, 2007, Tiramonti y Ziegler, 2008)

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

En lo que respecta a la demanda de la educación internacional de nuestros países, ésta se realizó primeramente en el extranjero, lo que implicó un gran ingreso para estos países (Guadilla, 2004) que luego generaron instituciones educativas en los “países consumidores” colocando sedes, haciendo convenios con universidades e institutos o simplemente evaluando desempeños y acreditando conocimientos adquiridos en los mismos países a través de distintas fórmulas relacionadas con educación transnacional o transfronteriza. Ejemplos de estas modalidades son: la instalación de universidades privadas e instituciones de nivel superior no universitario, el Bachillerato Internacional, convenios con las universidades nacionales o privadas del país, los másters de especialización de las Altas Escuelas de Negocios estadounidenses –MBA- múltiples modalidades de enseñanza y evaluación de idiomas, entre tantas.

2. Espacio social Gran Córdoba y caracterización relacional y grupos dominantes

Para construir un primer momento objetivista¹³ de las estrategias de reproducción social de las familias cordobesas hemos utilizado una técnica de Análisis de Correspondencias Múltiples tomando como referencia la Encuesta Permanente de Hogares (EPH)¹⁴ en los terceros trimestres de 2003 y 2011.

No entraremos en una descripción pormenorizada del proceso de construcción del Espacio Social porque insumiría demasiado espacio y ya existen publicaciones y un documento de trabajo¹⁵ que dan cuenta de este proceso. Sólo retomaremos los elementos que sean imprescindibles para continuar con esta comunicación y comprender relacionalmente a las Clases Dominantes del Espacio Social construido.

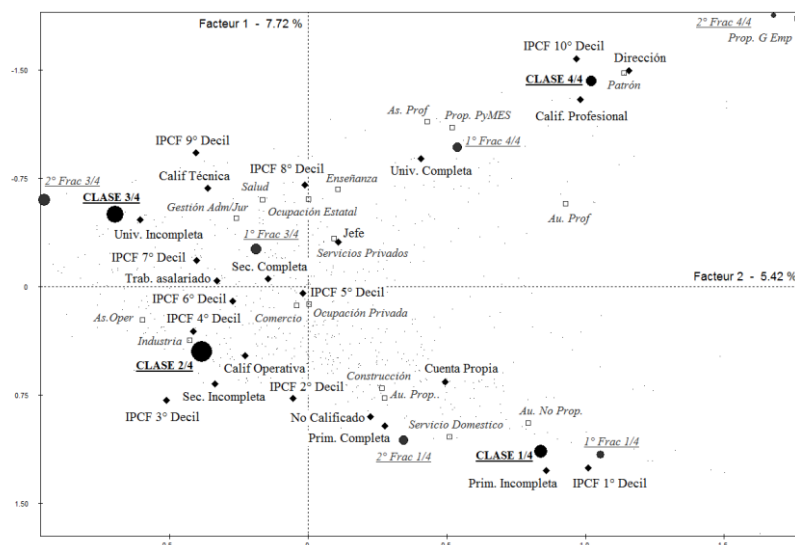
Lo que aparece en los gráficos como clases, están estructurados en función del volumen total del capital, representado por el primer factor y por la estructura del capital que aparece representado por el segundo factor. De lo que podemos observar en el gráfico 1 y 2, correspondientes al espacio social para el tercer trimestre de 2003 y 2011, veremos que si nos desplazamos en sentido vertical tendremos un incremento en el volumen del capital económico expresado por el IPCF que va del primer decil en el cuadrante cuatro, hasta el décimo decil para el segundo cuadrante del espacio social; y del capital escolar que va de primaria incompleta en el cuarto cuadrante del espacio social al segundo cuadrante con universitario completo.

¹³ Esta comunicación se inscribe en el proyecto de investigación “Estrategias de reproducción social en familias cordobesas: dinámicas recientes” financiado por SeCyT-UNC, dirigido por la Dra. Alicia B. Gutiérrez y codirigido por el Magister Héctor O. Mansilla.

¹⁴ La EPH es un programa nacional de producción permanente de indicadores sociales cuyo objetivo es conocer las características socioeconómicas de la población. Es realizada en forma conjunta por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y las Direcciones Provinciales de Estadística (DPE).

¹⁵ En el contexto de estas jornadas se presenta el informe realizado por el equipo de investigación que detalla con precisión el modo en que el espacio social ha sido construido. Para más información ver el capítulo 1 del informe titulado: “El espacio social cordobés: construcción, aspectos teórico-metodológicos y técnicos” (Gutiérrez y Mansilla, 2015).

Gráfico 1: El espacio social cordobés 2011 en el plano de los ejes 1 y 2 (13,14% de inercia y 51 modalidades activas) ¹⁶



Fuente: elaboración del equipo de investigación en base a la EPH – INDEC ¹⁷

En lo que respecta a la interpretación del eje horizontal, correspondiente al segundo factor del espacio social tenemos un incremento, que va del cuadrante cuatro al tercero, primero y termina en el segundo del capital escolar, reflejado por la curva que describen las titulaciones que comienzan con primario incompleto y finalizan con universitario completo (siendo el más extremo a la izquierda el universitario incompleto). Por el contrario los valores más extremos del capital económico – los primeros y los últimos deciles - se encuentran a la derecha del espacio social. También en el sector derecho superior del espacio social contamos con directores, propietarios de grados empresas, asalariados profesionales y jefes, muy asociados a la calificación profesional.

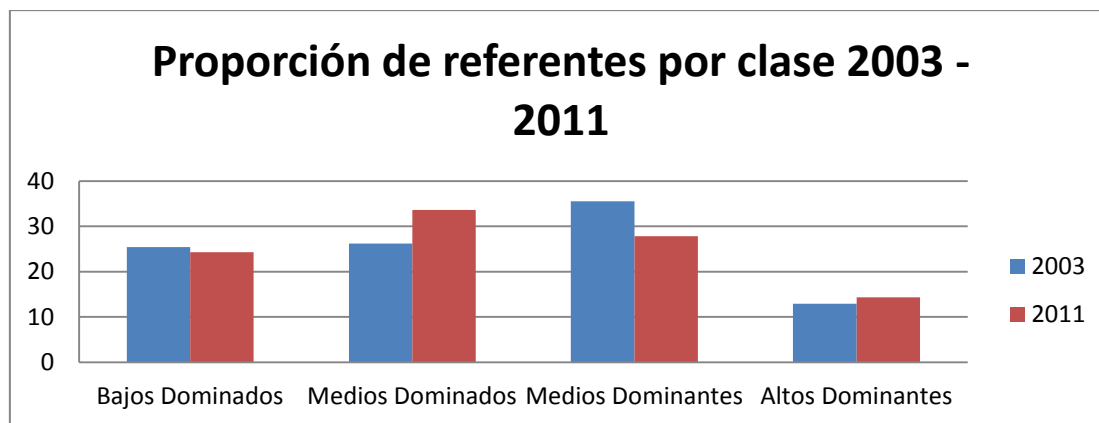
Lo que mostramos con la presentación del espacio social es que no podemos comprender la dispersión de las variables que lo configuran observando sólo a los sectores dominantes del mismo, ni a los dominados, sino que se hace imprescindible leer los datos en clave relacional, comprendiendo que las dispersiones sólo son posibles en la medida en que existan sectores que detentan un mayor volumen de capital que otros sectores del espacio social.

En la conformación del espacio social se generaron cuatro clases que hemos dividido en dos grandes grupos, los que se encuentran en el sector superior del espacio social, y en consecuencia reúnen el mayor volumen de capital, los hemos denominado como sectores dominantes del espacio social, alcanzando el 49% en 2003 y el 42% en 2011 de la muestra. Por otro lado, tenemos los que reúnen un menor volumen total de capital, que hemos denominado como los dominados del espacio social y que son el restante 51 % y 58% de los casos en 2003 y 2011.

Gráfico 2: Composición de los espacios sociales (2003-2011) por clase social del RH.

¹⁶ La información presentada en ambos gráficos (1y2) ha sido construida en el marco del trabajo realizado por el grupo de investigación, del que los autores del artículo formamos parte, y del proyecto de investigación mencionado anteriormente.

¹⁷ Para más información de los gráficos 1 y 2 y detalles acerca de la construcción del espacio social consultar (Gutiérrez y Mansilla, 2013; 2015).



Fuente: elaboración propia en base a la EPH – INDEC

Al interior de estos dos grandes grupos podemos observar también divisiones, en el caso de los dominados podemos observar que alrededor de un 25% son los que se encuentran en peores condiciones, que hemos denominado como sectores Bajos Dominados (Bd) para los dos momentos. En cambio en los Medios Dominados (Md) el porcentaje es del 26% para 2003 y 34% en 2011, mostrando un engrosamiento de esta zona del espacio social para 2011. En el caso de los dominantes también se evidencian diferencias a lo largo del periodo, por un lado los que hemos denominado como Medios Dominantes (MD) y los Altos Dominantes (AD), siendo que para los AD el porcentaje se ha mantenido en rededor del 15%, pero en el caso del MD el porcentaje es menor en 2011 que en 2003 (36% en 2003 y 28% en 2011). Como se puede observar, si bien los espacios sociales de 2003 y 2011 presentan características similares en los “extremos” en los sectores medios (MD y Md) se observa una modificación en su estructura donde es mayor volumen en los Md y se reduce el volumen en los MD. (Ver Gráfico 2)

Escolarización de los hijos y nietos por tipo de gestión y por clase social.

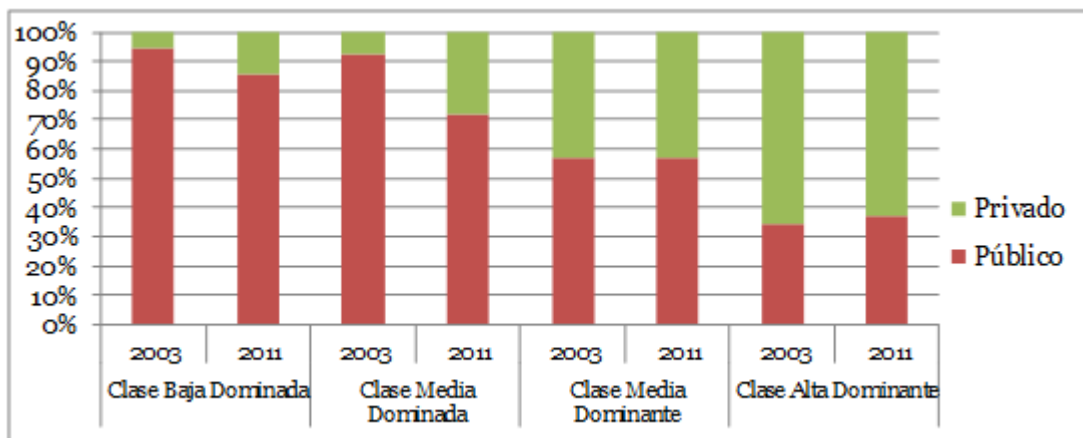
En las regiones inferiores del espacio social cordobés (clases baja y media dominadas) la asistencia a establecimientos de gestión pública es más frecuente que a establecimientos de gestión privada. Esta proporción se iguala para la clase media dominante, y se invierte para la clase alta dominante (Gráfico 3).

En este gráfico podemos observar como la apropiación de la escolaridad de gestión privada en las familias de clase media alta y alta es notablemente superior a la que observamos en las familias de clase media baja y baja del espacio social.

De todas maneras, y con esto no es que queramos hacer prospectiva, estamos frente a un aumento de la proporción de hijos y nietos que asisten a instituciones privadas en las clases media baja y baja para 2011. Ello podría estar sugiriendo un crecimiento en la oferta privada para estos sectores del espacio social en el nivel primario¹⁸.

Gráfico 3: Escolarización de los hijos de 6 a 12 años por tipo de gestión (pública-privada)

¹⁸ Los hijos de entre 6 y 12 años de la clase baja dominada asisten en gran proporción a establecimientos públicos (94% en 2003; 85% en 2011). Los hijos de la clase media dominada lo hacen en un porcentaje inferior en 2011 que en 2003 (68% en 2011, y 93% en 2003). Los hijos de la clase media dominante asisten en un 57% (tanto en 2003 como en 2011) a establecimientos públicos; en tanto los hijos de este grupo de edad de la clase alta dominante asisten mayormente a establecimientos de gestión privada (66% en 2003, y 63% en 2011). Se puede observar entonces una tendencia al crecimiento del sector privado en las clases baja y media dominadas, y un sostenimiento de este sector para las clases media dominante y alta dominante en el periodo en cuestión.



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

En los hijos de entre 13 y 17 años la asistencia a establecimientos de gestión pública en las clases baja y media dominadas y media dominante tiende a disminuir en el periodo de estudio (Gráfico 4). No sucede lo mismo en la clase alta dominante, que mantiene una participación similar en los dos años (2003-2011), siendo levemente superior la participación en el ámbito público en 2011¹⁹.

Como se puede constatar en el gráfico 4, hay un gran crecimiento de la proporción de hijos de familias de clase media dominante que asiste a instituciones privadas para el nivel medio en 2011, a diferencia de los hijos de familias de clase alta que mantienen su proporción de asistencia a instituciones privadas en torno a un 40% en ambos momentos. Esto nos estaría dando cuenta de un circuito dentro de la educación media pública que capta, aun en 2011, a una buena proporción de los hijos de estas familias de clase alta, en contraposición a las familias de clase media alta que aumentan su proporción de hijos y nietos en instituciones privadas de modo considerable.

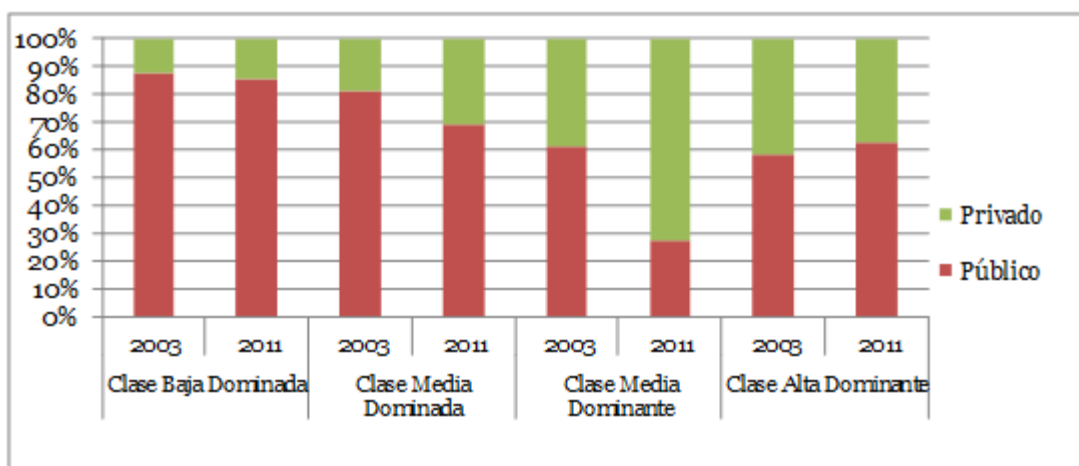
Por otra parte, la clase media dominada también registra, al igual que la media alta aunque en menor medida, un crecimiento en la proporción de hijos y nietos que asisten a instituciones privadas de enseñanza. No así la clase baja que mantiene su proporción en un nivel relativamente bajo.

Si consideramos el nivel anterior y compráramos con los resultados para el nivel medio, podremos notar que en la clase media dominante la proporción de hijos y nietos que asisten a instituciones privadas de educación es notablemente mayor en 2011 que los hijos y nietos que acceden al nivel primario. Esto muestra que una proporción de las familias que en 2011 optaba por instituciones públicas para el nivel inicial, opta por instituciones privadas para el nivel medio.

En cuanto a la clase alta, la proporción se invierte, un porcentaje no menor de familias que opta por instituciones de nivel primario privadas, recurre a instituciones de nivel secundario públicas. Estos porcentajes son más o menos estables para ambos momentos como se observa en el gráfico 5.

Gráfico 5: Escolarización de los hijos de 13 a 17 años por tipo de gestión (pública-privada)

¹⁹ Los hijos de la clase baja dominada asisten en un 88% a las escuelas públicas en 2003, y en un 76% en 2011. En los hijos de la clase media dominada disminuye esta asistencia de un 81% (2003) a un 60% (2011). En cuanto a la clase media dominante la asistencia a establecimientos públicos pasa del 61% (2003) al 26% (2011). Por último, en los hijos de este grupo etario de la clase alta dominante, la asistencia a establecimientos públicos ha crecido levemente en el periodo de estudio (58% y 63%, respectivamente).



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

En el caso de los hijos y nietos en edad de asistir a los estudios de nivel superior universitario, si bien los resultados son menos representativos debido a que en este caso sólo nos referimos a aquellos hijos y nietos que están aún en el hogar de sus padres, los resultados siguen mostrando aristas interesantes para pensar.

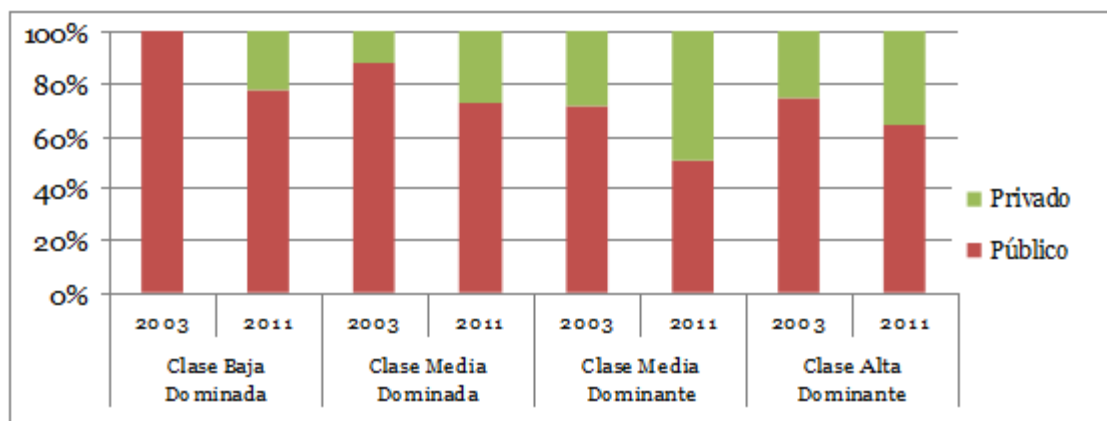
Primeramente, decimos que si bien crece la proporción de hijos y nietos que asisten a instituciones privadas en la clase alta, esta proporción se reduce considerablemente respecto de los niveles anteriores, por lo que podríamos pensar que a pesar de optar por instituciones privadas para el nivel inicial y primario, una proporción de las familias de clase alta sigue considerando las instituciones públicas como una opción para el nivel superior universitario. Esta hipótesis se ve menos sólida para 2011, donde se observa un crecimiento en el sector privado para las familias de clase alta²⁰.

En la clase media dominante también observamos un crecimiento del porcentaje de hijos y nietos que asisten a instituciones privadas para formarse en este nivel, correlativo al crecimiento del nivel medio, por lo que suponemos que las familias de clase media dominante están apostando de un modo consistente y transversal por el sector privado para formar a sus hijos y nietos.

Por último y para no perder la dimensión relacional de estudio, también se observa un crecimiento en proporción similar, o mayor en las familias de clase baja por la opción privada para la formación de nivel superior universitario.

Gráfico 6: Escolarización de los hijos de 18 a 25 años por tipo de gestión (pública-privada)

²⁰ Finalmente, entre los hijos de 18 a 25 años hay una tendencia a disminuir la asistencia a establecimientos públicos entre 2003 y 2011. La clase baja dominada aumenta la participación en los establecimientos de gestión privada (en un 23% en el periodo). En la clase media dominada también aumenta en un 15%, en tanto, en la clase media dominante esta tendencia se traduce en un aumento del 21%. Por último, en la clase alta dominante el aumento de la opción por establecimientos privados es del 11%.



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

En términos generales, podemos decir que el sector privado se mantiene o crece de 2003 a 2011 en todos los casos como opción para enviar a los hijos de las familias de Gran Córdoba para todos los niveles. Ello necesariamente viene acompañado de una ampliación de la oferta y de la matrícula del sector privado, como demuestra para 2003-2013 Gonzalo Gutiérrez (2013) y como presentamos en Giovine y Jiménez (2014).

Otro elemento a considerar es la fuerte presencia, aún en 2011 del sector público en el nivel superior universitario para los hijos y nietos de las familias del espacio social. Información que podemos constatar si comparamos el área verde correspondiente al sector privado para los tres niveles y vemos que disminuye considerablemente para el nivel superior universitario.

Por tanto, y a modo de hipótesis, podríamos preguntarnos si las familias de espacio social, y en particular las familias de la clase media dominante y alta, no están considerando que la educación privada es una mejor opción para sus hijos y nietos, ya sea para su posterior desempeño laboral o para su acceso, permanencia y egreso en el nivel superior universitario.

Reflexiones Finales

Hemos reconstruido, de un modo sucinto y sin pretensiones de bucear en las profundidades de la relación, la dinámica del sector público y privado en la Argentina desde mediados del siglo XX y hemos adelantado algunas consideraciones para la provincia de Córdoba.

Posteriormente hemos presentado el espacio social construido en el marco del equipo de investigación y las cuatro clases estadísticas que consideramos. De estas cuatro clases, nos hemos enfocado en las dos que detentan un mayor volumen total de capital, la clase media dominante y la clase alta dominante.

En la medida en que nuestro estudio compara dos espacios sociales construidos, también hemos podido pensar (aunque de un modo provisorio y sujeto a la construcción de espacios intermedios entre 2003 y 2011 y posteriores a 2011) algunas diferencias entre los espacios en términos de proporciones de hijos y nietos en el sector educativo público/privado.

Algunas de las hipótesis para seguir investigando en el análisis de datos posterior y en la investigación etnográfica que estamos llevando adelante son:

Una fuerte apuesta por la educación privada en el nivel primario y secundario por parte de las familias de clase media dominante y alta dominante.

Un aumento en la proporción de hijos y nietos de las familias de clase media dominante (donde se hace más fuerte) y alta dominante en el sector privado para el nivel medio y superior universitario en 2011.

Una crecimiento de la proporción de hijos y nietos de la clase media dominante y alta dominante (mayormente en esta última) en la opción por el sector público conforme se avanza en los niveles educativos, siendo sensiblemente inferior para el nivel superior universitario. Amen que esta relación tienda a revertirse en 2011, sigue estando muy por debajo de los niveles primario y secundario en la clase alta dominante.

Como se puede observar en el contexto local, asistimos a un aumento en la proporción de hijos y nietos que asisten a instituciones privadas en 2011 y en la medida en que estos niños y jóvenes avanzan en su nivel de estudios van optando por el sector público de gestión.

Bibliografía

- Abratte, J. P. (2007) Hegemonía, reformas y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999). Repositorio para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Abratte, J.P. (2011). Segmentación, Fragmentación y democracia: condensaciones y desplazamientos en el discurso académico y el discurso de la política educativa. *Cuadernos de Educación*, 9, 9, 33-50.
- Abratte, J. P. (2013). Los 90: neoliberalismo y políticas de educación superior. En M. Gordillo y L. Valdemarca (Coords.), *Facultades en la UNC. 1854-2011- Saberes, procesos políticos e institucionales* (pp. 287-298). Córdoba: UNC.
- Balzarini, M., Maccagno, A., Somazzi, C., Oehlschäger, A. y Esbry, N. (2013). Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba (1613-2013). Córdoba: Editorial UNC.
- Bravslasky, C. (1981) *La educación argentina(1955-1980)*, CEAL, (pp. 281-307)
- Carli, S. (2008) Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico. En Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. 8, 39-55.
- Del Cueto, C. (2007) Los únicos privilegiados: estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados. Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional General Sarmiento.
- Feldfeber, M. (2009) Estado y reforma educativa: La construcción de los nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina En: Feldfeber (Comp.) *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo*. (pp.: 107-127). Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas.
- Filmus D. y Moragues M. (2003) ¿Para qué democratizar la educación media? En: (E. Tenti Fanfani Comp.) Educación media para todos. Buenos Aires: Fundación OSDE, UNESCO-IIEP y Grupo Editor Altamira.
- García Guadilla, C. (2004). Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano. *Revista de la Educación Superior*, 23, 2, 65-74.
- Gentili, P. (2010) Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina En: Pablo Gentili, Fernanda Saforcada. Nora Gluz, Pablo Imen Florencia Stubrin *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*, Colección Red CLACSO de Posgrados, Buenos Aires: CLACSO.
- Gessagui, V. (2011) *Trayectorias educativas y clase alta: etnografía de una relación*. Tesis de doctorado en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Giovine, M. (2014 Diciembre) *La desigualdad vista desde los que más tienen: los condicionamientos educativos de las clases dominantes en la ciudad de Córdoba 2003-*

2011. Ponencia presentada en: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- Giovine, M. y Jiménez, C. (2015) “Transformaciones del mercado escolar en el espacio social de gran córdoba. 2003-2011” En: Alicia Gutiérrez y Héctor Mansilla (Comp.) *El espacio social cordobés: construcción, aspectos teórico-metodológicos y técnicos*, en prensa.
- Gutiérrez, A. (2011). Clases, espacio social y estrategias. En P. Bourdieu (¿?) *Las estrategias de la reproducción social* (pp. 9-27). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez, G. (2013). El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013): Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos. Córdoba: Alaya editorial y UEPC.
- Gutiérrez, A. y Mansilla, H. (2013 Septiembre-Octubre) *El espacio social y su reproducción: aspectos teórico metodológicos y fuentes secundarias*. Ponencia presentada en el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS, Santiago de Chile: Chile.
- Gutiérrez, A. y Mansilla, H. (2015) El espacio social y su reproducción: aspectos teórico metodológicos y fuentes secundarias. En: Gutiérrez, A. y Mansilla, H. (Comp.) *Clases Espacio Social y Reproducción en Córdoba*, en prensa.
- Isla A. y Noel G. (2007). Escuela, barrio y control social. De la condena a la demanda. *Revista Propuesta Educativa*, 27, 29-36.
- Mignone, E. (1986) Iglesia y Dictadura: El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el Régimen Militar. Buenos Aires: Ediciones del pensamiento Nacional.
- Portantiero, J. C. (1973). Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual. En: Oscar Braun (Comp.) *El capitalismo argentino en crisis*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad* 146, 90-101.
- Puiggrós, A. (2003) Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.
- Salvia, A. y Tuñon, L. (2002) Jóvenes trabajadores en el MERCOSUR y CHILE: desafíos y respuestas. Fundación Friedrich Ebert – Argentina – Chile: Buenos Aires.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- 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.
- Tenti Fanfani, E. (1994) *La escuela Vacía*. Buenos Aires: Unicef/Losada.
- Tiramonti, G. (2004) La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En: Tiramonti, G. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2009) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, G. (2014) Iglesia Católica, educación y Laicidad en la Historia Argentina. En: *História da Educação*, 18, 44, 165-185.
- Torrado, S. (1998), “Cuestiones metodológicas relativas a la investigación sociodemográfica basada en censos y encuestas de hogares” En: *Familia y diferenciación social: Cuestiones de método*, Buenos Aires: Eudeba. Pp. 93 a 117.
- Zamora, J. (2009) Th. W. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación En: *Teoría Educativa*. 21, 19-48.