

# **Condicionamientos objetivos y prácticas educativas en Gran Córdoba (2003/2011).**

MANUEL ALEJANDRO  
GIOVINE

Centro de Estudios Avanzados – Facultad de Ciencias Sociales –  
Universidad Nacional de Córdoba. Tesis para optar  
por el título de Especialista en Producción y Análisis de  
Información para las Políticas Públicas

Córdoba Agosto, de 2016

Especialización en:

**Producción y Análisis de Información para las Políticas Públicas**

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN:

**Condicionamientos objetivos y prácticas educativas en  
Gran Córdoba (2003/2011).**

Alumno: Giovine Manuel Alejandro

Director de la carrera: Dr. Eduardo Bologna

Director: Héctor Mansilla

Co-directora: Julieta Capdevielle

Lugar de trabajo: Instituto de Humanidades – FFyH – UNC

## Agradecimientos:

En esta tesis quiero agradecer a mi familia: a mi compañera Mariana y a mi hijo Lorenzo por la paciencia, a mis padres, a mis hermanos, a Lida y Florindo, mis abuelos, que me inspiraron desde los primeros años y ya no están y a la tía Beba, por su apoyo incondicional.

También a mis directores: Héctor por su guía y acompañamiento, a mi co-directora Julieta, por el seguimiento constante y minucioso de esta tesis. Además a todo el equipo de investigación del que me siento tan orgulloso.

<b>1 ÍNDICE</b>	
<b>3</b>	
<b>2 INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>3 MARCO TEÓRICO, EPISTEMOLOGÍA Y TÉCNICA</b>	<b>7</b>
<b>3.1 La dimensión Ontológica y Epistemológica</b>	<b>7</b>
<b>3.2 El marco teórico del capital cultural</b>	<b>14</b>
<b>3.3 La dimensión técnico - metodológica</b>	<b>17</b>
3.3.1 La construcción del espacio social	17
3.3.2 La base de datos secundaria	18
3.3.3 El criterio de selección del referente	24
<b>3.4 La filosofía y la técnica – Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)</b>	<b>26</b>
<b>4 EL ESPACIO SOCIAL DE LAS RELACIONES</b>	<b>34</b>
<b>4.1 Caracterización de las cuatro clases.</b>	<b>37</b>
4.1.1 La clase Baja Dominada	38
4.1.2 La clase Media Dominada	39
4.1.3 La clase Media Dominante	40
4.1.4 La clase Alta Dominante	41
<b>5 LOS ANTECEDENTES EN EDUCACIÓN Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	<b>42</b>
<b>5.1 La educación pública y privada en Argentina y Córdoba</b>	<b>43</b>
<b>5.2 El estado y el mercado: regular e incluir.</b>	<b>49</b>
5.2.1 Incidencia de las políticas nacionales en la provincia de Córdoba	49
5.2.2 El Estado provincial: un escenario particular.	53
5.2.3 Comportamiento del mercado escolar en Córdoba	55
<b>6 LOS CONDICIONAMIENTOS EDUCATIVOS DEL ESPACIO SOCIAL</b>	<b>77</b>
<b>6.1 Nivel educativo de los referentes de hogar por clase</b>	<b>77</b>
6.1.1 Relación entre Nivel Educativo y características laborales de los Referentes	82
<b>6.2 Nivel educativo de las parejas/cónyuges por clase</b>	<b>93</b>
<b>6.3 Nivel educativo alcanzado por generación</b>	<b>95</b>
<b>6.4 Nivel educativo de los hijos y nietos por clase</b>	<b>99</b>
6.4.1 La escolarización inicial:	99
6.4.2 La escolarización Primaria:	100
6.4.3 La escolarización Secundaria:	102
6.4.4 La escolarización Superior universitaria:	105
<b>7 CONCLUSIONES</b>	<b>108</b>
<b>8 BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>112</b>
<b>9 ANEXO</b>	<b>118</b>

## 2 INTRODUCCIÓN

El análisis de datos para el estudio de la educación es sumamente complejo y se encuentra lleno de aristas controversiales. Es bien sabido que, por una parte, muchas de las familias del espacio social cordobés invierten una gran cantidad de recursos en la escolarización de sus hijos, inversión que excede por mucho el capital económico. Por otra parte, los estados nacionales y provinciales invierten tiempo, recursos y dinero en la producción de indicadores relacionados con la educación de su población, y recientemente hemos asistido a la producción de datos de corte internacional.

Esos datos son procesados por parte de los Gobiernos y los organismos internacionales para implementar y evaluar políticas públicas de todo tipo, desde el “Boleto Educativo Gratuito” hasta la “Asignación Universal por Hijo”. Pero no sólo los Gobiernos aprovechan estos datos, también los investigadores nos nutrimos de ellos para establecer regularidades y generalidades a partir de su análisis.

Amén de ello, el análisis de los datos puede hacerse de múltiples formas, con diferentes marcos teóricos, epistemológicos, metodológicos y, en consonancia, con diferentes técnicas. Algunas investigaciones hacen análisis univariados o bivariados (los más comunes en la prensa y la divulgación científica). Otros estudios o investigaciones establecen estas regularidades y generalidades a partir de considerar a la sociedad dividida por estratos o clases, y también se consideran indicadores que no distinguen entre clases sociales sino más bien entre deciles de ingreso o entre niveles socioeconómicos, que muchas veces se construyen sólo con variables de ingreso.

Nuestro objetivo en este trabajo de tesis es evaluar el impacto de las políticas públicas, los cambios de normativa y los cambios en la oferta educativa, desde una perspectiva relacional, en la escolarización de las familias de Córdoba en dos momentos de tiempo, 2003 y 2011. Para ello nos valdremos del espacio social de Córdoba y caracterizaremos la dimensión objetiva de las prácticas educativas de cada una de las clases sociales que lo componen en 2003 y en 2011, tendiente a detectar desigualdades entre las familias y su variación en el tiempo.

Entendemos al espacio social construido como un espacio pluridimensional de relaciones, donde las posiciones de los agentes están definidas en función de un sistema de coordenadas cuyos valores se corresponden con las variables seleccionadas por el investigador. En este espacio, los agentes se distribuyen según el volumen de capital global, la estructura de su patrimonio (capital económico y cultural, fundamentalmente) y la trayectoria social (Bourdieu, 1990).

El capital cultural se ha impuesto como un elemento indispensable para dar cuenta de la desigualdad social y también para dar cuenta del desigual rendimiento escolar de los niños originarios de las diferentes clases y fracciones de clase del espacio social. Asumiendo este como un punto de partida buscamos romper, al mismo tiempo, los discursos que toman al rendimiento, al fracaso escolar y en general a todo el proceso de escolarización como un efecto de las “aptitudes” o de las “capacidades” naturales de los individuos, propias de ciertos estudios exclusivamente economicistas o las teorías de “capital humano”.

El capital cultural tiene por característica principal que debe procurarse por el que desea detentarlo personalmente, y por lo tanto demanda tiempo, un tiempo que no es un recurso renovable en el sujeto que lo detenta, ni en su familia, y por tanto la acumulación de capital cultural demanda volúmenes muy grandes de un recurso no renovable. Además, el capital cultural en muchas de sus formas no es directamente hereditario, o intercambiable y tiene un grado de “disimulación” mayor que el capital económico lo que lo predispone a un funcionamiento como capital simbólico. De este modo, el capital cultural tiene esta característica de rareza<sup>1</sup> que dificulta la explicación de los economistas (Bourdieu, 2012).

La construcción del espacio social de Córdoba es fundamental para comprender, por medio de un análisis multidimensional de la complejidad social, la apropiación diferencial por clase social del capital cultural institucionalizado. Las políticas públicas, los cambios de normativa y los cambios en la oferta educativa modifican los instrumentos de reproducción disponibles en el mercado educativo, generando

---

<sup>1</sup> “En última instancia, este valor de rareza tiene por precepto el hecho de que no todos los agentes cuentan con los recursos económicos y culturales para prolongar los estudios de sus hijos más allá del mínimo necesario para reproducir la fuerza de trabajo menos valorizada en un momento dado.” (Bourdieu, 2012, p. 216)

“beneficios” o “posibilidades” que favorecen de modo diferencial a las familias conforme la posición social desde donde desarrollan sus prácticas educativas. Considerar el modo en que las diferentes clases del espacio social construido para Córdoba utilizan los instrumentos de reproducción educativa disponibles y los principales condicionamientos educativos y sociales a los que están expuestas es fundamental para capturar la desigualdad educativa.

Esto último implica asumir una metodología y una técnica coherente con la perspectiva ontológica y epistemológica relacional a la que suscribimos y considerar un conjunto de variables que no se reduzca exclusivamente a variables de ingreso o de capital económico. De este modo, el espacio social como un todo puede ser comprendido con mayor complejidad y especificidad si lo tomamos desde diferentes clases, lo que nos permitirá obtener indicadores que facilitan discriminar por estrato socioeconómico y cultural, precisando sobre la apropiación diferencial de los instrumentos educativos, las políticas públicas, la oferta educativa y la incidencia de la legislación por parte de los distintos sectores del espacio social. En el marco de la investigación de doctorado se avanzará sobre la dimensión subjetiva de las prácticas educativas.

Esta tesis está compuesta por cuatro capítulos. En el primer capítulo presentamos el marco teórico del que partimos, dando cuenta de los compromisos ontológicos y epistemológicos que guían nuestro paradigma de investigación, del marco teórico general en el que inscribimos los condicionamientos educativos de las familias de Córdoba y de la dimensión técnico-metodológica de la que nos valemos en la conformación del espacio social construido.

En el segundo capítulo se presenta el espacio social, y en él la construcción de las clases sociales y la caracterización de cada una de ellas. Este análisis de datos nos permitió luego comprender la demanda de educación de padres e hijos diferenciada por clases sociales y de este modo capturar las desigualdades de acceso, permanencia y egreso de capital cultural institucionalizado de las familias de Córdoba.

El tercer capítulo reconstruye las dinámicas recientes de la educación nacional y provincial para dar un marco al análisis de datos que efectuaremos al final de la tesis. En este capítulo prestamos atención a la relación y resignificación de la diada educación pública y privada. Además, nos adentramos de un modo instrumental y sin pretensiones

de exhaustividad en la relación entre el Estado y el mercado y puntualmente hacemos foco en las variantes normativas en el periodo. Finalmente, exploramos el mercado de la oferta y demanda educativa para Córdoba.

En el último capítulo analizamos los datos que brinda la EPH con el objeto de describir y analizar el comportamiento de las familias cordobesas en 2003 y 2011, en relación con el capital cultural institucionalizado. De este modo, se describen diferencias entre las clases y entre los años estudiados, dando por resultado una representación de las principales desigualdades educativas del espacio social.

### **3 MARCO TEÓRICO, EPISTEMOLOGÍA Y TÉCNICA**

#### **3.1 La dimensión Ontológica y Epistemológica**

La construcción del espacio social de relaciones, en el cual consideramos a las clases sociales con las que hacemos el análisis de los condicionamientos y las prácticas educativas, lleva implícita una concepción ontológica y epistemológica que lo fundamentan y guían todo el análisis.

Para comprender la dimensión epistemológica consideramos necesario hacer una breve referencia a la lógica de formación de las categorías de análisis (conceptos universales). Primeramente, y de modo esquemático, vamos a oponer la lógica sustancial de construcción de clases y la lógica sustancial de construcción de conceptos universales en general, con la lógica relacional. La aplicación del modo relacional de pensamiento nos conduce a considerar que los conceptos científicos, y en este marco las clases sociales, no son réplicas de clases existentes, sino símbolos que representan vínculos funcionales existentes en la realidad; en palabras de Vandenberghe:

Or, to take a more sociological example, which is consistently developed in *Distinction* (Bourdieu 1979a), Bourdieu's masterpiece which is already a classic in sociology, starting from a particular volume and a particular structure of capital, we can vary the parameter and proceed continuously from the upper region of the constructed space of social positions, constituted by the dominant fraction of the dominant class (the industrial bourgeoisie) to the middle region, constituted by the dominated fraction of the dominant class (liberal professions and academics) and the dominant fraction of the dominated class (the shopkeepers and the handicraftsmen), to its lowest region, constituted by the dominated fraction of the dominated class (peasants and the unskilled manual workers). As a result of the application of the relational mode of thinking, 'the scientific concepts no longer appear as imitations of thing-like existences, but as symbols representing orders and functional links within reality' (Cassirer [1906]

1971:3). Insofar as the reality of the objects has dissolved itself in a world of rational relations, we can indeed say with Bachelard and Hegel that 'the real is rational' (Hegel [1821] 1971:24), and with Cassirer and Bourdieu that 'the real is relational' (Bourdieu 1987b:3; Bourdieu and Wacquant 1992:72, 203; Bourdieu 1994:17). (Vandenberghe, 1999, p. 44)

La lógica sustancialista deriva de la creencia en que existen entidades con independencia de la experiencia que podamos tener de ellas, a las que accedemos por medio de un proceso de abstracción de lo accidental (lo que cambia), depurando lo que finalmente es sustancial (lo que permanece) (Cassirer, 1953). Es decir, se toma sólo una parte de la multiplicidad de propiedades observables por medio de los indicadores de una serie de objetos, para captar las categorías específicas y genéricas que están presentes en ellos, dejando de lado las particularidades de cada presentación para "captar" las regularidades sustanciales que están implícitas en la serie.

La lógica sustancialista "capta" las sustancias que abstrae de toda la multiplicidad percibida, y las clasifica a través de categorías universales (géneros, especies, o clases, como las clases sociales). Estas clasificaciones ocuparán luego el lugar del todo percibido, pero, lo más importante, es que son clasificaciones que surgen de un proceso de abstracción donde la clase no es construida, sino más bien inducida de los casos particulares, y en este sentido la clase está allí, en el mundo, y el investigador sólo tiene que captarla.

A posteriori de ello, "la clase" es aprehendida como un nuevo elemento que se encuentra mezclado en la multiplicidad de los casos, y en tanto sustancial es adjudicado al mundo social como "permanente" y "estable". De este modo, la aplicación de la lógica sustancialista reifica la clase y sus atributos en la naturaleza, transformándola en algo existente "en el mundo", en y por sí misma. Dicha lógica de clasificación encuentra una resonancia simbólica exponencial en los atributos biológicos, que facilitan el proceso de reificación de lo social en lo natural.

Esta perspectiva, es la que pretendemos superar por medio de la ontología relacional de formación de conceptos universales<sup>2</sup>, en este caso las clases. El riesgo de reificación

---

<sup>2</sup> La ontología relacional en Bourdieu y sus lecturas de Cassirer y de Bachelard son presentadas en extensión en el artículo de Frederic Vandenberghe, donde expone con claridad la relación entre estos tópicos y la investigación científica. Vale una corta cita en relación: The conquest of the scientific fact against the spontaneous and preconstructed perception of the "real object" is inseparable from its systematic construction as a "theoretical object" by means of its objectivation as a coherent system of constructed relations. If common sense spontaneously adheres to a substantialist philosophy, science reflexively and methodically deconstructs phenomenal substances in order to reconstruct the phenomenon

propio del sustancialismo está latente en las ciencias sociales con tanto vigor como en todas las ciencias en general, en cuanto “naturaliza” o “cosifica” como universales y a-históricas cuestiones que son relativas al observador, a su modo de concebir el objeto y a contextos históricos y culturales determinados.

Si bien la reificación es peligrosa, en tanto unificación de una multiplicidad en una particularidad arbitraria “como si fuera natural”, muchas veces es como se produce y reproduce el orden simbólico en el mundo social, y en tanto lo simbólico tiene efectos sobre la realidad, es como se produce “lo real” en el mundo social.

El agravante de este proceso, no radica en su carácter parmenidiano, sino más bien en que en el momento de reificación de la multiplicidad en una unidad “arbitrariamente asignada”, se consolida y cosifica, al modo en que Medusa convierte en piedra al que la mira, la fuerza de la violencia simbólica que se ejerce por medio del acto de nominación.

Es más, el acto de nominación podría ser considerado como el instrumento por excelencia de ejercicio de violencia simbólica, que consiste en transmutar las diferencias que devienen de un continuo en una diferencia que sólo es posible por medio de la discontinuidad categorial.

Esta discontinuidad es susceptible de ser conocida y reconocida por otros y por tanto inscribirse de modo duradero en su sistema de percepción y apreciación. Sin embargo, no debemos pensar que esta disposición es necesariamente impuesta producto de un acto voluntario y consciente, al modo en que el marketing asocia una marca del mercado a un concepto específico. Esta imposición surge de instalar en el sistema de percepción y apreciación de un agente, o grupo, la percepción y apreciación del mundo de otro agente o grupo como la única posible.

Este momento es el que Bourdieu denomina como el mundo social hecho cuerpo (habitus) en la medida en que consolida las maneras y los modos de comportarse y de representar lo social. Esta consolidación opera directamente al momento de optar por una institución escolar u otra, de preferir la gestión estatal o la gestión privada, de considerar cursar estudios superiores o insertarse laboralmente aquí o allí, pero también

---

as a tangled tissue of relations, that is as a rational or second order configuration of relational attributes.” (Vandenberghe, 1999)

de pensar en especializarse por medio de posgrados, de cursos de perfeccionamiento laboral o de representarse el trayecto escolar como un modo de ascenso social o un espacio creativo de desarrollo de habilidades, por caso.

Si, por el contrario, queremos introducirnos en la dimensión consciente de las prácticas, y en todo caso “optar” por reproducir o modificar la construcción de mundo (esa res-natural), es necesario que se produzca una ruptura en el sistema de percepción y de apreciación de mundo. Esa ruptura, en el agente, no es posible en un momento estable del sistema de representación, sino que demanda además de una modificación en las condiciones objetivas de producción y significación de las prácticas y representaciones.

Para que dicha ruptura sea posible es necesario que se ponga en cuestión el sistema de relaciones que ha sido “naturalizado” como único posible, y que se ha sustancializado. Es necesario que algo ponga en cuestión el sistema de relaciones imperante, y ello puede surgir producto de una modificación en las condiciones objetivas o de una modificación en el sistema de percepción mismo.

Sin embargo, en tanto científicos sociales, lo que debemos lograr es desnaturalizar nuestra posición como investigadores, y para ello debemos recurrir a múltiples técnicas que nos permitan insertar los hechos sociales en nuevas redes relacionales y, paralelamente, recurrir a lo que Bourdieu denomina un autosocioanálisis o un autosocioanálisis asistido<sup>3</sup>.

Reconocer que hay una reducción de una multiplicidad a una unidad “dada” implica en cierta medida reconocer que existen otras reducciones de esa multiplicidad a otras unidades que no han sido “dadas”: los puntos de vista<sup>4</sup> o “las miradas desde un punto”. Pero dicho reconocimiento deviene de una fractura, o en palabras de Bourdieu de una

---

<sup>3</sup> Otra dificultad radica en que los agentes se encuentran desde su nacimiento en un mundo donde los conceptos y las reglas de asociación que dan origen a los conceptos y las categorías se encuentran ya dados, por lo que se hace necesario comprender que las relaciones que constituyen a los objetos son producto de una prescripción anterior del entendimiento. Esto implica un doble trabajo y demanda un constante ejercicio de ruptura en el proceso de construcción del “punto de vista” científico de los hechos sociales. (Bourdieu, 1997b)

<sup>4</sup> Esta forma de entender a los conceptos muestra como la similitud y la diferencia no son productos especiales que captamos por medio de la percepción sensible, sino que más bien son “puntos de vista” acerca del objeto que están más relacionados con el aquí y el ahora que con una sustancia trascendental. En palabras de Vandenberghe “Although the object seems to precede the point of view, Bourdieu shares Saussure’s constructivist assumption that, in fact, it is “the point of view [which] creates the object” (Saussure [1916] 1985:23).” (vandenverghe, 2014: 14)

ruptura con el sistema de percepción imperante en la “auto” clasificación de la sociedad. Estas rupturas no se dan con independencia de crisis y de conflictos, y es por esto que toda investigación interpela al investigador desde su posición.

En este contexto es que proponemos una forma relacional de concebir los conceptos (y las categorías como pueden ser las clases sociales) y a la realidad social e histórica, que posibilita la producción de nuevas maneras de comprender la multiplicidad, no necesariamente sujetas a las determinaciones propias de la de la lógica sustancialista. Los conceptos relacionales (y las clases sociales desde esta perspectiva) ya no serían “copias” de sustancias allí en el mundo, sino que transforman una multiplicidad en una unidad u otra multiplicidad de acuerdo a ciertas condiciones teóricas.

En este sentido, la lógica relacional de formación de clases, y su correspondiente aplicación, podría ser considerada como una herramienta de ruptura contra las pre-nociones sustancialistas de la doxa y de la doxa epistémica, lo que nos proponemos adscribiendo a esta concepción e implementando la metodología y la técnica de análisis de datos que presentaremos más adelante.

Desde la perspectiva relacional podemos decir que la clase no es “descubierta” en un proceso de abstracción (negación) de los elementos de una serie, sino que, de algún modo, es “presupuesta”<sup>5</sup>, en tanto un orden prefijado que estructura la multiplicidad de la experiencia. Por tanto, la clase no “es” en términos sustanciales, sino que es una creación del investigador, y poco tiene que ver con la clase en el sentido de clase movilizadora y consciente de sí.

Con esta modificación en la forma de concebir a las clases sociales, que se funda en una modificación de su lógica de formación, es que toma especial importancia epistemológica el sujeto objetivante en la conformación del mundo social<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Desde esta perspectiva la conexión que se establece entre los miembros de un conjunto es siempre producida por una ley de ordenación a través de la cual es establecida una profunda regla de sucesión. Lo que mantiene a los elementos de la serie juntos no es un nuevo elemento, o una sustancia, sino la regla de progresión misma. El concepto que conecta a los elementos de la serie, no es deducido, sino supuesto. Para cuando adscribimos a un orden o a una conexión entre los elementos de una multiplicidad, ya hemos supuesto el concepto (la clase); si no en su forma completa, al menos en su relación fundamental. (Cassirer, 1953) En realidad lo “dado” no es meramente una descripción, sino que es juzgado y formado de acuerdo a cierto contraste conceptual.

En esto consiste, justamente, la labor científica; en lograr construir una red de relaciones que dé cuenta de un modo metódico, contrastable y reproducible de ciertas relaciones objetivas, desde un punto de vista explicitado acabadamente por el cientista social.

<sup>6</sup> Con esto queremos decir que el objeto mismo de nuestras investigaciones, la sociedad, construye constantemente sistemas de relaciones y clasifica dichas relaciones, al mismo tiempo en que construye

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

El conocimiento de lo objetivo (c) estará íntimamente relacionado y será mutuamente dependiente del punto de referencia de la subjetividad (a) que lo construye y del modo en que dicha subjetividad unifica la diversidad (b). De este modo intentaremos conservar el cambio (c) en la unidad (b) del concepto relacional, siempre respecto de un sistema de referencia (a). “El análisis del conocimiento finaliza en ciertas relaciones fundamentales, en las cuales descansa el contenido de toda la experiencia.” (Cassirer, 1953, p. 309)

Respecto de (c) este razonamiento se puede aplicar a los conceptos de conciencia o de agente, en tanto que, sin las relaciones básicas de una secuencia temporal y un ordenamiento de los contenidos, sin la posibilidad de combinarlos en ciertas unidades y separarlos en ciertas pluralidades, sin la posibilidad de una distinción de las condiciones relativamente constantes frente a las que cambian, la concepción de “ego”, como la del “agente”, no revisten ningún sentido o aplicación. (Cassirer, 1953)

La posibilidad de separar la materia del conocimiento de su forma, por medio de referenciar la materia al mundo (c) y la forma a la consciencia (a), desaparece por completo desde esta perspectiva. Para cada determinación, podemos adscribir que la materia del conocimiento pertenece a él sólo en un posible orden (b), el que es propio de un punto de vista (a) y que encuentra significante en un concepto. Si dicho concepto es científico, entonces decimos que es producto de una serie de relaciones formales (b) establecida por el observador (a). (Cassirer, 1953)

Su especificidad (c) deviene de la capacidad de este objeto particular de distinguirse de los otros contenidos que forman parte de la serie que ordena la multiplicidad (b). Si

---

categorías acerca de sí o de fracciones de la misma, que muchas, sino todas las veces, responden a una lógica sustancialista y en cierto sentido no mentado de formación de conceptos y de clasificación. Esto es lo que muchos sociólogos denominan como “sociología espontánea” (Término originalmente acuñado por Durkheim, 1974), y de la que recomiendan cuidarse por todos los medios posibles a través de la “vigilancia epistemológica” (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002) y del que los investigadores sociales no estamos exentos.

uno lo privara de esta condición de distinción respecto de los demás elementos de la serie, quedaría totalmente indefinido e indeterminado y por tanto sería aniquilado.

No hay acto de conocimiento que no sea dirigido desde cierto contenido prefijado de relaciones hacia el objeto real; mientras que, en la otra cara de la moneda, este contenido sólo puede ser verificado y comprendido en actos de conocimiento (Cassirer, 1953). El vector epistemológico, desde esta concepción, va de lo racional a lo real y no a la inversa. Esta concepción es opuesta a como lo profesaban los filósofos desde Aristóteles a Bacon. (Bachelard, 2000)

Hasta aquí, parece que el actor (c) ejerciera, al modo de un actor racional, este intento estratégico de distinción de un modo racional y consciente respecto de los demás elementos de la serie (b). Sin embargo, el gran aporte de Bourdieu con el concepto de habitus nos muestra que muchas veces actuamos sujetos a una racionalidad práctica, que no implica de manera necesaria la toma de conciencia de los procesos que se están reproduciendo por medio de nuestras acciones u omisiones.

Desde este punto de vista crítico, los conceptos científicos, como el de clase social, no obtienen la verdad de ser copias fieles de las realidades presentadas por sí mismas, copias que además nunca podrían ser alcanzadas, sino de ser expresiones de orden científico, por medio de los cuales la conexión de las experiencias es establecida y garantizada. Cassirer pone como ejemplo la “realidad” de los físicos, y dice que ésta no tiene ningún sentido más allá de los conceptos ordenadores de la misma.

Lo que pretende el científico social (a) es construir y re-construir de manera científica esta red de relaciones objetivas. Esto, precisamente, es lo que pretendemos hacer en este trabajo por medio de una articulación epistemológica, metodológica y técnica.

Una presuposición general es retenida a través de las fases cambiantes de la experiencia, que no pueden ser por sí mismas sino están conectadas por relaciones lógicas. El sistema y la convergencia de las series toman lugar y ordenan una realidad externa genérica, un mundo “objetivo”. Ambos, el sistema y la convergencia de las series pueden ser establecidos enteramente por comparación de los miembros de la serie y una regla general, que determina su progresión. (Cassirer, 1953)

La forma en que Bourdieu concibe a las “clases en el papel” se corresponde con las clases en el sentido lógico propuesto<sup>7</sup>, “(...) es decir, conjuntos de agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condiciones semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posición semejantes. Esta clase ‘en el papel’ tiene existencia teórica propia de las teorías: en la medida en que es producto de una clasificación explicativa del todo, análoga a la de los zoólogos o los botánicos, permite explicar y prever las prácticas y las propiedades de las cosas definidas.” (Bourdieu, 1990, p. 284)

En este sentido Bourdieu lucha contra una concepción sustancialista, pero nunca abandona una posición realista. En palabras de Baranger:

“Hay que reconocerle a Vandenberghe su honestidad intelectual, ya que hace mención de una carta de Bourdieu en la que éste se defiende de ser un cripto-racionalista, y afirma que «como Bhaskar, cuyo trabajo [he] descubierto recientemente, [he] sido siempre un realista» (Vandenberghe, 1999: 62n55). Esta no parece ser la afirmación de una persona ontológicamente escéptica. Vimos que desde el inicio de su carrera Bourdieu optó por la ciencia, en vez de la filosofía. Y aunque es evidente que siempre continuó haciendo filosofía, raramente plantea la discusión a fondo en el terreno propiamente filosófico: lo suyo es más bien un tratamiento sociológico de problemas filosóficos. En este aspecto Bourdieu fue un continuador consecuente de Durkheim, una de cuyas intenciones centrales era «la tentativa de transferencia del kantismo, atribuyendo a la sociedad lo que éste atribuye a la razón» (Chamboredon, 1975: 14).” (Baranger, 2012, p. 141)

Estos conceptos son válidos, no en la medida en que la teoría copia algo ya dado, sino en la medida en que contiene un “posible plan” para la construcción de una unidad de análisis, que debe ser progresivamente verificado en la práctica, en la aplicación en el

---

<sup>7</sup> “El espacio social concebido como un espacio de relaciones viene a sustituir a la clase en un sentido ontológico: «hablar de espacio social es resolver, haciéndolo desaparecer, el problema de la existencia o no de las clases, que desde siempre dividió a los sociólogos» (RAI: 54). Desaparece la clase social concebida como una entidad transcendental, como el principio milagroso de todas las prácticas. Sin embargo, aclaraba Bourdieu, esto no significa renunciar a lo esencial, a lo que hay de válido en la idea de clase, esto es, «la diferenciación social, que puede ser generadora de antagonismos individuales y eventualmente de enfrentamientos colectivos entre los agentes situados en posiciones diferentes en el espacio social» (RAI: 54). (Baranger, 2012, pp. 146–147)

mundo material, o en conceptos de Bourdieu en las “condiciones objetivas”<sup>8</sup>. Pero los instrumentos que nos brinda el pensamiento deben ser seguros. Si no garantizan cierta seguridad y estabilidad, ningún uso es posible y fallarán antes de poder resolver algo. (Cassirer, 1953)

Lo que el pensamiento requiere, no es una extinción de la pluralidad, sino una regla para explicar el cambio<sup>9</sup>, y para eso es necesario un punto de partida para explicar la diversidad y la identidad. Cuando el análisis resuelve lo dado, transformando las cualidades sensibles en movimientos elementales, cuando la realidad de la impresión sensible se convierte en la realidad de la vibración, se puede ver que el camino de la investigación no es meramente pasar de la pluralidad a la unidad, del movimiento a la quietud, de la vida a la muerte, sino que nos permite al mismo tiempo hacer el camino inverso, y que nos muestra que es posible dejar de lado la constancia y la simplicidad aparentes de las “percepciones sensibles” (Cassirer, 1953) o de la “sociología espontánea” (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002) para volver a ellas posteriormente.

### **3.2 El marco teórico del capital cultural**

El capital cultural es fundamental para entender la desigualdad al menos en dos direcciones posibles: por un lado, los beneficios que las diferentes clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, y su posterior inserción en el mercado laboral, y por el otro, en relación con el acceso, la permanencia y la terminalidad de los niveles educativos de los jóvenes en formación. Vale decir, estos beneficios exclusivos que tienen ciertas clases y fracciones de clase de acceso al capital cultural desde la temprana infancia, acceso a escuelas muñidas de bellas y suntuosas edificaciones donde han estudiado celebridades, y enseñan los “mejores profesores”, o la posibilidad de extender su estadía en la educación (muchas veces a condición de cambiar constantemente de institución educativa) lo necesario para terminar. (Bourdieu, 2012)

Esta concepción teórica nos distancia de dos visiones de la educación diferentes: por un lado, de las concepciones “aptitudinales” de la educación, en la medida en que estas

---

<sup>8</sup> Por ello es que la resignificación del sociólogo no debe eliminar la significación primaria del agente, sino contemplarla desde su nuevo sistema de referencia, en este caso el sistema de referencia científico-estructural.

<sup>9</sup> Las relaciones no excluyen los elementos de la diversidad y del cambio, sino que son determinados por ellos y en ellos, a diferencia de la perspectiva sustancialista-abstraccionista que elimina la diversidad y el cambio naturalizando las relaciones que son temporales e históricas\*.

concepciones consideran que ciertas “aptitudes naturales” en algunos individuos, los predisponen al éxito, por oposición a otros individuos que tienen aptitudes hacia el fracaso, teorías ad-hoc que siempre detentan la posibilidad de universalizar aparentes “excepciones”. Estas teorías apoyan sus derivadas en valores como el esfuerzo, la dedicación, el trabajo, la inteligencia y el mérito como condiciones necesarias para el éxito al que todos podemos aspirar si nos dedicamos lo suficiente.

Por otra parte las teorías del “capital humano”<sup>10</sup>, que de un modo u otro logran eliminar la autonomía relativa del capital cultural, midiéndolo siempre en términos de capital económico y haciendo exegesis de la determinación en última instancia, miden tasas de beneficio individual y colectiva de la inversión educativa y la inversión económica en educación, con precisiones que parecen extravagantes cuando se deja de lado “la estructura de las posibilidades diferenciales de beneficio que los diferentes mercados les prometen en función del volumen y de la estructura de su patrimonio.” (Bourdieu, 2012, p. 212)

El estudio de las desigualdades educativas sólo por medio de capital cultural institucionalizado, que veremos más abajo, corre el riesgo de ocultar la fuerte determinación que tienen en el proceso educativo la “transmisión doméstica del capital cultural”. La “aptitud” o el “don” no son características desligadas de la inversión en tiempo o en capital cultural que hacen las familias de las diferentes clases o fracciones de clase en función del capital cultural de origen, pero tampoco de la estructura de sus capitales en general y del capital fundamental puesto en juego en la reproducción social de la familia. (Bourdieu, 2012)

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

---

<sup>10</sup> En relación con el enfoque del capital humano, también tomamos distancia de análisis como los que miden tasa de retorno de los años de escolaridad. No obstante su valor para comprender las prácticas sociales, consideramos que de un modo u otro reducen el capital cultural al capital económico. De todos modos, se recupera el artículo de Galassi y Andrada (2011) para esta investigación.

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

El capital cultural se objetiva en soportes materiales<sup>11</sup> tales como escritos, pinturas, monumentos, entre otros. Es un capital transmisible sólo en su materialidad, como es el caso de una colección de cuadros. Sin embargo, lo que se transmite es la posesión, pero no lo que constituye la condición de apropiación específicamente, los instrumentos para consumir el cuadro o utilizar la máquina. La lógica misma de apropiación y acumulación del capital cultural objetivado, junto al tiempo necesario para realizarla, dependen en mayor medida del capital cultural incorporado en el conjunto de la familia. De este modo los bienes culturales suponen una doble apropiación: una material y una simbólica.

Caso típico es el poseer una máquina, un medio de producción, pero desconocer cómo operarla. En ese caso el poseedor debe encontrar el modo de procurarse el capital cultural incorporado para la apropiación específica, ya sea en su propio cuerpo o por procuración de otro. Tal es para Bourdieu el fundamento de los cuadros ejecutivos, que no son poseedores de los medios de producción que utilizan y que sólo obtienen beneficio de su capital cultural, por medio de la venta de los servicios y los productos que él posibilita. Por ello es que, a pesar de obtener beneficios de la puesta en funcionamiento de una forma específica de capital, que los sitúa del lado de los dominantes, son dominados<sup>12</sup> en la medida en que no son poseedores de los instrumentos de producción que utilizan, sólo obteniendo beneficios de la venta de productos y servicios que ellos posibilitan (Bourdieu, 2012).

Por último, el estado más relevante del capital cultural para esta este trabajo final de especialización es el institucionalizado. Estrictamente hablando, no es más que un tipo de capital cultural objetivado en los títulos, lo que Bourdieu llama “actas de competencia cultural”. Estas actas otorgan a su portador un “valor convencional constante” y garantizado por la justicia, lo que le brinda una autonomía relativa con relación a su portador, e incluso con el acervo de conocimiento del portador en un

---

<sup>11</sup> “Sin embargo, no hay que olvidar que no existe y no subsiste como capital material y simbólicamente activo y actuante si no es objeto de apropiación por parte de los agentes, e involucrado como arma y como apuesta en las luchas que se producen en los campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) y, más allá, en el campo de las clases sociales, ocasiones en que los agentes obtienen beneficios proporcionales al dominio que tienen de ese capital objetivado, y por lo tanto acordes a la medida de su capital incorporado.” (Bourdieu, 2012, p. 219/220)

<sup>12</sup> La nominación de las clases sociales construidas que veremos más adelante de dominantes y dominadas responde a esta misma lógica presentada por Bourdieu (2012).

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

Pero además de permitir diferenciar a sus titulares de los no poseedores de las titulaciones, el capital cultural institucionalizado, tienen una función homogeneizadora entre los que poseen ese mismo tipo de titulación, la de igualarlos en competencias. Esto hace que en algún sentido sean “intercambiables”, intercambiabilidad de la que se vale la economía para establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, por ejemplo (Bourdieu, 2012) desconociendo un vasto conjunto de variables que segmentan irremediablemente la homogeneidad. No es menor el valor que tienen otro conjunto de variables al momento de optar por agentes que detentan volúmenes similares de capital cultural, como es el caso del capital social de origen o del capital cultural incorporado, capital económico, capital político o capital simbólico.

Respecto de las estrategias de reconversión del capital económico por capital cultural y viceversa, diremos que la transferencia opera de modo diferente en las dos direcciones posibles de reconversión. Por un lado, la reconversión del capital económico en capital cultural ha contribuido en la expansión del sistema educativo, facilitando un proceso de inflación de las titulaciones escolares. Por otra parte, la capacidad de transformar este modo del capital cultural en capital económico depende en gran medida del estado de la oferta de titulados en el mercado, por lo que la expansión en el sistema educativo traerá aparejada una devaluación de las titulaciones por una parte y una sobrevaloración de otros tipos de capitales al momento de seleccionar a los titulados.

La complejidad relacional que transforma las diferencias en desigualdades educativas, con su consecuente implicancia en el acceso, permanencia y finalización de la educación en sus diferentes niveles y segmentos de oferta, nos instó a pensar la realidad educativa desde el marco onto-epistemológico que presentamos previamente y consecuentemente nos derivó a la opción de una metodología y técnica específica en la construcción de clases y fracciones y el análisis de los datos.

### **3.3 La dimensión técnico - metodológica**

#### **3.3.1 La construcción del espacio social**

El espacio social del Gran Córdoba ha sido construido por el equipo de investigación del que formo parte<sup>13</sup> para el tercer trimestre de 2003 y el tercer trimestre de 2011. Por

---

<sup>13</sup> Este trabajo final de especialización está enmarcado en el proyecto de investigación “Estrategias de reproducción social en familias cordobesas: dinámicas recientes” dirigido por la Dra. Alicia B. Gutiérrez

lo tanto, los datos secundarios para la construcción del espacio social corresponderán a 2003 y 2011.

Hemos propuesto el decenio comprendido en el periodo 2003-2013 como delimitación temporal por la relativa estabilidad conseguida a posteriori de la crisis de 2001-2002. La crisis económica, social y política que se desencadenó en diciembre de 2001 mostró con crudeza la realidad por la que atravesaba la Argentina desde 1970 y que se consolidó en la década de 1990. (A. Gutiérrez y Mansilla, 2015b)

Comprendemos, siguiendo la línea propuesta por Gutiérrez y Mansilla (A. Gutiérrez y Mansilla, 2015b), a la realidad social como producto y productora de relaciones de desigualdad y dominación, y a modo de resultado de la relación dialéctica entre estructuras y agentes, tal como lo proponen Bourdieu (1988, 1990) y Giddens (1987, 1995).

El concepto central que precede toda la investigación, es el de *Estrategias de reproducción social*. Comprendemos las Estrategias de Reproducción Social (ERS) tomando a Bourdieu en *La distinción* como un “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988, p. 120).

Para construir estas estrategias debemos considerar factores como: 1) el volumen y la estructura del capital que hay que reproducir<sup>14</sup> y su trayectoria; 2) el estado del sistema de los instrumentos de reproducción; 3) el estado de la relación de fuerzas entre las clases; y 4) los habitus incorporados por los agentes sociales. (A. Gutiérrez y Mansilla, 2015b)

---

y co-dirigido por el Magíster Héctor O. Mansilla (director de este trabajo final de especialización). Financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, Res.: 1565 - Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>14</sup> Los capitales a considerar son: capital económico, capital cultural, capital social, capital simbólico.

### 3.3.2 La base de datos secundaria

Hemos optado por las familias como unidades de análisis<sup>15</sup>, en la medida en que ellas se constituyen en el nodo principal para comprender las estrategias de reproducción social. Del mismo modo que en el equipo de investigación, se considera a las unidades domésticas como unidades de análisis, pero la Encuesta Permanente de Hogares (EPH<sup>16</sup>), que es la base de datos secundaria que utilizaremos para la reconstrucción del espacio social, releva a las unidades domésticas como hogares. En particular estamos interesados en construir el sistema de relaciones que dé cuenta de la estructura social y de la posición que las familias ocupan en él.

Si bien existen diferencias entre el hogar y las familias (Torrado, 1983), los hogares representan bastante bien las estrategias familiares para los fines propuestos en esta tesis. Las principales diferencias podrían ser nucleadas en: a) el hogar representa un recorte de la familia, en la medida en que las familias (dos, tres y hasta cuatro generaciones) pueden constituir varios hogares, b) los hogares en los casos de: padres separados o divorciados, hijos que viven con otros familiares, abuelos que están solos, son muestras sesgadas de las condiciones familiares que los exceden, c) algunas veces se observan hogares en los que viven agentes que no son familiares y para los cuales su contribución en las estrategias de hogar debería ser indagada, d) hay en Córdoba un conjunto de hogares que son satélites de hogares fuera de Córdoba, hijos y nietos de familias de interior o de otras provincias que vienen a estudiar a la ciudad (a estos últimos los hemos desestimado en los casos en que introdujeran dificultades para el análisis, en la medida en que sus estrategias están ligadas estructuralmente a otros hogares). Sin embargo, muchas de estas cuestiones serán complementadas con el

---

<sup>15</sup> A lo largo del trabajo usamos indistintamente los términos familia y unidad doméstica, sin embargo nuestra unidad de análisis es esta última. Por un lado, “la familia tiene un sustrato biológico ligado a la sexualidad y a la procreación, constituyéndose en la institución social que regula, canaliza y confiere significados sociales y culturales a estas necesidades. Su función de reproducción incluye tres dimensiones: la reproducción biológica, la reproducción cotidiana y la reproducción social” (Jelin, 1984). La unidad doméstica tiene como eje la realización de procesos de producción, distribución y consumo necesarios para el mantenimiento y reproducción de sus integrantes co-residentes. Como plantea Jelin el ámbito doméstico se delimita por el conjunto de actividades comunes o compartidas ligadas al mantenimiento cotidiano de un grupo social co-residente, que se conforma y cambian en relación con las demás instituciones y esferas de la sociedad. “Esto implica tomar distancia de los planteos naturalistas y dualistas que hacen referencia al ámbito doméstico como una esfera aparte y en los que se identifica lo doméstico con lo privado, en contraposición con el ámbito público del poder y producción social.” como plantea Capdevielle en su tesis.

<sup>16</sup> Para más información consultar:  
[http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Metodologia\\_EPHContinua.pdf](http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Metodologia_EPHContinua.pdf).

análisis cualitativo de entrevistas previsto para la tesis doctoral, que es continuidad de esta tesis<sup>17</sup>.

Para hacer mención de las características de la fuente de datos secundaria que tomamos como insumo para la construcción del espacio social, diremos que la EPH es un programa nacional de producción sistemática y permanente de indicadores sociales que lleva a cabo el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), y que permite conocer las características sociodemográficas y socioeconómicas de la población. Es realizada en forma conjunta por el (INDEC) y las Direcciones Provinciales de Estadística (DPE) con una cobertura nacional y cubre la mayoría de los centros urbanos del país. Estos aglomerados reúnen el 70% de la población urbana.

La periodicidad (ventana de observación) de los resultados es trimestral, que da por resultado cuatro estimaciones por año (lo que significan periodos más amplios que los establecidos por el instrumento utilizado en la versión anterior a 2003<sup>18</sup>) dando por resultado una suerte de “película revelada cuatro veces al año”. De este modo se logra: evitar el riesgo de observar una semana atípica, brindar información con mayor frecuencia y observar el comportamiento de las distintas variables a lo largo del año. Las áreas seleccionadas se distribuyeron a lo largo de 12 semanas del trimestre, de manera que haya una cantidad similar de áreas por semana. Cada área tiene asignada una semana de referencia dentro del trimestre. Esta semana es la misma para todos los trimestres, es decir, que no cambia de trimestre a trimestre ni de año a año. Cada trimestre tiene 12 semanas de referencia, quedando siempre una semana libre (la 13) que no se utiliza como tal.

La base de datos secundaria que utilizamos para la construcción del espacio social (EPH) no releva unidades domésticas o familias, sino viviendas y hogares, como se ve reflejado en su nombre. Esta es la razón por la cual optamos por considerar a los hogares como unidades de análisis para nuestra investigación. Sin embargo, hemos

---

<sup>17</sup> Además se inscribe en el marco del proyecto titulado “Estrategias de reproducción social en familias cordobesas: dinámicas recientes” dirigido por la Dra. Alicia B. Gutiérrez y Co-dirigido por el Mgter. Héctor Mansilla, radicado en SECyT UNC, se realizaron 48 entrevistas a familias que se ajustaran a las características propias de cada clase y fracción y están siendo analizadas en este momento.

<sup>18</sup> Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2003) La nueva Encuesta Permanente de Hogares de Argentina. 2003 Buenos Aires: Ministerio de economía y producción. Secretaría de política económica. [http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Metodologia\\_EPHContinua.pdf](http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Metodologia_EPHContinua.pdf).

realizado con el equipo de investigación algunos cambios sobre la base de datos secundaria que mostramos más adelante, para adecuarla a nuestro marco teórico.

Optamos por la base secundaria de datos de la EPH por un conjunto de razones que expondremos a continuación: primeramente -y a diferencia del censo- es una muestra. Ello implica que no se relevan a todos los individuos presentes en un aglomerado urbano, sino a un conjunto de estos individuos que son estadísticamente representativos del aglomerado en su conjunto. La selección de casos se hace por medio de los datos del Censo Nacional de Población y Viviendas (CNPV)<sup>19</sup> más próximo en el tiempo, y además el INDEC cuenta con una metodología de expansión permanente de la muestra entre censo y censo.

A diferencia del CNPV<sup>20</sup>, la base de datos publicada por el sistema estadístico nacional para la EPH sí nos permite acceder al microdato de los casos individuales, pues el secreto estadístico está garantizado por un Código de Usuario (CODUSU) y en consecuencia los hogares no pueden ser individualizados por medio de los datos publicados.

De este modo, podemos acceder a las respuestas individuales para todos los miembros de hogar y, apareando las bases por medio del CODUSU, a los datos de la vivienda. Esta articulación entre vivienda-hogar-individuo fue muy provechosa para ganar precisión e interrelación entre los datos.

Otra característica, que significa una ventaja en la utilización de la EPH es su carácter periódico, es el relevamiento continuo y la publicación es trimestral. Cada vivienda es visitada por el encuestador a lo largo de un año y medio (18 meses). Los primeros dos trimestres consecutivos la vivienda será entrevistada, los dos siguientes sale de la muestra y los dos restantes vuelve a ser entrevistada. De este modo, se logra contemplar la evolución de las variables sobre la misma vivienda, como adelantamos anteriormente.

La EPH es una base de datos secundaria de gran importancia respecto del censo, no sólo por ser continua, sino también porque incluye variables que el censo no considera,

---

<sup>19</sup> Según la definición del Sistema Estadístico Nacional el censo en Argentina se entiende e instrumenta como “el recuento en un solo día, de todas las personas, todos los hogares y todas las viviendas que se encuentran en el territorio nacional” En Argentina tuvimos un Censo en 2001 y otro en 2010. <http://www.censo2010.indec.gov.ar/metodologia.asp>

<sup>20</sup> En el caso del CNPV la unidad censal menor de acceso público es el radio censal,

como las variables asociadas al ingreso: Ingreso de la actividad principal, Ingreso total individual, Ingreso total familiar e Ingreso per cápita familiar. Estas variables nos permiten estimar el ingreso del hogar que estamos considerando e incluir variables de ingreso en la conformación del espacio social. No obstante, las variables de ingreso presentan un conjunto de complicaciones para el análisis que precisaremos más adelante cuando nos explayemos sobre las limitaciones de la base de datos secundaria.

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

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

Otro punto fundamental, que está relacionado con nuestras convicciones, radica en la convicción de recuperar las bases de datos del sistema estadístico nacional como un modo de apostar por los relevamientos producidos por el Estado para la producción científica, por un lado, y por el otro para establecer una relación cada vez más fluida y transparente entre los organismos públicos de producción de información y las instituciones que la requerimos para continuar con nuestras investigaciones.

Somos conscientes de las dificultades que implica, al mismo tiempo, la utilización de una base de datos secundaria en general y la utilización de la EPH en particular. En cuanto a la utilización de una base de datos secundaria, diremos que todo relevamiento estadístico siempre se lleva a cabo de un modo intencional y con una finalidad específica. Por tanto, queremos dejar planteado una serie de limitaciones y algunas de las modificaciones realizadas en el marco del equipo de investigación a la base de datos, que estuvieron guiadas por nuestros objetivos específicos<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> La investigación colectiva tiene como objetivos a) Explicar y comprender la articulación entre la dinámica de la estructura del espacio social del Gran Córdoba en el decenio 2003-2013 y las principales estrategias de reproducción social, y, b) Consolidar una perspectiva teórica y metodológica para el análisis de los procesos de reproducción de la desigualdad y de la dominación sociales. Se espera, en su

En primer lugar, la naturaleza intrínseca de una fuente secundaria como la EPH, la hace inadecuada para la operacionalización de categorías teóricas que demanden información de tipo cualitativo asociado a los sentidos vividos. En este marco, el concepto de clase social, que es forzoso adoptar, por el hecho de utilizar fuentes secundarias de información se limita a considerar sólo las prácticas principales (prácticas económicas y educativas fundamentalmente) que definen una “posición social” con abstracción de las prácticas políticas, ideológicas, etc., que también constituyen determinaciones propias de las clases sociales (Capdevielle y Giovine, 2015; Torrado, 2007).

Por otro lado, como sostiene Torrado (2007), otras de las principales críticas atribuibles a las fuentes secundarias –ya sea el Sistema Estadístico Nacional o la EPH– es la imposibilidad de identificar a los propietarios de los medios de producción. Dicho de otro modo, de acuerdo con las estadísticas que proporciona el Estado, la clase capitalista no existe y la propia imposibilidad de establecer distinciones internas constituiría una prueba palmaria de su inexistencia (Capdevielle y Giovine, 2015; Torrado, 2007).

Estas limitaciones vienen acompañadas de fuertes críticas al modo en que se relevan los datos asociados al ingreso de las personas encuestadas y a su condición ocupacional<sup>22</sup>, que junto con el Índice de Precios al Consumidor (IPC), tienen incidencia en la Línea de Pobreza, Línea de Indigencia y la Desocupación. Estas críticas abrevan en dos vertientes diferentes y de desigual precisión científica: una asociada a que INDEC manipula y tergiversa los valores de los precios al consumidor, dato que no afectaría directamente a las variables utilizadas en la construcción del espacio social, y una

---

segundo momento de la investigación, a través del trabajo cualitativo, reconstruir trayectorias laborales, educativas y habitacionales, individuales y familiares, representativas de las diferentes posiciones sociales. Es decir, se busca dar cuenta de las Estrategias de Reproducción Social, en tanto “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, p. 122). Constituyen un sistema integrado y los factores que permiten explicarlas y comprenderlas son: el volumen y la estructura del capital de la familia, los instrumentos de reproducción disponibles, el estado de la relación de fuerzas entre las clases y los hábitos incorporados. Para un análisis exhaustivo sobre las discusiones en torno a este concepto en las ciencias latinoamericanas de las décadas de 1970 y de 1980 c.f. (A. B. Gutiérrez, 2005).

<sup>22</sup> Para más información consultar una de las tantas notas al respecto del diario La Nación: <http://casos.lanacion.com.ar/indec-la-maquina-de-la-mentira> o la nota de Agustín Salvia en Página 12: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-7827-2014-07-27.html> donde se comparan los resultados de la EPH con la Encuesta de Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina.

segunda, de mayor asidero científico y considerada por la bibliografía al respecto, consiste en que las encuestas de hogares encuentran ciertos escollos para capturar los ingresos familiares. Uno de los problemas más comunes es el acceso a los hogares ricos e indigentes de la estructura social, pero también se dificulta a partir de los hogares que no declaran, la sobre-declaración y la sub-declaración de los ingresos del hogar. Para esto último, y a pesar de contar con una muestra significativa, hay mecanismos estadísticos para compensar los errores de declaración.

Como adelantamos previamente, no hemos tomado la base de datos secundaria tal como la presenta INDEC para construir el espacio social, sino que hemos introducido con el equipo de investigación un conjunto de modificaciones para adecuarla a nuestro marco teórico. En relación con las modificaciones llevadas a cabo en esta investigación sobre la EPH del tercer trimestre de 2003 y 2011 pueden resumirse en los siguientes niveles: primero, la selección del nuevo referente de hogar – en el caso que fuese necesario - según un conjunto de criterios pre-establecidos por el grupo de investigación, y que detallaremos más adelante; segundo, la modificación –también en los casos que fuese necesaria– de las relaciones filiales del nuevo referente de hogar, en función del parentesco previsto dentro de las opciones consideradas en la EPH. (Capdevielle y Giovine, 2015; A. Gutiérrez y Mansilla, 2015b)

### **3.3.3 El criterio de selección del referente**

En lo concerniente a los cambios que introducimos sobre la EPH, decidimos modificar la auto-designación del Jefe que lleva a cabo cada hogar, por la de un Referente del Hogar. Dicha modificación implicó que, en cierto porcentaje de hogares (aproximadamente un 25% para este periodo), se modificase la persona auto-designada como jefe por el hogar por otra persona del hogar que, cumplimentando con cierto criterio definido por el equipo de investigación, satisficiera los distintos ítems a considerar<sup>23</sup>.

El criterio realizado por el grupo de investigación toma como unidad de análisis al hogar, y dentro de él identifica la cantidad de generaciones presentes en el mismo. Una vez identificada la cantidad de generaciones presentes, se procede a seleccionar al

---

<sup>23</sup> En relación con los criterios utilizados, primeramente se observó que el que fuera a quedar como referente sea Activo, y en lo posible Ocupado, con el mayor Nivel de Instrucción, la mayor Calificación y Jerarquía Laboral y el mayor Ingreso.

referente en función de ciertas variables: edad y sexo nos permiten saber si esa persona se encuentra en edad para trabajar (hasta los 60 las mujeres y hasta los 65 los varones), presencia de hijos a cargo menores de 25 años, si es activo, si está ocupado o desocupado, cuál es su Calificación y Jerarquía ocupacional, el Ingreso total individual percibido en ese mes, su Nivel educativo y su Antigüedad laboral en la ocupación principal.

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

Estos cambios de jefes por referentes implicaron que, en algunos hogares, los jefes auto-designados Varones pasaran a ser referentes Mujeres y viceversa para ambos momentos. El saldo para 2003 fue un incremento de 53 referentes Mujeres y una consecuente disminución de 53 referentes Varones respecto de los jefes autodesignados. En cambio, en 2011 este movimiento tendió a compensarse, dando por saldo un incremento de sólo de 4 Mujeres referentes, con su consecuente disminución de 4 Varones.

Si bien los porcentajes totales de cambios son similares en ambos momentos estudiados, cuando comenzamos a desagregar los motivos por los cuales se realizaron estos cambios, a pesar de la relativa homogeneidad, aparecen algunas diferencias. Para precisar será necesario revisar que los cambios se realizaron en hogares donde estaban presentes una, dos y tres o más generaciones.

En 2003 los hogares con modificaciones en los que sólo estaba presente una generación fue menor que en 2011 (16% contra un 22% del total de cambios). En ambos momentos estos cambios se dieron principalmente porque los Jefes autodesignados eran inactivos (45% y 30%) y porque los ellos tenían menor ingreso que sus cónyuges (40% y 40% respectivamente). En estos casos es común que el jefe sea el Varón por más que esté inactivo, desocupado, tenga menor Nivel Educativo o cobre menos que la Mujer,

esto probablemente responda a una cuestión de género, del formulario de entrevista o de los entrevistadores. En todo caso, se modificaron los jefes por referentes en estos hogares.

En los hogares donde se modificó el jefe con dos generaciones - que son un 60% en 2003 y un 58% en 2011 del total de cambios – muchas de estas modificaciones se dieron producto de la designación de un jefe que se encontraba por encima de la edad jubilatoria y un cónyuge (si es que lo hubiere) que también lo estaba (un 30% en 2003 y un 40% en 2011). Tenemos con hipótesis que en estos casos la jefatura del hogar estaba dirigida a los propietarios de la vivienda, por más que ellos estuvieran por encima de la edad jubilatoria e inactivos. En estos casos se optó por los hijos, en función de la edad de los hijos del hogar, de su condición laboral y de su nivel educativo.

Este procedimiento se aplicó sólo en los casos en que la primera generación superara la edad jubilatoria, en cambio, si alguno de los dos de la primera generación era menor de la edad jubilatoria, se resolvía en función de la presencia de hijos menores de 25 años. Si había hijos menores se volvía a la primera generación y se elegía entre Jefe y Cónyuge (el 93% de los casos en 2003 y el 88% de los casos en 2011). Caso contrario, si todos los hijos tenían más de 25 años, se optaba entre el Jefe o el Cónyuge (según quién fuera el activo de los dos) y los hijos en función de que fuera Activo, Ocupado, tuviera mejor ingreso o mejor nivel educativo (7% en 2003 y 12% en 2011).

Finalmente, en el caso de tres generaciones o más (24% en 2003 y 20% en 2011 del total de cambios) si la primera generación estaba por encima de la edad jubilatoria, se tomaba a la siguiente como la primera generación (un 80% de los casos de tres generaciones en 2003 y un 100% de los casos en 2011). Si en cambio, en la primera generación había al menos uno por debajo de la edad jubilatoria, se decide en función de la presencia de menores de 25 años en el hogar (20% de los casos en 2003 y ningún caso en 2011). En lo que sigue, el procedimiento era igual al caso de dos generaciones.

Una vez designado el nuevo referente se procedió a la modificación en la relación de parentesco, modo tal que si hubo un cambio, todas las relaciones de parentesco reflejen nuevamente las relaciones filiales originales, pero ahora respecto del nuevo referente del hogar<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Entendemos por hogar y familia lo que propone Torrado (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

### 3.4 La filosofía y la técnica – Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)

Una vez comprendida la construcción del criterio de selección de los nuevos Referentes de Hogar y las proporciones de los cambios introducidos a las bases de datos en el marco del equipo de investigación, nos adentramos en la dimensión más técnica y metodológica.

El espacio social se define por la exclusión mutua, o *distinción*, de las posiciones que lo constituyen, es decir: como estructura de yuxtaposiciones sociales. Los agentes sociales, y también las cosas, en la medida en que los agentes se apropian de ellas y, por lo tanto, las constituyen en propiedades, están situados en una posición del espacio social, distinto y distintivo, que puede caracterizarse por la posición relativa que ocupa en relación con las otras posiciones y por la distancia que los separa de ellos (Bourdieu, 1988).

Asumiendo que el espacio social es construido por el investigador, veamos cómo se construye empíricamente.

Conforme la bandera ontológica que anunciamos al principio, hemos optado por una técnica que acompañe, lo más posible, el análisis de los datos en esta dirección. Hemos tomado la técnica utilizada por Pierre Bourdieu en varias oportunidades - *La distinción* (Bourdieu, 1988), *La Nobleza de Estado* (Bourdieu, 2013), entre otras - el Análisis de Correspondencias Múltiples. Bourdieu adopta el ACM como método principal para la construcción y representación de un conjunto de variables que dan cuenta, intencionalmente, de ciertas relaciones sociales, y por tanto de ciertas desigualdades.

El ACM es un análisis multidimensional de datos desarrollado por la escuela francesa de *Analyse des Données*, que se concentra particularmente en el Análisis de Correspondencias Múltiples y los Métodos de Clasificación, especialmente el de Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA). Algunos autores que dan cuenta del ACM son (Escoffier y Pagès, 1992), (Crivisky, 1993), (Baranger, 1992), (Moscoloni, 2005) y (Greenacre, 2008), como se detalla en (A. Gutiérrez y Mansilla, 2015b).

---

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) (Torrado, 1998, p. 124)

Respecto de esta opción técnica, nos adentramos en dos discusiones que tienen que ver directamente con el ACM: a) si el ACM es un recurso que nos permite hacer un análisis que establezca relaciones de tipo explicativo o si la técnica y su aplicación no son más que descriptivas y b) si el ACM se puede comprender como un modelo o como un anti-modelo. Por intermedio de ellas pretendemos introducir las potencialidades y limitaciones de la técnica para el uso que hacemos de ella.

El espacio construido por el ACM tiene tantas dimensiones como categorías de variables activas hayamos considerado y en consecuencia genera una nube de datos en un espacio pluridimensional. Como síntesis de la deformación de ese espacio, el programa presenta un plano factorial en dos o tres factores seleccionados por el investigador, que representan un cierto porcentaje de la inercia del espacio social construido.

En consecuencia, el espacio social que ustedes apreciarán más adelante, representa en dos dimensiones la proyección de un espacio que tiene múltiples dimensiones. Cómo nuestro sistema de representación más tradicional es un plano optaremos por mostrar esta complejidad de a dos dimensiones. En función de representar el primer y el segundo o el primer y el tercer factor, capturamos distintos porcentajes de inercia del espacio social construido. Las combinaciones de factores nos darán una mirada más representativa de ese espacio. Usualmente se presentan sólo los dos primeros factores y nosotros hemos optado por esta alternativa.

Para construir el espacio social es necesario indicar al programa cuáles son las variables y las categorías que consideraremos para su constitución, cuáles son las variables y categorías de variables que sólo estarán representadas, pero no intervendrán en su deformación y cuáles serán descartadas. Según estos tipos presentados tenemos: a) un conjunto de variables activas, que serán las que conforman de modo efectivo la nube del espacio social, b) variables ilustrativas, simplemente proyectadas en el plano una vez generado el espacio y c) la potencialidad de representar a los individuos en el espacio creado a partir de las variables activas.

Como nos propone Baranger (2012, p. 139) tomando como referencia *La distinción*, el punto c) es el más interesante en el caso de Bourdieu, pues él fue proyectando separadamente los individuos pertenecientes a cada categoría socio-profesional (CSP)

para verificar en qué zona del plano factorial se ubicaban, lo que le permitió trazar los contornos de cada zona.

En función de la proximidad de los individuos en las diferentes regiones del espacio pluridimensional construido, y por el método de clasificación jerárquica ascendente, estaremos en condiciones de generar un dendrograma (esquema en forma de árbol), y a través de él, seleccionar clases y fracciones de clases en función de su consistencia teórica, metodológica y empírica.

Si bien no podemos pedir al software que haga el hallazgo de la clase en lugar del investigador (a pesar que el software pueda generar clases), sí podemos utilizar el resultado del software como principio heurístico<sup>25</sup> para la captación del volumen y la estructura de capital y, de este modo, como señala Baranger (2012, p. 145) “(...) 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.

“Lo que cuenta para Bourdieu es «la clase objetiva, como conjunto de agentes colocados en condiciones de existencia homogéneas (...) que producen sistemas de disposiciones homogéneas» (DIS [*La Distinción*]: 112), y a los que se puede adjudicar una cierta probabilidad de desarrollar determinados comportamientos: las CSP [*Categorías socioprofesionales*] pueden funcionar como indicadores de clases de habitus. (...) Lo que propone Bourdieu es un cambio radical de perspectiva, superador tanto de la clase aristotélica —o lógica—, como de la clase estadística. La representación de los espacios sociales a través de los planos factoriales obtenidos mediante el ACM proporcionará el tipo de visión de conjunto apto para superar tanto al análisis estándar de variables aisladas, como a la reducción indiscriminada de la complejidad social a factores estadísticamente construidos.” (Baranger, 2012, pp. 148–9)

---

<sup>25</sup> “Tratar de captar las reglas del juego de la divulgación y de la distinción según las cuales las clases sociales expresan las diferencias de situación y de posición que las separan, no implica reducir todas las diferencias y menos aún la totalidad de esas diferencias, comenzando por su aspecto económico, a distinciones simbólicas, y tampoco es reducir las relaciones de fuerza a puras relaciones de sentido; es optar por acentuar *explícitamente* con fines heurísticos y a costa de una abstracción que debe mostrarse como tal, un *perfil* de la realidad social que a menudo pasa inadvertido o que, cuando se lo advierte, deja de mostrarse como tal.” (Bourdieu et al., 2002, p. 141)

En este contexto, se puede pensar que el espacio creado es isomorfo al espacio de las relaciones. Entonces, cabría preguntarse si este es un método descriptivo o explicativo. Podríamos considerar que el método es puramente descriptivo en la medida en que no permite establecer relaciones de tipo causales unidireccionales. Sin embargo, desde una ontología relacional como la que hemos propuesto más arriba, la causalidad unidireccional pierde su sentido, y más bien hablamos de multicausalidades o de causalidades múltiples.

Por el contrario, Bourdieu va a sostener que el uso que hace del instrumento le brinda un carácter eminentemente explicativo, en la medida en que la técnica permite establecer correlaciones entre las posiciones de los agentes, en términos de condiciones objetivas, y las tomas de posición, que tienen que ver las construcciones simbólicas que estos hacen del mundo social. De este modo Bourdieu, producto de un proceso en el uso de la técnica, termina sosteniendo que ésta brinda un instrumento poderoso para la formulación de hipótesis explicativas del espacio social. “La eficacia explicativa del análisis de correspondencias se advierte con claridad en el hecho de que la correspondencia entre el espacio de las posiciones y el espacio de las tomas de posición es casi perfecta.” (Bourdieu, 2001, p. 127)

Si bien aquí, desde cierta perspectiva podría achacarse a Bourdieu una suerte de sustancialización de la relación, lo que en otros términos podría asimilarse a una ontificación de la relación derivada del periplo de afirmar que la relación es la “la realidad más real” (Bourdieu, 1997b, p. 43), creemos que por medio de la contradicción Bourdieu pretende reafirmar la ruptura con la reificación de la clase que ejerce el sustancialismo<sup>26</sup>. Esta ambigüedad entre la realidad y la relación y el carácter ontológico de la realidad que apareja la complejidad epistemológica del modelo ha sido explorada por Frederic Vandenberghe, quién intenta soportar una mirada realista en la propuesta de Bourdieu. (Vandenberghe, 1999)

---

<sup>26</sup> Podríamos llegar a pensar que este pasaje tiene la función de ruptura al modo en que Heráclito, no encontrando manera de expresar el devenir como principio rector de todas las cosas probablemente constreñido por las limitaciones de una lengua aun rudimentaria, introduce la contradicción “lo único que permanece es el devenir”, la fórmula *panta rei*.

De cualquier modo, ¿podríamos pensar en un modelo en Bourdieu<sup>27</sup>? “(...) Bourdieu intenta forzar el ACM, pero termina llegando a la conclusión que no es el instrumento requerido para producir un modelo de su teoría. (...)Y no hay nada en el ACM que permita elaborar un modelo del funcionamiento del campo y de los habitus en este sentido probabilista.” (Baranger, 2012, p. 142) Sin embargo, en muchos aspectos funciona de ese modo<sup>28</sup>.

Este es el caso de la relación que establece entre las posiciones y las tomas de posición. El recurso del ACM permite visualizar la determinación de una estructura (el espacio de las tomas de posición) por otra estructura (el espacio de las posiciones), y viene a reemplazar al análisis estándar que razona en base a los efectos de unas variables sobre otras. Además, Bourdieu amolda su uso del procedimiento estadístico del ACM de modo tal de exhibir la dirección “abductiva” de las operaciones de categorización realizadas desde la percepción común de los agentes. La “verificación empírica” de Bourdieu parte de los efectos (la estructura de las prácticas), para remontarse a su principio (la estructura de las posiciones), y logra reproducir mediante las categorías objetivas generadas por el análisis estadístico objetivo el proceso según el cual operan los agentes con sus categorías nativas (Baranger, 2012, p. 141).

Vamos a dejar planteada esta discusión, pero sin pretensiones de resolverla y nos adentramos en la técnica. Lo que buscamos es reconstruir las relaciones objetivas que

---

<sup>27</sup> “Thanks to the methodological construction of an autonomous and self-referentially closed system of internal relations between concepts, a coherent model of reality can be created that is supposed to be structurally homologous with reality. As we have seen above, however, Bourdieu does not wish to make an ontological argument about reality; stating that “social functions are fictions” (Bourdieu 1982a:49), he resorts in the last instance to the conventionalist gesture of the “as if.” To construct the system of entangled relations two things are important: first, the system has to be complete, that is the whole population of relevant elements has to be taken into account; and second, the elements have to be linked to each other by means of internal relations, that is in such a way that they cannot be defined apart from each other, thus in such a way that they are mutually and conceptually implicated in each other.” (Vandenberghe, 1999, p. 44)

<sup>28</sup> Although Bachelard and Bourdieu do not use the distinction between essences and appearances, they certainly would agree with Marx that science always aims at knowledge of the hidden (Bachelard [1949] 1986:38; Bourdieu 1996:16). In order to uncover the hidden, science has to construct “analogical models” of the social world, or maybe better, of the social space, which “recover the hidden principles of the realities they interpret” (Bourdieu et al. 1973:76). The construction of an ideal-typical model of the space of structural relations among the phenomenal relations allows one to treat the different social forms as so many different realizations of the same (symbolic) function. In this perspective, “the real” appears, as Bachelard says and Bourdieu likes to repeat after him, as “a particular case of the possible” (Bachelard [1934] 1991:62), which presupposes, of course, that the particular case is related to the more general properties of which it is a function.” (Vandenberghe, 1999, p. 45)

componen el espacio social cordobés a través de la utilización de métodos de estadística descriptiva multidimensional y de un software específico (SPAD 5.0 de DECISIA). El software en particular prevé la aplicación conjunta de métodos factoriales y de clasificación: Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) y métodos de Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA).

A tal fin, se prevé realizar un análisis de los datos de la EPH en 2003 y 2011 recurriendo a técnicas multivariadas acordes para la construcción del sistema de relaciones de aquel espacio, su estructura y las posiciones existentes (considerando como unidades de análisis tanto a agentes individuales como a hogares seleccionados en la muestra). Una vez caracterizadas las regiones de este espacio, y a partir de métodos de clasificación, nos proponemos la determinación de clases en tanto posiciones próximas en el espacio social; esto es: la construcción de una tipología de estos agentes que tomará en cuenta, de modo simultáneo, un conjunto de indicadores relevantes para el problema planteado.

Asumir el espacio social como pluridimensional, con posiciones definidas en función de un sistema de coordenadas cuyos valores se corresponden con diferentes propiedades pertinentes y donde los agentes se distribuyen en múltiples dimensiones que visualizamos en dos<sup>29</sup>, según el volumen global del capital y de acuerdo con la estructura de su patrimonio (Bourdieu, 1990) implica poner en juego una metodología apropiada para su construcción.

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

---

<sup>29</sup> A su vez, la utilización de métodos factoriales permite la representación del espacio social a través de planos factoriales que, a modo de diagramas, posibilitan el análisis y la visualización del conjunto de relaciones que se presentan simultáneamente entre las propiedades observadas. Esto es, el sistema completo de relaciones que constituye el verdadero principio de fuerzas que actúan en el campo. Así, es posible caracterizar las regiones del espacio conforme a la proyección de los vectores de crecimiento de las variables consideradas y dar cuenta del sistema de diferencias construido. (A. Gutiérrez, 2012, p. 173)

Esto es, la utilización de técnicas de análisis multidimensional que permitan abordar, de manera simultánea, las propiedades relevadas (y consideradas eficientes en el sistema de relaciones que se pretende describir), articuladas con métodos de clasificación que consideren las coordenadas factoriales de cada segmento en aquel espacio.

Sin embargo, es conveniente remarcar que, como las disposiciones y conductas que las convertirían en un verdadero grupo existen sólo como “probabilidades”, no debemos denominar a las clases que surgen de la CJA como clases “reales” sino clases probables o probabilísticas, clases teóricas o “clases en el papel” al modo en que la hemos descrito en apartados anteriores. De este modo, las clases sociales son una construcción realizada por el investigador a partir de la distribución desigual de los distintos recursos sociales, y, más concretamente, a partir del volumen y estructura del capital (económico, cultural, social y simbólico) y de su trayectoria, considerados en términos relacionales (Bourdieu, 1990).

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

Resumiendo, desde la perspectiva analítica que guía nuestros estudios, el espacio social tiene preexistencia lógica pero también ontológica a las clases. Ello, como bien lo señala Baranger (2012) además apoyándose en *Espacio social y génesis de las clases* de Bourdieu (1990), 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 que suponen un camino o proceso en el conocimiento de dicho espacio que prima facie lo implican.

Para la construcción del espacio social se seleccionaron variables activas y variables ilustrativas. Retomando, las variables activas son la que incidieron, con sus categorías y

su desviación, a conformar la nube del espacio social. Entre las variables disponibles en la EPH seleccionamos algunas como: edad, sexo, situación conyugal, nivel educativo, ingreso (en su modalidad de Ingreso per Cápita Familiar (en adelante IPCF) 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 la calificación y jerarquía ocupacional y del capital cultural institucionalizado como la de nivel educativo. Considerar el IPCF nos permite relativizar el ingreso en función del volumen del hogar y el ingreso total individual nos mostrará a qué decil corresponde el ingreso del Referente del Hogar.

En lo que respecta a calificación y jerarquía de los trabajos, estas variables dan cuenta del capital cultural implicado en las labores, de los conocimientos, habilidades técnicas y del capital simbólico implícito en el ejercicio de las titulaciones alcanzadas. Por caso, podemos tener titulaciones de nivel superior universitario con calificación Técnica o con calificación Profesional. Algo similar sucede para la Jerarquía de las ocupaciones, modo tal que podemos observar nivel superior universitario con Jerarquía de Directores, Jefes, Asalariados o Cuentapropistas.

Asumir el espacio social como pluridimensional y con posiciones definidas en función de un sistema de coordenadas cuyos valores se corresponden con diferentes propiedades pertinentes, y donde los agentes se distribuyen en dos dimensiones, según el volumen global del capital y de acuerdo con la estructura de su patrimonio (Bourdieu, 1990), implica poner en juego una metodología apropiada para su construcción.

Tal como venimos planteando, el espacio social está construido por el investigador<sup>30</sup> y en cierta medida plasmado en el espacio multidimensional, hemos optado en esta primera etapa por identificar fundamentalmente cuatro clases estadísticas para el gran Córdoba.

---

<sup>30</sup> Frente a un modelo empirista consideramos que las diferentes técnicas estadísticas contienen filosofías sociales implícitas. De este modo, desde nuestra perspectiva analítica, se vuelve necesario no disociar la construcción del objeto de los instrumentos de construcción del objeto, o lo que es lo mismo: evitar la falsa dicotomía teoría-metodología.

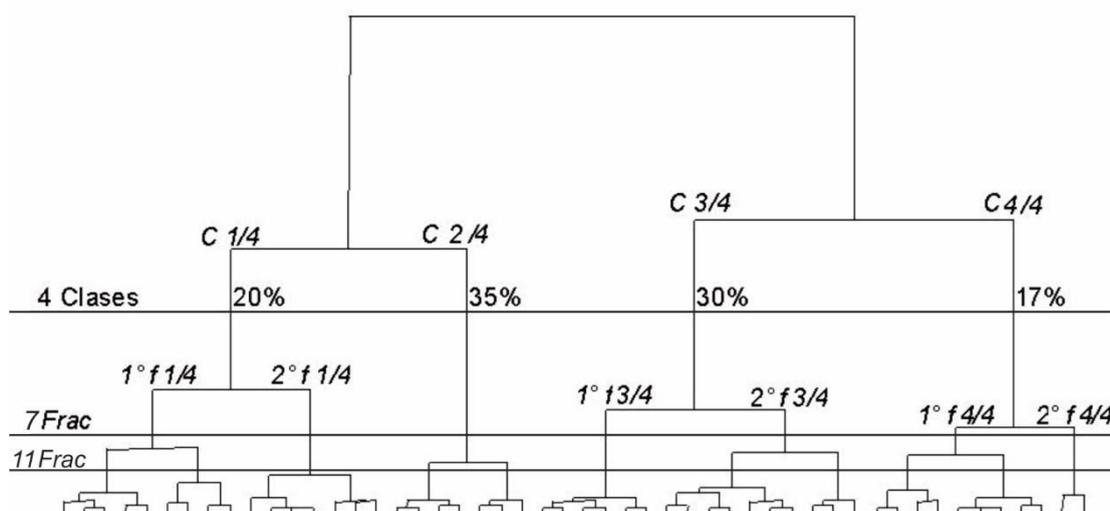
Asistimos a una técnica de análisis de los datos que tiene su máxima expresión en *La distinción* (Bourdieu, 1988). Bourdieu adopta el ACM como método principal de construcción, y pone especial atención en él por su carácter superador de los análisis de correlación bivariados con esta potente herramienta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

## 4 EL ESPACIO SOCIAL DE LAS RELACIONES

En este apartado presentaremos el espacio social construido para 2003 y 2011. Primeramente, haremos una descripción general de los sectores identificados y de cada una de las clases construidas y sus fracciones. Luego se presentarán las categorías asociadas a cada una de las clases construidas y podremos profundizar en sus especificidades en relación con las demás clases y fracciones del espacio social global.

Una vez obtenido el espacio social, por medio de un procedimiento que implica la determinación de las mayores desigualdades introducidas en el espacio pluridimensional de relaciones creado y el trazado de factores, el programa<sup>31</sup>, aplicando el sistema de Clasificación Jerárquica Ascendente (CJA), en función de los posibles cortes, puede considerar dos, tres, cuatro y más grandes grupos en el espacio social.

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



Fuente: (A. Gutiérrez y Mansilla, 2015b, p. 20)

Como se observa en el Gráfico 1, en un primer corte se obtienen 4 clases, que describiremos en su composición, volumen y mostraremos en sus características más abajo, y en un segundo y tercer corte obtendremos 7 y 11 fracciones de clase.

Si bien no podemos pedir al software que haga el hallazgo de la clase en lugar del investigador (a pesar que el software pueda generar clases), sí podemos utilizar el resultado del software como principio heurístico<sup>32</sup> para la captación de los volúmenes y

<sup>31</sup> Tanto para el Análisis de Correspondencias múltiples como para la Clasificación Jerárquica Ascendente se utilizó el SPAD versión 5.5. (A. Gutiérrez y Mansilla, 2015b)

<sup>32</sup> “Tratar de captar las reglas del juego de la divulgación y de la distinción según las cuales las clases sociales expresan las diferencias de situación y de posición que las separan, no implica reducir todas las diferencias y menos aún la totalidad de esas diferencias, comenzando por su aspecto económico, a

estructura de capital y de este modo, como señala Baranger (2012, p. 145), “(...) atendiendo al peso de las demás relaciones que ‘arrastra’ consigo cada relación” e identificando las proximidades y diferencias en el espacio social construido, se pueden establecer las clases<sup>33</sup> como sectores del espacio en los que se comparten ciertas propiedades similares entre los que pertenecen a esa división del espacio y diferentes a los demás.

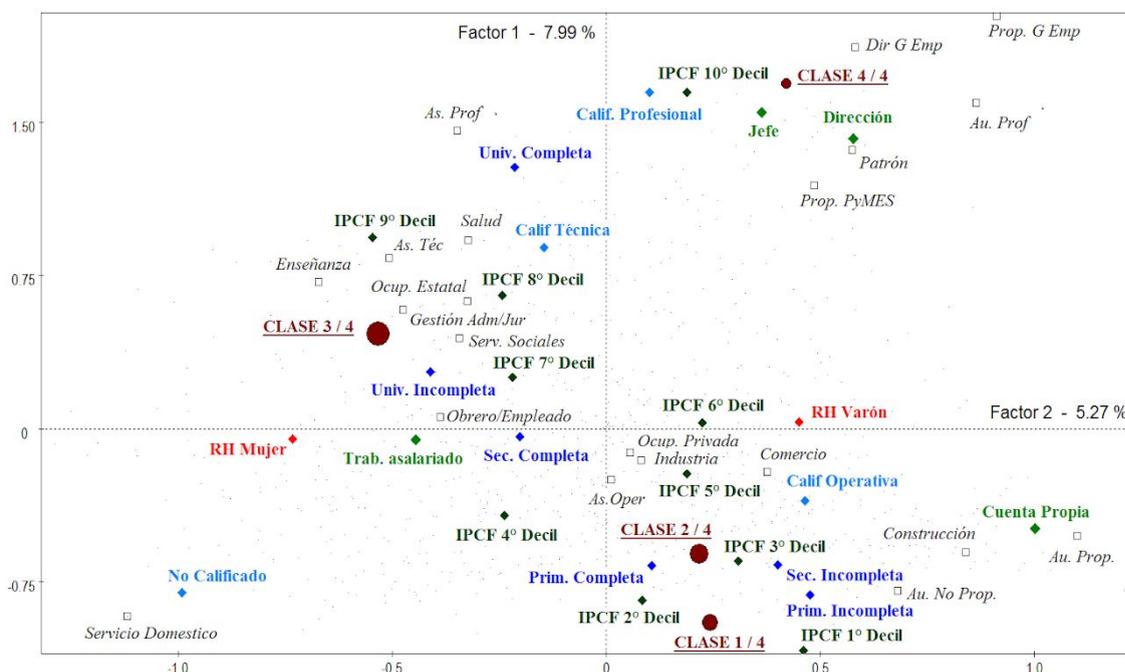
Lo que aparece en las gráficas como clases, están estructurados en función del volumen total del capital, muchas veces representado por el primer factor, y por la estructura del capital que se muestra parcialmente en el segundo factor. De lo que podemos observar en los gráficos 2 y 3, correspondientes al espacio social para el tercer trimestre de 2003 y 2011, veremos que, si nos desplazamos en sentido vertical, tendremos un incremento en el volumen del capital 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, introduciendo una dispersión que aparece representada en el segundo factor.

---

distinciones simbólicas, y tampoco es reducir las relaciones de fuerza a puras relaciones de sentido; es optar por acentuar *explícitamente* con fines heurísticos y a costa de una abstracción que debe mostrarse como tal, un *perfil* de la realidad social que a menudo pasa inadvertido o que, cuando se lo advierte, deja de mostrarse como tal.” (Bourdieu et al., 2002, p. 141)

<sup>33</sup> “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» (*La distinción*: 112), y a los que se puede adjudicar una cierta probabilidad de desarrollar determinados comportamientos: las CSP pueden funcionar como indicadores de clases de habitus. (...) Lo que propone Bourdieu es un cambio radical de perspectiva, superador tanto de la clase aristotélica —o lógica—, como de la clase estadística. La representación de los espacios sociales a través de los planos factoriales obtenidos mediante el ACM proporcionará el tipo de visión de conjunto apto para superar tanto al análisis estándar de variables aisladas, como a la reducción indiscriminada de la complejidad social a factores estadísticamente construidos.” (Baranger, 2012:148/9)

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



Fuente: (A. Gutiérrez y Mansilla, 2015b, p. 45)<sup>34</sup>

En lo que respecta a la interpretación del eje horizontal, correspondiente al segundo factor del espacio social, tenemos un incremento, que va del cuarto cuadrante 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. Esta curvatura expresa una relación entre el primer y el segundo factor propia del efecto Guttman.

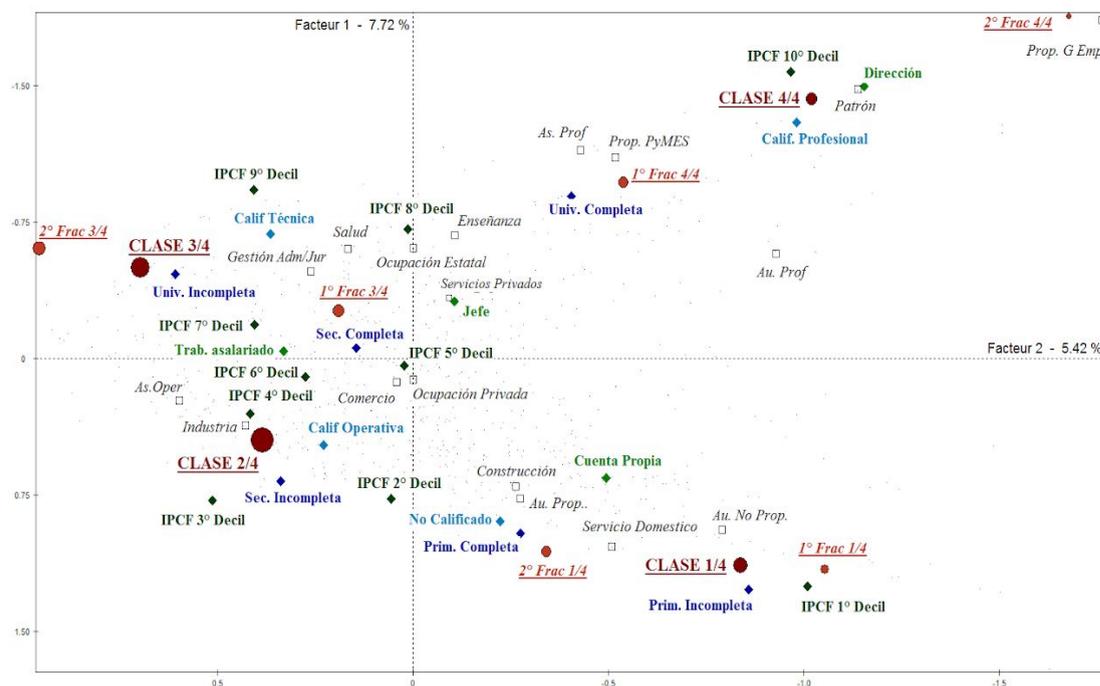
Los factores han sido rotados para que la presentación del gráfico permita apreciar a las clases dominantes en la parte superior. El porcentaje de inercia que aparece asociado a cada factor y luego sumado en el título, tiene que ser ponderado luego por la ecuación de Benzecrí:

$$\lambda_j^c = \left( \frac{p}{p-1} \right)^2 \left( \lambda_j - \frac{1}{p} \right)^2$$

que da por resultado que estos planos factoriales representen más del 60% de la inercia en ambos casos.

<sup>34</sup> Para más información de los Gráficos 2 y 3 y detalles acerca de la construcción del espacio social consultar (A. Gutiérrez y Mansilla, 2015b).

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



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

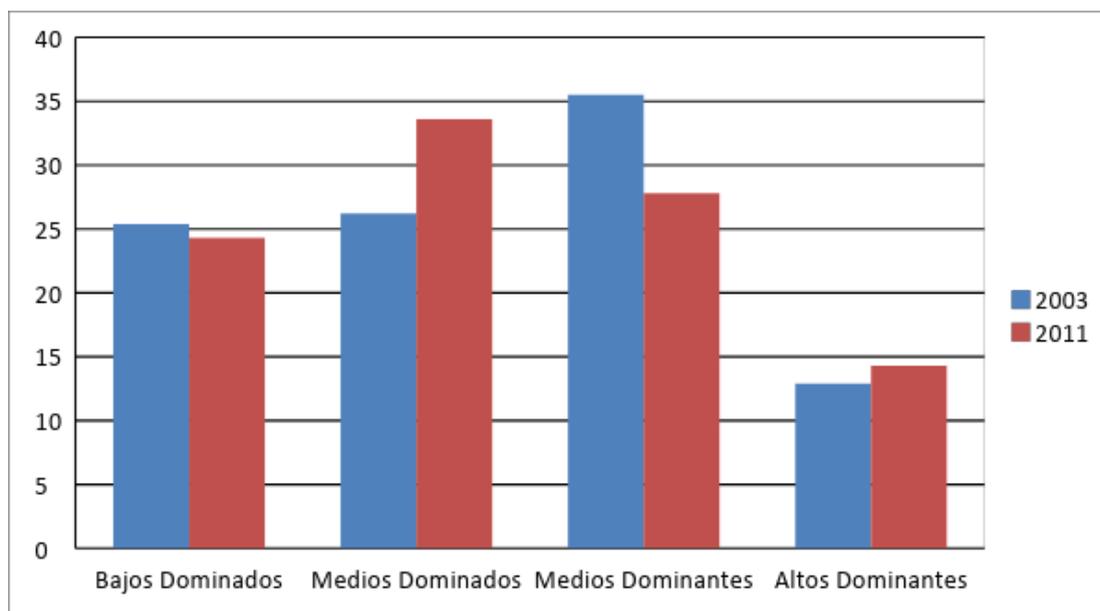
Como mostramos con la presentación del espacio social, no podemos comprender la dispersión de las variables que lo configuran observando sólo a los sectores dominados o a los dominantes, sino que se hace imprescindible leer los datos en clave relacional, comprendiendo que las desviaciones sólo son posibles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

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

#### 4.1 Caracterización de las cuatro clases.

En la conformación del espacio social en el marco del equipo de investigación 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, que hemos denominado como sectores dominantes del espacio social, alcanzando el 49% en 2003 y el 42% en 2011 de la muestra. Por otro lado, tenemos las que reúnen un menor volumen total de capital, que hemos denominado como los sectores dominados del espacio social y que son el restante 51 % y 58% de los casos en 2003 y 2011.

**Gráfico 4:** Composición de los espacios sociales (2003-2011) por clase social del RH.



Fuente: elaboración propia en base al espacio social construido en el equipo de investigación.

Al interior de estos dos grandes grupos se aprecian divisiones también, 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 por el otro 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”, propias de una misma estructura social, 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 4).

#### 4.1.1 La clase Baja Dominada

Vamos a caracterizar una a una las clases construidas para 2003 y 2011 y las fracciones de clases. Comenzamos con la clase Bd, que es la que detenta un menor volumen total de capital, y en consecuencia es en la que encontramos los menores ingresos, las mayores proporciones de RH sin calificación en sus ocupaciones, los niveles educativos más bajos, la mayor proporción de trabajo informal y de corta duración.

La clase está fuertemente asociada<sup>35</sup> al primer decil de ingreso<sup>36</sup>. En términos de Calificación ocupacional<sup>37</sup> observamos la categoría No calificado como una categoría fuertemente asociada a los RH de la clase (5.19 de valor test VT para 2003 y 9,56 en 201). El principal ámbito laboral de estos RH es la Ocupación privada con una asociación elevada con la clase. Como Rama de Actividad las categorías de Construcción para los Varones y Servicio Doméstico y Comercio para las mujeres son predominantes. En cuanto al Nivel educativo, observamos que los RH de la clase están fuertemente asociados al Primario incompleto (9,33 en 2003 y 7,81 en 2011).

El hecho de no poseer cobertura médica en el caso de los RH, recibir subsidios o ayuda social (en dinero) y ser Autónomos no propietarios, ya es un indicador de condiciones precarias de trabajo, lo que se ratifica en la asociación de la clase con una Antigüedad laboral menor a un mes.

En esta clase pueden observarse dos grandes fracciones para 2011 (si cortamos todo el espacio en 7 fracciones). Una primera fracción en la que el Carácter ocupacional del RH está fuertemente asociado al Servicio Doméstico y Social (8.44 de VT) y la Rama de actividad es el Servicio Doméstico (7.8 de VT). Este grupo está caracterizado principalmente por ser mujeres (6.64 de VT) separadas, divorciadas (4.67 de VT) o viudas (2.48 de VT) que reciben subsidio o ayuda social del gobierno (4.14 de VT).

La segunda fracción de RH está asociada a la Rama de Actividad de Construcción (7.34 de VT) y tiene como Carácter Ocupacional la Construcción (7.18 de VT) con Calificación Ocupacional Operativa, Categoría de actividad por Cuenta Propia y Condición Socio Ocupacional Autónomos propietarios.

#### **4.1.2 La clase Media Dominada**

A la izquierda de esta clase encontramos a la clase media dominada (Md) (ver gráficos 2 y 3). El ingreso de esta clase se encuentra en el tercer, cuarto y para algunas variables<sup>38</sup> quinto decil. La ocupación de los RH de la clase aparece fuertemente

---

<sup>35</sup> De ahora en más nos encontraremos con números que indican el Valor Test de las categorías de las variables a la clase o fracción, este valor mide el grado de asociación de la categoría de una variable con la clase social construida. A partir de 2.0 ya nos muestra una asociación significativa. (A. Gutiérrez y Mansilla, 2013) y crece conforme aumenta el valor del número. Por el contrario, los valores negativos indican una asociación negativa con la clase con igual valor absoluto de significatividad. Esto también se puede observar en las tablas que se encuentran en el anexo.

<sup>36</sup> Cuando decimos ingreso en este caso nos referimos a: Ingreso per cápita familiar (IPCF), Ingreso Total Individual (ITI) e Ingreso de la Actividad Principal (IAP). Si bien el Ingreso per Cápita Familiar (IPCF) es un buen indicador de ingreso, pues considera a todos los miembros del hogar, esta situación se manifiesta con igual fuerza en variables como el Ingreso Total Familiar (ITF) que sería indiferente a la cantidad de miembros. En general, en el periodo se observa un crecimiento en la participación de los RH en el primer decil de Ingreso de la Actividad Principal (IAP) que no se evidencia en el Ingreso Total Individual (ITI) ni en el Ingreso per Cápita Familiar (IPCF). Esta diferencia entre el IPCF, el (ITI) y el IAP nos está sugiriendo otros ingresos que no provienen de la actividad principal de los referentes del hogar y posiblemente el ingreso de otros miembros del hogar en familias numerosas (como se puede observar en la variable “Cantidad de Miembros por Ambiente Exclusivo” que aparece asociada fuertemente al sector Bd en su “categoría más de tres personas por ambiente exclusivo”

<sup>37</sup> Las categorías y las variables mencionadas aparecerán en adelante con la primera letra mayúscula.

<sup>38</sup> Esta clase se halla asociada al segundo, tercer y cuarto decil de IPCF en 2003 siendo que en 2011 se concentra en el tercero y cuarto. En términos de ITF se observa una asociación al cuarto y quinto decil

asociada a la Calificación operativa siendo una característica que toma mayor relevancia en el espacio de 2011 (con un VT de 5,74 en 2003 y 12,49 en 2011). En cuanto al Nivel educativo, observamos que la clase Md posee una asociación con el nivel Secundario incompleto (7,87 en 2003 y 8,33 en 2011).

Los RH son Varones (VT de 8.71 en 2011) casados, principalmente (6.81 de VT en 2011). La rama de actividad es la Industria manufacturera (4.7 de VT), con una tecnología ocupacional asociada a la Operación de maquinaria y equipos electrónicos (4.59 de VT). También se encuentra a esta clase muy asociada la Edad de 65 años o más (4.5 de VT) y el Carácter ocupacional de Producción Industrial (4.24 de VT). Son familias numerosas (hogares con hasta 5 o 6 personas – 4 de VT) que viven en casa (4.14 de VT) y son propietarios del inmueble (3.35 de VT).

Esta clase no se fracciona en un primer corte (7 fracciones) para 2011, pero sí en un segundo corte (11 fracciones), donde obtendremos dos grupos diferenciados, uno de 50 a 64 años, Casados, Varones, con Nivel educativo Secundario incompleto, Calificación Operativa, Cuentapropistas y Carácter ocupacional en Logística y tecnología ocupacional con Operación de maquinaria y equipos eléctricos. También aparece asociado el nivel Primario completo y la Ocupación privada.

Por otra parte, tenemos a Varones Casados entre 35 y 49 años, Asalariados operativos con Calificación operativa en la Industria manufacturera, Nivel educativo de Secundario Completo, e ITF del Sexto decil y ITI del Octavo decil. En estos casos aparecen con fuerza los hogares numerosos, con Seis personas o más, y muchas habitaciones de uso exclusivo y entre 2 y 3 persona por habitación y menores. También aparece con menor asociación los IAP de séptimo y octavo decil.

#### **4.1.3 La clase Media Dominante**

En el primer cuadrante del espacio social observamos con la clase Media Dominante (MD). Esta es una clase fuertemente asociada a las Mujeres (6.74 de VT) Solteras en su mayoría (8.84 de VT) con de Hasta 34 años de edad (10.15 de VT) El ingreso de esta clase es del séptimo octavo y noveno decil para muchas<sup>39</sup> de las variables asociadas a la clase. Son Empleadas asalariadas, con calificación predominantemente técnica (con un

---

con la clase en 2003 y al sexto decil en 2011. Ello daría cuenta de una gran importancia del aporte del referente para el ingreso de los hogares de esta clase. En lo que respecta al ITI en la clase se asocia fuertemente (alrededor de 5 en el VT) al cuarto en 2003 y al quinto decil en 2011. Ello también daría cuenta de hogares numerosos, lo que podemos constatar en la variable “Cantidad de miembros por ambiente exclusivo” de 1.5 a 2 personas por ambiente exclusivo.

<sup>39</sup> El IPCF de este sector es también difuso, con una asociación en el octavo y noveno decil (6 de VT aproximadamente) en 2003 y del séptimo y en menor medida al noveno decil en 2011 (6 y 4 de VT resp.). El ITF se asocia con el séptimo y octavo decil y en menor medida en el quinto decil en 2003, y en 2011 sólo con el quinto decil de ingreso (2.53 de VT). El ITI se concentra en el octavo y noveno decil (valor de asociación de 9 y 11 en 2003) y en el séptimo y noveno decil (valores test de 6 y 4 resp). En consecuencia se puede observar que el ingreso no disminuye considerablemente cuando incluimos al grupo familiar, lo que sugiere otros ingresos, probablemente de los cónyuges, y familias no tan numerosas. En la clase media dominada podemos dar cuenta de hogares con menor concentración de personas por habiente exclusivo, y ello se justifica por medio de su asociación con la categoría de 1 a 2 personas por ambiente exclusivo (3.39 en 2003 y 3.78 en 2011) y con la categoría de 0.5 a 1 miembros por ambiente exclusivo (no aparece en 2003 y 4.16 en 2011).

8.13 de VT en 2003 y 9,34 en 2011) que trabajan en Establecimientos grandes (de más de 40 personas – 4.25 de VT). Este sector está caracterizado principalmente por las ramas Servicios sociales y Salud en 2003 (VT de 4,35) y Enseñanza (VT de 2,81 en 2003 y 5,71 en 2011) en ambos momentos, con operación de Sistemas y Equipos Informáticos. Por lo general son Obreros o Empleados (VT 5,24 en 2003 y 6,01 en 2011), muchos de ellos de Ocupación estatal, que también se muestra en la asociación que presenta Administración pública y Servicios públicos a esta clase. Además de ello, son trabajadores asalariados (5.15/2003 vt y 5.00/2011 vt) En lo concerniente al Nivel educativo alcanzado por el RH se asocia la clase el Universitario incompleto (7.01 en 2003 y 6,31 en 2011) y Universitario completo en menor medida (5,36 de VT en 2003 y 4,74 en 2011).

Este grupo se separa rápidamente en dos fracciones (dividiendo en 7 fracciones el espacio social de 2011), una asociada a las Mujeres, con Nivel educativo Universitario Completo, condición socio-ocupacional de Asalariado técnico y Calificación técnica, asociada fuertemente a la Educación y Rama de Actividad la Enseñanza, los Servicios sociales y la Salud, en establecimientos estatales grandes. La situación conyugal es Separado o Divorciado y el ingreso de los deciles superiores (sexto y decil de IAP, y octavo decil de IPCF) aunque también hay un grupo asociado a ingresos menores.

Por otra parte, tenemos a RH de Hasta 34 años, Solteros, con Nivel educativo Superior universitario incompleto, Inquilinos en Departamentos. Esta fracción no presenta una asociación significativa a un Sexo, son Trabajadores asalariados, en Viviendas de un ambiente y con pocas personas por ambiente exclusivo, muchos de ellos unipersonales. Sus trabajos son de Calificación técnica, con IAP alto e IPCF muy altos, seguramente por ser hogares reducidos. Son Asalariados técnicos en la Gestión y administración jurídica y Operan equipos y sistemas informáticos en los Servicios sociales.

#### **4.1.4 La clase Alta Dominante**

En cuanto a la clase Alta Dominante (AD) diremos que se ubica en el segundo cuadrante del espacio social. Los RH se caracterizan por ser Varones Casados y no hay una asociación con un rango de edad característico. Son RH con Calificación profesional (11 y 13 de VT para 2003 y 2011 resp.) en sus ocupaciones, con carácter (5.53 en 2003 y 9 en 2011) y jerarquía (5 en 2003 y 9 en 2011 de VT) ocupacional de Directivos. Además, sus categorías de condición socio-ocupacional son las de Asalariados profesionales, Asalariados jefes y Propietarios de PyMES para 2003 y Asalariados profesionales, Propietarios de PyMES y Propietarios de grandes empresas para 2011. A ello se agregan sus altos ingresos<sup>40</sup> que muestran a RH con un alto nivel adquisitivo por la actividad principal (2.5 y 2.9 de VT en 2003 y 2011), pero que

---

<sup>40</sup> 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 (VT de 5.77 en 2003 y 3.65 en 2011). Otro elemento a destacar es que la clase está relacionada con viviendas de cinco o más habitaciones (5.58 en 2003 y 4.88 en 2005). Por último es de destacar que aparece asociado a la clase el estar casados los RH.

también cuentan con un alto nivel adquisitivo del hogar, derivado de otras ocupaciones, del ingreso sus cónyuges y/o de ingresos que no derivan de su actividad laboral.

Los RH de esta clase presentan una fuerte asociación con el nivel Universitario completo (10.67 en 2003 y 8.46 en 2011). En consecuencia esta es una clase de alto poder adquisitivo de altas certificaciones, puestos jerárquicos de conducción, dirección y propiedad de medios de producción<sup>41</sup>.

Si nos detenemos en las siete fracciones, esta clase se divide en dos fracciones para 2011. La primera con RH Varones Casados, de 65 años o más, que viven en Viviendas grandes con pocos habitantes por ambiente exclusivo. Estos RH trabajan para el Estado siendo Asalariados profesionales, con antigüedad de más de 5 años en Establecimientos grandes (más de 40 empleados) con cargos Directivos y Calificación profesional. Gozan de obra social y sus ingresos son del décimo decil (ITI, IAP, ITF), pero caen cuando consideramos a todo el hogar al octavo decil, por lo que sus aportes son de gran importancia para el núcleo familiar. Sus trabajos implican la Operación de sistemas y equipos informáticos en la Rama de actividad de la Enseñanza.

El segundo grupo está asociado principalmente a los Servicios privados. Son RH Varones, que no están asociados a ningún rango de edad específico, ni a ninguna Situación conyugal. Tienen cargos Directivos en empresas pequeñas, medianas y grandes de las que son Propietarios, con jerarquía de Jefes. Sus ingresos son del décimo decil, (IAP, ITI, IPCF). Viven en casas grandes con pocas personas por ambiente exclusivo, y muchos de ellos reciben ingresos por alquileres.

Como se observa en las clases analizadas, cada una de ellas tiene categorías de variable asociadas que las caracterizan y las distinguen de las otras clases del espacio social, pero ninguna de ellas puede ser comprendida como un todo en sí mismo. Por esta razón se hizo necesario presentar todo el espacio social en su conjunto.

Estas clases sociales que presentamos en el apartado nos servirán para comprender en qué medida las políticas públicas y las modificaciones en el mercado de la oferta y la demanda de educación, han afectado a los diferentes sectores del espacio social de Córdoba. En el apartado que sigue haremos una descripción de las políticas públicas y los antecedentes de la educación en nuestro contexto y pondremos especial énfasis en el mercado educativo, para luego comprender el comportamiento de la demanda por clase social.

## **5 LOS ANTECEDENTES EN EDUCACIÓN Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

En esta sección de la tesis nos ocuparemos de reconstruir el marco normativo que regula la educación pública y privada, en un primer momento de un modo panorámico de larga duración y luego de un modo específico para las coordenadas geográficas y

---

<sup>41</sup> 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 (A. Gutiérrez y Mansilla, 2015b).

temporales que nos ocupan. Al final, nos detendremos en el estado de la oferta para cada uno de los niveles de estudio.

### **5.1 La educación pública y privada en Argentina y Córdoba**

Hablar de la educación privada en Argentina es bastante impreciso y puede conducir a múltiples equívocos. Por tanto, este hecho nos obliga a historizar a un sector de la misma que ha tenido mucho peso en la construcción, consolidación y posterior reconocimiento público, el sector privado y la Iglesia Católica asociada a él.

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

Para fines del siglo XIX esta asociación comenzó a cuestionarse en Argentina y América Latina al candor del liberalismo y del positivismo. En el caso de la Argentina la disputa encuentra su cenit en 1884 con la promulgación, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca (quién lograra lo que Domingo Faustino Sarmiento y Nicolás Avellaneda habían iniciado), de la ley 1420 que promulga la educación común, laica, gratuita y obligatoria. La gratuidad instaba al Estado a que la educación llegara a todos. Esta medida se tomó con grandes costes políticos y la vehemencia de Eduardo Wilde, el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Este hecho, acompañado de otras medidas drásticas, tensionó fuertemente las relaciones entre Roca y el Vaticano (Puiggros, 2006).

La sanción de la Ley, que en sí misma es una medida pública, tuvo repercusiones inmediatas en términos de infraestructura y de matrícula, e implicó que la minoría que sabía leer y escribir para 1884 se transformara en dos tercios de la población en 1984 y 9 de cada 10 jóvenes menores de 10 años llegara al objetivo de alfabetización en 2014<sup>42</sup>. Casi todos los sectores entienden la sanción de la Ley 1420 como un avance de la educación pública, gratuita, laica y estatal.

Setenta años más tarde, la educación pública-estatal había construido tomado una envergadura tal en el país que, luego de largos avatares y disputas, la Iglesia Católica decide concentrarse en el sector privado. Particularmente en la década de 1950 y 1960 la educación pública estatal, y en general toda la educación, aparece ligada a la construcción de nuevas identidades nacionales asociadas a procesos políticos y sociales (Carli, 2008). Finalmente, en el año 1954 se derogó la ley de enseñanza religiosa

---

<sup>42</sup> Para este efecto se han publicado el 08 de Julio de 2014 en la conmemoración de los 130 años de la sanción de la Ley 1420 múltiples notas entre la que se encuentra la nota del diario *Clarín* titulada “Ley 1420: el país que se hizo con buenas escuelas” de Rosendo Fraga: [http://www.clarin.com/cartas\\_al\\_pais/Ley-pais-hizo-buenas-escuelas\\_0\\_1169283227.html](http://www.clarin.com/cartas_al_pais/Ley-pais-hizo-buenas-escuelas_0_1169283227.html) o en *La Nación* publicada el 15 de Mayo de 2014 y titulada “El insulto a Sarmiento”, a unos meses del cumplimiento del aniversario de la Ley y a colación del insulto que propugnara el uruguayo Eleuterio Fernández Huidobro contra Sarmiento: <http://www.lanacion.com.ar/1689936-el-insulto-a-sarmiento>.

obligatoria. De allí en más, la Iglesia dejaría de apostar por el control de la educación pública y se centraría en un sistema educativo alternativo y autónomo: el privado (Puiggros, 2006; Torres, 2014).

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

Con el derrocamiento del peronismo, por parte de la auto-denominada Revolución Libertadora, el contexto se tornó más favorable para la Iglesia Católica, sin embargo, ello no implicó que las dificultades desaparecieran.

En los últimos 25 años se han sucedido múltiples reformas a la educación en todos los niveles y con diferentes objetivos. Uno de esos debates fue particularmente candente y goza de cierta actualidad aún hoy. Además, trajo múltiples confrontaciones y encuentra sus raíces en disputas de fines del siglo XIX en el debate público-privado, o en términos más clásicos libre o laica.

Así es como en los años sesenta el debate fue conocido popularmente bajo el eslogan “libre o laica”, la disputa no era específicamente por la creación de universidades privadas, sino por el reconocimiento de las titulaciones que las universidades privadas otorgaban bajo el carácter de “habilitantes”.

Ya en los años cincuenta se había roto el monopolio del Estado en la educación universitaria, por la intervención de la Iglesia Católica. La iglesia, como hemos mencionado, buscó incansablemente por recuperar la educación nacional (de la que había tenido monopolio largos años atrás). Sin embargo, luego de múltiples arremetidas de los ilustrados liberales, que la consideraban cuando menos esclerosada y anticuada, se avocaron a consolidar y monopolizar el sector privado de educación.

Uno de los principales hitos fue entonces la creación de las universidades privadas. Impulsada por la Revolución Libertadora, en el año 1955, el flamante ministro de educación Atilio Dell’Oro Maini logró aprobar un decreto ley que restauraba la autonomía universitaria, el gobierno tripartito de las universidades estatales y la creación de las universidades privadas. Sin embargo, estas no tenían potestad más que para entregar títulos académicos no habilitantes para ejercer (Puiggros, 2006; Torres, 2014).

Esta norma incentivó la creación de nuevas universidades, la primera de ellas, la Universidad Católica de Córdoba en el año 1956 fundada por los Jesuitas. Luego en el año 1958 se fundó la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires por el “Episcopado de la República Argentina para la promoción el cultivo y la enseñanza superior de las ciencias sagradas y profanas.”<sup>43</sup>

En general a fines de 1960 y en 1970 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

---

<sup>43</sup> Revista Mundo Argentino del 04 de Marzo de 1959.

nominación a estos años, los años dorados. (Balzarini, Maccagno, Somazzi, Oehlenschäger, y Esbry, 2013; Braslavsky, 1980; Carli, 2008)

Paralelamente, asistimos a una apertura al capital extranjero y al comienzo de la apertura de la economía y al ciclo de privatizaciones. En ese periodo también da comienzo la internacionalización de la educación, de la que hablaremos más adelante. (Braslavsky, 1980; Carli, 2008, p. 18)

En la década de 1970, la Iglesia Católica apostó, principalmente, por el sector privado para su desarrollo, con un fuerte correlato en la matrícula del sector. En 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 (Puiggros, 2006; Torres, 2014).

En la presidencia de facto de Onganía, la Iglesia Católica 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. Sin embargo, este reconocimiento se hizo esperar hasta más adelante. La Iglesia Católica luchó por aumentar su peso en la política educativa y, principalmente, por alcanzar el poder de veto en el sector privado. El en año 1973, el gobierno peronista ratificó los aportes estatales y el estatuto administrativo de los establecimientos privados (Torres, 2014).

El golpe militar encabezado por Videla profundizó el vínculo entre las Fuerzas Armadas y la Iglesia Católica<sup>44</sup>, por lo que el gobierno se alió con el ala más conservadora del catolicismo<sup>45</sup>. 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<sup>46</sup>.

En contraste, en el periodo democrático que da inicio en 1983 se buscó restablecer el canon clásico del sistema educativo. El discurso laicista, que estuvo presente en esta etapa, y luchó contra la Iglesia Católica durante todo el siglo, fue fuertemente explicitado en el Congreso Pedagógico Nacional. 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). El sector católico, que había tenido múltiples embates, en este contexto se proponía la libertad de elección acerca del modo en que criaban a sus hijos y luchaba a

---

<sup>44</sup> Ante el avance del catolicismo en el sistema educativo, algunos agentes se permitieron disentir, este es el caso de las Asociaciones Israelitas de Argentina, la Liga Argentina de Cultura Laica y la Convención Evangélica Bautista. (Mignone, 1986)

<sup>45</sup> Es necesario aclarar, a colación de la referencia general a la “Iglesia Católica”, que existe una heterogeneidad dentro Iglesia Católica que abre a muchas aristas y debates que, por cuestiones de espacio no haremos aquí, pero ponen de relieve las diferentes posiciones entre las órdenes y dentro de ellas. (Servetto, S., 2014) Por tanto, nuestra generalización conduce inevitablemente a una cierta imprecisión.

<sup>46</sup> 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).

capa y espada por recuperar parte del lugar perdido en la toma de decisiones en la educación argentina.

A fines de la década de 1980 y durante 1990 los objetivos de la Iglesia Católica, como referente principal del sector privado, se centraron en las bases legales del sistema educativo. Con la Ley Federal de Educación se reconoció el carácter público de los establecimientos de gestión privada<sup>47</sup> junto al reconocimiento del rol educador de la Iglesia y el nombramiento de funcionarios dentro del ministerio. Este fue un hecho histórico para un sector que venía en pie de lucha por este reconocimiento desde hacía años.

En este marco, donde 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)

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 brinda a sus hijos. (Abratte, 2007; Torres, 2014)

Si bien es cierto que el catolicismo había sufrido vaivenes en lo que iba del siglo XX en todo el país, en particular en Córdoba y otras provincias del interior como Salta, Tucumán y Santiago del Estero, seguía teniendo un rol importante. En el periodo democrático, y luego en los la década de 1990, estas provincias tuvieron una gran incidencia en el reconocimiento de las instituciones educativas públicas “de gestión privada”.

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

---

<sup>47</sup> El modo en que se nominaría a las instituciones privadas de enseñanza se constituyó en una reivindicación que estuvo comandada por la Iglesia católica, allá por los ochenta se propusieron posibles nominaciones que iban desde establecimientos educacionales no oficiales, enseñanza pública no oficial o enseñanza libre. De este modo la Iglesia católica desplazó el debate acerca de la educación privada y particular al terreno público. Lo que se pretendía era equiparar lo privado con lo público y reconocer el carácter público de sus escuelas. Será a partir de la Ley Federal del Educación (LFE) en 1993 que se instituirá la educación pública de gestión privada. (Torres, 2014)

Sandra Carli muestra que (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 la década de 1990.

Este contexto neoliberal, permitió el ingreso y expansión de instituciones privadas y, consecuentemente, la diversificación de la oferta educativa respecto de las instituciones tradicionales -estatales o, en su mayoría, privadas. (Carli, 2008; Feldfeber, 2009)

En este marco la Iglesia Católica, que para esta época ya controlaba los lineamientos del sector privado desde dentro del mismo sector donde tenía mayoría, se constituyó en principal consultora de cuestiones relativas a políticas educativas. Paralelamente incidió en la inclusión de lineamientos axiológicos y conceptuales de la doctrina en la propuesta curricular y la lucha por los subsidios del Estado (Torres, 2014).

A ello se agregó la importante incidencia que tuvieron las agencias y organismos internacionales (BM, FMI, OIT, etc), en la medida en que sus diagnósticos<sup>48</sup> 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, 2013; Giovine y Jiménez, 2015)

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

La implementación del ciclo básico unificado y el ciclo de especialización en Córdoba<sup>49</sup> fue 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).

La implementación de la ley 8525/95 en Córdoba, “adecuación” de la Ley Federal de Educación, 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

---

<sup>48</sup> En términos generales, en este decenio se asiste a las reformas encuadradas en el Consenso de Washington, que implicaron la intervención de los organismos multilaterales de crédito (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) en la configuración de las políticas sociales. Como es sabido, se asiste a la mínima intervención del Estado, que dio lugar al desarrollo del ámbito privado en educación. Todo ello en el marco de una fuerte intervención de estos organismos en las políticas educativas: salarios docentes y reducción de plantillas, flexibilización de las contrataciones, cambios de contenidos, control de los gobiernos nacionales a través de las evaluaciones, etc. (Abratte, 2011, 2013; Giovine y Jiménez, 2015; Puiggrós, 1996)

<sup>49</sup> 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).

que los profesores del resto de las especialidades se ubicaran en el nivel universitario<sup>50</sup> (Abratte, 2007).

Ello trajo aparejado 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), que generan el efecto de “requerimientos espurios” del mercado de trabajo. Estos funcionan en paralelo y con la misma o mayor fuerza que los requerimientos genuinos, como lo muestran Filmus y Moragues (Filmus y Moragues, 2003), favoreciendo a la deslegitimación de la educación en general.

En la década de 1990 educación y mercado dejan de ser dos campos separados, (Carli, 2008; Feldfeber, 2009) 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)<sup>51</sup>

La demanda de la educación internacional en nuestro país se realizó primeramente en el extranjero, lo que implicó un gran ingreso para los países extranjeros, como lo muestra 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 trasfronteriza.<sup>52</sup>

En cuanto a la educación inicial, creemos necesaria una mención especial, en la medida en que según la norma 27.045 sancionada en el Senado el 3 de diciembre de 2015 que modifica la ley de Educación Nacional de 2005, en el artículo 16, establece que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de 4 años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. En este marco, el nivel inicial reviste especial interés a causa de la normativa que hace obligatorio el cursado en las salas de 4 años y de un proyecto firme por parte del ministerio de educación de incluir a las salas

---

<sup>50</sup> “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, p. 276)

<sup>51</sup> 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)

<sup>52</sup> 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.

de 3 años, elevado el 03 de Marzo de 2016; por lo que la normativa ha tenido gran incidencia tanto en la demanda como en la oferta, ya sea estatal o privada.

En este punto la provincia de Córdoba toma una actitud diferencial, no asociada a frenar las ambiciones del Ministerio de Educación de la Nación, sino más bien de anticipación al mismo, habiendo implementado la obligatoriedad de la sala de 4 años<sup>53</sup> en 2010, 4 años antes que la nación enviara el proyecto de ley al congreso y anunciando la obligatoriedad de la sala de 3 años el primero de Febrero de 2016<sup>54</sup>.

## **5.2 El estado y el mercado: regular e incluir<sup>55</sup>.**

Con la aprobación de la Ley de Educación Privada, la educación comenzó a concebirse como un servicio que se regirá por criterios de productividad y eficiencia (Braslavsky, 1980). Esto, sumado a que la Iglesia Católica apostara con firmeza por el sector privado, han generado terreno fértil para el desarrollo de la oferta privada laica, además de crear grandes cambios en el ámbito de la educación pública. De este modo, la educación deja de plantearse como un lugar de reivindicación de los derechos sociales, y para a ser concebida desde la lógica del mercado como un servicio, valiéndose de la intervención estatal en el plano de regulaciones normativas y técnicas (Giovine y Jiménez, 2015; Abratte, 2013).

Sin embargo, este proceso no se dio sin la anuencia del Estado, que protagonizó una gran reforma educativa. El escenario educativo se modificó a partir de la Ley Federal de Educación (LFE) y la Ley de Educación Superior (LES), introduciendo cambios desde la educación inicial hasta la universidad. El “neoliberalismo pedagógico”, principio del que se partía para la elaboración de estas normativas, proponía que los grandes sistemas educativos estatales eran ineficaces, inequitativos y con resultados de baja calidad, tanto en relación con los docentes, los alumnos y los saberes. (Giovine y Jiménez, 2015; Miranda, 2001; Puiggrós, 1996).

### **5.2.1 Incidencia de las políticas nacionales en la provincia de Córdoba**

Debemos comprender que la situación de la provincia de Córdoba es bastante particular. En la provincia se ha concertado, por una cuestión que algunos consideran fortuita y otros atribuyen a múltiples causas históricas, una suerte de hiato entre las políticas nacionales y sus repercusiones en el ámbito local. Esto no significa que la provincia sea ajena a las repercusiones de las políticas nacionales, sino que más bien tiene un modo no mecánico y muchas veces “revolucionario” de implementarlas.

---

<sup>53</sup> Agencia Télam y Especial (2014, Setiembre 04) El proyecto de obligatoriedad de salas de 4 ya rige en la provincia. *La voz del interior*. <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/el-proyecto-de-obligatoriedad-de-salas-de-4-ya-rige-en-la-provincia>

<sup>54</sup> Redacción La Voz (2016, Febrero 01) Schiaretto: Será obligatoria la sala para niños de 3 años. *La voz del interior*. <http://www.lavoz.com.ar/politica/schiaretto-sera-obligatoria-la-sala-para-ninos-de-3-anos>

<sup>55</sup> Este apartado toma como insumo fundamental el capítulo que realizamos con Cecilia Jiménez titulado “Transformaciones del mercado escolar en el espacio social de gran Córdoba. 2003-2011” del documento de trabajo titulado “El espacio social de las clases y los Instrumentos de Reproducción social Alicia B. Gutiérrez y Héctor Mansilla (comps.)”, en proceso de publicación. Agradezco especialmente a ella por este valioso insumo.

Las reformas que se produjeron a principios de la década de 1990 a nivel nacional, en Córdoba tomaron su propio ritmo, siendo aplicadas con algunos años de demora. Tanto es así que algunos autores se refieren a este tiempo propio de la provincia como “modelo cordobés”<sup>56</sup> (Natalucci, 2012), en tanto que otros caracterizan de “rebeldía” la diferencia de la provincia en este terreno (Miranda, 2001). Lo cierto es que Córdoba es de las últimas provincias en adherir al Pacto Fiscal, dado que el “modelo cordobés” se sustentaba en la alianza con el empresariado contratista local, que generó un modo de gestión neo-corporativista, y en la liquidez financiera (que durará hasta el “Efecto Tequila”) por créditos a corto plazo, negociados con organismos mundiales de crédito desde la banca provincial, sin mediación de Nación. Estos soportes le daban a la provincia una cierta autonomía del gobierno nacional (Arriaga, Franco, Medina, y Natalucci, 2012; Giovine y Jiménez, 2015).

En todo caso, la rebeldía tuvo sus limitaciones, en cuanto que ciertas medidas incidieron de un modo ineludible en la realidad educativa de la provincia de Córdoba, en términos educativos y económicos. La reforma educativa en el plano nacional implicó el traslado a las provincias de muchos establecimientos educativos, y en algunos casos como el de Córdoba, la municipalización de escuelas primarias que ocasionó serios problemas en la financiación del sistema educativo provincial (Cocorda, 2001; Miranda, González, y Lamfri, 2003; Puiggrós, 1996, Giovine y Jiménez, 2015).

La transferencia de las escuelas nacionales de nivel medio y superior no universitario a las provincias produjo un desplazamiento del rol del Estado Nacional de sostenimiento del sistema educativo, comenzando a ser ocupado por los organismos crediticios internacionales a través de recomendaciones de reformas para el otorgamiento de créditos, reconfigurando las relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad civil (Miranda et al., 2003; Cocorda, 2001; Abratte, 2013; Giovine y Jiménez, 2015)

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

La ley provincial de educación (8525/95) tenía por objetivo reducir los costos operativos que acuciaban a Córdoba por el “efecto tequila”, y establecer un plan de mejoramiento edilicio y perfeccionamiento docente, para lograr una adecuación del sistema escolar, al mercado de trabajo y al desarrollo regional. La “Transformación de la Calidad Educativa” de Córdoba, construida por el discurso oficial como una reforma

---

<sup>56</sup> Como mencionamos con Cecilia Jiménez (2015) la referencia a un *modelo cordobés* refiere, desde la recuperación de la democracia, a gobiernos de signo opuesto en la provincia y en el gobierno nacional, generando contradicciones en el modo de gestionar las reformas estructurales. Específicamente, entre los años ochenta y mediados de los noventa, refiere al modo de gobernar de la provincia, más corporativo y no tan personalista como lo era el del gobierno nacional del presidente Carlos Menem (Gordillo, 2012).

estructural del sistema educativo, tenía el objeto de dar respuesta a las necesidades de las diversas esferas sociales ante demandas emergentes de cambio (requerimientos de la producción, del mercado laboral, de adecuación al contexto de la globalización, etc.)<sup>57</sup> (Abratte, 2011; Giovine y Jiménez, 2015).

Esta modalidad provincial, de hecho, no supuso una verdadera reelaboración alternativa y transformadora del sistema educativo en el contexto cordobés respecto a lo que se estaba aplicando en el resto de provincias bajo la LFE para Estela Miranda, por lo que pone en cuestión la concepción de reforma en sentido estricto y subraya la gran confusión y dificultad que generó esta modificación en los ciclos propuestos por la LFE y la implementación de la ley 8525/95 (Miranda, 2001; Giovine y Jiménez, 2015).

Entender la posición de Córdoba, en relación a algunas variables importantes, es necesario para comprender las tensiones y conflictos en torno a la reforma. Una de ellas es su alto grado de sindicalización, que involucra a amplios sectores de la sociedad, gremios fuertemente combativos como es el caso de Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba que formaba parte del Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, que asumieron una posición “reactiva” a causa de los efectos regresivos sobre salarios y las implicancias laborales que ocasionaba (Miranda y Lamfri, 2000; Natalucci, 2012; Giovine y Jiménez, 2015).

Los efectos de la transformación educativa de la década de 1990 impactaron especialmente en las escuelas secundarias, que absorbieron una parte de la matrícula del último año de la primaria, en ocasiones sin contar con los recursos necesarios. Los cambios en el nivel secundario, particionado desde entonces en el tercer Ciclo Básico Unificado (CBU 3) y Ciclo de Especialización (CE), y el paso del séptimo grado al secundario colaboraron en acentuar el desgranamiento y la deserción escolar (Fogliano, Falconi y López Molina, 2008; Martino, 2010; Giovine y Jiménez, 2015), a pesar que los indicadores mostraran un mayor acceso al nivel secundario.

Otras dificultades afectaron a todos los niveles, como la evaluación y asignación de fondos a las escuelas por proyectos (PEI: Proyecto Educativo Institucional), la asignación de los directores al rol de gestores (sin contar con recursos específicos para ello), la falta de asesoramiento técnico, etc. (Miranda, 2001; Giovine y Jiménez, 2015). Un análisis de las consecuencias curriculares de esos cambios se puede encontrar en Brigido y Giacobbe (2013).

Pero esta reforma, que tuvo grandes repercusiones en el sistema educativo, no fue la única a la que asistimos. La otra gran reforma educativa de esa década es la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) que supuso una igualación -al menos en la otorgación de títulos habilitantes, pero como muestran otros autores, esta igualación no llegó a la investigación o a la evaluación del mismo modo<sup>58</sup> (Barsky y Giba, 2013; de

---

<sup>57</sup> Ciertos objetivos de la ley de Transformación de la Calidad Educativa estaban en sintonía con medidas de ajuste para la oposición de entonces -peronista- (Arriaga, Franco, Medina, y Natalucci, 2012; Giovine y Jiménez, 2015).

<sup>58</sup> “El esquema institucional público sufre un cambio decisivo en 1995 cuando se sanciona la Ley 24.521, la Ley de Educación Superior. La misma, cuando se refiere a las universidades privadas, incluye el artículo 66 que establece: ‘El estado nacional podrá acordar a las instituciones con reconocimiento

Deane, Corengia, de Fanelli, y Carranza, 2016; Suasnábar, 2005)- a las universidades públicas y privadas, con una con un consecuente retroceso del Estado (Abratte, 2013). La creación de universidades privadas en Córdoba tuvo concreta incidencia en los noventa con la apertura de la universidad Blas Pascal y la universidad Empresarial Siglo XXI. La polémica no tardó en establecerse y en Córdoba, y tomó candor en el momento en que un spot publicitario de la universidad Siglo XXI sugería que, de los políticos que habían hecho tanto daño al país, ninguno había egresado de universidades privadas. La respuesta de la UNC fue contundente y Diego Tatián no tardó en publicar un artículo que apuntaba al lema de la universidad Siglo XXI “Formando Líderes”<sup>59</sup>.

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

Algunos autores hemos interpretado esta reforma como un avance del Estado sobre la autonomía de las universidades nacionales, al intervenir en cuestiones como la forma de gobierno y la gestión institucional (Abratte, 2013; Giovine y Jiménez, 2015) y para otros ha sido interpretada como la introducción de la competitividad y la reforma de las estructuras académicas (Suasnábar, 2005). La LES dejó aspectos sin regular sobre los que las propias universidades avanzarían a su modo: por ejemplo, su margen de autonomía de para restringir el acceso a ciertas carreras (por caso medicina en la Universidad Nacional de Córdoba) o en los regímenes salariales que son definidos de forma autónoma en función del presupuesto que recibe cada casa de estudios, generando cierta fragmentación y diferenciación del sistema universitario (Giovine y Jiménez, 2015).

Para Abratte (2013) lo más destacable en las modificaciones de la LES fueron los cambios en los instrumentos de asignación presupuestaria ya no en base a mecanismos de asignación vinculados a la permanencia, como es el caso de la antigüedad docente, sino según pautas de rendimiento y productividad en el desarrollo de las actividades. Así, se implementaron múltiples líneas de actuación como el Programa de Incentivos Docentes, centrado en universidades como Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Rosario y Tucumán. También la incorporación de docentes-investigadores al programa de incentivos hasta 2000 y el Fondo de Mejoramiento de la Enseñanza y la Calidad

---

definitivo que lo soliciten, apoyo económico para el desarrollo de proyectos de investigación que se generen en las mismas, sujeto ello a los mecanismos de evaluación y a los criterios de elegibilidad que rijan para todo el sistema’.” (Barsky y Giba, 2013, p. 13)

<sup>59</sup> “Los escritos breves que componen este libro [El lado oscuro] corresponden, casi sin variantes, a las intervenciones periodísticas –y en muchos casos quizás antiperiodísticas– publicadas en el suplemento cultural de La Voz del Interior entre febrero de 2001 y noviembre de 2002, cuando el Director del diario decidió suspender mis colaboraciones como represalia por el contenido del artículo Contra líderes. A la serie de notas publicadas se añaden aquí dos textos inéditos (Perros y Retrato del censor), que no alcanzaron a salir por la razón mencionada.” (Tatián, 2004, p. 9)

(FOMECA) orientado a la modernización de las universidades argentinas. Es conveniente recordar que la modernización estaba financiada por fondos del Banco Mundial –en un 60%-, y de las universidades –en un 40%-. Para el financiamiento se priorizaban proyectos disciplinarios, institucionales, y de biblioteca (Abratte, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

Otra de las consecuencias de la LES en las universidades del país fue el mencionado sobre-financiamiento. En la Universidad Nacional de Córdoba se aprobó un canon estudiantil, una contribución voluntaria (el carácter voluntario era en cierta medida ficticio, pues en muchas facultades se imponía el cobro para la matriculación y los exámenes a menos que se llevara adelante un engorroso trámite de eximición, en otras facultades este proceso fue muy contestado y las eximiciones se realizaban de antemano siendo verdaderamente la contribución voluntaria) de los estudiantes, un anticipo a la etapa neoliberal que permitió el cobro de aranceles en carreras de grado de las universidades públicas (Giovine y Jiménez, 2015).

Es cierto que en Argentina se aplicó de un modo bastante prolijo el modelo de modernización académica propuesto para los países de América Latina y Europa del Este (Mollis, 2007). Sin embargo, la LES, aún vigente en la provincia de Córdoba desde 2007, tuvo mucha resistencia. Hasta la actualidad se viene desarrollando un debate a nivel nacional que busca su derogación, en el que la Universidad Nacional de Córdoba participa activamente. Los aranceles fueron removidos con la asunción de la rectora Carolina Scotto en 2007, momento en que se derogó por ordenanza del Honorable Consejo Superior, y se asistió a un nuevo régimen de carrera docente, con una ampliación de la planta docente y a una mayor estabilidad para los cargos. Se instaló un proceso de evaluación de los docentes por los alumnos y por sus pares en algunas unidades académicas desde 2009 (Abratte, 2013; Giovine y Jiménez, 2015)

El escenario de la universidad argentina no es homogéneo, y mucho menos desde la década de 1990, donde comienza una gran segmentación, estratificación y diversificación de la oferta educativa universitaria y no universitaria, especialmente la del sector de gestión privada (Landinelli y others, 2008; Mollis, 2007; Giovine y Jiménez, 2015 ).

Por último, recuperamos la Ley de Educación Nacional de 2006 (Nº 26.206, LEN), que tiene como precedente la que se inauguró en 2003. La repercusión en el plano educativo del cambio del modelo de Estado implicó desde entonces la implementación de un conjunto de medidas que buscan revertir los efectos regresivos de las últimas décadas, como la fragmentación de la escuela media y el retorno a la denominación de escuela secundaria (Terigi, 2008). Distintos frentes de acción de las políticas públicas, si bien heterogéneos, tuvieron incidencia en lo atinente al sistema educativo: la alimentación, la salud, la ayuda escolar, el apoyo logístico, entre otros (Giovine y Jiménez, 2015).

Un porcentaje del total de lo que efectivamente el Estado asigna a educación pasa a a servicios complementarios y se busca la protección del derecho a la educación. En esta línea se establece la obligatoriedad de la secundaria, y se toman medidas para la

inclusión de sujetos sociales antes excluidos, (población en contexto de privación de la libertad (Llinás y Veleda, 2012; Giovine y Jiménez, 2015).

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

La LEN marca un gran paso en el plano normativo en materia de protección del derecho a la educación, sin embargo, es difícil contrarrestar el proceso de desigualdad estructural en el sistema educativo, producto de los últimos 30 años en la Argentina, que presenta circuitos crecientemente segmentados y asociados con el nivel socioeconómico de la población. Ello implicó la el re-direccionamiento del concepto de justicia educativa hacia superar la desigualdad (Llinás y Veleda, 2012; Giovine y Jiménez, 2015).

La provincia de Córdoba tuvo vigente la Ley N° 8525/95 hasta diciembre de 2010, cuando es sancionada la nueva Ley de Educación de la Provincia (N° 9870/10), con principios y objetivos en línea con los de la Ley Nacional de Educación de 2006 (Brigido y Giacobbe, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

### **5.2.2 El Estado provincial: un escenario particular.**

En el contexto de Córdoba se llevaron adelante acciones tendientes a democratizar el sistema educativo incluyendo a sectores que anteriormente no tenían acceso (la obligatoriedad del nivel inicial, de la educación para adultos, la educación rural, entre otros). La estrategia diseñada para ello fueron las propuestas curriculares orientadas a “llenar de contenidos” la escuela y democratizar las relaciones entre los actores (Abratte, 2011; Giovine y Jiménez, 2015). De este modo se apuntó principalmente a resolver cuestiones relativas a la oferta de comedor y servicios alimentarios (Llinás y Veleda, 2012).

El Programa Asistencial Integral de Córdoba (PAICOR<sup>60</sup>) surgió en 1984 dirigido a escolares y personas de la tercera edad y se convirtió en el estandarte de este tipo de políticas públicas. Este plan incluía la atención en centros interdisciplinarios

---

<sup>60</sup> El programa depende en la actualidad del Ministerio de Administración y Gestión Pública y su principal objetivo es contribuir a la inclusión y permanencia en el sistema educativo formal y adecuar el crecimiento y desarrollo de la población en edad escolar en situación de pobreza o indigencia, brindando asistencia alimentaria para mejorar o adquirir hábitos asociados con una alimentación saludable. Si bien los detractores lo consideraban un simple “parche” paliativo, los defensores lo consideraban una medida de justicia social. Los maestros reconocieron que en la extrema pobreza la comida diaria modificó la conducta de los niños en el aula (Abratte, 2011; Llinás y Veleda, 2012; Giovine y Jiménez, 2015). Con los recortes del gasto público del gobierno de Mestre desde 1995 se disminuyó el personal contratado para este programa recargando con las funciones a los docentes y reduciendo las raciones de alimento. A ello se añadió la disminución de costos operativos en educación, la reducción de personal contratado o interino, y el retraso de pagos salariales (Arriaga et al., 2012; Giovine y Jiménez, 2015).

(compuestos por médicos, psicopedagógicos, psicológicos y odontológicos)<sup>61</sup>. Destinado a la atención integral y sistemática de educandos, por medio de una campaña nutricional, la provisión de atención médica, asistencia psicopedagógica y también de indumentaria como calzado, guardapolvos y útiles (Ezpeleta, en Abratte, 2011; Giovine y Jiménez, 2015)<sup>62</sup>.

La Ley de Educación Nacional de 2006 tuvo fuertes repercusiones en Córdoba: la ampliación de la obligatoriedad de la escuela secundaria el Programa Nacional de Becas, Programas de Mejoramiento, de Fortalecimiento de la Formación Docente, el Plan Fines, y el Programa Conectar Igualdad. Merece mención especial la Asignación Universal por Hijo, creada por medio del decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo Nacional, y comenzó a regir a partir de 2009. Con esta asignación, el Estado apunta a que los niños y adolescentes asistan a la escuela, realizándose controles periódicos de salud y cumpliendo con el calendario de vacunación obligatorio, requisitos indispensables para acreditar el pago (Giovine y Jiménez, 2015).

También contamos con una serie de planes de implementación y financiamiento provincial como es el “Plan FinEs” para alumnos mayores de 18 años, de finalización de los estudios secundarios, y el programa “14-17 otra vez en la escuela”<sup>63</sup>. Además, existe vigente el programa provincial “Más y Mejor Escuela” que proporciona materiales educativos y capacitación docente. El decreto 396/2009 destina fondos para becas de terminalidad del ciclo secundario y el Programa de Fortalecimiento Administrativo para Escuelas. En este nivel de Estado también hay que destacar el del Boleto Educativo Gratuito<sup>64</sup>, que cubre a alumnos, docentes y personal de apoyo de las escuelas secundarias, terciarias y universidades (Giovine y Jiménez, 2015).

El estudio de los efectos sobre la escolarización de la Asignación Universal por Hijo en la provincia varía de acuerdo al nivel educativo. En el nivel primario hay estudios que muestran que no ha sido significativa la incidencia, ya que la asistencia era muy alta en este nivel antes de la implementación de la Asignación (Álvarez, 2013, p. 96; Giovine y Jiménez, 2015). “El impacto de cualquier beneficio en el grupo de edad que corresponde al nivel primario (6 a 11 años) es mínimo, porque es el grupo que tiene una escolaridad aproximada al 100%” (Álvarez, 2013, p. 96). En el grupo de 12 a 17 años

---

<sup>61</sup> Recientemente se celebraron los 30 años del PAICOR en Córdoba, lo que reunió en un mismo acto al ex-gobernador Eduardo Angelóz y al actual mandatario José Manuel De la Sota. Redacción La Voz (2014, Marzo 29) De la Sota y Angeloz, juntos en el festejo por los 30 años del Paicor <http://www.lavoz.com.ar/politica/de-la-sota-y-angeloz-juntos-en-el-festejo-por-los-30-anos-del-paicor>

<sup>62</sup> Hace sólo pocos días que la discusión tomó un nuevo candor, cuando el gobierno actual, que encabeza Juan Sciaretti decidiera la municipalización del PAICOR y un recorte presupuestario. Redacción La Voz (2016, Mayo 12) 156 intendentes aceptaron hacerse cargo del Paicor. <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/156-intendentes-aceptaron-hacerse-cargo-del-paicor>

<sup>63</sup> El programa provincial de inclusión y terminalidad busca recuperar a la población de jóvenes alumnos de 14 a 17 años que no hayan egresado o hayan abandonado la escuela permanentemente, posibilitándoles algunas condiciones básicas para el cursado y atendiendo a la dimensión social y económica, principalmente, de los obstáculos que encuentran los jóvenes para la finalización (Kravetz, 2012; Giovine y Jiménez, 2015).

<sup>64</sup> Pasaje de autobús urbano e interurbano gratuito para asistir a las escuelas secundarias, terciarios y las universidades.

los efectos han sido mayores, aumentando su porcentaje de escolarización (Giovine y Jiménez, 2015).

Si bien algunas de estas medidas, leyes y políticas en general han tendido a superar la desigualdad, el salto cualitativo ha sido comprender que la homogeneidad no implica la igualdad en términos de políticas educativas (Terigi, 2008). En estos términos es que las medidas aún parecen no haber superado la fuerte desigualdad en el acceso y permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas. Ciertos autores señalan que los factores que reproducen las desigualdades sociales por escuela se centran en falencias de planificación y gestión distributiva del Estado nacional y provincial, segregación residencial y geográfica con su consecuente formación de circuitos educativos y demandas desiguales de las escuelas (Rivas, Vera, y Veleda, 2009; Giovine y Jiménez, 2015).

Hemos reconstruido la dinámica de la educación pública y privada y presentamos las políticas públicas que acontecieron en Córdoba y las principales modificaciones normativas que han regido a nivel nacional. En el apartado que sigue nos ocupamos de la oferta y la demanda del mercado escolar en Córdoba por nivel educativo. De este modo ofrecemos un marco interpretativo de los resultados que nos arroja el espacio social para las diferentes clases, en los niveles educativos seleccionados y en el periodo de estudio.

### **5.2.3 Comportamiento del mercado escolar en Córdoba**

El mercado escolar es el mecanismo fundamental en la administración del capital escolar de las familias (Bourdieu, 2012). Es por ello que “La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. Esta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación.” (Bourdieu, 1997a: 108)

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

Para precisar, entendemos al mercado escolar como un “cuasi-mercado”, como lo hacen Veleda y Feldfeber, este último siguiendo a Vandenbergue:

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

(Vanderberghe, 2000, p. 22). Por ello, se sostiene que las instituciones son objeto de un doble control: aquel de la administración pública y aquel de los clientes o usuarios que son libres de ir y venir, lo que condiciona la sobrevivencia de la escuela. “En este sentido, encuentran correspondencia con el modelo de los vouchers educativos basado en la teoría de la elección pública o *public choice* (Cosse, 1999).” (Feldfeber, 2003, p. 926).

Este “cuasi mercado” se caracteriza por apoyarse en tres patas: el Estado, la oferta y la demanda. El Estado es fundamental para comprender las políticas públicas, en la medida en que es pasible de este rol compensador de la desigualdad que propone Braslavsky (1985; Giovine y Jiménez, 2015) pero, como propone Veleda, también para comprender los nichos regulativos que hacen funcionar este “cuasi mercado” (Veleda, 2003). En este apartado nos centraremos en la oferta y en la demanda de educación en Córdoba para luego presentar los datos que arroja el espacio social construido.

La oferta educativa comprende tanto a las escuelas públicas y privadas que, “como parte de una red interdependiente y espacialmente localizable constituyen unidades diferenciables por su historia, sus fines, su propuesta educativa, su ubicación” (Veleda, 2003, p. 8). De hecho, las escuelas son tácitamente clasificadas por las autoridades, por los usuarios y por las propias instituciones, ubicándose de un modo diferencial en el mercado escolar. Cuando nos referimos a la demanda apuntamos a las familias que desde diversas posiciones utilizan el mercado escolar como instrumento de reproducción social. En base a sus posiciones, valores, intereses y posibilidades, realizan demandas efectivas a las escuelas (Veleda, 2003; Giovine y Jiménez, 2015).

### **5.2.3.1 Oferta y demanda escolar por nivel educativo.**

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

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

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

La oferta educativa comprende aspectos como las instalaciones, los edificios, el equipamiento, el cuerpo docente, la cantidad de días y horas de clase, la oferta

complementaria de cargos, los servicios alimentarios, las becas, los materiales educativos, la participación en programas y planes de apoyo, etc. (Rivas et al., 2009; Ziegler, 2011; Giovine y Jiménez, 2015). Abarca todos estos aspectos, pero también incluye la oferta de idiomas, deportes complementarios, formación musical, convivencias, viajes de estudio, formación en ciertos valores y en ciertos tipos de instituciones la exclusividad del mérito, tema que ha estallado en los medios recientemente<sup>65</sup>.

La oferta educativa se va segmentando y presenta características específicas para los distintos estratos socioeconómicos. En este proceso la intervención del Estado afecta a esos estratos de manera diferencial. Por este motivo, hay autores que han convenido en hablar de “fragmentación” para mostrar ciertas discontinuidades respecto del concepto de “segmentación”, que aparece en la bibliografía de los años 1980<sup>66</sup>. Para Tiramonti (2004), la fragmentación del sistema educativo produce una ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad, una desorganización del mundo social previo (Giovine y Jiménez, 2015). Este concepto fue muy provechoso para comprender procesos como el de la crisis de 2001 y sus años posteriores, donde la segmentación no era exclusivamente en términos socioeconómicos o entre clases.

El sector privado ha cambiado su participación en la oferta educativa a lo largo de la segunda mitad del siglo XX (Braslavsky, 1985; Torres, 2014) y del primer decenio del siglo XXI (Torres, 2014) transitando por públicos de distintos sectores sociales y económicos, a la vez que mutó su lugar en la educación y su composición. Su participación en la educación inicialmente podría asociarse a la educación de la elite, pero con posterioridad han tomado importancia también otros sectores sociales, como es el caso de las familias de clase media dominante y recientemente o las clases medias en general, atendiendo a otros sectores de demanda (Giovine y Jiménez, 2015).

En lo que respecta a la educación pública, los antecedentes dan cuenta de un retroceso de la participación del Estado, en general en todos los niveles y en todos los países de América Latina, que en muchos casos aparece asociado a un desprestigio, en particular en la formación y en las condiciones de infraestructura de las instituciones públicas (Puiggrós, 1996; García Guadilla, 2004; Sturniolo, 2010; Giovine y Jiménez, 2015).

En la provincia de Córdoba se observa una disminución de un 4% en las unidades educativas en general para el periodo 2003-2013, nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario. La disminución se da principalmente en el sector de gestión estatal, dado que en el de gestión privada hubo un considerable aumento en el ámbito urbano. El Estado nacional asumió la educación como una de sus principales responsabilidades, con políticas como las mencionadas más arriba (Asistencia Universal por Hijo, por ejemplo) y la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo, que

---

<sup>65</sup> Adriana Puiggrós (2016, Marzo, 17) Meritocracia o democracia en la educación <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/299501-77720-2016-05-17.html>

<sup>66</sup> Como explica Tiramonti (2004), el fragmento actúa como una “frontera de referencia” que dista de un “todo integrado y coordinado”, más bien, es un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes.

promovió una inversión en infraestructura, materiales didácticos y creación de cargos docentes (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

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

Sin embargo, esta no ha dejado de ser una relación dialéctica, donde los rasgos de la oferta configuran y son configurados por aspectos de la demanda, siendo ambos co-producidos. Se observa a partir de ello una diversificación de opciones marcadas por la oferta, orientando a cada tipo de público hacia un producto diferenciado (Tiramonti y Ziegler, 2008; Giovine y Jiménez, 2015).

Para abordar la cuestión de la demanda<sup>67</sup> es conveniente observar cómo ha variado la matrícula, pero también la población en edad de escolarizarse. El acceso paulatino de los jóvenes y adolescentes a la escuela primaria y secundaria desde la década del 1980, producto de las políticas de disminución del analfabetismo y permanencia en la escuela, aunque más pronunciado entre 1990 y 2000, con la extensión de la obligatoriedad escolar, favorecieron desde la legislación al crecimiento de la demanda.

Por otra parte, las crisis económicas y el empobrecimiento de los sectores de menores recursos económicos aceleró las inserciones de muchos alumnos en el mercado laboral afectando en la terminalidad de los estudios de nivel medio y superior, en especial en aquellos de primera generación en acceder a estos niveles (Altimir y Beccaria, 2001; García de Fanelli y Jacinto, 2010; Giovine y Jiménez, 2015). Ello es posible porque la estructura curricular promueve a una permanencia diaria muy prolongada de los alumnos en la escuela, que tensiona con la situación de muchos de ellos en el mercado laboral. Se podría sostener la hipótesis que ésta es una de las causas de las elevadas tasas de abandono interanual en Córdoba en 2001 del Ciclo de Especialización (Fogolino, Falconi, y Molina, 2008; Giovine y Jiménez, 2015).

Una suerte de “desorganización del mundo social”, sacude principalmente a las clases medias tradicionalmente integradas mediante estrategias de escolarización. Como señala Tiramonti los sectores medios han sido una pieza clave en la construcción del “mito igualitario” en la educación argentina. Este sector, principalmente inmigrante, se insertaba al mercado de trabajo mediante las credenciales educativas obtenidas, por ello es que las estrategias de escolarización fueron particularmente altas, en la medida en que colaboraron en conformar procesos de movilidad social ascendente. Esta estrategia estaba garantizada por el Estado y fue paulatinamente abandonada desde la década de

---

<sup>67</sup> La demanda escolar es analizada desde la matrícula y sus características en el periodo de estudio: escolaridad, deserción y sobreedad. Estos datos por sí solos no son suficientes, por lo que incluiremos variaciones en la población (Giovine y Jiménez, 2015).

1960, donde el crecimiento de la matrícula por parte de los sectores medios en la educación empujó a los más pudientes a desplazarse hacia el sector privado. En la actualidad, los procesos de privatización se están intensificando de forma abrupta (Tiramonti, 2004; Giovine y Jiménez, 2015).

Por último, los sectores posicionados en condiciones socioeconómicas más favorables optan con mayor frecuencia por la oferta privada, respaldándose sólo en ciertas políticas públicas que todavía tienen un papel importante en la formación. Pueden valerse del sistema de becas de formación en el extranjero y de convenios multilaterales entre universidades y/o institutos de formación de nivel medio y superior (García Guadilla, 2004; Giovine y Jiménez, 2015).

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

#### 5.2.3.1.1 Nivel Inicial: más Estado, más estudiantes, más segmentación.

La educación inicial comprende actualmente desde los 45 días a los 5 años. La ya consolidada obligatoriedad de la sala de 4 y 5 años y la pretendida incorporación de los niños de 3 años a las instituciones estatales ha modificado mucho el escenario en este rango de edad.

La ley 27.045 sancionada en el Senado en diciembre de 2015 que modifica la ley de Educación Nacional de 2005, en el artículo 16, establece que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de 4 años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. En este marco el nivel inicial reviste especial interés a causa de la normativa que hace obligatorio el cursado en las salas de 4 años y de un proyecto firme por parte del ministerio de educación de incluir a las salas de 3 años, este último elevado en marzo de 2016; por lo que la normativa ha tenido gran incidencia tanto en la demanda como en la oferta, ya sea estatal o privada.

En este punto la provincia de Córdoba toma una actitud diferencial, no asociada a frenar las ambiciones del Ministerio de Educación de la Nación, sino más bien de anticipación al mismo, habiendo implementado la obligatoriedad de la sala de 4 años<sup>68</sup> en 2010, cuatro años antes que la nación enviara el proyecto de ley al congreso, y anunciando la obligatoriedad de la sala de 3 años en Febrero de 2016<sup>69</sup>. A pesar de la iniciativa, un informe de 2013 muestra que todavía falta infraestructura para la aplicación de la ley en el contexto local<sup>70</sup>.

---

<sup>68</sup> Agencia Télam y Especial (2014, Setiembre 04) El proyecto de obligatoriedad de salas de 4 ya rige en la provincia <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/el-proyecto-de-obligatoriedad-de-salas-de-4-ya-rige-en-la-provincia>

<sup>69</sup> Redacción La Voz (2016, Febrero 01) Schiaretta: Será obligatoria la sala para niños de 3 años <http://www.lavoz.com.ar/politica/schiaretti-sera-obligatoria-la-sala-para-ninos-de-3-anos>

<sup>70</sup> El diario Día a día publica los resultados de un informe del CEPyD donde muestra el crecimiento en la matrícula y el crecimiento en infraestructura, así como el crecimiento diferencial de la oferta privada: <http://www.diaadia.com.ar/cordoba/cada-vez-hay-mas-nenes-salidas-3-4> (7/5/2016).

La ampliación en el acceso al nivel inicial no ha significado una igualdad de condiciones (ampliación de la que daremos cuenta al analizar la demanda), como expresa Gonzalo Gutiérrez (2013; Giovine y Jiménez, 2015). Algunas de las diferencias socioeconómicas en la apropiación de la oferta de este nivel, están asociadas al ingreso de las mujeres de clase media al mercado de trabajo, dado que las familias de estas clases en muchos casos precisan de ambos ingresos para sostener el hogar, como mostraba Tedesco ya para la década de 1980 (1984).

La presencia del Estado aumenta en el nivel inicial en toda la provincia, con su debido incremento en la matrícula en el periodo. No obstante esto, disminuyen un 4% las unidades educativas. La disminución se produce en el sector estatal, pues en el privado hay un considerable aumento de unidades en el ámbito urbano. Por lo tanto, la ampliación en el acceso al nivel inicial no implica una igualdad de condiciones: el sector privado tiene mejores condiciones de dictado que el estatal (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

Como muestra M. F. Álvarez para Córdoba, el sector privado absorbe gran parte de la nueva demanda para las salas de 4 y 5 años<sup>71</sup>, mientras que el sector público toma fuertemente la demanda en las salas de 3 años. Hay un incremento de la ratio de alumnos por unidad educativa en el sector privado, sin embargo, este mantiene un promedio de 11 alumnos por docente en actividad para el periodo 2002-2010, que es un 39 % menos que el sector público que tiene una ratio de 18 (Álvarez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015). Más adelante veremos el modo en que esta oferta diferencia por sector de gestión es apropiada por las familias de las diferentes clases del espacio social.

En la provincia de Córdoba hubo un incremento de unidades educativas de nivel inicial de 2002 a 2010 y una disminución de unidades multinivel. En lo que respecta a la oferta de gestión privada hubo un incremento de 18 unidades educativas, mostrando un avance del sector (Álvarez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015). En cuanto a los docentes en el sector de gestión estatal, se constata un incremento de un 24% y en el sector de gestión privada de un 50%, pudiendo observarse aquí también, que el sector de gestión privada ha crecido más que el sector de gestión estatal en el periodo (Giovine y Jiménez, 2015).

El promedio de alumnos por unidad educativa en el sector de gestión estatal presenta un crecimiento de un 23%, y en el sector de gestión privada el crecimiento es de un 33%. También aquí asistimos a un incremento en la cantidad de alumnos por unidad educativa. Esto da cuenta de un proceso de concentración de la demanda en el sector privado, asociado al aumento de docentes y de unidades educativas observado para el periodo 2002-2010. El promedio de alumnos por docente en actividad decrece en la educación de gestión estatal de 20 a 19, y en la gestión privada de 13 a 12. En este ítem

---

<sup>71</sup> A nivel país la asistencia al nivel inicial de 3 y 4 años en 2004 era de un 38% y de un 90% en los 5 años y que esos valores crecieron para 2005, como nos muestra Albergucci. Al considerar las líneas de indigencia y de pobreza, se constata que el 54% de los que no asisten a la educación inicial de 3 y 4 años están por debajo de al menos una de estas líneas, siendo un 47% de la población. En el caso de los niños de 5 años bajo las líneas de pobreza o indigencia, que son un 48% del total de niños de 5 años, los que no asisten al nivel representan un 64% (Albergucci, 2006; Giovine y Jiménez, 2015).

observamos una disminución equivalente por sector, que mantiene en la educación de gestión privada una proporción de alumnos por docente menor a la gestión estatal (Álvarez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

Las unidades educativas en la ciudad de Córdoba incrementan en 60 unidades en el sector de gestión estatal, mientras que en el sector de gestión privada hay un incremento de 6 unidades. Por lo tanto, asistimos a un crecimiento en la oferta de infraestructura en el sector de gestión estatal para el nivel inicial. Ello va acompañado por un aumento de la relación de alumnos por unidad educativa en el sector de gestión privada de un 39%, a diferencia del sector de gestión estatal donde esta ratio baja un 7%. En relación con los docentes en actividad, hay un aumento de un 30% en el sector de gestión estatal y un 46% en el sector de gestión privada. Se aprecia una creciente incorporación de personal por el sector privado (Giovine y Jiménez, 2015).

Si observamos la escolarización comparada entre los grupos de 3 y 4 y los de 5 años veremos que la situación es muy heterogénea en todo el país y particularmente el caso de Córdoba presenta un comportamiento muy similar a la media en 2001, con una escolarización de los niños de 3 y 4 años que no llega al 40% y de los de 5 años que es superior al 80%.

En este proceso el Estado juega un papel muy importante en todo el país, pero en Córdoba es un lugar prácticamente de predominio para 2004, siendo que si consideramos las instituciones de educación inicial públicas y las privadas subvencionadas por el Estado estamos por encima del 95% de los casos. (Albergucci, 2006) Ello da cuenta del gran esfuerzo por parte del Estado por avanzar en este nivel.

El estado provincial se fijó como metas en el año 2011, con la ley 9870, la universalización del nivel inicial para los 4 años y los 3 años con medidas que comprenden incrementar las salas de 3 años hasta llegar al 100% de la cobertura en contextos desfavorables, con la creación de 160 nuevas salas, la creación de 226 nuevas salas de 4 años y 266 aulas, hasta llegar al cumplimiento de la obligatoriedad en los próximos antes de 2016. (Álvarez, 2013)

La matrícula ha experimentado un crecimiento de 2003 a 2013 de un 20% (G. Gutiérrez, 2013), con un crecimiento más relevante en el periodo que va de 2000 a 2004 (16% en las salas de 3 y 4 años y un 7,7% en las salas de 5 años) (Albergucci, 2006). En el periodo 2003-2013, del crecimiento registrado, el 38% fue en el sector privado y el 15% en el sector estatal, lo que muestra la fuerte incidencia que tiene el sector privado en los nuevos alumnos.

Por otra parte, en las salas de 3 años hay más niños matriculados en el sector estatal, seguramente producto de la creación de nuevas aulas como mostramos en la oferta para el nivel, mientras que en las de 4 y 5 años en el sector privado ha avanzado sobre el sector público, como suele suceder cuando la demanda tiende a cubrirse totalmente (G. Gutiérrez, 2013).

Entre 2002 y 2010, en la provincia de Córdoba hubo un aumento de un 203% de la matrícula en las salas de 3 años, de un 35,5% en las de 4 años y una pequeña disminución en las de 5 años (Álvarez, 2013). Este aumento se refleja principalmente en

el sector de gestión estatal (534%) en las salas de 3 años, frente al sector de gestión privada (72%). Hay un esfuerzo del Estado por captar esta población. En las salas de 4 años hay una inversión de la relación (31% gestión estatal frente al 60% gestión privada) y en las salas de 5 esta asimetría se sostiene (una disminución del 6% en el primero frente al aumento del 14% en el segundo). Ello significa un 41% de incremento en la matrícula del sector de gestión privada y un incremento del 14% de la matrícula del sector de gestión estatal, para todos los niveles (Giovine y Jiménez, 2015).

En la Capital la población estimada de 3 a 5 años disminuye un 1% de 2002 a 2010, mientras que la matrícula aumenta un 26% en el periodo y la tasa entre estas también se incrementa un 27%. Esto muestra un crecimiento en la demanda de educación en este rango de edad. Un 5% de alumnos en el sector de gestión estatal se pasa al sector de gestión privada. El sector de gestión estatal cubre un 49% del aumento en la demanda de alumnos en la ciudad y el sector de gestión privada cubre un 51%, siendo que en proporción el sector de gestión privada es notablemente menor que el estatal en cuanto a unidades educativas (aproximadamente, 25% frente a 75%). El promedio de alumnos por unidad educativa estatal en Capital disminuyó un 7% y en el sector de gestión privada aumentó un 39%. En cuanto al promedio de alumnos por docente, el porcentaje cae de 20 a 18 en el sector de gestión estatal y se mantiene en 11% en el sector de gestión privada en el periodo (Álvarez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015)

#### 5.2.3.1.2 Nivel Primario: crece el sector privado

En el sector público disminuye la cantidad de estudiantes de 2002 a 2010 en la provincia, en cambio, en el sector privado aumenta considerablemente. Es sabido que el sector privado se ha desarrollado, primeramente y en mayor medida en los centros urbanos, por lo que en este nivel, que se caracteriza por ser predominantemente estatal, en la capital el sector privado llega a un 33%. El crecimiento desigual del sector público/privado da por resultado que en el sector privado crezca la cantidad de estudiantes por unidad educativa y las unidades educativas, a diferencia del sector público donde disminuye en los contextos urbanos para el periodo 2002-2010 (Álvarez, 2013; G. Gutiérrez, 2013).

En la provincia de Córdoba ha habido un aumento del sector de gestión estatal para este nivel, dejando rezagado al sector de gestión privada en el periodo en cuestión (2003-2013). El sector de gestión estatal atiende a un 60% de la matrícula con un 41% de las unidades educativas, frente al sector de gestión privada que atiende a un 37% de la matrícula con un 46% de las unidades educativas. Ello da como resultado una proporción de un 60% más de la matrícula por unidad educativa en las escuelas de gestión estatal para la provincia. Escuelas que, además, cuentan con mayor cantidad de alumnos con necesidades básicas insatisfechas, mayor desgranamiento, sobre-edad y deserción (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

En cuanto a las unidades educativas en la ciudad de Córdoba para 2010, el sector de gestión estatal cubre un 70% frente al 30% del sector de gestión privada. Es de notar que el sector de gestión estatal cuenta con gran presencia en la ciudad. Si comparamos

este porcentaje en 2002 encontraremos que el 69% de las unidades educativas eran públicas para el nivel, dando cuenta de un mínimo avance del sector público en términos de unidades educativas, a pesar de su fuerte presencia (Álvarez, 2013; Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2002, 2010; Giovine y Jiménez, 2015).

No obstante el incremento de 1223 docentes en la Capital entre 2002 y 2010, que da por resultado un total de 10.057 docentes para este nivel en 2010, apenas un 56% ejerce en el ámbito de gestión estatal y un 44% en el sector de gestión privada. Aquí se observa que el sector público no incrementa en igual proporción los docentes que el sector privado, a pesar de detentar un porcentaje muy alto de instituciones educativas (Giovine y Jiménez, 2015).

Para la provincia de Córdoba aumentó la cantidad de docentes en el periodo 2003-2013, que significó una leve mejora de la relación docente-alumno de 25 a 24. En el ámbito urbano el sector de gestión estatal tuvo un promedio de 25 estudiantes por docente y el de gestión privada de 31. La relación estudiantes por unidad educativa en el sector de gestión estatal es de 334 y en el de gestión privada es de 342. (Giovine y Jiménez, 2015)

En el periodo de estudio contamos con la apertura de 25 nuevos colegios en la capital, de los cuales 21 pertenecen a la gestión estatal y 4 al sector de gestión privada (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2002, 2010). Los datos muestran como el Estado provincial busca asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en el nivel primario en condiciones satisfactorias. De hecho, se propone alcanzar el 100% de escuelas primarias con escolaridad extendida, con el objetivo de favorecer una mejor inserción en el nivel secundario. Ello implica la suscripción de 398 escuelas al programa de jornada extendida, el agregado de 3188 secciones de segundo ciclo con la construcción de 508 aulas en el periodo 2011-2015 (Álvarez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015)<sup>72</sup>.

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

El mejoramiento en los indicadores se da principalmente en las zonas rurales que y en la educación de gestión privada (sobreedad, repitencia y desgranamiento). Los alumnos de sexto grado, que en muchos casos egresan sin las condiciones mínimas para cursar el primer año del secundario (G. Gutiérrez, 2013), se enfrentan a un nivel que supedita en algunos casos la exigencia en favor de la promoción. Por otra parte, la

---

<sup>72</sup> En la medida en que estos compromisos por parte de Estado provincial están estipulados para 2015, una vez que tengamos a disposición los anuarios estadísticos de la provincia podremos evaluar la materialización de estas propuestas, por ahora realizamos un análisis de la demanda para todos los niveles como mostramos más adelante.

secundarización del séptimo grado colaboró en aumentar el desgranamiento y la deserción escolar (Fogliano et al., 2008; Giovine y Jiménez, 2015).

En las edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, la población en la ciudad de Córdoba disminuye un 9% para el periodo 2002-2012, pero la matrícula cae sólo el 3% en el periodo, por lo que contaríamos con un aumento en la participación de la población en este nivel de un 6%. El departamento Capital acumula un 40% de la población de la provincia en este nivel educativo (Álvarez, 2013). La disminución de la matrícula en general no se replica si se observa el sector de gestión privada, donde se incrementó en un 15% la participación para el periodo 2003-2013. (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015)

#### 5.2.3.1.3 Nivel Secundario: más alumnos y los mismos egresados

Este es un nivel de sumo interés en la medida en que en el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195, que establece la obligatoriedad del Ciclo Básico Unificado, los tres primeros años de la escolarización secundaria y luego ciclos orientados que no eran obligatorios, bajo la denominación de Polimodal. Esta legislación se aplicó de un modo diferencial en las provincias, dando lugar a 24 sistemas educativos diferentes. Esto es lo que (H. Ferreyra, Vidales, Kowadlo, Bono, y Bonetti, 2013) algunos autores denominan como una “anarquía jurisdiccional”.

La crisis del sistema educativo, da lugar al nuevo marco normativo del que hemos hablado más arriba, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, que establece la educación y el conocimiento como un bien público y en consecuencia reivindica a la educación privada como pública de gestión privada, reafirma la responsabilidad indelegable del Estado de proveer una educación integral, gratuita y equitativa, y la obligatoriedad del nivel medio. Ello pone como punta de lanza los objetivos de inclusión, permanencia, progreso, promoción y egreso de todos los adolescentes y jóvenes del país. En este marco, se dieron proyectos conjuntos entre nación, provincias y localidades como el Plan Trienal 2009-2011 que se enfocó en extender y mejorar la educación secundaria en todo el país. (H. Ferreyra et al., 2013; Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone, y Toscano, 2013)

En términos concretos se observa un crecimiento de la oferta educativa en general, lo que produce un incremento en la cantidad de unidades educativas mayor en el ámbito estatal que el privado, que redundó en un aumento de personal en ambos sectores, pero que en el sector de gestión privada no se corresponde con un incremento proporcional al aumento en la matrícula. Ello produce que en las escuelas de gestión privada urbanas haya más alumnos por docente (frente a alumnos) que en las de gestión estatal urbanas (Giovine y Jiménez, 2015).

Para la provincia de Córdoba entre 2003 y 2013, por cada mil nuevos estudiantes en el sector de gestión estatal se crearon 915 cargos docentes (no todos ellos frente a alumnos), mientras que en el sector de gestión privada, se crearon 623 nuevos cargos. En promedio, se crearon 829 nuevos cargos por cada mil nuevos estudiantes. En los grandes centros urbanos detectamos una relación docente-alumnos con una proporción

mayor para ambos sectores de gestión, que en el ámbito rural. Es importante mencionar que la mayoría de los nuevos cargos que se crearon para este nivel, se destinan principalmente para el secundario de adultos (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

En el decenio posterior a 2002 se constató un crecimiento en la oferta educativa en este nivel. El nivel medio en la ciudad de Córdoba aumentó en 12 las unidades educativas, de las cuales 5 son del sector de gestión privada y 7 son de gestión estatal. El personal docente en actividad creció en 3.479 personas, lo que significó un total de 19.329 docentes en 2010, siendo un 77% del incremento perteneciente al sector de gestión estatal y un 23% al sector de gestión privada (Dirección de Planeamiento e Información Educativa, 2002; G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

En la última década es destacable la emergencia de escuelas que diversifican sus currículas ancladas principalmente en la enseñanza de la lengua inglesa, idioma de mayor difusión en el mercado internacional, ya sea en términos académicos como comerciales. Muchas de estas instituciones están suscriptas a programas como el Bachillerato Internacional (BI) o el IGCSE ("International General Certificate of Secondary Education").

Es cierto que la implementación de estas habilidades se ha dado de un modo diferencial en las escuelas de gestión estatal y las de gestión privada, siendo exigida por el Estado para las primeras en una formación básica y principalmente orientada a la lengua inglesa. En las instituciones de gestión privada se constituye como un instrumento de prestigio y distinción, apelando a las evaluaciones internacionales como instrumento de legitimación en el manejo de la lengua (Pozzo, 2009).

A ello es necesario agregar la complejidad adicional que introducen los métodos de enseñanza pedagógicos alternativos (Waldorf, Montessori, Cossettini, escuela nueva, entre otros), los colegios bilingües en general (para todos los idiomas), los colegios con convenios de ingreso directo a universidades privadas, etc.; que van segmentando y diversificando las opciones educativas de las familias.

En Argentina, sólo una de las 47 escuelas enroladas en el BI es de dependencia estatal y son múltiples las que preparan para rendir el IGCSE, que además se ha convertido en un examen codiciado por la legitimación que le brinda ser condición necesaria para el ingreso a nivel superior en Europa y EUA. Argentina, después de México, es el segundo país latinoamericano que concentra el mayor número de establecimientos secundarios que rinden el BI. En la ciudad de Córdoba hay dos colegios suscriptos al BI y su presencia se produce en escuelas orientadas a estimular a los alumnos en una formación internacional, y cosmopolita. Dados sus costos, el reclutamiento educativo es cada vez más selecto (Ziegler, 2011; Giovine y Jiménez, 2015)

En los noventa las instituciones nacionales de formación de los adultos pasaron a depender de las provincias y Córdoba las asumió como responsabilidad (H. A. Ferreyra, Cocorda, Rosales, y Acosta, 2015). Esta educación ha crecido en este periodo de

manera significativa en los Anexos para adultos<sup>73</sup>, en todos los niveles menos el nivel primario, pero con especial intensidad en el nivel secundario para adultos donde el crecimiento es de más del 200%, y este aumento se da principalmente en instituciones de gestión estatal a las que se anexa un edificio, aulas o simplemente un horario específico para la formación de adultos. (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015). Como veremos más adelante, la matrícula para secundario de adultos creció también para el periodo.

Como lo indican Foglino, Falconi y Molina (Foglino et al., 2008) la expansión del nivel medio en Argentina es un proceso relativamente reciente, pero particularmente en boga desde la declaración de obligatoriedad de la escuela secundaria, como mencionáramos más arriba. La tasa de escolarización secundaria creció en el país de manera sostenida desde 1950, con un 21%, hasta 1998, con un 72% (Filmus, Kaplan, Miranda, y Moragues, 2001). Las tasas de escolarización en Argentina en 2010 para el grupo comprendido entre los 12 y los 14 años eran de un 97% y de un 88% para el grupo comprendido entre los 15 y los 17 años (Amar, Tello, Bianchi, y Asprella, 2015; Giovine y Jiménez, 2015).

No obstante, la universalización de este nivel del sistema educativo es un objetivo todavía por cumplir (Fanfani et al., 2003), aunque estemos bastante más próximos en la actualidad. Esta determinación ha significado un conjunto de desafíos para el Estado en términos de infraestructura, pero no sólo, también la continuidad de los nuevos inscriptos depende de un conjunto de condicionamientos socioeconómicos. (Amar et al., 2015; Tedesco y López, 2013)

Las estadísticas muestran un incremento en la cantidad de alumnos entre 2002 y 2010. En la ciudad de Córdoba, pasamos de 114.849 alumnos en 2002 (41% en el sector privado y 59% en el sector público) a 120.846 alumnos en 2010, lo que significa un 5% más (42% en el sector privado y 58% en el sector público). Comparando este dato con la población entre 13 y 17 años en la ciudad de Córdoba para 2001, 104.302 jóvenes, y 2010, 106.443 jóvenes, se podrá constatar que el incremento en la matrícula no se debe exclusivamente a un crecimiento de la población en ese rango de edad (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2002, 2010; Giovine y Jiménez, 2015)

La ampliación del acceso no significó la mayor permanencia ni el incremento en el egreso de las instituciones escolares secundarias. Podemos observar un incremento en los alumnos que se encuentran en primero, segundo y tercer año; sin embargo, para cuarto, quinto y sexto año los valores prácticamente se igualan entre 2002 y 2010, por lo que hemos detectado con Cecilia Jiménez que si bien hay un mayor ingreso al sistema educativo, no se ve directamente acompañado con un aumento en la terminalidad en la ciudad de Córdoba, al menos hasta 2010. Por otra parte, el porcentaje de repetidores crece de un 8% a un 10%, junto a un crecimiento de un 10% de alumnos con sobreedad (Álvarez, 2013; Capdevielle y Giovine, 2015; Giovine y Jiménez, 2015).

---

<sup>73</sup> Los anexos para adultos son la sección o grupo de secciones que dependen pedagógica y administrativamente de una localización-sede y funcionan en otro lugar geográfico (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

El incremento de un 5% de la matrícula en el periodo 2003-2013 se acrecenta a un 7% en el sector de gestión estatal. El crecimiento de la cantidad de escuelas urbanas de gestión privada fue de un 8%, frente a las de gestión estatal de un 2%. Consecuentemente se puede observar una mayor matriculación de los nuevos estudiantes en el contexto urbano en las escuelas de gestión privada, y una mayor permanencia de estudiantes que ya se encontraban en el sector de gestión estatal. La desigualdad entre los sectores de gestión privada y estatal aparece con más intensidad en este nivel que en todos los demás (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

A pesar de las escasas diferencias por sector de gestión, hubo un crecimiento muy importante de unidades educativas en el sector estatal, no así en el sector de gestión privada. El sector estatal atiende en 2010 a un 60% de la matrícula con un 41% de establecimientos, mientras que el sector de gestión privada atiende a un 37% de la matrícula con un 46% de escuelas. Dejando por resultado una proporción un 60% mayor para las escuelas estatales, que además educan a los niños en condiciones desfavorables para el aprendizaje: NBI<sup>74</sup>, desgranamiento, sobreedad, deserción ( G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015)

Respecto de los Anexos, en los años ochenta el proyecto de analfabetismo cero puso de relieve la necesidad de la escolarización primaria, en la actualidad la instalación del secundario completo como obligatorio (amen de necesario para insertarse en un conjunto de trabajos) hizo del secundario para adultos una institución. Entre 2003 y 2010 hubo un incremento de un 87% en la matrícula de la ciudad de Córdoba, en su mayoría en la secundaria de adultos (Giovine y Jiménez, 2015). Estos establecimientos se crean, casi de exclusivamente, en las escuelas de gestión estatal, que nuevamente se hizo cargo de la escolarización de los que se encuentran en condiciones de escolarización más débiles, dejando al sector privado la formación de los grupos más rentables.

Esta creación de niveles de formación dentro de las mismas instituciones que vienen operando para otros niveles, trajo aparejada la sobrecarga de los equipos de gestión, que promueve una profundización de las diferencias en la escolarización de los estudiantes de este sector de gestión (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

Si consideramos la relación entre docentes y matrícula, coincidimos con Gonzalo Gutiérrez en que el sector privado se encuentra en mejores condiciones, pues a pesar de que asiste al 40% de la matrícula con el 35% de los docentes, éste es un grupo con menor repitencia y sobre-edad que el de gestión estatal. La bibliografía muestra cómo la igualdad y la inclusión sin las condiciones estructurales suficientes han traído el agotamiento y el estrés de los docentes del sector estatal. (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015)

También es una quimera que los alumnos en el sector privado demanden menos recursos del Estado que los que se encuentran en el sector público, al menos en

---

<sup>74</sup> Sigla de Necesidades Básicas Insatisfechas, método directo para captar carencias críticas en una población. Es muy utilizado en América Latina desde la década de 1980 a partir de su recomendación por la CEPAL (Giovine y Jiménez, 2015).

asignación de sueldos a docentes (frente a alumnos o no). Si consideramos que el Estado invierte en los salarios de los docentes y en infraestructura de una buena parte del sector de gestión privada, veremos que este sector no significa un ahorro para el Estado, sino más bien una prerrogativa para que el sector de gestión privada se encargue de la formación de grupos que estadísticamente están mejor posicionados socioeconómicamente. El indicador de Asignación de Recursos Provinciales por Alumno (ARPA) muestra que un alumno en 2011 cuesta más en el sector de gestión privada (\$7.060) que en el estatal (\$6.839) (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

#### 5.2.3.1.4 Nivel Superior: crecimiento sostenido del sector privado

Este nivel se estructura de un modo complejo en cuanto considera en una misma categoría al nivel superior no universitario y al nivel superior universitario. Además, la complejidad aumenta si consideramos que dentro del nivel superior no universitario (que ofrece principalmente carreras técnicas y profesados) es posible hacer articulación con el grado y posgrados, algunos de ellos de tipo universitario. En el caso de los posgrados universitarios también asistimos a complejidades mayores, pues la oferta se ha diversificado mucho y, además de las tradicionales maestrías y doctorados, ahora abundan las diplomaturas y las especializaciones que anteriormente se circunscribían a dominios disciplinares muy específicos.

Toda esta complejidad está mediada por una tendencia, desde los años cincuenta, a un corrimiento estructural que implicó una disminución del analfabetismo, una universalización de la educación primaria y la reciente masificación del nivel medio, con su consecuente aumento de población en el nivel superior. Este fenómeno ha complejizado las estrategias de distinción de las familias de mejor posicionadas en el espacio social y su consecuente diversificación de estrategias. El correlato más palpable desde los noventa es el aumento en el volumen de población de este nivel, y de un modo más complejo y desafiante para los relevamientos estadísticos estatales y para los investigadores, la creciente complejización de la oferta en términos de posgrados y diversificación por tipo de gestión.

Como se constata en los setenta y con mayor fuerza en los noventa, asistimos a un proceso de privatización y a una apertura a los mercados educativos internacionales, esta última principalmente y casi exclusivamente en el sector privado. En las universidades públicas se vivió a una resistencia para mantener los espacios de autonomía y la educación pública. Se buscaba una asignación presupuestaria según criterios de productividad, como hemos desarrollado más arriba (Rama, 2000; Abratte, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

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

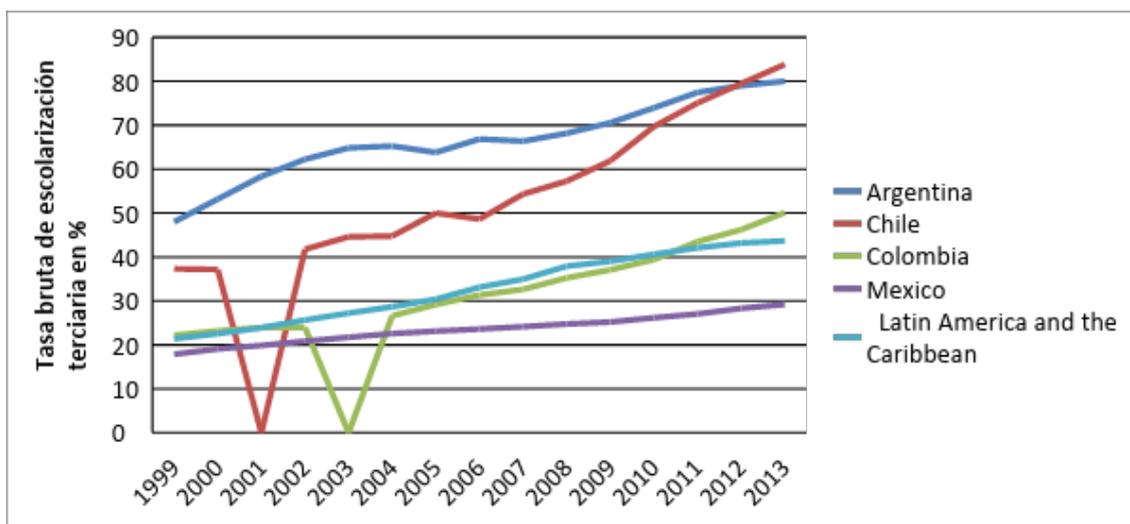
Una de las primeras medidas de descentralización por parte del Estado nacional fue el traslado de las unidades educativas de formación superior a las provincias, que tradicionalmente (sobre todo las de formación docente) habían tenido una impronta nacional. La reforma impulsada por organismos internacionales de crédito en los años 1990, buscaba reconfigurar las relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad civil. Significó un desplazamiento del Estado nacional del lugar de sostenimiento educativo a este nivel. Este desplazamiento no se dio para las universidades nacionales, ni en los colegios preuniversitarios (por más que lo hayan pretendido en múltiples circunstancias). (Rama, 2000; Abratte, 2013; Giovine y Jiménez, 2015)

Algunos autores proponen a los años sesenta como la edad de oro de la universidad, creándose importantes espacios académicos y creciendo la oferta en Ciencias Sociales y Humanas y en Ciencias Exactas y Aplicadas. Este periodo se contrasta con el terrorismo de Estado (1976-1983), donde las inscripciones de varones y mujeres sufrieron fuertes reducciones, se cesanteó a profesores, se expulsó a los estudiantes, se impuso cupos y exámenes de ingreso, se modificó las líneas de investigación y se perdió la libertad de cátedra (Balzarini et al., 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

Con la vuelta de la democracia, en el año 1983, se retomaron las políticas que garantizaron las libertades políticas e individuales. Esto se constató claramente en incrementos en las matrículas en todas las carreras de la universidad, pero en la década de los noventa el ciclo cerró en una nueva crisis de la educación que redundó en una disminución en el volumen de la matrícula, debido principalmente a los problemas de financiamiento (Balzarini et al., 2013).

Sin embargo, las tasas brutas de escolarización terciarias en Argentina muestran crecimiento sostenido en la década de 1990 encontrando un punto de inflexión luego de la crisis de 2001, con oscilaciones hasta 2006, para retomar un crecimiento sostenido desde 2007 hasta 2013, como muestra el gráfico 5. De todos modos, Argentina es uno de los países de América Latina con mayor tasa de escolarización terciaria, indicando sistemas educativos de nivel superior muy voluminosos para la región.

Gráfico 5: Tasa bruta de escolarización terciaria en % 1999-2013



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UNESCO<sup>75</sup>

Para centrarnos en una de las universidades más prestigiosas de Latinoamérica, en 1968 la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) tenía 26.850 alumnos y en 1994 87.077 alumnos, significando un crecimiento de un 210% en 25 años. La curva ha tenido pendiente positiva desde entonces. Sin embargo, no todos los que ingresan egresan, como es de esperar, y ello responde a múltiples factores como la prolongación en la duración de las carreras, las cada vez más bajas tasas de graduación y condicionamientos socioeconómicos, culturales, laborales y familiares que hacen que el 80% de los que abandonan la universidad lo hagan en el primer año, proporción que se mantiene en casi todas las áreas (Ambroggio, 2012; Giovine y Jiménez, 2015).

Desde 1983 la UNC protagonizó a una ampliación del ingreso a carreras de grado, restringido en época de la dictadura. Al mismo tiempo se democratizó el gobierno con la participación del sector estudiantil en el gobierno de la institución, retomando de este modo las formas de cogobierno y de compromisos sociales que venían desde la Reforma de 1918 (Abratte, 2013; Balzarini et al., 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

#### *5.2.3.1.4.1 Nivel Superior no universitario: preponderancia del sector privado*

En América Latina hay un gran volumen de instituciones de formación que ofrecen titulaciones de nivel terciario sin ser universidades. Estas instituciones tienen una función importante en la voluminosa formación de docentes y técnicos. En el caso de Argentina en 2006 son 1888 instituciones, de las cuales un 47% de la matrícula asiste al sector privado y un 53% al público. De este modo se constata que el sector privado en este nivel es más robusto que en el nivel superior universitario, como veremos más adelante (García de Fanelli y Jacinto, 2010).

Las instituciones que brinda educación de nivel superior no universitario en la ciudad de Córdoba ofrecen titulaciones docentes, técnicas y técnico-docentes. En el periodo de estudio hubo un aumento de 14 establecimientos, significando un 20% más que en 2002. Se agregaron 6 Anexos a las unidades educativas existentes de nivel superior, que significan un 29% de incremento sobre los existentes de este nivel para el periodo de estudio 2002-2010. Once unidades pertenecen al sector privado, que ostenta 63 de las 83 unidades educativas de nivel superior no universitario. Como consecuencia, el sector privado detenta un 76% de la oferta del nivel superior no universitario (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2002, 2010; Giovine y Jiménez, 2015).

En relación con el personal docente, se observa un aumento de 1309 nuevos docentes para este nivel que da un total de 4267 docentes para 2010. Un 54% del incremento fue incorporado por el sector privado. Sólo 830 de ellos son docentes con horas cátedra, un 40% pertenece al sector privado y un 60% al sector estatal. De los restantes 479 docentes, un 79% del incremento de personal se dio en el sector privado y un 21% en el estatal (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2002, 2010; Giovine y Jiménez, 2015).

---

<sup>75</sup> UNESCO.UIS. Tertiary Education Statistics. March. Montreal, 2014.

Es decir que, si bien ha habido un aumento del personal docente de 2002 a 2010 de un 22%, sólo una parte de este crecimiento se corresponde con docentes con horas cátedra. Del nuevo personal docente, en el sector privado sólo un 29% tienen horas cátedra, mientras que en el sector estatal un 59% tiene horas cátedra, lo que nos insta a cuestionarnos acerca del aporte estatal para cargos que no tienen horas cátedra en el sector privado (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2002/2010). En la provincia de Córdoba en el periodo 2003/2010 se observa un crecimiento de la oferta en anexos de nivel superior que supera el 800% (G. Gutiérrez, 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

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

Aproximadamente la mitad de los egresados del secundario en 2006 ingresan al nivel terciario una vez obtenido el título. Los matriculados son principalmente de nivel socioeconómico medio y alto, pero menor al de los universitarios que tienen un nivel socioeconómico más alto todavía. Los matriculados para este nivel se encuentran en su mayoría en actividad (casi la mitad) mientras cursan sus carreras. También es de notar que 15 de cada 20 alumnos de la educación superior son primera generación. En cambio, en los que asisten al nivel universitario 12 de cada 20 son primera generación. (de Fanelli y Jacinto, 2010)

En la provincia de Córdoba los datos sobre la demanda en este nivel educativo son interesantes. En los ocho años comprendidos entre 2002 y 2010 contamos con un crecimiento de un 31% en la cantidad de alumnos, 9.572 nuevos alumnos. De ellos, el 65% es tomado por el sector privado, un poco más que la media nacional para 2006 que mostramos previamente. Esto muestra la fuerte predilección que ha tenido el sector privado hacia este nivel de la educación (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2002, 2010; Giovine y Jiménez, 2015).

Si consideramos a los ingresantes en 2002, veremos que no difieren tanto en volumen por tipo de gestión con 6.363 en establecimientos públicos y 7.287 en establecimientos privados. Pero si tomamos 2010, veremos que hay un incremento en la matrícula del 36% con 7.270 en establecimientos públicos y 9.895 en establecimientos privados (Giovine y Jiménez, 2015), mostrando la capacidad del sector privado para captar la nueva matrícula para el nivel, cooptando un 74% del crecimiento en la matrícula.

Para los egresados la diferencia entre tipo de gestión estatal / privada es mayor, siendo un 191% en 2001 y un 172% en 2009 mayor en los privados que en los públicos. Sin embargo, se observa una tendencia a disminuir la cantidad de egresados en ambos sectores: un 31% en el sector estatal y un 35% en el sector privado (Giovine y Jiménez, 2015).

El incremento notorio de un 87% de Anexos de todos los niveles en la provincia de Córdoba entre 2003 y 2010 se dio principalmente en el nivel superior como mostramos oportunamente. Estos Anexos se crean casi de manera exclusiva, en las escuelas de gestión estatal, que redundan en la sobrecarga de los equipos de gestión y en la profundización de las diferencias en la escolarización de los estudiantes de este sector de gestión (Giovine y Jiménez, 2015).

#### *5.2.3.1.4.2 Nivel Superior Universitario: crecimiento y deserción*

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

Si consideramos las tasas de graduación de los países de América Latina<sup>76</sup> en 2012, Argentina, junto a Brasil, Colombia, Chile y México, se encuentra entre el 10% y el 20%. Puntualmente en el caso de Argentina 14 de cada 100 personas en edad de graduarse obtienen la titulación, valor que comparado con los resultados para Australia, Finlandia o Islandia por ejemplo, donde la tasa de egreso va del 60% al 70% de las personas en edad de graduarse lo han logrado (Centro de Estudios de la educación Argentina, 2012) es un valor relativamente bajo.

La selección para el acceso al nivel Universitario se da desde el momento de la inscripción hasta el momento de entregar la tesis. Los mecanismos de selección han sido relevados y discutidos por algunos autores, pero es de destacar en este punto que de los alumnos que asisten a este nivel en todo el país, un 41% vienen de escuelas secundarias privadas para el año 1998 (Kisilevsky y Veleda, 2002), lo que es una proporción mayor que la de la matrícula privada media, y que seguramente está hablando de la segregación socioeconómica que introduce la distinción público/privado en Argentina. Es una pena que no contemos con este dato actualizado, pero sigue siendo revelador.

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

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

---

<sup>76</sup> Porcentaje de graduados por cada 100 individuos en edad de hacerlo.

dando información confiable. Si calculamos una “tasa de egreso” que compare en el mismo año ingresantes con egresados de las universidades e institutos públicos (al menos como un dato heurístico) tendremos un valor de un 18% en 2002 (uno de cada 5 aproximadamente) y un 25% (uno de cada cuatro) en 2013, lo que nos está mostrando un resultado alentador. Por el contrario, en las universidades e institutos privados ese valor se mantiene en un 34% para 2002 y 2013, siendo todavía en 2013 mayor que el de las universidades públicas. (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2013).

Calculando la relación entre graduados y alumnos para el año 2010, Argentina tiene una ratio de 19 egresados por cada 100 alumnos en universidades estatales y de 12 egresados por cada 100 alumnos en universidades privadas. Lo que muestra que la baja terminalidad de los estudios de nivel superior universitario se constituye en un problema para ambos sectores de la oferta educativa del nivel. (Centro de Estudios de la educación Argentina, 2012)

En la Universidad Nacional de Córdoba egresan 39 de cada 100 inscriptos, tomando los inscriptos en 2005 y los graduados en 2010 (bajo la suposición de que las carreras sean de 5 años, lo que es bastante inexacto porque las carreras de pre-grado están incluidas y hay carreras que prevén un sexto año para las tesis) que comparado con la Universidad de Buenos Aires (28 de cada 100), La Plata (31 de cada 100) y Rosario (32 de cada 100 inscriptos) es superior (Centro de Estudios de la educación Argentina, 2012; Giovine y Jiménez, 2015).

El crecimiento en la demanda del nivel universitario en la década de 1990 se dio en paralelo con el aumento de establecimientos universitarios privados. La Universidad Católica de Córdoba ya funcionaba desde 1956, pero la Universidad Blas Pascal (fundada a principios de la década de 1990 con origen en el instituto terciario del mismo nombre fundado en la década de 1980), y la Universidad Empresarial Siglo XXI (creada en 1995) son de esa época.

La Universidad Nacional de Córdoba es la más antigua del país y constituye, junto a la Universidad Tecnológica Nacional y el Instituto Universitario Aeronáutico la oferta pública de este nivel. Para el año 2013 se aprueba el funcionamiento de la Universidad Provincial de Córdoba, que dictará algunos tramos de licenciaturas y profesorado en los años subsiguientes<sup>77</sup>.

El crecimiento de la matrícula trajo consigo un desborde de las aulas, dificultades para la plantilla docente frente a tal crecimiento y un déficit en la interacción del estudiante con la organización académica. Esas condiciones repercuten con fuerza en los estudiantes de primer año, los de primera generación de universitarios en la familia y los que ingresan con más de 18 años al sistema universitario (Ambroggio, 2000; Giovine y Jiménez, 2015).

---

<sup>77</sup> Es interesante el caso de las universidades provinciales por el hecho que la formación universitaria había sido potestad del estado nacional hasta la creación de las seis universidades provinciales que se abrieron entre 2014 y 2015. Si bien estas universidades reúnen institutos y profesorado en que venían funcionando con anterioridad en una única institución, la designación de las mismas en calidad de universidades las reúne institucionalmente.

La Universidad Nacional de Córdoba triplicó el presupuesto destinado a becas en los últimos años e incrementó el presupuesto destinado a programas de ingresos. En 2012 se otorgaron 3.500 becas, algunas especialmente para ingresantes, se implementó la guardería de hijos de estudiantes, se dieron becas de comedor y de apuntes. A pesar de la implementación de estas medidas, el abandono sigue siendo un problema y la tasa de deserción llega al 60%. El desgranamiento y el abandono afectan a todas las áreas disciplinares, sin embargo la más afectada es la de las ciencias humanas (Balzarini et al., 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

El nivel superior no universitario, como mencionamos anteriormente, ha sido de gran aporte en la formación de profesores y técnicos. La demanda ha crecido en todos los países de AL, no siendo en esto una excepción la Argentina, que en 2006 cuenta con uno de cada cuatro inscriptos con nivel superior universitario del nivel terciario (560 mil matriculados en 2006). En este nivel el sector privado se lleva el 47% de la matrícula, lo que es bastante mayor al 17% del nivel universitario. (de Fanelli y Jacinto, 2010)

Aproximadamente la mitad de los egresados del secundario en 2006 ingresan al nivel terciario una vez obtenido el título. Los matriculados son principalmente de nivel socioeconómico medio y alto, pero menor al de los universitarios que tienen un nivel socioeconómico más alto todavía. Los matriculados para este nivel se encuentran en su mayoría en actividad (casi la mitad) mientras cursan sus carreras. También es de notar que 15 de cada 20 alumnos de la educación superior son primera generación. En cambio, en los que asisten al nivel universitario 12 de cada 20 son primera generación. (de Fanelli y Jacinto, 2010)

En la provincia de Córdoba en los ocho años comprendidos entre 2002 y 2010 contamos con un crecimiento de un 31% en la cantidad de alumnos, con un total de 9.572 nuevos alumnos. Del total de nuevos alumnos el 65% se matricula en el sector privado, un poco más que la media nacional para 2006 que mostramos más arriba. Esto muestra la el desarrollo que ha tenido el sector privado en este nivel de la educación (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2002, 2010; Giovine y Jiménez, 2015).

Si consideramos a los ingresantes en 2002, veremos que no difieren tanto en volumen por tipo de gestión, siendo 6.363 en establecimiento públicos y 7.287 en establecimientos privados. Pero si agregamos 2010 veremos que hay un incremento en la matrícula del 36%, siendo 7.270 en establecimientos públicos y 9.895 en establecimientos privados, mostrando la capacidad del sector privado para absorber la nueva matrícula en el nivel, cooptando un 74% del crecimiento en la matrícula (Giovine y Jiménez, 2015).

Para los egresados la diferencia entre tipo de gestión estatal / privada es mayor, siendo un 191% en 2001 y un 172% en 2009 mayor en los privados que en los públicos. Sin embargo, se observa una tendencia a disminuir la cantidad de egresados en ambos sectores: un 31% en el sector estatal y un 35% en el sector privado. (Giovine y Jiménez, 2015)

Entre 2003 y 2010 el incremento notorio de un 87% de Anexos de todos los niveles en la provincia de Córdoba incidió fuertemente en el nivel superior como mostramos oportunamente (Giovine y Jiménez, 2015). Estos Anexos se crean, casi de manera exclusiva, en escuelas de gestión estatal, con las consecuencias que hemos mencionado antes.

Como mencionamos, los inscriptos en el nivel universitario en la Ciudad de Córdoba han tenido que optar en 2011 por instituciones privadas o públicas para hacer sus estudios. Dentro de las públicas tenemos la Universidad Nacional del Córdoba, la Universidad Tecnológica nacional y el Instituto Aeronáutico. Recientemente se abrió en Córdoba la Universidad Provincial de Córdoba, pero no cuenta para 2011 porque comenzó a funcionar en 2013. Por otro lado, los que optaron por las privadas, pudieron considerar la Universidad Blas Pascal, La Universidad Católica de Córdoba, La Universidad Empresarial Siglo XXI y tampoco cuenta para ellos en 2011 el instituto universitario de ciencias biomédicas de Córdoba que comenzó a funcionar en 2014.

La provincia de Córdoba tiene en 2011 107.364 estudiantes en universidades estatales, representando un 7% de los estudiantes universitarios en instituciones de gestión estatal del país. En 2011 la provincia de Córdoba contaba con 21.311 nuevos inscriptos, siendo el resto reinscriptos. Los egresados son 6.513, de los cuales el 67% son mujeres. El crecimiento de 2001 a 2011 en el volumen de estudiantes es levemente negativo<sup>78</sup>. Sin embargo, los nuevos inscriptos han crecido con una tasa promedio anual del 3%, pasando de 16.379 en 2001 a 21.311 en 2011 (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011; Giovine y Jiménez, 2015).

En las universidades privadas se dividen dos grupos bien diferenciados, por un lado la Universidad Católica de Córdoba que registra un crecimiento de un 3% en la tasa de crecimiento promedio anual de la matrícula entre 2001-2011 (6.332 estudiantes en 2001 y 8.417 en 2011) y por el otro: la Blas Pascal cuenta con una del 10% (3.927 estudiantes y 9.945, respectivamente) y la Universidad Empresarial Siglo XXI de 30% (2.486 estudiantes para 2001 a 34.221 para 2011)<sup>79</sup>. El crecimiento en la UCC es similar al de la UNC, y en ambos casos inferior al de la Blas Pascal y muy inferior al de la Universidad Siglo XXI (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011; Giovine y Jiménez, 2015).

La UNC es una de la universidad más antigua del territorio argentino y una de las más voluminosas, con reconocimiento en toda Latinoamérica y el mundo<sup>80</sup>. En ella desde los años 1960 viene realizándose una diversificación de la oferta académica de la mano de un crecimiento de la matrícula (10% anual), un 7% más que lo reportado por la educación superior para Argentina, creciendo en la oferta de diversas ramas del

---

<sup>78</sup> El crecimiento es negativo de 0,6 en tasa de crecimiento promedio anual (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

<sup>79</sup> Esta universidad nace en 1990 y todo su desarrollo se da a partir de esa fecha.

<sup>80</sup> Gabriela Origlia (2016, Mayo 11) La Universidad Nacional de Córdoba, única argentina entre las mejores del mundo. *La Nación*. <http://www.lanacion.com.ar/1897660-la-universidad-nacional-de-cordoba-unica-argentina-entre-las-mejores-del-mundo>

conocimiento y en múltiples posgrados para cada una de ellas (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011; Balzarini et al., 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

La composición de los estudiantes de la UNC en 2013 se caracteriza por una gran afluencia de diversos sectores del territorio provincial y argentino. Ello da por resultado que sólo un 53% sean de Córdoba Capital; siendo un 18,5% del interior de Córdoba y el resto pertenece a distintos sectores del país. En los últimos 5 años la matrícula ha crecido sostenidamente, siendo que en 2013 superó los 30.000 aspirantes (Giovine y Jiménez, 2015).

Por otra parte, es conocido que en la UNC se ha vivenciado una creciente feminización de la matrícula. A principios del siglo XX el 90% de los graduados eran varones y actualmente el 38% son varones y el 62% mujeres. Finalmente mencionar que el 65% de los estudiantes paga sus estudios con aportes familiares, el 30% trabaja y los restantes (5%) reciben becas de estudio (Balzarini et al., 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

#### *5.2.3.1.4.3 Nivel Superior de Post grado: crecimiento sostenido*

El nivel de posgrado ha crecido mucho en los últimos años, y viene asociado a la expansión y pretendida universalización del nivel medio y el crecimiento en el acceso al nivel superior universitario registrado en la actualidad. Ciertamente, el nivel de posgrado en Argentina y en el extranjero se configura como una opción de distinción y prestigio en ciertas ramas de actividad académica y profesional.

En las universidades estatales en Córdoba en 2011 egresaron 884 del posgrado: 194 de doctorado, 103 de maestría y 587 de especialización (los datos no incluyen UTN ni Instituto Universitario Aeronáutico por no estar discriminados por ciudad). En las privadas para el mismo año la UCC tiene 198 egresados de posgrado: 3 de doctorado, 154 de maestría y 41 de especialización (la Universidad Blas Pascal no tiene egresados aún y la Universidad Empresarial Siglo XXI tiene once egresados de especialidad) (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2013; Giovine y Jiménez, 2015)

Si pretendemos observar un poco la trayectoria de los títulos de posgrado veremos que en 1990 la UNC otorgó un gran volumen de títulos. En 1993 ascendía a 1.164 titulaciones y a lo largo del decenio descendió hasta llegar a las 493 en 1999, un 58% menos que el 1993. Este fue el punto más bajo y desde entonces las carreras de posgrado en la UNC (con egresados) han crecido de manera sostenida, con un incremento positivo en el último decenio (Giovine y Jiménez, 2015).

Si tomamos por decenios, los alumnos de posgrado de la UNC han aumentado desde 1990, observándose un crecimiento en los doctorados por año (48 en 1990, 86 en 2000 y 166 en 2010); un poco mayor en las maestrías (0 en 1990, 45 en 2000 y 100 en 2010); y aún mayor en las especializaciones (0 en 1990, 349 en 2000 y 656 en 2010) (Giovine y Jiménez, 2015).

Como se muestra en la publicación en conmemoración de los 400 años de la universidad, a lo largo del decenio que va desde 2000 a 2010 los titulados de posgrado aumentaron considerablemente hasta llegar a 971 en 2010, dando un crecimiento de un

97% respecto de 2001 (583 titulados). Este número desciende levemente para 2011, pero en 2012 se supera llegando a los 994 egresados. En total, la UNC produjo 19.714 titulaciones de posgrado hasta 2012. Los 994 títulos de posgrado otorgados por la UNC la ubican en una de las universidades con mayor cantidad de titulados de este nivel en el país (Balzarini et al., 2013; Giovine y Jiménez, 2015).

Otro dato de relevancia es la cuestión de género, pues hasta 1990 acceden al diploma de doctor poco más de 4 varones por cada mujer, sin embargo, en los últimos esta relación ya es de paridad, llegando a estar levemente inclinada hacia las mujeres. Cuando observamos estos datos por área de estudio, veremos que las Aplicadas y las Ciencias Básicas son las que tienen menor volumen y las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Salud son las de mayor volumen<sup>81</sup> (Giovine y Jiménez, 2015).

Para 2011 en Argentina los estudiantes de posgrado alcanzan 124.655, quienes optan por instituciones de gestión estatal en un 75%, por instituciones de gestión privada en un 20%, por instituciones de gestión internacional un 5%, y 0.001% por instituciones de gestión en el extranjero. (Giovine y Jiménez, 2015)

De los estudiantes de posgrado, un 17% se forman en el nivel de doctorado, un 36% en el nivel de maestría y un 47% en el nivel de especialización. Egresan 11.795, un 59% del sector estatal, un 27% del privado, un 13% del sector internacional y menos del 1% (0,2%) del extranjero. Del total de egresados, 14% son de doctorado, 24% de maestría, y 62% de especialidad. Los porcentajes más altos de estudiantes y de egresados están en ciencias sociales, para todos los niveles antes mencionados, con excepción del nivel de especialidad, donde medicina es apenas superior a ciencias sociales (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011; Giovine y Jiménez, 2015).

Para 2011 los 9.191 estudiantes de posgrado que optan por universidades de gestión estatal en Córdoba lo hacen por carreras de doctorado en un 26%, de maestría en un 31%, y de especialidad en un 43%<sup>82</sup>. Entre las universidades privadas, la Blas Pascal cuenta con 17 estudiantes de Especialidad, la Empresarial Siglo XXI con 78 de Maestría, y la Católica de Córdoba con 1.680 estudiantes, 5% de doctorado, 45% de Maestría y 50% de Especialización (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011; Giovine y Jiménez, 2015)

El periodo de estudio muestra un intenso movimiento en la oferta y la demanda educativa por tipo de gestión y por nivel educativo. En estos procesos el Estado ha tenido un lugar activo por medio de las legislaciones y las políticas educativas y de infraestructura, pero también el sector de gestión privada ha crecido fuertemente, una parte por medio de la subvención del Estado, pero otra parte no. Todas estas

---

<sup>81</sup> Según datos publicados por la UNC Ciencias Sociales aporta un 37% al total, Ciencias de la Salud un 36%, Ciencias Aplicadas un 7% y Ciencias Básicas un 20%. En los egresados sólo un 5% lo hacen en Ciencias Sociales, un 67% en Ciencias de la Salud, un 12% en Ciencias Aplicadas y un 16% en Ciencias Básicas (Balzarini et al., 2013) Para todo el país (2011) el área de Ciencias Sociales también muestra una proporción menor que la de alumnos (31% vs. 40%) y una relación mayor en los egresados de Ciencias de la Salud (15% vs. 24%) (Ministerio de Educación de la Nación, 2011; Giovine y Jiménez, 2015).

<sup>82</sup> El informe no discrimina ni a los alumnos de la UTN ni a los del Instituto Universitario Aeronáutico, por lo que no los hemos incluido.

modificaciones han incidido de un modo diferencial en las familias cordobesas en función de la posición que ocupan en el espacio social y de su trayectoria. En el capítulo que sigue observaremos el acceso, la permanencia y el egreso de los niveles educativos por tipo de gestión para las familias de Córdoba.

## **6 LOS CONDICIONAMIENTOS EDUCATIVOS DEL ESPACIO SOCIAL**

En este apartado nos concentraremos en los condicionamientos objetivos asociados a las clases sociales creadas para 2003/2011. Consideraremos el modo en que las diferentes clases del espacio social construido para Gran Córdoba (2003-2011) utilizan el recurso escolar como instrumento de reproducción de las principales desigualdades existentes en el espacio social<sup>83</sup>. Para ello nos valdremos de los datos provistos por la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), en el tercer trimestre de los años 2003 y 2011 y del espacio social construido en el marco del equipo de investigación del que formo parte<sup>84</sup> (A. Gutiérrez y Mansilla, 2015a).

### **6.1 Nivel educativo de los referentes de hogar por clase**

Como habíamos mencionado en ocasión de la oferta y de la demanda y como mostramos en estudios anteriores (Giovine y Jiménez, 2015), cuando comparamos 2003 y 2011 se observa un mejoramiento en los niveles educativos para los referentes de todas las clases del espacio social construido (Gráfico 6). Ello nos está mostrando que asistimos a un proceso de desplazamiento estructural del nivel educativo de los referentes para Gran Córdoba, lo que significa ciertamente que los RH (referentes de hogar) de los hogares de mayor capital cultural deberán articular estrategias de distinción que les permitan seguir garantizando la distancia social (y por ende la desigualdad social) que introduce el instrumento escolar de reproducción. Al mismo tiempo, esto implica un conjunto de políticas de Estado que a lo largo de los años lucharon por la alfabetización universal, la primaria universal y ahora se han puesto por objetivo la universalización de la secundaria. Junto con estas propuestas aparece la educación para adultos en los anexos primarios (con menor concurrencia en estas décadas) y secundarios.

Sin embargo, las distancias estructurales no dejan de hacerse notar cuando acercamos la lupa a las diferencias socio-económicas, culturales y laborales de los RH. En el año 2011 los referentes de clase baja dominada tienden a concentrarse fuertemente en el nivel primario (más del 50%), mientras que en la clase alta dominante los RH que cuentan sólo con el nivel primario prácticamente son muy pocos en la muestra (menos del 5%).

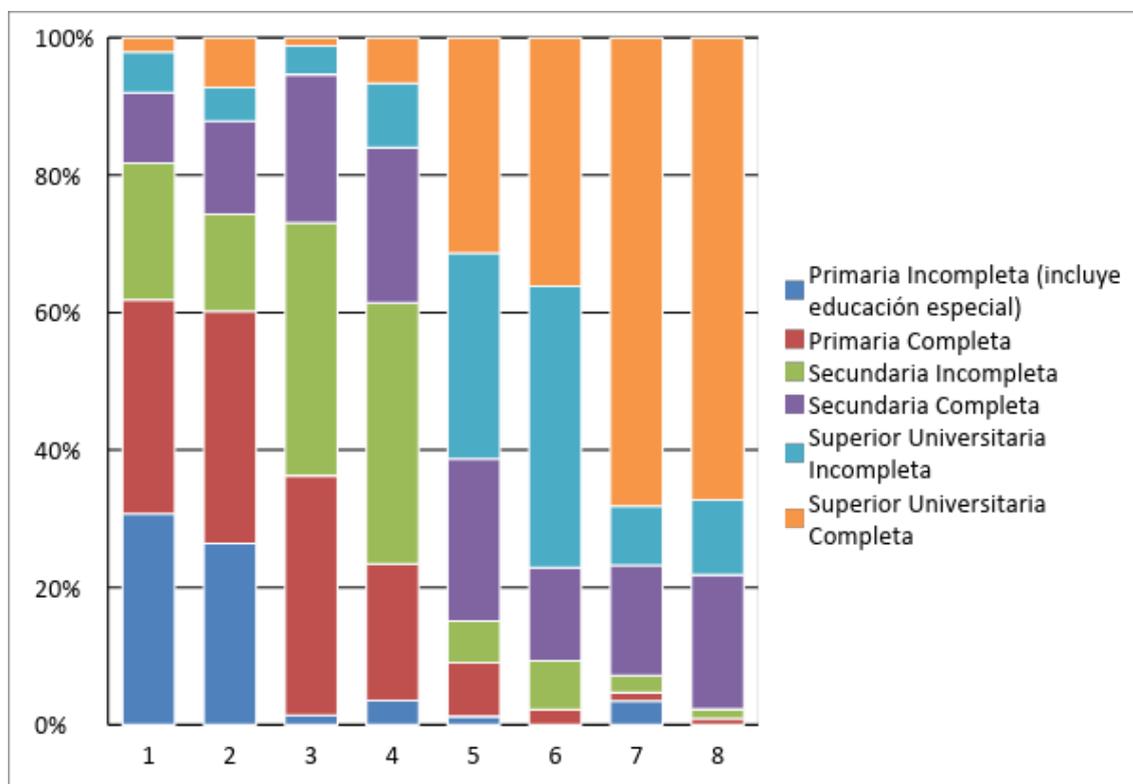
---

<sup>83</sup> Para una explicación de la construcción del espacio social de Gran Córdoba y de las estrategias de reproducción social, véase Capítulo 1 del presente Documento de Trabajo.

<sup>84</sup> Agradezco especialmente en esta oportunidad todo el trabajo realizado en el marco del equipo de investigación del que formo parte y dirige la Dra. Alicia Gutiérrez y co-dirige el Mgster. Héctor Mansilla.

También en las clases medias tenemos diferencias notables, siendo que en 2011 más del 80% de los RH de clase media dominada no superaron el secundario (completo o incompleto) mientras que en la media dominante ese porcentaje es menor al 25%. Para estas clases terminar el secundario sigue siendo un parte aguas, y en cierta medida una distinción de clase, en cuando permite acceder a otros tipos de trabajo, con mejores jerarquías, calificaciones e ingresos.

Grafico 6: Nivel educativo de los referentes de hogar por clase. Gran Córdoba (2003-2011)



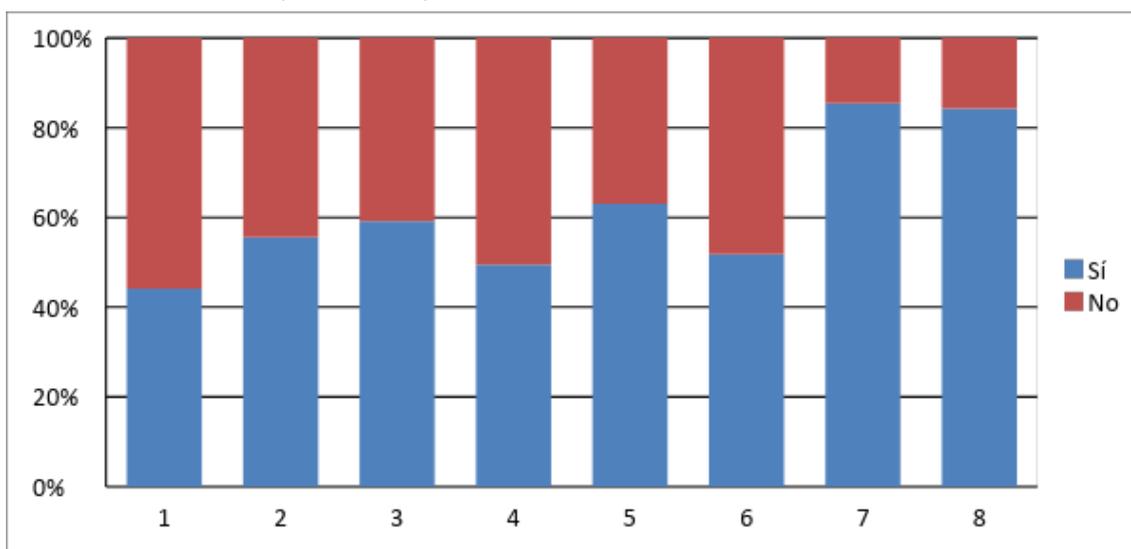
Fuente: elaboración propia en base a la EPH – INDEC

Asimismo, la terminalidad de los niveles también está desigualmente distribuida en el espacio social. Es notable que la efectividad de los referentes de clase alta dominante en la finalización del máximo nivel de estudios alcanzado (88%), que es mucho mayor a la de los referentes de las demás clases del espacio social construido (por ejemplo, la clase baja dominada 53%).

Esta “efectividad” (ver gráfico 7) en la concreción del nivel de estudios, que además hemos visto es superior al de las demás clases del espacio social, se ve seguramente condicionada por la formación previa, los valores inculcados por el estudio y el nivel socioeconómico y cultural de las familias de origen. Pero sobre todo, por la posibilidad de acceder al nivel de estudios sin depender de un trabajo poco remunerado, escasamente relacionado con el estudio, de mucha dedicación horaria y con poca contemplación de la situación de estudiante.

Como mostramos en la sección de la oferta y demanda, los RH de clase alta dominante se ubican principalmente en el nivel superior, que se caracteriza por educar a los que tienen nivel socioeconómico medio-alto no sólo en Argentina sino también en América Latina.

Grafico 7: Finalización del último nivel que cursa o cursó de los referentes de hogar por clase. Gran Córdoba (2003-2011)



Fuente: elaboración propia en base a la EPH – INDEC

La terminalidad aumentó (en los niveles primario, secundario y universitario) entre 2003 y 2011 en los hogares de clase baja dominada. Un cambio importante se percibe en la terminalidad que se da en el nivel universitario completo, que pasó de 2% a 7% en el periodo. En la clase media dominada podemos apreciar una gran disminución del primario completo, en favor de un leve crecimiento del secundario incompleto y completo. También se observa un crecimiento del nivel universitario, tanto completo que va de 1% a 7%, como incompleto que va de 4% a 9%. En general se constata un mejoramiento en las condiciones educativas en la clase media dominada del espacio social. Sin embargo, para la clase media dominada este crecimiento en los niveles educativos redunda en una disminución de la terminalidad, pues muchos de los que acceden al nivel medio no logran terminarlo.

Los RH de la clase media dominante también presentan un incremento de su participación en los niveles educativos más altos. No se dan casos en este grupo de primaria incompleta para 2011, y se observa una disminución de frecuencias en la primaria completa que pasa de 8% a 2% y de la secundaria completa que pasa de 24% a 14%. Este decrecimiento es en favor de un aumento del nivel superior universitario completo, del 31% a 36% e incompleto del 30% a 41%. Ello, como en la clase media dominada, hace que los porcentajes de finalización del último nivel de estudios bajen en 2011.

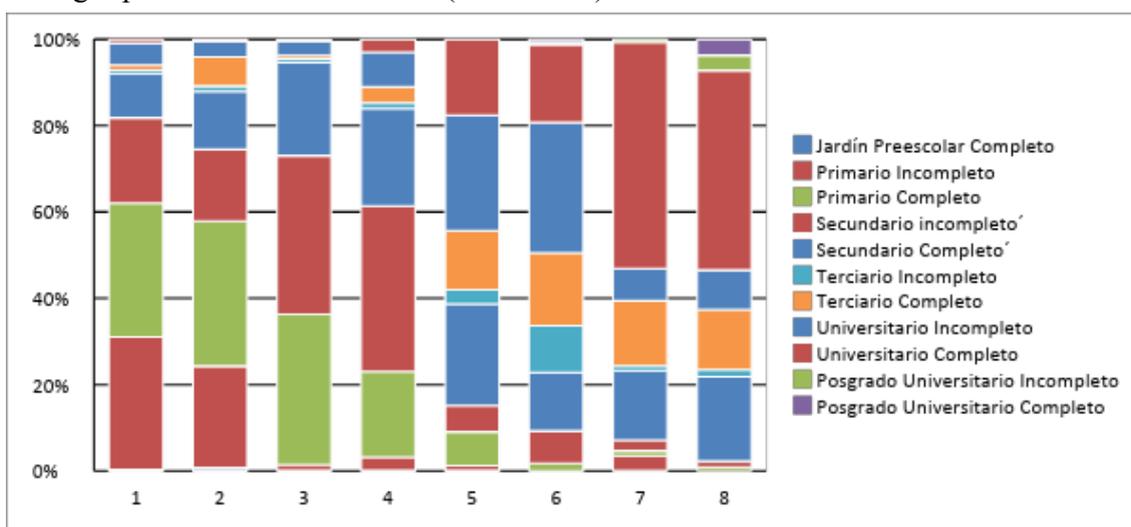
Los RH de la clase alta dominante presentan un incremento de la participación en el nivel secundario completo de 16% a 20%. En cuanto al nivel superior universitario se

constata una leve reducción del nivel completo y aumento del incompleto, que es producto del acceso al nivel de posgrado.

Estos resultados, positivos en términos de mejoramiento del nivel de estudios de todos los RH del espacio social, presentan algunos rasgos desalentadores, en la medida en que el acceso a niveles superiores, por parte de los RH de las diferentes clases, no se ha traducido en un sostenimiento y finalización de esos niveles. Ello pone de relieve nuevamente que las condiciones de acceso no son iguales a las condiciones de permanencia y egreso de los niveles educativos, y sigue desafiando a las políticas educativas a resolver un problema que afecta a tres de las cuatro clases estudiadas.

Para precisar el nivel Superior Universitario, tomaremos la variable ¿Cuál es el nivel más alto que cursa o cursó? y la cruzaremos con la finalización del mismo, de este modo podremos discriminar con mayor detalle las diferencias entre los niveles educativos terciario, universitario y posgrado, que nos permitirán evaluar las distinciones al interior de las clases media dominante y alta dominante del espacio social (Gráfico 8).

Gráfico 8: Último nivel que cursa o curso por finalización del mismo de los referentes de hogar por clase. Gran Córdoba (2003-2011)



Fuente: elaboración propia en base a la EPH – INDEC

Hemos mostrado que las clases dominantes del espacio social construido se caracterizan por tener una alta proporción de RH con acceso al nivel superior universitario (gráfico 7). El nivel educativo de los RH en 2003 y 2011 en ambas clases presenta una estructura similar, con aproximadamente un 80% de los casos en el nivel universitario (completo e incompleto).

Como dijéramos en otra ocasión (Giovine, 2015) esta proporción introduce una de las primeras desigualdades que queremos mostrar. Los RH de las clases dominantes se distinguen de los RH de las clases dominadas por haber finalizado el Secundario y

accedido al nivel Superior Universitario<sup>85</sup>. Esto aparece en las entrevistas realizadas<sup>86</sup> de un modo explícito por parte de los RH como una obligación para sus hijos, siendo que la dimensión vocacional comienza a jugar recién en el nivel superior.

En relación con el nivel terciario, vemos que la proporción de RH en la clase MD crece de 2003 a 2011. Por el contrario, esa proporción disminuye en 2011 para los RH de la clase AD. Ello da por resultado que, en 2011, haya una diferencia porcentual de más de 10 puntos en favor de los RH de la clase MD para este nivel, que termina siendo estructurante de la clase. En algunos casos el acceso al nivel terciario viene mediado por un fracaso en el nivel universitario. Estos datos no los podemos obtener del análisis de los valores estadísticos provistos por la EPH, pero comienzan a aparecer en las entrevistas de campo.

En el nivel universitario se observa un crecimiento en la proporción de RH para la clase MD en 2011, a diferencia de la AD en la que disminuye la representación de RH. A pesar de ello, la clase AD tiene un porcentaje mayor de RH en este nivel que la clase MD para 2011, alrededor de 7 puntos, y una mejor efectividad en la finalización del nivel como hemos mostrado previamente. Para los RH de la clase Alta dominante la titulación se constituye, en muchos casos, en un insumo necesario para el trabajo o para la legitimación simbólica de las posiciones de dirección y conducción en las instituciones. Muchas veces estas titulaciones no son suficientes y los instan a acceder al nivel de posgrado como instrumento de diferenciación, como es el caso de las posiciones directivas en espacios donde el capital dominante es el cultural.

El nivel de posgrado es uno de los más valiosos para el análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Este nivel demanda grandes inversiones, tanto de capital económico como de capital cultural, y se constituye en una apuesta de los RH por una distinción en términos simbólicos y culturales. En la clase AD la proporción de RH en este nivel crece 7 puntos para 2011, un porcentaje relativamente alto si consideramos 2003, donde no alcanzaba un 1%. En cambio, en la clase MD la proporción de RH apenas asciende a 1% en 2011.

---

<sup>85</sup> Si bien la variable “nivel educativo” ha formado parte del conjunto de variables que intervienen en la conformación del espacio social construido, lo que podría sugerir un razonamiento de tipo tautológico o circular en la medida en que las clases se estructuran en función de un conjunto de variables que la incluye, el hecho que se configure como una variable significativa en la conformación de la clase y tenga un aporte importante en el primer y segundo factor ya está indicando que introduce una gran desigualdad en el espacio social construido, y en consecuencia podría interpretarse su relación con las demás variables y su aporte a la deformación de la nube de datos como un rasgo de su importancia en términos de capital cultural institucionalizado en relación con los demás capitales considerados.

Por lo tanto, relacionar el “nivel educativo” de los RH con la clase, no es más que relacionar el “nivel educativo” con todas las otras variables consideradas activas para la conformación del espacio, con todas las limitaciones y posibilidades que esto significa a la hora de pensar el alcance de las conclusiones. No así el caso de los análisis para cónyuges, hijos y generaciones, que han considerado poblaciones diferentes a los RH para el procesamiento de los datos. Además, las diferencias entre los espacios sociales 2003-2011 también son provechosas para comprender modificaciones en la estructura de relaciones.

<sup>86</sup> El trabajo de campo realizado hasta el momento constó de 44 entrevistas en profundidad a RH de diferentes clases sociales. Las entrevistas buscaron reconstruir la dimensión subjetiva de las prácticas que se presentan en el espacio social. Este volumen de entrevistas se está analizando en la actualidad en el marco del equipo de investigación del que formo parte y mencioné más arriba.

Como lo hicieramos en un artículo anterior (Giovine, 2015), presentaremos dos líneas de análisis: la primera sugiere que la estructura educativa de los RH de las clases AD y MD no son similares en cuanto a niveles educativos. Por más que el porcentaje de RH que acceden al nivel superior universitario sea similar en 2011, la composición de este nivel en ambas clases es diferente. En la clase MD hay una mayor presencia (además en crecimiento) de terciarios y de universitarios, siendo que en la clase AD la presencia de posgrados es notoriamente creciente, probablemente en favor de la disminución de los universitarios y los terciarios. La segunda línea de análisis está relacionada con un claro crecimiento en el acceso al nivel superior universitario por parte de los RH que pertenecen a la clase MD para 2011, pasando de un 60% a un 80%.

Estas dos líneas de análisis nos sugieren que, en lo que respecta a niveles educativos, asistimos a dos comportamientos bien diferenciados por clase, en términos de condicionamientos objetivos y también en términos de significaciones y representaciones para el mismo nivel. En el caso de los RH de la clase MD hay una tendencia a incrementar el acceso al nivel superior universitario. La acumulación de capital cultural en términos de titulaciones terciarias o universitarias es todavía una apuesta de los RH de esta clase por el ascenso social, que en los que no han podido completar el nivel se vive con mucha frustración. Esta estrategia, que denominamos como estrategias de cooptación, lleva a los RH a grandes esfuerzos por alcanzar la titulación de nivel superior universitario.

En el caso de los RH de la clase AD observamos una tendencia a la acumulación de capital cultural institucionalizado en forma de titulaciones de posgrado, o la articulación de las titulaciones con el posicionamiento en cargos de dirección o conducción de las reparticiones o empresas en las que forman parte. En términos de posgrados, el incremento es notorio en 2011, que acompañado con datos sobre la oferta y la demanda más recientes como los expuestos anteriormente, nos hacen pensar en dos estrategias, una de diferenciación por acumulación y una por especialización. Por tanto, en los RH de ambas clases se puede observar un aumento del capital cultural institucionalizado, pero con improntas en términos objetivos y simbólicos muy diferentes en cada una de las clases.

### **6.1.1 Relación entre Nivel Educativo y características laborales de los Referentes<sup>87</sup>**

Hemos mencionado más arriba que existe una relación entre la formación escolar y los trabajos obtenidos por los agentes del espacio social construido. Sin embargo, hemos dicho con anterioridad que la universalización del nivel primario, la pretendida universalización del nivel secundario y el masivo acceso de los integrantes de las

---

<sup>87</sup> Las categorías de variables activas, y las mismas variables que aportan a las construcción de espacio social (ver tabla anexo) se encuentran correlacionadas con las clases que son producto del espacio social construido (ver capítulo 1 de este informe). Si bien algunas categorías de variables de ingreso, categoría ocupacional, nivel educativo y sexo son variables activas en la construcción del espacio social (y por tanto tienen fuerte incidencia en la configuración de las clases sociales construidas), nos interesa observar de qué manera estas variables se relacionan entre sí. La correlación entre las variables y la clase se mide en función del valor test (ver tablas anexo).

familias de algunas clases al nivel superior no han hecho más que producir un desplazamiento estructural de la demanda sobre la oferta en el periodo de estudio, lo que para muchos empleos se traduce en una demanda que no es acorde con la calificación de las titulaciones como ya lo mostraban Filmus y Sendón (2001).

Por otra parte, se puede constatar que el acceso a un determinado nivel educativo, o el egreso de ese nivel, no siempre garantizan el acceso a trabajos igualmente remunerados en el mercado laboral. Esto se traduce en desigualdades en los ingresos, pero no sólo en los ingresos: en las calificaciones, en las jerarquías, en el sector (público y privado) y en las ramas de actividad. Ello nos lleva a pensar que la educación formal tiene un carácter limitante para ciertos empleos o habilitante para otros, pero no garantiza igualdad de condiciones para los que acceden a cierto nivel. Esto no hace más que atentar contra el discurso de movilidad social asociado a la educación que las clases medias inmigrantes vivieron en otras épocas.

El comienzo de la democracia introduce una nueva forma de entender la educación, asociada principalmente a salir del analfabetismo y asegurar el nivel primario para toda la población argentina. Este hecho histórico nos sugiere un punto de corte para pensar en dos generaciones que se formaron en contextos completamente diferentes y vamos a indagar por los niveles educativos alcanzados por estas generaciones para compararlas.

Finalmente, en este apartado nos detendremos en cuestiones relativas a las diferencias de sexo, en la medida en que la formación que reciben los integrantes de las familias del espacio social no implica una equidad en las características laborales, lo que obliga a las mujeres a formarse más que los varones para, en algunas de las clases del espacio social, ganar menos que ellos.

#### ***6.1.1.1 Ingresos de la ocupación principal del referente de hogar (por deciles) según nivel educativo***

En este apartado nos ocupamos de mostrar la relación entre las titulaciones alcanzadas y las condiciones en que los RH realizan sus trabajos. Para ello comparamos variables que hemos considerado previamente de Nivel Educativo y variables relacionadas con el trabajo como: Ingreso de la ocupación principal (IAP), Ingreso Total Individual (ITI) e Ingreso per Cápita Familiar (IPCF)<sup>88</sup>, o las variables asociadas a la calificación, jerarquía y rama de las ocupaciones.

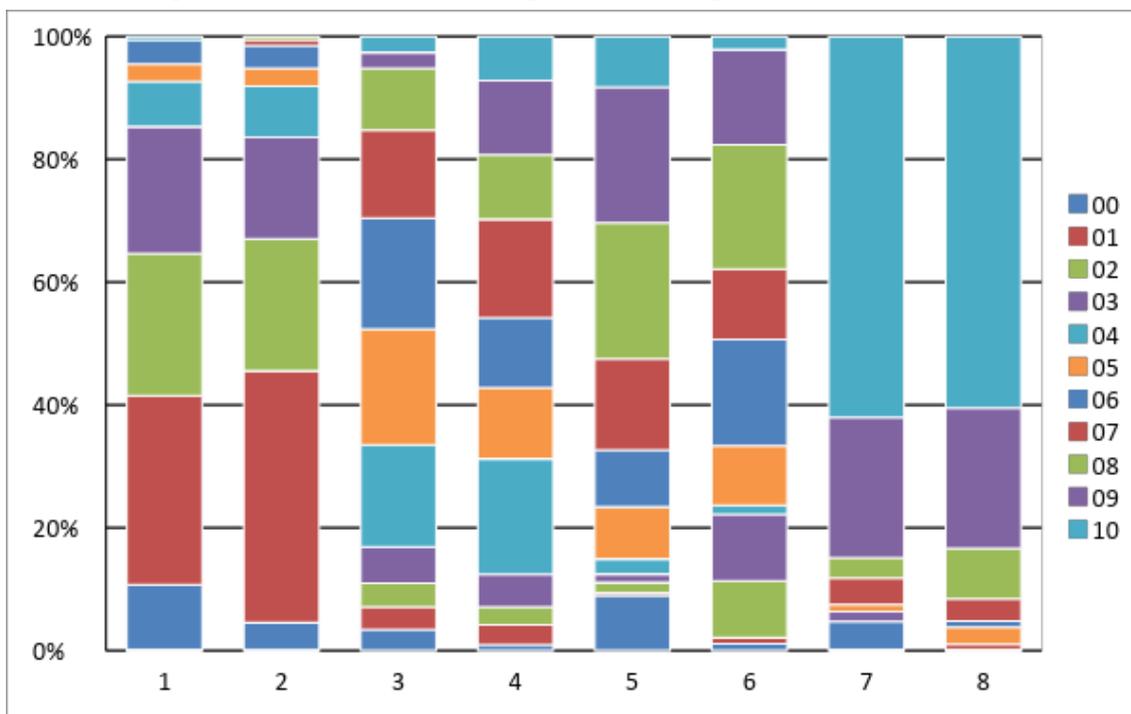
En términos generales y para todos los tipos de ingreso veremos que en las familias de la clase baja dominada se observa una alta concentración de casos con ingresos hasta el 3° decil (alrededor del 80% en 2003) en los dos años. En cuanto al nivel educativo, hemos dicho que en esta clase se concentran en porcentajes similares a niveles inferiores al secundario incompleto. De todas maneras, hacia 2011 se observa un mejoramiento en el ingreso de los miembros de esta clase (ver gráfica 9), que redunda en la incorporación del 4° decil para las mismas posiciones que en 2003. También

---

<sup>88</sup> Es conocido que el relevamiento de ingresos de la Encuesta Permanente de Hogares ha sido objetado por no representar correctamente los extremos (inferior y superior) del ingreso. Sin embargo, para los fines propuestos en esta tesis, y el tratamiento de la variable por deciles, no redunda en una dificultad técnica, en la medida en que puede mostrar las desigualdades propuestas.

podemos observar un mejoramiento en los niveles educativos alcanzados por esta clase en 2011.

Gráfico 9: Ingreso de la Actividad Principal de los RH por clase social



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

Por otra parte tenemos a la clase alta dominante en la estructura social, que concentra más del 60% de casos en el 10° decil de ingresos. En tanto, el nivel educativo de esta clase se agrupa en el nivel superior universitario (completo e incompleto) con prácticamente el 80% de los casos en 2011. Esto significa que en el periodo de estudio se aprecia un sostenimiento de la participación de los miembros de esta clase en el nivel superior universitario completo, que pasa de 68% a 67% y se manifiesta también en un sostenimiento de la participación de esta clase en el 10° decil entre 2003-2011, pasando del 62% al 61%.

En la clase media dominante la situación se complejiza, pues la distribución del ingreso tiene una dispersión mayor, pero se concentra en los deciles 7°, 8° y 9° entre 2003 y 2011, con un leve desmejoramiento en 2011. En términos de nivel educativo, si bien hubo un mejoramiento en el último nivel alcanzado, aumentando la proporción de referentes con niveles secundario y superior universitario, es cierto que los niveles incompletos crecieron para 2011, dando por resultado una mejora en el acceso al nivel superior universitario que no se acompañó con una mejora en el egreso.

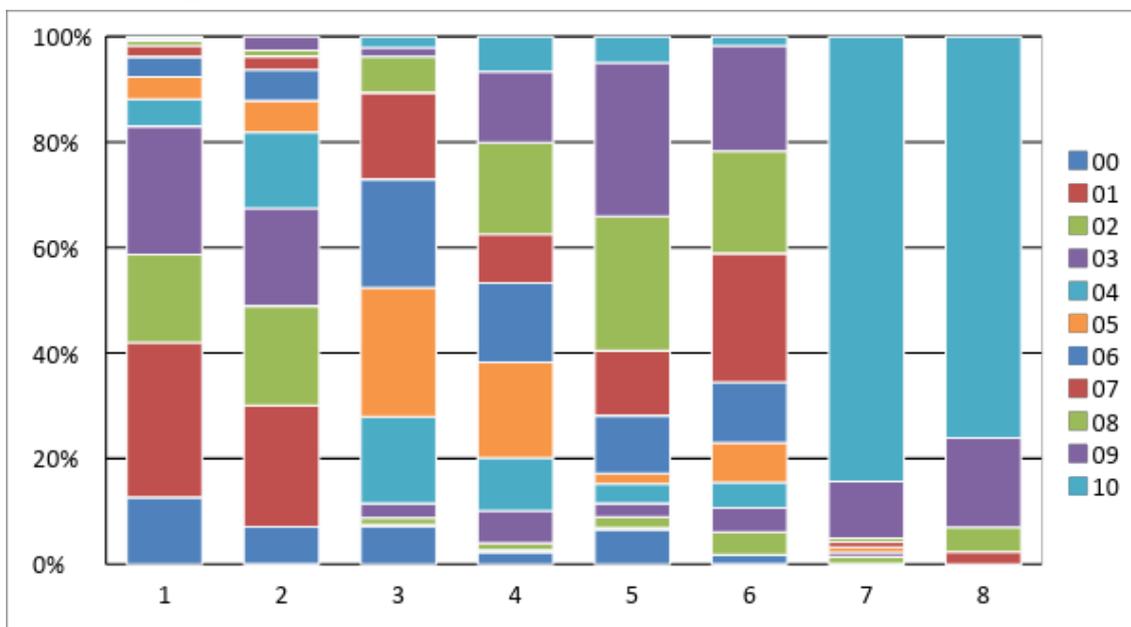
En la clase media dominada hay una concentración en los deciles 4°, 5°, 6°, 7° y 8° para 2003, que ha mejorado en 2011 incluyendo RH del decil 9°. No obstante ello, se observa en estos sectores un crecimiento en la proporción de referentes en el nivel secundario y superior universitario, con un crecimiento notorio del terciario y del universitario para 2011.

### 6.1.1.2 El ingreso total individual y su incidencia en el grupo familiar

Ahora nos concentraremos en una variable que dará cuenta del ingreso del RH de modo total, es decir, considerando los ingresos que detenta de otras actividades que no están ligadas con su actividad principal, pero en las que el nivel educativo alcanzado probablemente intervenga como un recurso valioso. Además, se considera el ingreso per cápita para incluir en el análisis el volumen del hogar en el que los RH y su grupo familiar invierten sus ganancias, variable que relativiza el ingreso a las estrategias de fecundidad y matrimoniales. De acuerdo a nuestro marco teórico la cantidad de miembros del hogar forma parte de las estrategias de reproducción social (Bourdieu, 2012; A. Gutiérrez, 2006).

Para la clase alta dominante el Ingreso total individual (ver gráfica 10) del RH es de gran importancia en el ingreso familiar, siendo que al incluir en el análisis al resto de la familia (IPCF, ver Gráfico 11) disminuye considerablemente la proporción de estas clases en el décimo decil. En la clase Baja Dominada el ingreso total individual del RH no aporta significativamente tanto al ingreso familiar como los demás ingresos (cónyuge, padres o hijos del RH), que se puede constatar en el relativo mejoramiento en los deciles del IPCF de la clase respecto del ITF. Por medio de esta comparación entre los ingresos relevados, podemos deducir el peso diferencial que tiene la percepción del referente en las distintas clases, destacando su fuerte incidencia en la clase alta dominante y media dominada como veremos a continuación.

Gráfico 10: Ingreso total Individual de los RH por clase social



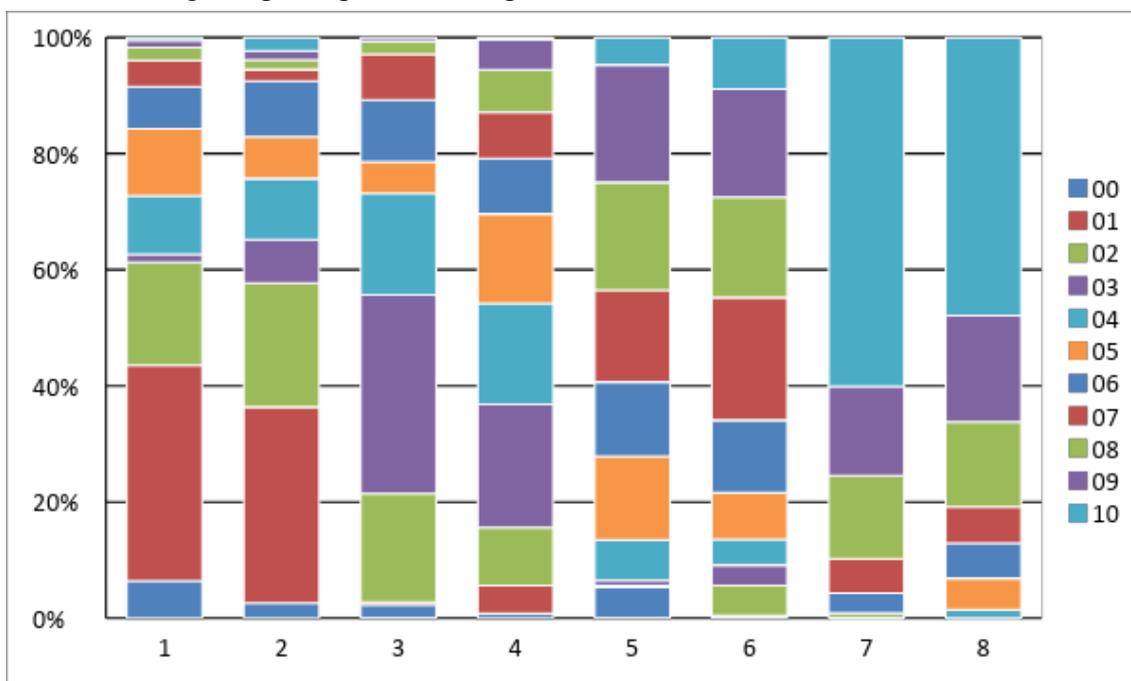
Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

Un efecto inverso al de las clases alta y baja se observa en las clases medias, es decir: en la clase media dominante el ingreso del resto de los miembros del hogar mejora levemente la condición del hogar, es decir, el aporte de los demás miembros del hogar

es relevante para el sostenimiento familiar. Esto muestra como la participación del referente de hogar en el posicionamiento respecto a los ingresos es menor que en la clase alta, comparando las variables de ingreso consideradas para 2011.

También en la clase media dominada el ingreso del RH es de gran importancia para el hogar, pues al considerar a todos los miembros con el IPCF, los deciles de ingreso caen considerablemente. La relación de esta variable con el nivel educativo tiene una tendencia similar a la que analizamos para la clase alta dominante: la mejora del ingreso del RH tiene una asociación con el aumento del nivel de ingresos familiar.

Gráfico 11: Ingreso per cápita familiar por clase social



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

Este análisis nos ha brindado información acerca del ingreso total individual y por una vía indirecta de la participación del RH en el ingreso familiar de cada clase. Sin embargo, es tarea del próximo apartado determinar las diferencias por nivel educativo de las variables asociadas al trabajo de los RH.

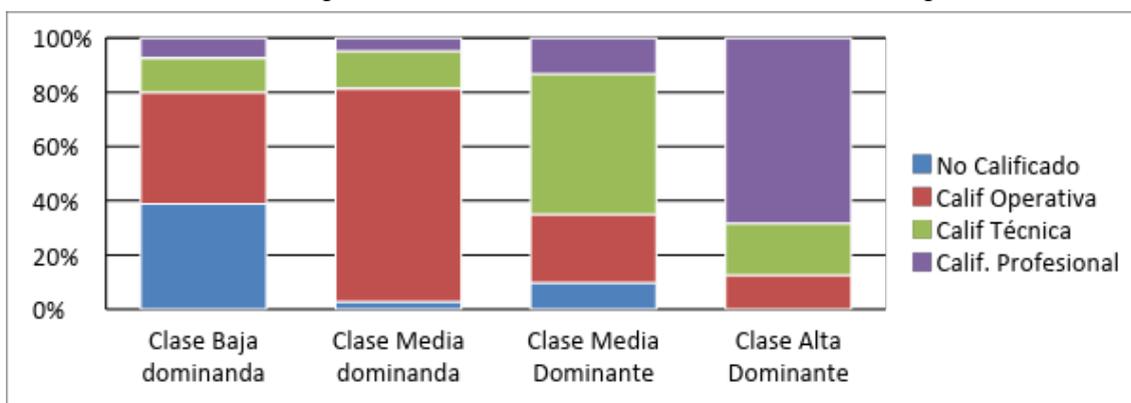
### 6.1.1.3 Análisis de las características laborales y de ingreso en función del capital escolar.

En este apartado mostramos que los RH con niveles educativos similares tienen características laborales diferentes, que los posicionan de un modo desigual en el espacio social construido. Estas diferencias deben ser explicadas por otras cuestiones que no son relativas sólo al nivel educativo. Las diferencias están mediadas por el capital cultural no institucionalizado (otros tipos de formación), capital social (amistades y parentesco), capital simbólico (asociado al apellido, a la pertenencia a ciertas agrupaciones políticas o partidarias) y, en gran medida, el capital económico del RH y de su grupo familiar.

Hemos seleccionado los RH con secundario completo o más (nivel superior universitario, completo e incompleto y secundario completo), en la medida en que estos niveles son los que aglomeran a más de un 90 % de los casos de la clase alta y media dominantes y un 40% de la clase media dominada. Por medio de esta selección mostramos sus calificaciones, jerarquías e ingreso por clase social.

En el otro extremo del espacio social construido tenemos los RH que detentan un menor volumen de capital cultural institucionalizado. Los RH de clase baja dominada y media dominada cuentan con un gran porcentaje de casos que no han finalizado el secundario (más de un 70% en la clase baja dominada en 2011 y alrededor de un 60% en la clase media dominada en 2011). Estos RH lejos de tener trabajos similares, también exhiben grandes diferencias en términos de calificación<sup>89</sup>, jerarquía e ingreso laboral por clase.

Gráfico 12: Calificación por clase de los RH con nivel Secundario Completo o más.



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

En el gráfico 12 se puede apreciar que los RH con nivel secundario completo o más obtienen trabajos con desiguales calificaciones en las distintas clases. En la clase baja dominada las calificaciones de sus trabajos son bajas<sup>90</sup>: “no calificado” y “operativa”

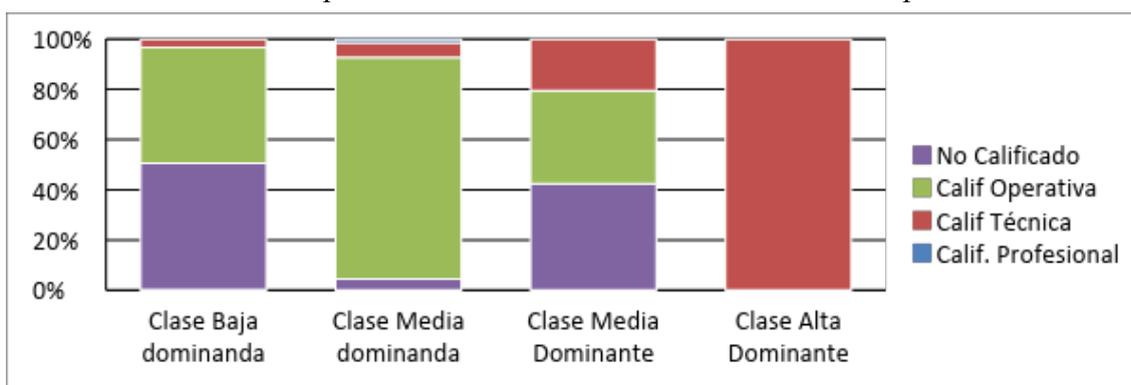
<sup>89</sup> La calificación de las ocupaciones se define por el nivel de complejidad de los trabajos y las tareas ejecutadas, tanto como la complejidad de las herramientas utilizadas en el proceso de trabajo. Es una característica objetiva del proceso de trabajo, determinante de las necesidades de conocimiento y habilidades técnicas del trabajador. Se diferencia a la población sin calificación de los trabajadores calificados, los primeros con tareas que requieren formación previa, mientras que los segundos sí. Se distinguen las calificaciones *operativa* (tareas rutinarias que exigen habilidades específicas, adquiridas en la experiencia del puesto), *técnica* (demanda conocimientos teóricos y prácticos específicos, adquiridos en entrenamiento formal: escuela secundaria y terciario técnico, e informal) y *profesional* (conocimiento teórico general y/o específico adquirido en la universidad) (Naclerio, 2005; Giovine y Jiménez, 2015).

<sup>90</sup> En este tipo de análisis no desconocemos que la clase ha sido construida con las variables que estamos comparando, más bien se pone de relieve que las categorías de las variables, y consecuentemente las variables re-categorizadas como es este el caso, están correlacionadas por la mediación de la clase, que es un constructo teórico-estadístico. Por lo tanto, decir que de los referentes que tienen secundario completo o más la calificación mejora en las clases dominantes del espacio, es mostrar la incidencia que tienen el resto de las variables activas en la calificación de los trabajos obtenidos, con independencia de la superación del secundario. Si las demás variables activas y sus categorías no introdujeran desigualdad en el espacio, las proporciones serían similares en todas las clases para mismo nivel educativo, o más bien, las clases estarían sólo construidas por el nivel educativo o la calificación de las ocupaciones. Este es el

predominantemente (aunque debemos recordar que los casos no llegan al 30% de los RH de esta clase). En la clase media dominada predomina la calificación “operativa” casi en un 80% de los casos (los RH con secundario completo ya son el 40% de los casos).

Por otra parte, los RH de las clases media y alta dominantes tienen una gran proporción con el secundario completo o más, aproximadamente un 90% de los casos (ver gráfico 6). Como se aprecia en el gráfico 12, en la clase media dominante la calificación “técnica” se lleva más del 50% de los casos y en la clase alta la calificación “profesional” se lleva casi el 70% de los casos. Ello muestra que, a pesar de ser RH con el último nivel educativo alcanzado similar, sus trabajos tienen calificaciones muy diferentes.

Gráfico 13: Calificación por clase de los RH sin nivel secundario completo.



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

Ahora analizaremos los resultados para los RH que no alcanzaron el nivel secundario completo (sin instrucción, primario incompleto y completo y secundario incompleto). Recordemos que estos casos no superan el 10% en las clases media y alta dominantes, por lo que nos concentraremos en la baja y media dominadas.

Es de notar que, casi en un 90% de los casos, los RH de la clase media dominada obtienen trabajos con una calificación “operativa”, mientras que en un 50% de los casos los RH de clase baja dominada tienen trabajos “no calificados”, reduciendo de este modo la calificación operativa a un 45% de los casos.

En cuanto a la jerarquía de las ocupaciones, veremos que las predominantes para los RH de clase media y alta dominantes (con nivel secundario completo o más) son las jerarquías de dirección y de trabajador asalariado. En la clase media dominante un 85% de los trabajadores son asalariados, mientras que en la clase alta dominante un 50% son trabajadores asalariados y un 42% son jefes o directivos.

En el caso de los RH que no llegaron a obtener el secundario completo, se observa un gran porcentaje de cuantapropistas y trabajadores asalariados. En el caso de la clase baja

---

fundamento de un análisis relacional, donde la desigual distribución de la categoría de una variable en la clase sólo es comprensible en función de la dispersión de las demás categorías de las variables. Es necesario comprender esto para no confundir el análisis con un análisis estándar o bivariado de variable contra variable, y en esto la relación con la clase no es una relación entre dos variables simples.

dominada el cuentapropismo alcanza un 40% y en la media dominada un 30%; mientras que el empleo asalariado es de un 56% en la baja dominada y de un 64% en la media dominada.

Se puede apreciar que los cargos de dirección y jefatura están asociados a RH de clase alta con niveles educativos altos, predominantemente universitarios completos, mientras que, también hay un sector que trabaja en relación de dependencia. En la media dominante los cargos son principalmente en relación de dependencia y las clases bajas son las que presentan mayor cantidad de casos con cuentapropismo.

En cuanto al ingreso, las diferencias se hacen más palpables. La finalización del secundario y el amplio acceso al nivel superior universitario no significa, para nada, una igualación en los ingresos totales individuales de los RH de clase media dominante con los de la clase alta. Ciertamente, un 93% de los RH de clase alta acceden a los dos últimos deciles de ingreso, en comparación con el 22% de los RH de clase media dominante. Los RH de la clase media dominante se aglomeran en los deciles séptimo, octavo y noveno.

En cuanto a las clases dominadas (en su mayoría RH sin acceso al nivel secundario completo), tampoco la situación laboral es similar. En la clase baja se concentra más del 70% de los casos en los deciles uno, dos, tres y cuatro, mientras que la media dominada se concentra más del 70% de los casos en los deciles cuatro, cinco, seis, siete y ocho.

Esto nos muestra que el nivel secundario completo particiona el espacio social en dos secciones muy marcadas: los dominantes y los dominados. No obstante ello, la relación entre el nivel educativo alcanzado y la calificación, jerarquía e ingreso de los trabajos se comienza a mediar por cuestiones adyacentes, más bien relacionadas con contextos disciplinares, laborales y la trayectoria de los individuos. Todo ello da por resultado que referentes de hogar con niveles educativos similares consigan trabajos muy diferentes y se posicionen en clases distintas.

Veamos un poco las características de estos trabajos por clase social construida: en el caso de la clase alta dominante los establecimientos donde trabajan los RH con secundario completo o más son predominantemente del sector privado, en relación de dependencia o en condición de directores o jefes, con el 63% de los casos, y en un porcentaje menor en los públicos, con un 28% de los casos. Los trabajos en establecimientos privados se realizan en las ramas de comercio, servicios y, en un porcentaje menor en construcción, servicios sociales y de salud; en cambio, en los públicos tenemos un gran porcentaje en la enseñanza, de casi un 60% de los casos, y le siguen la administración pública y servicios sociales y de salud.

Los RH de clase media dominante, con secundario completo o más, también trabajan principalmente en establecimientos privados, un 62% de los casos, y en menor medida en estatales, con 19% de los casos. El comercio y los servicios son las principales ramas de actividad del sector privado, junto a la enseñanza y la salud. En cambio, la administración pública y los servicios públicos, junto a la enseñanza y los servicios sociales y de salud son las ramas para el sector público.

Los RH de la clase media dominada con nivel hasta secundario incompleto trabajan, en un 70% de los casos, en establecimientos privados y en un 6% en públicos<sup>91</sup>. De los que trabajan en establecimientos privados, la mayoría lo hacen en la industria manufacturera, la construcción y, en menor medida, en el comercio. En cambio, los que trabajan en establecimientos del sector público, lo hacen en casi el 90% para la administración pública y los servicios públicos.

En los RH de clase baja dominada con nivel hasta secundario incompleto, casi un 60% trabajan en establecimientos privados y sólo un 2% lo hace en establecimientos estatales. De estos últimos, todos lo hacen en la rama de actividad enseñanza; en cambio, en los que trabajan establecimientos privados la mayoría lo hace en el comercio, la construcción, los servicios y específicamente el servicio doméstico.

Es de notar que el porcentaje de trabajadores en el sector privado es más o menos estable a través de las clases, pero los trabajadores del estado se concentran en la clase media dominante y alta dominante del espacio social. Ello nos muestra que el empleo en el Estado no está igualmente distribuido en el espacio social, siendo las clases medias y alta las que presentan un mayor porcentaje de casos, y la media dominante la que se lleva el 40% de los empleos. En cambio, la media dominada es la que detenta un 37% de los empleos en el sector privado.

#### **6.1.1.4 Referentes de hogar por sexo**

En esta sección compararemos las titulaciones de los Referentes de Hogar varones y mujeres con los ingresos (ITI). Es notable que, para las clases media dominada y dominante las mujeres referentes<sup>92</sup> perciban un menor Ingreso total individual que los varones. En la clase alta esta diferencia tiende a disminuir, y en la baja son las mujeres referentes las que ganan más que los varones. En todas las clases y en ambos periodos las mujeres RH tienen mayor titulación que los varones (Giovine y Jiménez, 2015). De este modo, las mujeres RH deben aspirar a mejores titulaciones para percibir iguales o menores ingresos, al menos en las clases medias y alta del espacio social.

Las diferencias de ingreso por sexo no son tan pronunciadas en la clase baja dominada, aunque se observa una mayor cantidad de mujeres contando con un ingreso del 7°, 8° y 9° decil, mientras que los varones se ubican en su mayoría en el 7° decil en 2011. El dato toma perspectiva si mencionamos que son hogares en su mayoría con referentes femeninos, el 65% de los casos en 2011 (Giovine y Jiménez, 2015).

Los trabajos de los RH mujeres son menos calificados que los de los varones (ver gráfico 16), y si consideramos la rama de actividad de los RH por sexo, veremos que ambos trabajan en el sector privado, pero los varones trabajan principalmente en la construcción y el comercio, y las mujeres principalmente en el servicio doméstico y el comercio casi por partes iguales.

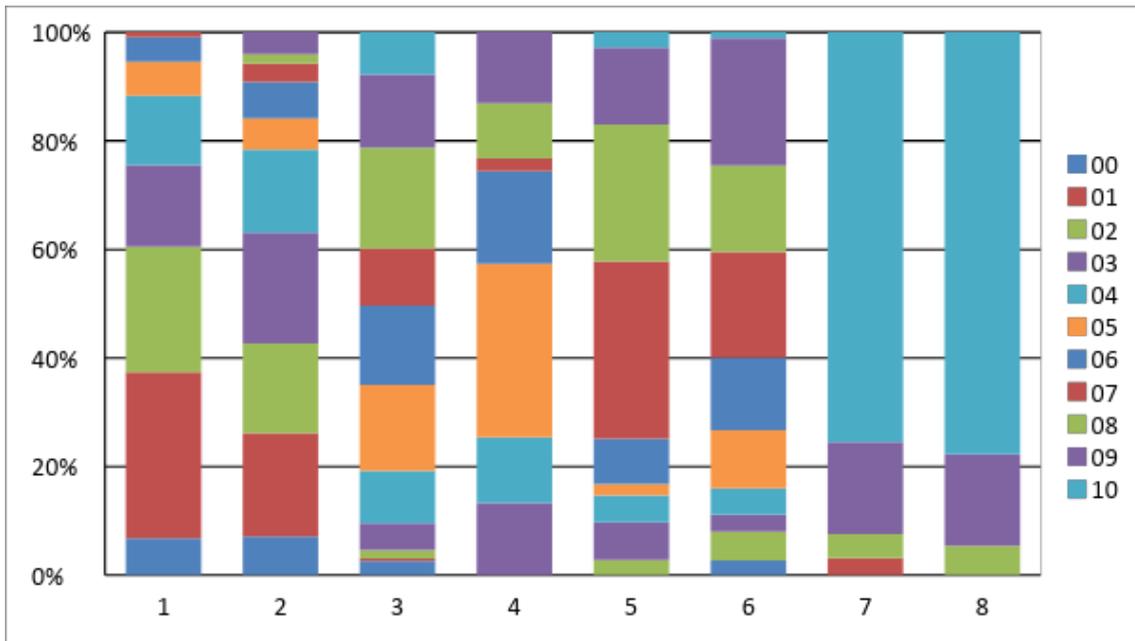
---

<sup>91</sup> El restante para el 100% en todos los casos es de establecimientos a los que no le corresponde público o privado por no trabajar en establecimientos o por otras causas.

<sup>92</sup> Para la clase baja dominada y la clase media dominante la proporción de referentes de hogar femenino es mayor. En cambio, en las clases media dominada y alta dominante la condición de referente se encuentra fuertemente masculinizada.

Para la clase media dominada se observa una mayor presencia de referentes varones que de mujeres en los últimos deciles de ingreso (7°, 8°, 9° y 10°), a pesar de tener las mujeres mayor porcentajes en los niveles de educación superior (secundaria completa y universitaria). En cuanto la calificación de los trabajos, diremos que son similares y la rama de actividad de los RH varones es principalmente en la industria manufacturera, administración y servicios públicos, construcción y comercio. Las mujeres, se concentran en el comercio y los servicios privados, en su mayoría.

Gráfico 14: Ingreso Total Individual clase y sexo del RH - 2011

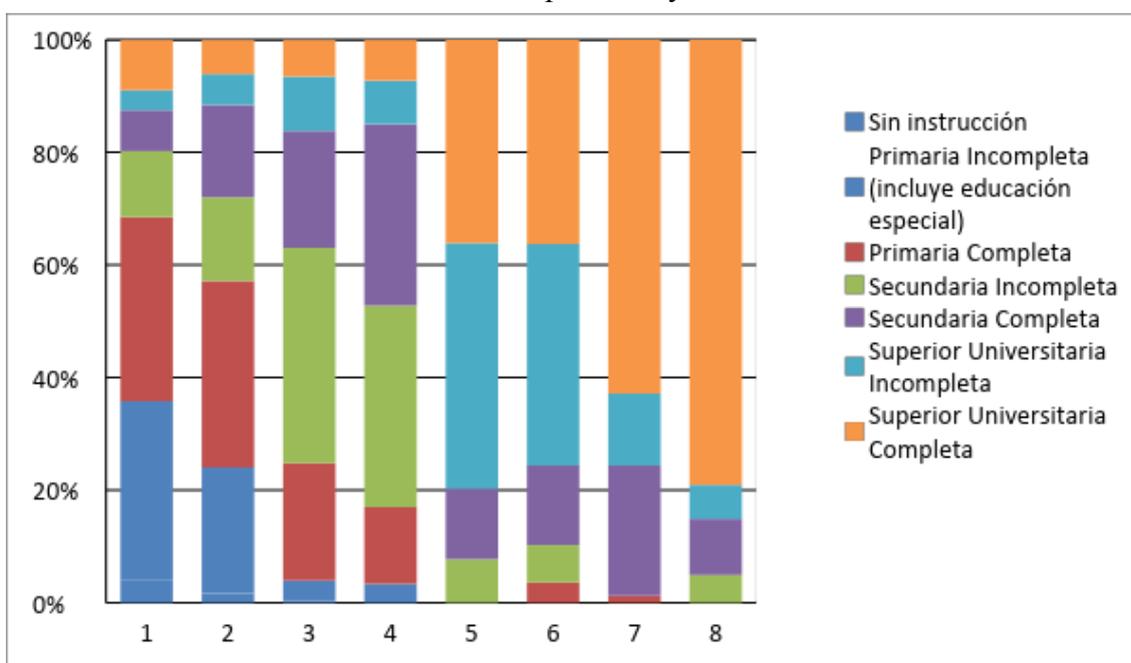


Fuente: elaboración propia, EPH 2011

En la clase media dominante la diferencia de ingresos se invierte (ver gráfica 14), siendo que el 17% de los varones se concentra en los deciles 9° y 10°, frente al 25% de las mujeres. En relación con el Nivel educativo (ver gráfica 15) alcanzado, los varones y las mujeres han tendido a igualarse en el nivel universitario, completo e incompleto. Esta tendencia también se encuentra en el ingreso total de los referentes, pero la equiparación no se ha producido del mismo modo, siendo que la disminución de participación de los varones referentes en estos deciles es abrupta, no así la de las mujeres (Giovine y Jiménez, 2015).

Los trabajos de las RH mujeres y varones son de calificaciones similares y los RH varones de esta clase se ubican en ramas de actividad como los servicios privados, el comercio y la administración pública y servicios públicos. En cambio, las RH mujeres de esta clase se ubican mayormente en la enseñanza, servicios sociales y de salud, servicios privados y la administración pública y servicios públicos.

Gráfico 15: Nivel Educativo del referente por clase y sexo - 2011

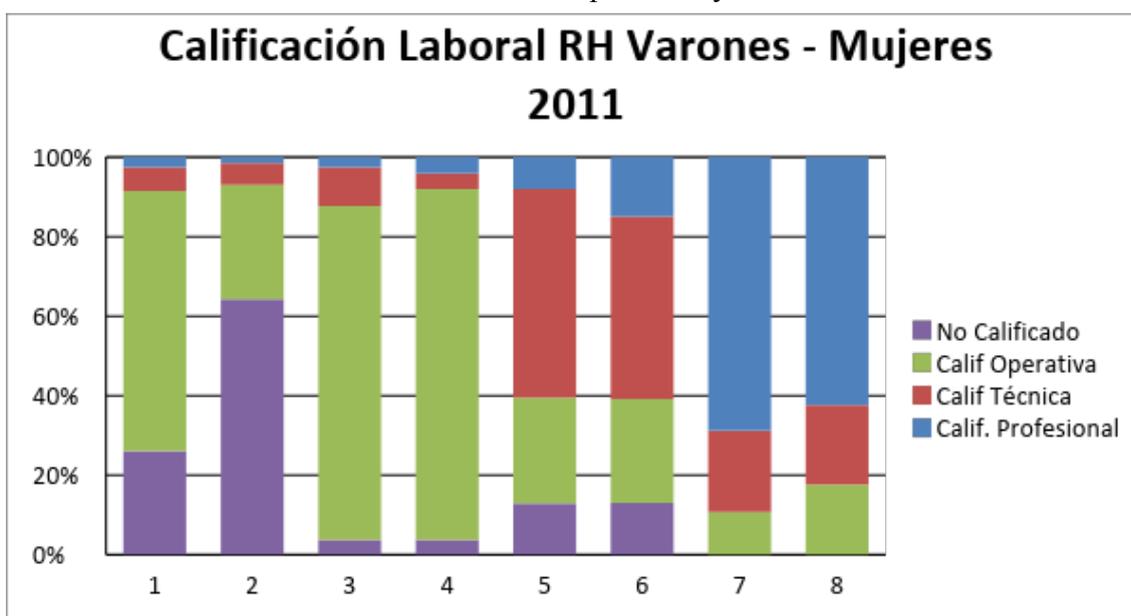


Fuente: elaboración propia, EPH 2011

Para terminar, la clase alta dominante presenta una elevada proporción de casos en el décimo decil, existiendo diferencias poco significativas entre referentes varones (76%) y mujeres (78%). Este dato debe de ser matizado por la escasa representación de las mujeres como referentes de hogar en la clase, un 27% en 2011. Además, dado que las mujeres detentan una mayor proporción en niveles educativos más altos que los varones en esta clase, es notable que los ingresos sean relativamente menores (Giovine y Jiménez, 2015).

En esta clase la diferencia entre sexos del RH es máxima, ubicándose predominantemente las mujeres el sector público (aunque no de modo exclusivo, si en mayor proporción que las otras clases) con trabajos menos calificados que los varones, principalmente asociados a la enseñanza y los servicios sociales y de salud y en menor medida en el comercio. Los varones se ubican en los servicios privados, la enseñanza, la administración pública y servicios públicos y el comercio principalmente.

Gráfico 16: Calificación laboral del referente por clase y sexo - 2011



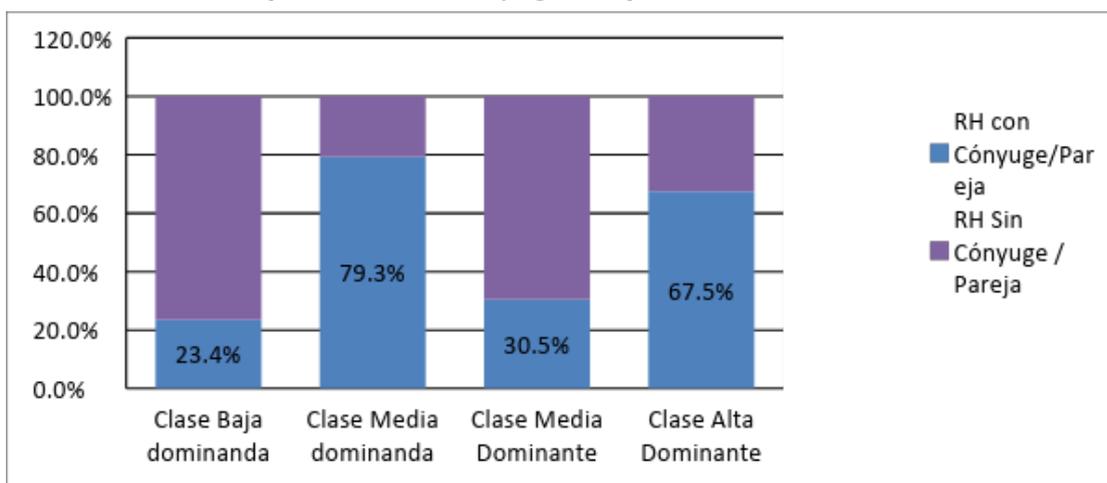
Fuente: elaboración propia, EPH 2011

Para cerrar, en esta sección compararemos el ingreso con las titulaciones. Esta relación es diferencial para cada una de las distintas clases, siendo que las mujeres de la clase baja dominada y las de la clase media dominante obtienen mayores ingresos a titulaciones similares que los varones referentes. En cambio, en la clase media dominada y la clase alta dominante esta relación se invierte, siendo los varones los que obtienen mejores ingresos a pesar que las mujeres siguen teniendo los mejores niveles educativos.

## 6.2 Nivel educativo de las parejas/cónyuges por clase

El interés por estudiar los cónyuges del espacio social radica principalmente en conocer su nivel educativo, su situación laboral, su ingreso y la relación de estas variables con los RH. Como podemos observar en el gráfico 17, los hogares con cónyuge varían mucho entre las clases, lo que llama la atención y desata algunas hipótesis, pero no haremos un análisis de ello en esta sección. Sí mencionamos que las relaciones que se puedan hacer están mediadas por estos datos más generales que ponen a las clases media dominada y alta dominante en un alto porcentaje de hogares con cónyuge/pareja (alrededor de un 70%) y a las baja dominada y media dominante en porcentajes muy bajos (alrededor del 30%).

Gráfico 17: Porcentaje de RH con Cónyuge/Pareja - 2011

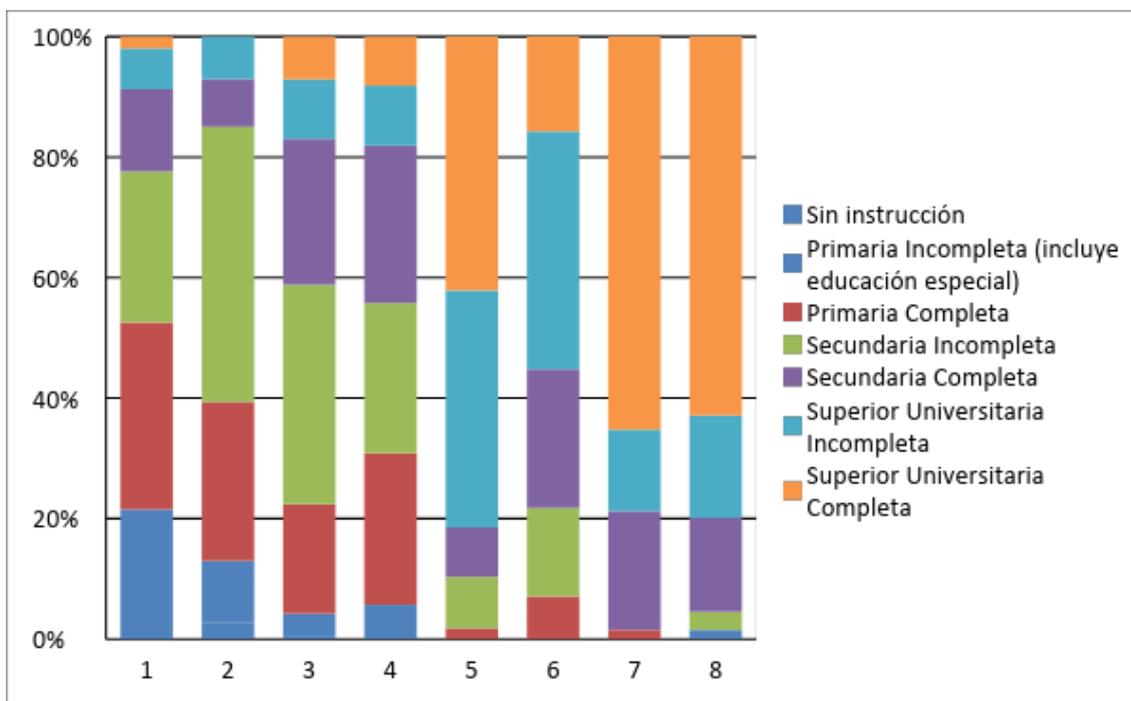


Fuente: elaboración propia, EPH 2011

En ese marco diremos que los cónyuges/parejas del espacio social construido presentan niveles educativos similares a los referentes de hogar (tomando sólo a RH casados o unidos), según pertenencia a los diferentes sectores del espacio social, que sugiere que los RH “eligen” su pareja con un nivel educativo similar (ver gráfico 18), cierta homogamia educativa (Giovine y Jiménez, 2015).

Del mismo modo que en los RH, en los cónyuges de la clase baja dominada se observa más de un 40% en el nivel primario, mientras que para la clase alta dominante presentan más de un 70% en nivel universitario. También como los referentes, en la clase media dominada se concentran en el nivel secundario, en tanto en la clase media dominante tienen mayor presencia en el nivel superior universitario (Giovine y Jiménez, 2015).

Gráfico 18: Nivel educativo de los RH con cónyuges/pareja y de sus cónyuges/parejas por clase (2011)



Fuente: elaboración propia en base a la EPH – INDEC

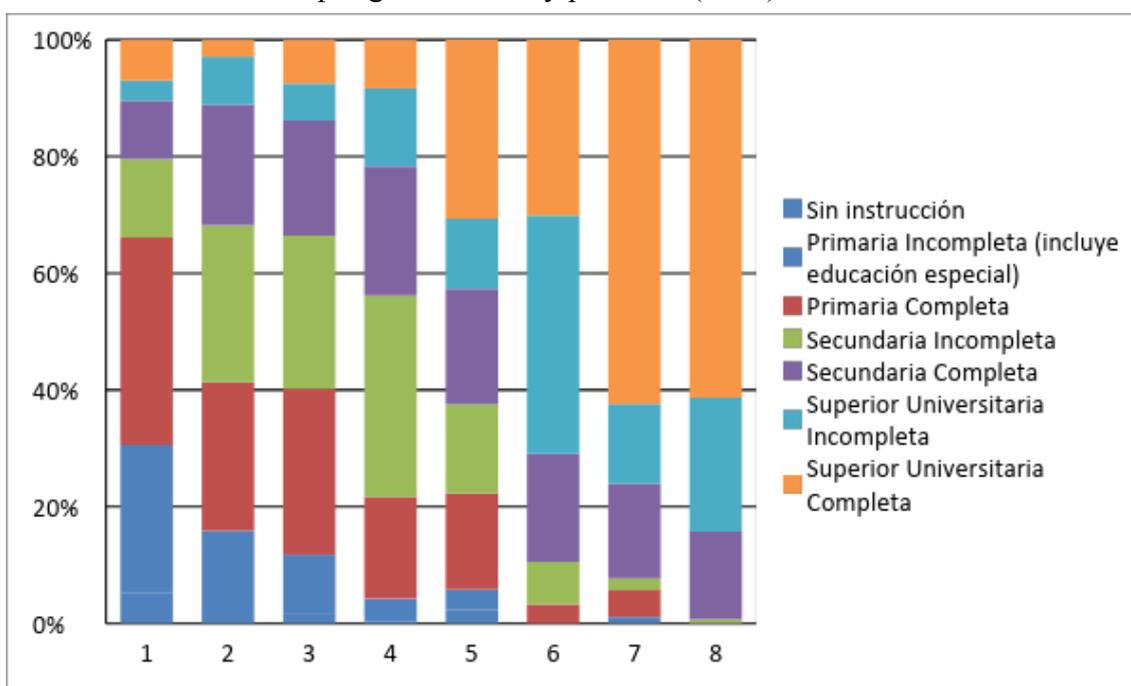
Las tendencias son similares entre referentes de hogar con pareja/cónyuge y su pareja/cónyuges también para 2003. Es notable que esta coincidencia en términos de niveles educativos sea tan fuerte para las clases del espacio social, siendo que no se corresponde con los ingresos o las calificaciones laborales. Todo parece indicar que el nivel educativo es una variable que incide (de un modo consciente o no) en la elección de una pareja, pero no es un tema que exploraremos en mayor profundidad aquí, quedando para posteriores indagaciones.

### 6.3 Nivel educativo alcanzado por generación

En esta sección tomaremos a todos los individuos del espacio social 2011 mayores a 25 años y consideraremos dos generaciones de escolarización teóricas, los que tienen entre 25 y 45 años (los jóvenes) y los que tienen más de 45 años (los adultos). Estas generaciones responden a un conjunto de consideraciones teóricas, pero la principal radica en que el segundo grupo (en una trayectoria educativa teórica) ha completado sus estudios (nivel primario y secundario) antes de 1983<sup>93</sup>. Por tanto, quedan dos grandes grupos, los que siguiendo una trayectoria teórica se escolarizaron antes de 1983 y los que se escolarizaron después de 1983.

<sup>93</sup> Este año ha sido de gran relevancia para la educación, como para múltiples dimensiones en Argentina, por cuestiones tratadas anteriormente y que no repetiremos en esta sección.

Gráfico 19: Escolaridad por generaciones y por clase (2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2011

En la clase baja se observa que crece notablemente el secundario completo (se duplica de una generación a otra) y el secundario incompleto (que también se duplica), todo ello en detrimento del primario (incompleto y completo) que pasa de un 75 a un 40%. Este mejoramiento en el nivel educativo de la generación que se escolarizó desde la democracia en Córdoba da cuenta de un proceso exitoso de tendencia a la universalización de la escuela primaria (sacando a la población del analfabetismo) y de inclusión en la escuela secundaria de la clase baja. Como se puede notar en el gráfico 19, todavía falta mucho para alcanzar la universalización pretendida del primario y el secundario, que también ha crecido sustancialmente en su nivel incompleto.

En la clase media dominada esta tendencia se observa con igual incidencia, con un nivel primario (completo e incompleto) que no supera el 20% de la clase en los que asistieron después de 1983, siendo un 40% para la generación anterior a 1983. Este mejoramiento tiene incidencia en el nivel secundario, pero también y con la misma intensidad en el nivel superior universitario. Sin embargo, y para redoblar la apuesta, crecen en mayor proporción los niveles incompletos que los completos, lo que está poniendo de relieve que ahora la dificultad no está sólo en el acceso sino en la permanencia y el egreso de los niveles que se proponen completar los agentes.

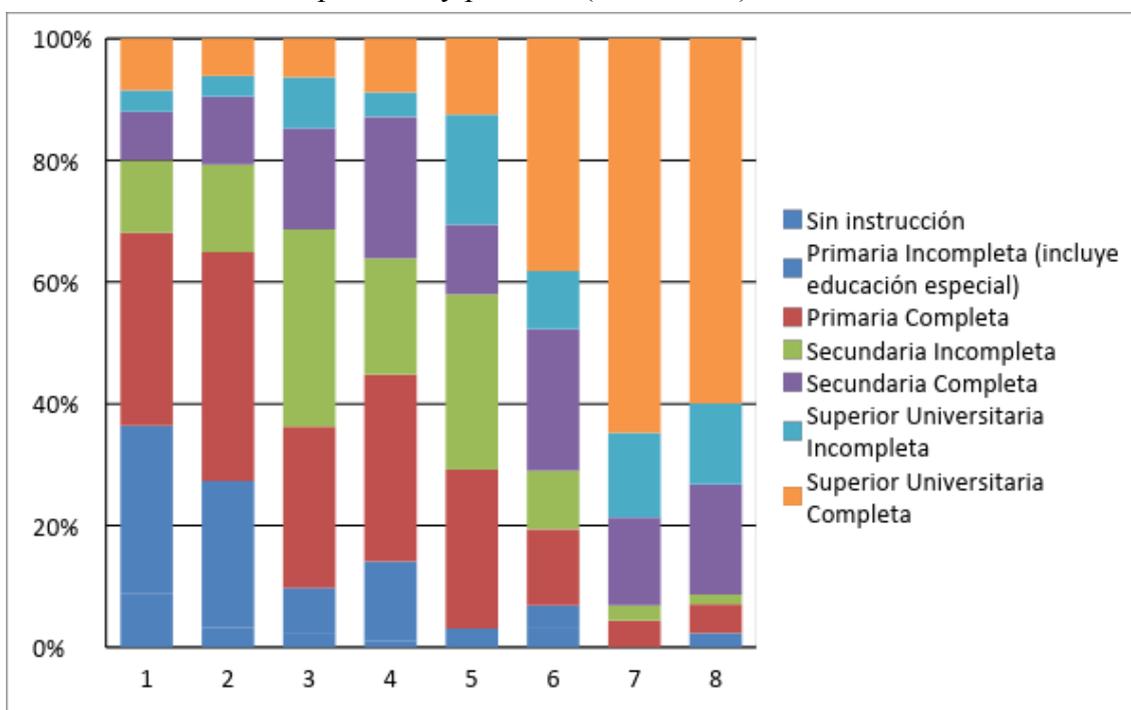
Si el objetivo era universalizar el primario, para la clase media dominante comenzamos a observarlo, siendo que la totalidad de los agentes de esta clase alcanzan el nivel completo para la generación más joven. También se observa un mejoramiento en el secundario incompleto y en todos los niveles superiores, pero diríamos que el principal problema de esta clase se ubica en el nivel superior, pues si bien el acceso ha crecido mucho, el egreso es una materia pendiente.

En la clase alta el panorama es muy distinto, esta clase universaliza el nivel medio en la generación más joven, siendo que todos sus agentes han terminado la secundaria, la apuesta por esta clase está más bien en la universalización del nivel superior universitario, siendo que más del 60% de los agentes presenta el nivel completo para la generación de los jóvenes, y hay un mayor porcentaje de nivel incompleto, es decir, agentes con aspiraciones al mismo. Ello da por resultado que sólo el 15% se quede con el secundario completo.

### 6.3.1.1 Diferencia de escolaridad entre mujeres y varones por generación.

Si bien hemos podido mostrar las diferencias existentes por generación (los que tenían edad de recibirse del secundario antes de 1983 y los que lo hicieron después), es de interés observar las diferencias por sexo, en la medida en que nos pueden dar un panorama general del modo en que la histórica desigualdad entre mujeres y varones se ha ido modificando.

Gráfico 20: Escolaridad por clase y por sexo (Hasta 1983)



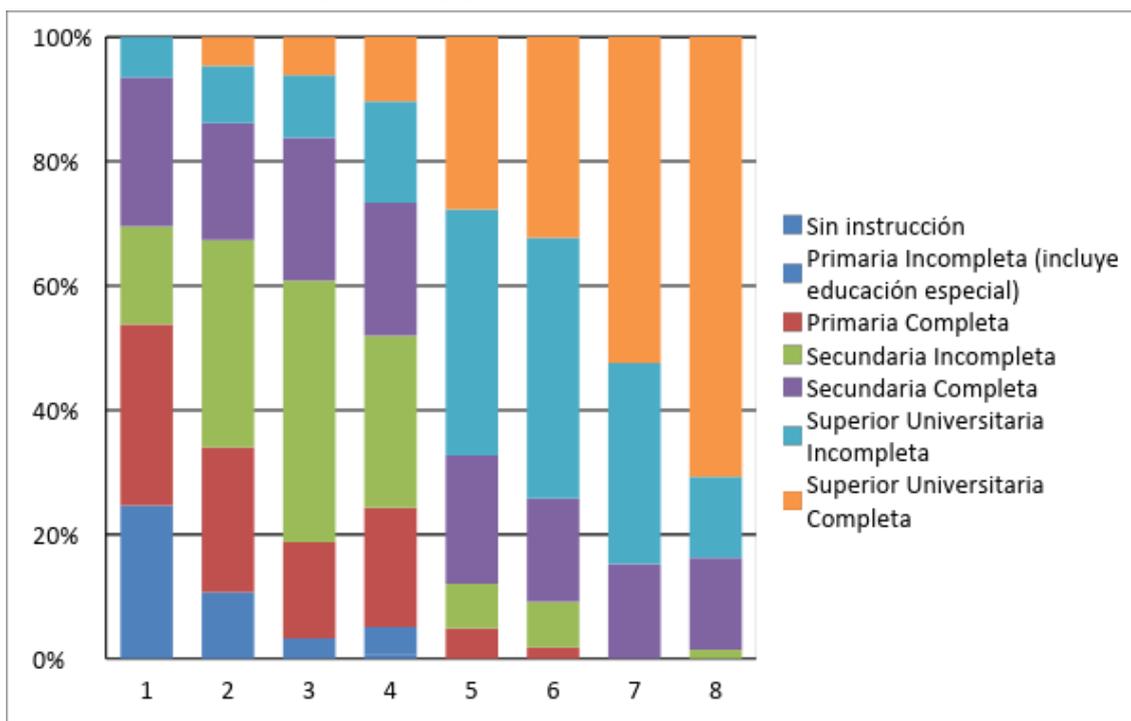
Fuente: elaboración propia, EPH 2011

Es notable que para las dos generaciones las mujeres presentan mayores niveles educativos que los varones. Esto indicaría que la histórica desigualdad de género que benefició a los varones durante años tiende a revertirse. Es decir: las mujeres alcanzan niveles educativos más altos que los varones. Lamentablemente, esto no significa que las mujeres obtengan al momento de insertarse en el mercado laboral cargos más jerárquicos o más calificados y mucho menos mayores ingresos, como hemos mostrado en el apartado anterior (Giovine y Jiménez, 2015).

En el caso de los agentes que se recibieron antes de 1983, las diferencias por clase se hacen más significativas en la clase media dominante, donde las mujeres alcanzan

niveles educativos más altos y en mayor proporción que los varones. Por lo concerniente a las demás clases sociales, la relación es bastante más equitativa, siendo levemente mayor el nivel educativo de las mujeres en la clase baja y media dominada y levemente mayor para los varones en la clase alta.

Gráfico 21: Escolaridad por clase y por sexo (desde 1983)



Fuente: elaboración propia, EPH 2011

Para los que se encuentran en edad de haber cursado desde 1983 (ver gráfica 21) también se observa en las mujeres mayor porcentaje en los niveles educativos más altos que los varones, sin embargo, esta diferencia se acentúa respecto de la generación anterior. En el caso de las mujeres de la clase alta, de hecho, la diferencia se revierte en favor de ellas, con un porcentaje mucho mayor de universitario completo o más. En la clase baja dominada, las mujeres tienen menos primario incompleto y en la media dominada tienen menos secundario incompleto. En la media dominante es mayor el universitario en su conjunto para las mujeres que para los varones.

Si discriminamos por terciario, universitario y posgrado veremos que las mujeres asisten más que los hombres al nivel terciario en ambas generaciones (ver tabla 9 y 10-anexo). Y ello se ve amplificado en la gran proporción de mujeres con terciario de la generación joven, donde el porcentaje es más alto.

El nivel universitario está relativamente más masculinizado que el terciario, con una gran proporción de varones en las clases media y alta dominantes sobre todo para la generación adulta.

En el posgrado los resultados son más interesantes aun, pues en la generación de los adultos, los varones tienen más posgrados que las mujeres, en cambio, en la generación

de los jóvenes, son las mujeres las que presentan más posgrados. (ver tablas 9 y 10-anexo)

#### **6.4 Nivel educativo de los hijos y nietos por clase**

La escolarización de los hijos y nietos de los hogares de gran Córdoba es de interés porque nos permite observar las estrategias de sus padres al escolarizar a sus hijos y, de este modo hipotetizar estrategias a partir de prácticas diferenciales por clase social. Para ello nos valdremos de algunas variables que indican si los niños y jóvenes, que aún viven en los hogares de sus padres, siguen estudiando, en qué nivel se encuentran, de qué tipo de gestión son las instituciones a las que asisten, entre otras. También observaremos en las clases en las que hay más sobre-edad o abandono y en que clases se valen más de la educación inicial.

Para ello consideramos los cortes etarios previstos por la normativa para los niveles a estudiar. Los hijos y nietos<sup>94</sup> de los hogares tomados en la muestra de la EPH, fueron seleccionados por rangos de edad, en función de los años estipulados por la normativa para la duración de los diferentes niveles. De esta manera, para analizar la asistencia al nivel inicial seleccionamos a los hijos de 3, 4, 5 y 6 años o más que nunca asistieron a al nivel; para analizar la terminalidad de la escuela primaria, tomamos los hijos mayores de 12 años; para la terminalidad de la escuela secundaria hijos mayores de 18 años; para la terminalidad del nivel superior universitario, hijos mayores de 25 años (Giovine y Jiménez, 2015).

Para comenzar diremos que la terminalidad está correlacionada con la clase social, esto quiere decir que la sobre-edad de los diferentes niveles se da con mayor frecuencia en las clases baja y medias que en la clase alta. De la composición de los hijos y nietos por clase social, diremos que los valores por rango de edad no son comparables, a causa del modo en que ha sido tomada la muestra, pero sí es interesante notar que en la clase alta dominante los hijos y nietos permanecen en el hogar de sus padres más que en las demás clases para ambos momentos de estudio.

##### **6.4.1 La escolarización inicial:**

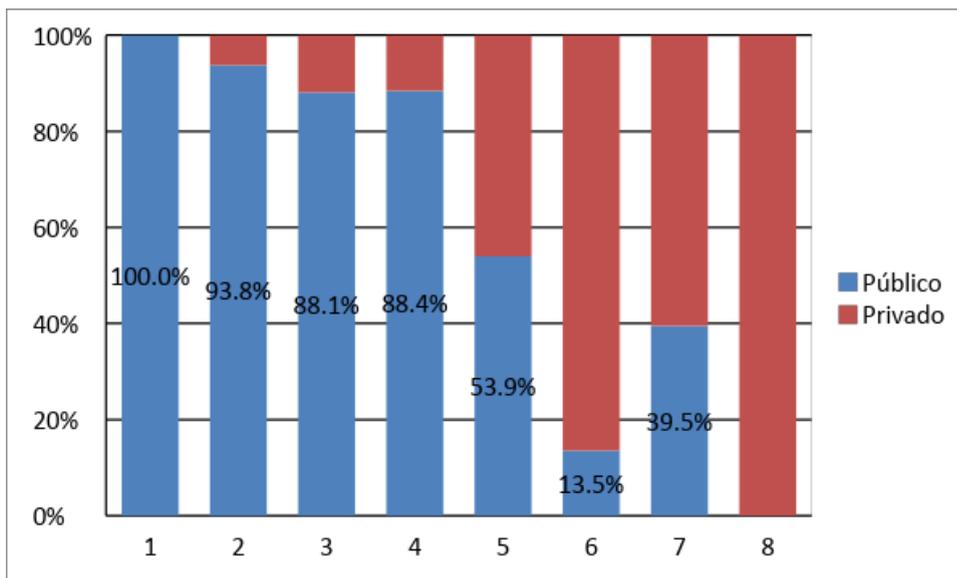
El primer dato a considerar son los hijos de entre 3 y 5 años aún no han asistido a ningún establecimiento educativo, y por lo tanto, se encuentran “Sin instrucción”. El análisis de los datos muestra que en 2003 la clase baja y la media (dominada y dominante) tenían alrededor de la mitad de sus hijos y nietos de 3 a 5 años no escolarizados, para 2011 esto cambió, siendo que los niños que todavía no se escolarizaron de 3 a 5 años están cerca del 10% en las clases baja y medias. En la clase alta la escolarización ya es muy alta para 2003.

Ahora veamos de qué tipo de gestión son las instituciones donde se escolarizan estos niños:

---

<sup>94</sup> En lo que sigue, cuando se mencione a los hijos se incluyen en la misma categoría a los nietos del RH.

Gráfico 22: Escolaridad por clase y tipo de gestión de hijos y nietos (3 a 5 años)



Fuente: elaboración propia, EPH 2011

La escolarización privada crece de 2003 a 2011 (ver anexo), pero también lo hace de clase a clase. Esto es coherente con los datos presentados en el apartado de la oferta educativa y en la bibliografía sobre el tema.

En el espacio social construido se observa un incremento de la demanda por el sector de gestión privada de educación para estas edades en todas las clases (ver gráfico 22). Sin embargo, el crecimiento es desigual para las diferentes clases, siendo menor en las clases dominadas y del orden del 30% y 40% en las dominantes, alcanzando un 100% en los hijos y nietos de clase alta dominante en 2011. Ello permite hipotetizar que, además de que la distribución desigual de los niños entre el sector público y privado, el crecimiento en la demanda para este sector tendió a incrementar la brecha social por tipo de gestión.

Otro dato importante a considerar es que, en 2003, la escolarización de los niños de 3 años se daba principalmente en las clases baja y media dominadas, esto seguramente está relacionado con la necesidad de cumplir con el horario de trabajo por parte de los padres, que como explicamos más arriba en su mayoría trabajan ambos.

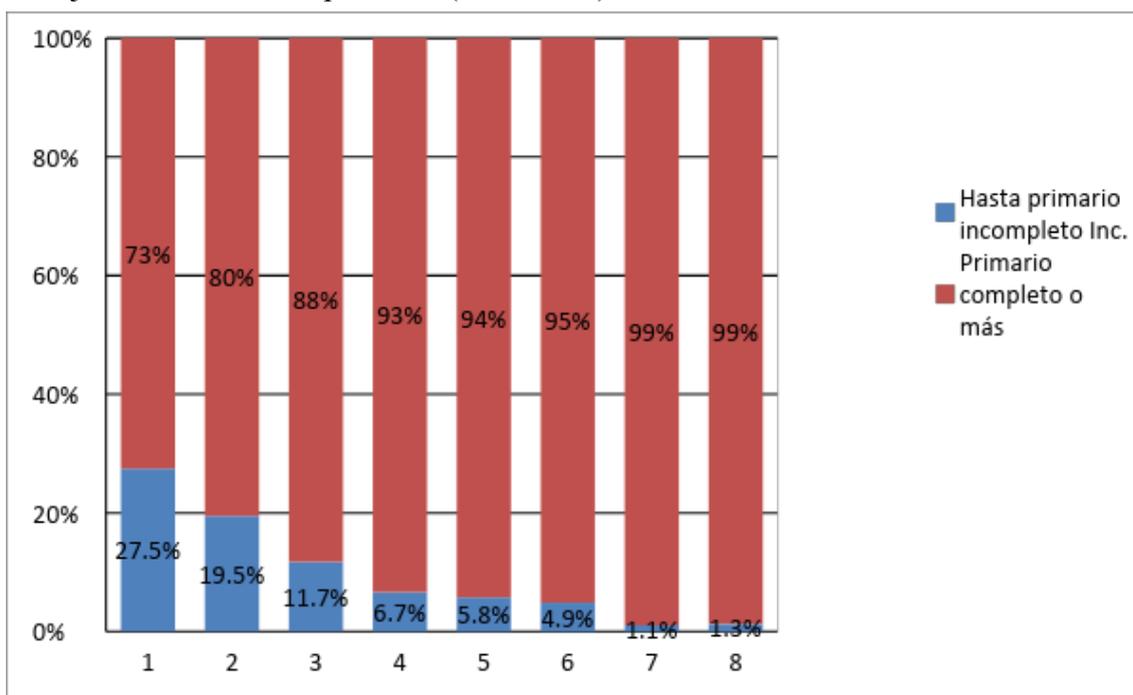
#### 6.4.2 La escolarización Primaria:

La escolarización primaria es de gran importancia en la medida en que se ha tendido a una universalización del nivel, pero además ha sufrido grandes modificaciones en los últimos años, que pasan por la secundarización del séptimo grado, pero también por los planes de creación de salas y colegios específicos para el nivel que hemos mencionado más arriba.

Para considerar este nivel tomaremos como variable Nivel educativo y veremos cuantos hijos y nietos de más de 12 años tienen primaria incompleta por clase. De este modo podremos ver sobre-edad y nivel incompleto. También observaremos el sector de gestión del nivel educativo de los hijos y nietos de cada clase. De este modo podremos explorar la demandada de educación pública y privada.

Por otra parte, el análisis en los dos momentos (2003/2011) nos dará un indicador de dos estados de la cuestión en el tiempo, a condición de tener conciencia que son dos muestras diferentes. De este modo podremos cotejar los indicadores y determinar el impacto de las políticas en el nivel y del crecimiento del sector de gestión privada.

Gráfico 23: Escolarización (hasta primario incompleto y más de primario completo) de los hijos más de 12 años por clase (2003-2011)



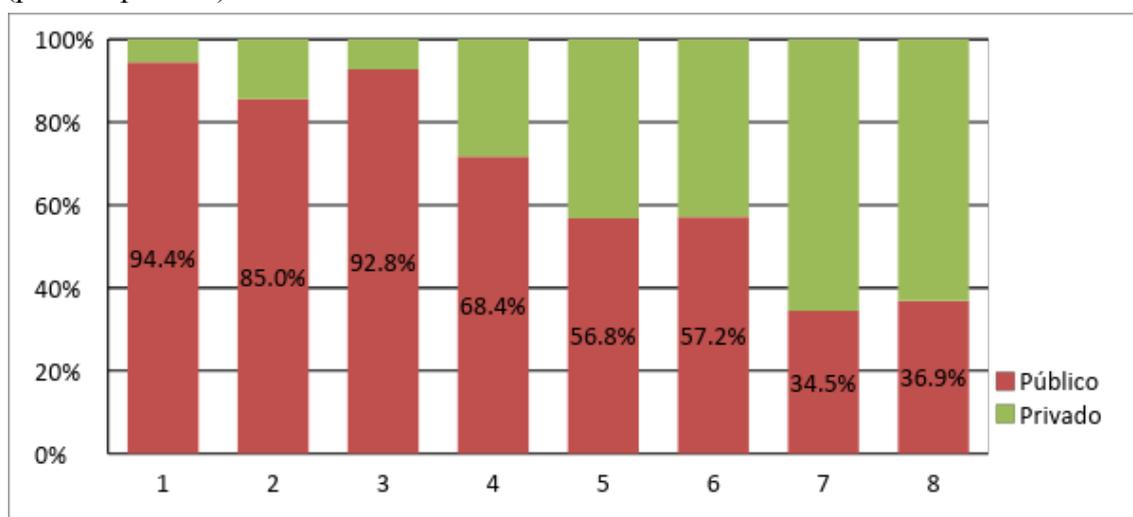
Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

Los hijos de 12 años o más presentan diferencias por clase social la finalización del primario. De acuerdo a la edad establecida por la normativa vigente para la finalización de la escolarización primaria, los hijos y nietos de 12 años y más ya deberían haber finalizado la escuela primaria, y como podemos ver en el gráfico 23, hay muchos que presentan el nivel incompleto. El porcentaje cae de 2003 a 2011 lo que podría estar dando cuenta de un impacto positivo de las políticas de terminalidad y de sostenimiento de los alumnos en las instituciones educativas, sin embargo, seguimos viendo que en las clases dominantes el porcentaje de hijos y nietos sin el nivel completo es menor que en las otras clases, lo que sigue mostrándonos una desigualdad socioeconómica de base.

Podemos observar que un 27.5% de los hijos de 12 años o más de la clase baja dominada en 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.

Gráfico 24: 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 24, las políticas públicas de ampliación de la oferta y de infraestructura tienen como población de destino principalmente a las clases dominadas del espacio social, en la medida en que las clases que asisten mayormente a la educación pública son la clase baja y media dominada.

Los hijos de entre 6 y 12 años de la clase baja dominada asisten, en una altísima proporción, a establecimientos públicos, siendo un 94% en 2003 y un 85% en 2011. En cambio, en la clase media dominada lo hacen en una proporción inferior en 2011 (68%) que en 2003 (93%). Los hijos de la clase media dominante concurren en un 57% a establecimientos públicos, valor que se mantiene relativamente estable en los dos momentos de tiempo. En tanto los hijos de este grupo de edad de la clase alta dominante asisten mayormente a establecimientos de gestión privada, con un porcentaje de 66% en 2003, y 63% en 2011 (Giovine y Jiménez, 2015).

Poor más que se mantengan en niveles bajos, el crecimiento del sector de gestión privada en las clases baja y media dominadas se da en mayor medida que en las clases dominantes para el periodo de estudio. En consecuencia, para las clases media y alta dominante se mantienen de los porcentajes elevados en el periodo de estudio.

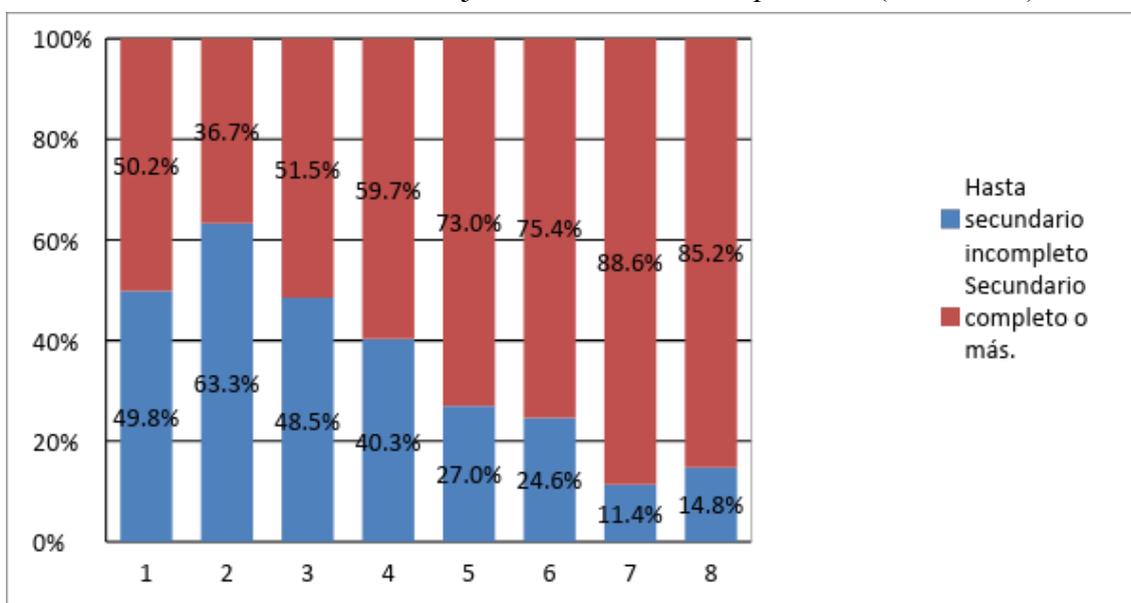
### 6.4.3 La escolarización Secundaria:

Como vimos en secciones anteriores, este es un nivel complejo, muy vapuleado por las normativas y los cambios de planes y muy heterogéneo en su interior. La pretensión reciente de universalización ha generado más ansiedades y proyectos que efectos concretos. Ya en 1993 los tres primeros años se hicieron obligatorios, y en la actualidad todo el nivel lo es, generando para el Estado un desafío sin precedentes.

Además, este es un nivel está mediado por la capacidad de los individuos en condiciones de asistir a la escolarización secundaria de insertarse también al mercado de trabajo en caso que los hogares lo requieran. En este sentido la escolarización de los jóvenes en tiempo y forma es muy sensible a las condiciones socioeconómicas de los hogares de origen de esos jóvenes.

Fieles a la propuesta que hicimos para el nivel primario comenzaremos viendo la terminalidad, para ello tomaremos los mayores de 18 años.

Gráfico 25: Escolarización de los hijos de más de 17 años por clase (2003-2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

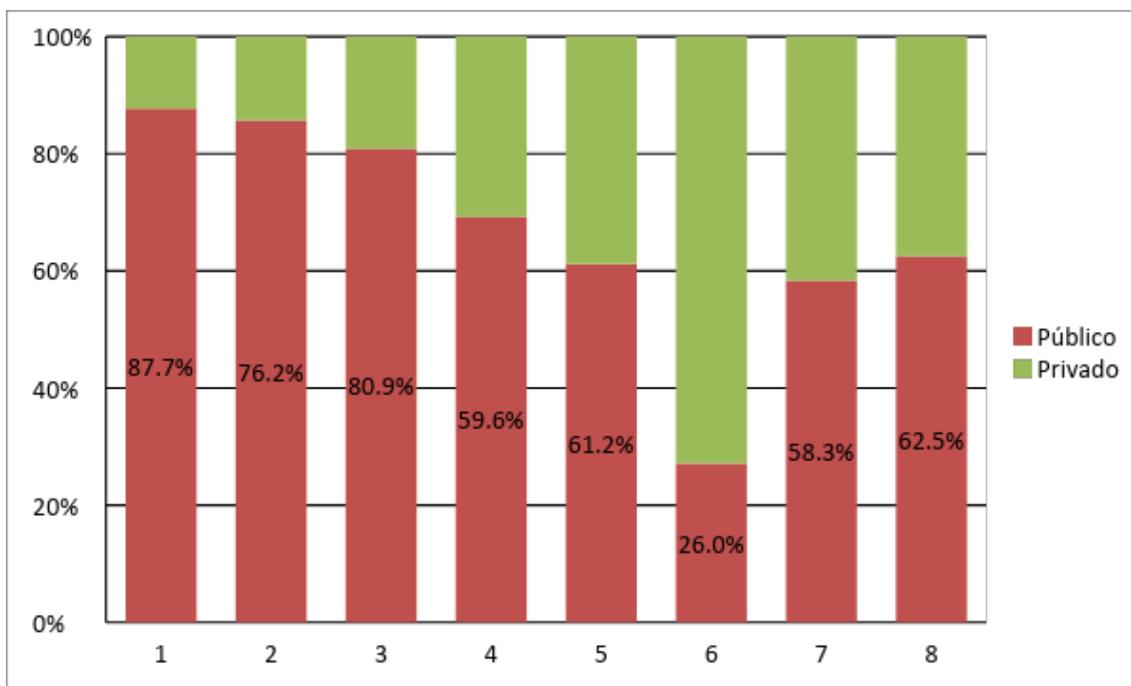
Como se puede observar en el gráfico 25 el impacto de las políticas públicas, sumadas a las leyes que han hecho en dos etapas de este un nivel obligatorio, han tenido un alcance diferencial por clase, observándose un crecimiento en el nivel completo para las clases medias, un sostenimiento de la terminalidad para la clase alta y un claro empeoramiento de las condiciones para la clase baja.

Este fenómeno está relacionado con las condiciones socioeconómicas y culturales de los jóvenes en edad de terminar la escuela secundaria. Claramente, la universalización del nivel en los hijos de familias de clase alta en 2003 ya los hacía prácticamente independientes de la política pública y los cambios de normativa. En cambio, las clases medias son las más permeadas e incentivadas por estos cambios. Estas son clases donde

la promesa las políticas educativas de universalización del secundario han incidido más fuertemente.

Por último, la clase baja es la menos beneficiada, que paradójicamente es la que más asiste a la educación pública como veremos en el gráfico 26. Ello nos predispone a pensar en la necesidad de direccionar las políticas públicas hacia sectores diferenciados de la demanda, pues corremos el riesgo de caer en la paradoja de diseñar políticas que desconozcan a los sectores que las demandan, a pesar de invertir gran cantidad de recursos.

Gráfico 26: Escolarización de los hijos de 13 a 17 años tipo de gestión y clase (2003-2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

Como podemos apreciar en el gráfico 26, la clase baja y media dominadas son las que asisten con mayor frecuencia a instituciones de gestión estatal. Si bien el porcentaje desciende para 2011 poco más de un 10% en la clase baja y un 20% en la media dominada, los porcentajes de asistencia a instituciones de gestión estatal son altísimos, prácticamente un 76% en la baja y un 60% en la media dominada.

En el caso de la clase media dominante, merece una mención especial el crecimiento en demanda de educación de gestión privada de 2003 a 2011, que aumenta es de un 45%. De este modo, se puede apreciar donde se produce la mayor apropiación de la nueva oferta de educación privada en Córdoba.

Además, nos permite hipotetizar dos estrategias diferenciales por clase: a la finalización del nivel en la clase media dominada y la privatización en la media dominante. En la clase media dominada observamos un crecimiento del nivel completo para los hijos y nietos en edad de hacerlo, en cambio, en la clase media dominante el crecimiento es menor, pero se observa una fuerte tendencia a la privatización de la educación media.

La clase alta presenta porcentajes de demanda de educación de gestión privada similares en los dos momentos, alrededor del 40%. Este resultado nos arroja dos hipótesis: una relativa a la estabilidad, asociada a instituciones de larga duración y consolidadas en el mercado educativo, y otra relativa al alto porcentaje de demanda de educación de gestión estatal. Esta última está mediada por la oferta de los colegios secundarios dependientes de la Universidad Nacional de Córdoba, como se puede

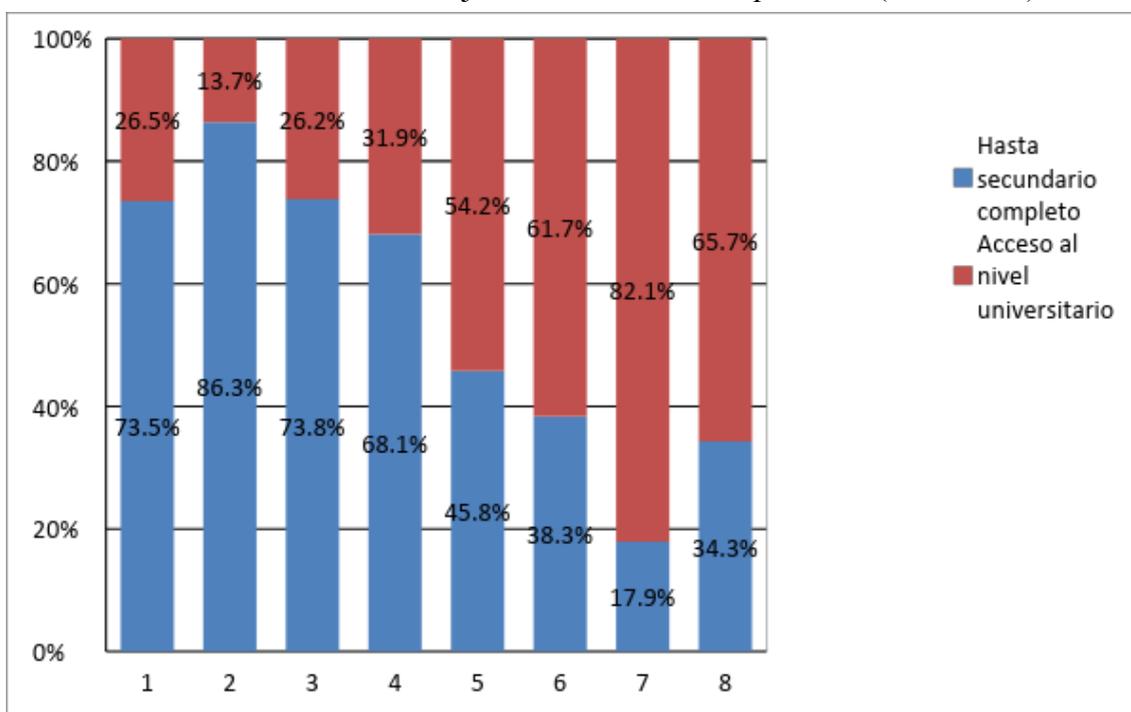
constatar en las entrevistas que se realizaron con posterioridad a la confección de esta tesis y que están siendo analizadas en la actualidad.

#### 6.4.4 La educación de nivel superior universitario:

Para este nivel, contamos sólo con los casos de hijos que todavía residen en casa de sus padres. Lamentablemente, la falta de casos para algunos cortes por clase deja de hacer significativos los resultados y nos hemos visto obligados a realizar un análisis más general de los datos para mantener el nivel de significatividad por encima de los estándares.

En este sentido, tomamos la escolarización de los hijos de 18 años y más para consignar el acceso al nivel superior, de hijos de 25 años y más para ver egreso de las carreras terciarias-universitarias y hacemos un corte por sub-nivel superior de los que acceden sólo con pretensiones exploratorias, en la medida en que los casos son pocos para sacar conclusiones.

Gráfico 27: Escolarización de los hijos de más de 17 años por clase (2003-2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

Los resultados para consignar el acceso al nivel superior son reveladores. Como hemos dicho previamente, la matrícula en el nivel superior en Córdoba creció sensiblemente en el periodo de estudio y lo hizo de un modo notorio en ambos sectores de gestión. Como mostramos, pudimos observar que el crecimiento dentro del sector estatal y de la UCC se dio de un modo más pausado que en las universidades creadas en los noventa. Por otra parte, son conocidas las reformas en términos de ampliación de horarios (que en algunos casos terminó en duplicación de horas de dictado para las

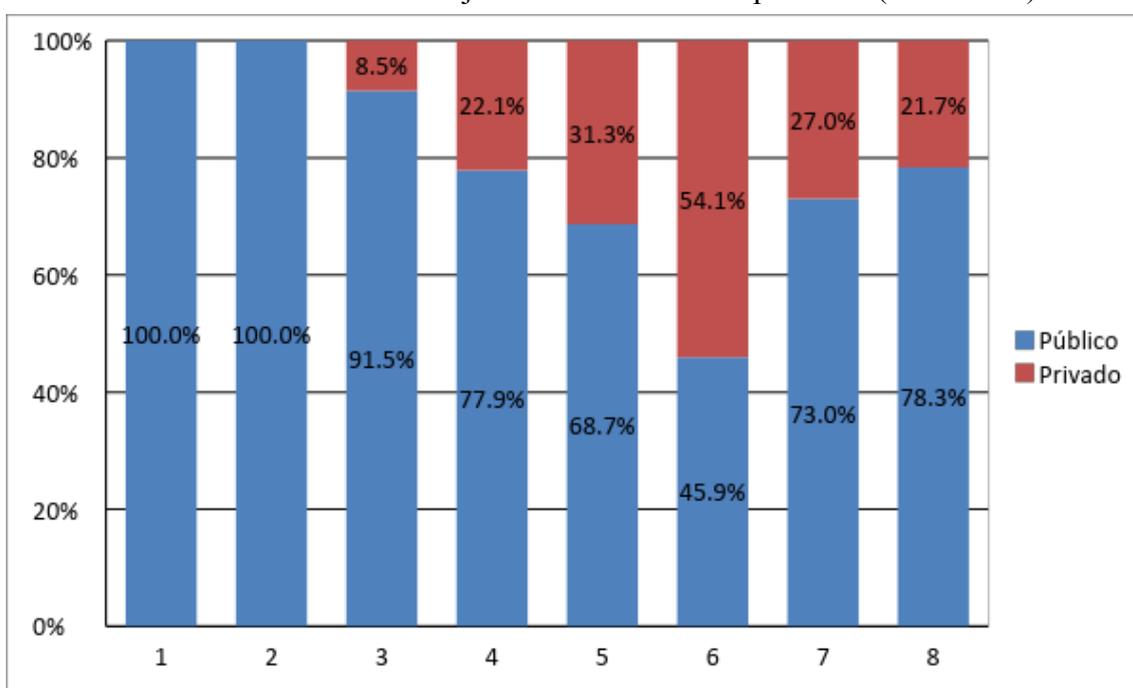
cátedras), ayuda económica, ayuda con los hijos y demás reformas dentro del nivel superior en todas las instituciones, sean terciarias o universitarias.

Nuevamente para este nivel constatamos la desigualdad por clase, que por recurrente no debe ser menospreciada o naturalizada. En la clase baja dominada sólo el 14% de los hijos tienen acceso al nivel superior, habiendo caído el porcentaje de 2003 que era del 27%. La falta de posibilidades para acceder al nivel superior de esta clase seguramente está dada por la deserción en el nivel medio y por la necesidad de insertarse tempranamente al mercado de trabajo.

Las demás clases del espacio social han aumentado sus porcentajes en el acceso al nivel superior. Las clases medias crecen en el acceso de sus hijos y nietos al nivel superior, casi en la misma proporción en ambas, lo que nos muestra una estrategia clara de acumulación de capital cultural por parte de las familias posicionadas en este sector del espacio social. Sin embargo, como veremos más adelante, son muchos los que habiendo ingresado no logran finalizar sus estudios o los dilatan crónicamente.

En la clase alta el escenario es diferente, el acceso es muy elevado en 2003 y un poco menor en 2011. Esta disminución en el acceso es producto de una “ralentización en el acceso” que hace que al considerar a los hijos y nietos de 18 años y más el porcentaje baje. En esta clase los años sabáticos y los viajes son causales, entre otros, de retrasos en el cursado.

Gráfico 28: Escolarización de los hijos de más de 17 años por clase (2003-2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

En el gráfico 28 podemos observar que, de los pocos casos de la clase baja dominada que asisten al nivel superior, todos van al sector público. En las clases medias es donde crece con mayor intensidad el sector privado de nivel superior, pasando de un 9% a un 22% en la clase media dominada y de un 31% a un asombroso 54% en la clase media

dominante. Finalmente, en la clase alta se observa una relativa disminución de un 5% del privado, que no muestra más que una estabilidad dentro de las estrategias de este sector.

Claramente la diferencia en el acceso al sector privado, relacionada con el aumento de la matrícula, está centrada en las clases medias, con mayor incidencia en las familias de clase media dominante, que han optado por el sector privado como un instrumento para mantener o mejorar su posición en el espacio social global.

Gráfico 29: Escolarización de los hijos de más de 17 años por clase (2003-2011)



Fuente: elaboración propia, EPH 2003 y 2011

Finalmente, si consideramos los sub-niveles dentro del nivel superior veremos que las modificaciones no son muchas entre 2003 y 2011, siendo mayor la diferencia en la clase baja dominada, en la que crece el porcentaje de universitarios en detrimento de los terciarios (todo ello recordando que son sólo el 10% de los casos tienen acceso al nivel superior en esta clase). Claramente, las familias de clase media dominada son las que aspiran en mayor proporción al nivel terciario, con un porcentaje cercano al 40% de los casos. En las familias de clase media dominante el porcentaje es relativamente alto, con un leve crecimiento para 2011 en el terciario, alcanzando un 32% de los casos. Por último, las familias de clase alta se concentran en el nivel universitario, con un porcentaje escaso de hijos en el terciario.

## 7 CONCLUSIONES

En esta tesis hemos reconstruido el debate en torno a una concepción del espacio social de un modo relacional. Para ello optamos por presupuestos ontológicos, metodológicos y técnicos que nos permitieran dar cuenta de la complejidad sin reducirla sustancialmente, al mismo tiempo que seleccionamos un marco teórico acorde a nuestros principios filosóficos de comprensión de la acción social.

Hemos presentado el espacio social construido para Córdoba en el marco del equipo de investigación del que formo parte y, valiéndonos de este espacio social, hemos constatado la desigual distribución del acceso y egreso de la educación por niveles y por tipo de gestión de las familias de Córdoba en 2003 y 2011. No, más bien se ha analizado de modo tal que puede haberse planteado como mejoramiento.

De este modo no sólo nos hemos quedado con una imagen instantánea de los hechos, sino que hemos podido comparar dos momentos en el tiempo, capturando algunas transformaciones de la estructura educativa del espacio. Un análisis sustancialista podría considerar el aumento en los niveles de escolaridad de la población como un mejoramiento, pero este análisis muestra cómo, en términos relacionales, la desigualdad se sostiene y en algunos casos aumenta.

La descripción de los condicionamientos asociados a las clases del espacio sociales construido en 2003 y 2011 nos permitió observar su composición (de las clases) en ambos momentos de tiempo, y las principales características asociadas a las familias de cada una de las clases del espacio social construido. En este marco, hemos podido observar algunas modificaciones estructurales en las clases medias, y un relativo sostenimiento de las familias ubicadas en los extremos del espacio social. Este insumo es de fundamental importancia para comprender luego el acceso, la permanencia y la terminalidad de los distintos miembros de las familias de Gran Córdoba por clase social construida.

Otro elemento fundamental para comprender las inversiones y las transformaciones de la estructura educativa en el periodo de estudio, consistió en la reconstrucción histórica de las transformaciones que el sistema educativo había sufrido desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, en términos de educación pública y privada. En ese marco, concentrarnos en los procesos más recientes, desde la vuelta de la democracia en adelante, nos habilitó a pensar el impacto de las políticas públicas en la educación en general (para cada nivel y tipo de gestión), los cambios en las normativas impuestos por la nación, la relativa autonomía de Córdoba en su implementación, las transformaciones del mercado escolar y las modificaciones de la demanda.

Todos estos elementos intervinieron de manera conjunta en el análisis de los datos construidos a partir del cruce de las clases sociales y los datos provenientes de las múltiples variables educativas relevadas en la EPH para cada uno de los miembros del hogar. El resultado de este proceso derivó en la descripción de los condicionamientos educativos asociados a las clases construidas del espacio social, pudiendo de este modo

caracterizar las prácticas educativas de las familias y relacionarlas con los condicionamientos de clase. De este modo, pretendemos capturar la desigualdad educativa de un modo relacional, a través del análisis de datos. Posteriormente, para la tesis de doctorado, procederemos a un análisis cualitativo que nos permita capturar los sentidos vividos en Gran Córdoba.

Los resultados de esta investigación son, en términos generales, alentadores. Su rasgo positivo radica en que asistimos a un proceso de creciente escolarización de la clase baja, media dominada y media dominante. Ello implica que algunas familias que antes no accedían a la educación inicial, ahora lo hacen, las que no podían terminar el primario ahora estén en condiciones de hacerlo, otras familias que no tenían acceso al secundario hoy puedan aspirar a ingresar y que algunos hogares con hijos y nietos que no podían acceder a la universidad en 2003, en 2011 sí lo hagan.

También es cierto que los niveles educativos de los hijos de las familias menos favorecidas alcanzan niveles de escolarización más altos que el de sus padres. Estos datos no pueden menos que llenarnos de orgullo como sociedad y como provincia, pero las cosas no son tan simples como parecen y, como suele suceder, la desigualdad gusta más de transformarse que de ceder terreno.

En este sentido tenemos que admitir que las distancias dentro de la estructura social y educativa parecen haberse mantenido en algunos casos, a pesar del mejoramiento en el acceso de las familias cordobesas a los diferentes niveles educativos. Ello ha implicado que el acceso al nivel secundario de muchos hijos y nietos de las familias cordobesas que antes no lo hacían no necesariamente signifique una permanencia prolongada y mucho menos el egreso del nivel medio.

También implica que la segregación por tipo de gestión ha aumentado en muchas clases y niveles, como se muestra en la asistencia a establecimientos de educación privada por clase y por nivel educativo en 2003 y 2011, donde la mayor afluencia a instituciones educativas de gestión privada se da en las clases medias y alta. Esta práctica se configura en una creciente modalidad de desigualdad educativa que afecta horizontalmente a los niveles.

Por otra parte, el acceso al nivel superior ha crecido para todas las familias de las diferentes clases del espacio social construido. Pero ello no se condice, a pesar de los esfuerzos a través de las políticas de inclusión que se han mostrado para el nivel superior, con un crecimiento en el egreso en la misma proporción, dando por resultado una disminución en la terminalidad relativa al ingreso principalmente en la clase media dominante.

Esto significa que las familias de clase media dominada y clase media dominante ven a sus hijos y nietos ingresar por primera vez a la universidad o a los institutos técnicos y docentes en mayor medida, pero la expectativa de finalizar el nivel se hace relativamente igual o menor que antes. Además, es necesario considerar que han aumentado los casos de estudiantes y recibidos de posgrados en las familias más acomodadas de Córdoba en 2011, lo que desplaza la estructura de desigualdad hacia

más años de escolarización, una modalidad de desigualdad educativa por acumulación de credenciales de posgrado y años de escolaridad.

Lo mencionado hasta aquí nos pone en posición de preguntarnos si no estamos frente a una situación de corrimiento o de desplazamiento estructural. Esto es posible en la medida en que el mayor acceso a los diferentes niveles, protagonizado por miembros de clases que anteriormente no podían acceder, y el desplazamiento de la clase alta hacia los estudios de posgrado no nos están ocultando de doble manera el sostenimiento de la desigualdad bajo el presupuesto de la democratización de los niveles.

O lo que es lo mismo, nos lleva a reflexionar en qué medida el mejoramiento en el acceso no nos está ocultando una creciente desigualdad en los procesos educativos, como muestran los estudios internacionales y nacionales de evaluación de calidad educativa. Si consideramos que, tomando una metáfora de fútbol de barrio, se ha “corrido el arco” hacia los estudios de posgrado, podríamos llegar a pensar que la desigualdad educativa en Córdoba, lejos de desaparecer se está transformando.

Esto implicaría que el mejoramiento en el acceso escolar de las familias del espacio social de Gran Córdoba para 2011 se ha dado de modo tal que las diferencias que hacen a desigualdades sociales al menos se mantengan en el espacio social, muy probablemente incrementándose por medio de nuevas, más complejas y entramadas formas que desafían a los investigadores en sus análisis y a los mismos sistemas de relevamiento y de procesamiento estadístico de la información, insumos fundamentales para el diseño y la evaluación de las políticas públicas. En consecuencia, estamos ante fenómeno que genera resistencia a las políticas de democratización.

Como los datos estadísticos sugieren, asistimos a estrategias de acumulación y especificación del capital cultural institucionalizado como parte de las estrategias de distinción de una fracción de la clase media en ascenso y de una clase alta que puede estar siendo amenazada en su posición. A ello es necesario sumarle a una fuerte segregación de la oferta educativa por tipo de gestión en los hogares de clases dominantes de Gran Córdoba, las estrategias de diversificación en la “elección”<sup>95</sup> de la escuela de sus hijos.

Esta complejización tendría por objeto mantener o aumentar la distancia, en términos educativos, que garantiza la distinción social por medio de capital cultural institucionalizado. De este modo, el crecimiento económico de las últimas décadas en la Argentina estaría reconfigurando las distancias sociales por otros medios educativos asociados a dos estrategias diferenciales y complementarias, más años de escolaridad y certificaciones por medio de los posgrados y una creciente diferenciación en la oferta educativa para las familias de las distintas clases sociales de Córdoba, por medio de escuelas específicas para las clases media dominante y la clase alta con formación internacional, bilingüe, entre otras.

---

<sup>95</sup> No nos ocuparemos en esta tesis del meticuloso trabajo de “elección” de las instituciones educativas que realizan algunas familias de Gran Córdoba, pero existe bibliografía que desarrolla esta cuestión, como la de Van Zanten (2007) para el caso de Francia, Collet Sabé (2013) para el caso de España o Ziegler en Argentina.

En esta tesis de especialización hemos mostrado el estado de los condicionamientos educativos de las diferentes clases sociales construidas para el primer decenio del nuevo siglo en Córdoba, será motivo del trabajo de doctorado incluir en el análisis los siguientes años del segundo decenio para constatar en qué dirección avanzan los resultados. Paralelamente, nos proponemos para el doctorado realizar sobre un estudio cualitativo en profundidad de las familias del espacio social cordobés, capturando los sentidos implicados por parte de las familias de diferentes clases sociales y relacionándolos con las transformaciones que hemos mostrado.

En el marco de lo antedicho, las políticas públicas tendientes a garantizar la escolarización inicial, primaria y secundaria, serían un avance muy significativo por parte del Estado, frente a un desplazamiento estructural del tipo al que asistimos, al menos en un sentido axiológico y de garantía de los derechos educativos universales, en la medida en que ponen estos temas en el horizonte de las políticas públicas.

Si bien es cierto que estamos de cara a grandes desafíos a largo plazo, como ha sido la universalización de la educación primaria que ha llevado más de cien años, promulgarse en esa dirección es un gran paso por parte de la política pública. Ahora es el momento de plantearse los nuevos desafíos y operacionalizar este proceso de larga duración.

Pero lo más importante, es monitorear constantemente la dirección en que avanzan las desigualdades educativas por medio de instrumentos cada vez más precisos, para no encontrarnos ante un escenario en el que la desigualdad persista a pesar de la dedicación de tiempo, recursos y políticas. Un mal diagnóstico podría terminar siendo más perjudicial que no contar con uno, porque podemos hacer grandes inversiones y no lograr el efecto deseado.

Una población que, por más que permanezca más años en el sistema educativo, no logre acceder a trabajos mejor remunerados y de mayor calificación en el mercado laboral, porque éste demanda paralelamente más calificaciones por las mismas ocupaciones, es al menos un problema a considerar.

Si este fuera el caso, no lograríamos mayor proeza que la de hacer pagar un costo más alto a las clases bajas y medias para el mismo acceso al mercado laboral que han tenido sus padres. Ello, además terminaría significando una mayor inversión para el Estado en general, y un beneficio para las clases media dominante y alta, en la medida en que tendrían acceso a una mano de obra más calificada y formada, al mismo costo.

De todos modos, mejorar la escolarización de la población en general aparece en el discurso educativo como un “bien en sí mismo” y el acceso a la educación en todos los niveles aparece como un “derecho”. En este sentido, la mejora en el acceso, permanencia y egreso, deberían tomarse como máximas irrenunciables en todos los planos de gestión. Sin embargo, dado que el capital cultural institucionalizado adquiere valor relacional en un espacio social, como hemos mostrado, es conveniente pensarlo en el marco de otros bienes que también son valiosos en dicho espacio.

En esta dirección, no proponemos una disminución en la asignación de recursos, sino más bien un buen diagnóstico, para una articulación con las demandas de un mercado

laboral que permita hacer valer los años de escolarización, no sólo en términos de selección, sino en términos efectivos de calificación, jerarquía y remuneración de los trabajos. Para ello es necesario un relevamiento constante y cada vez más minucioso de la información educativa que se produce. Sólo de este modo lograremos que las desigualdades educativas efectivamente disminuyan.

## 8 BIBLIOGRAFÍA

- Abratte, J. P. (2007). *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba, 1984-1999* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba - Argentina.
- Abratte, J. P. (2011). Segmentación, fragmentación y democracia: condensaciones y desplazamientos en el Discurso académico y el discurso de la política educativa. *Cuadernos de Educación*, 9(9), 33-50.
- Abratte, J. P. (2013). Los 90: neoliberalismo y políticas de educación superior. En M. Gordillo y L. Valdemarca (Coords.), *Facultades en la UNC. 1854-2011- Saberes, procesos políticos e institucionales* (pp. 277–298). Córdoba: UNC.
- Albergucci, M. L. (2006). *Educación Inicial Análisis cuantitativo del Nivel*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Altimir, O., y Beccaria, L. (2001). El persistente deterioro de la distribución del ingreso en la Argentina. *Desarrollo económico*, 40(160), 589–618.
- Álvarez, M. (2013). *Educación en cifras. Nivel inicial y primario en Córdoba: 2002-2010*. Córdoba: CEPYD.
- Amar, H., Tello, C., Bianchi, G., y Asprella, G. (2015). Las relaciones entre “Educación e Inclusión Social” en Argentina y Brasil: las apropiaciones específicas de algunos debates e ideas educativos de la trama discursiva internacional circulante. *Revista Educação Especial*, 28(53), 557–568.
- Ambroggio, G. A. (2012). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. *Cuadernos de Educación*, 1(1), 133-143.
- Aranda, J. C. F. (2013a). Las bases territoriales de la segmentación educativa. *Cardinalis*, 1(1), 1-17.
- Aranda, J. C. F. (2013b). Procesos Segregatorios y Segmentación Educativa. *Síntesis*, (3).
- Arce, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., y Vázquez, E. (2014). La segregación escolar público-privada en América Latina.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Anuario de Estadísticas Universitarias - Argentina 2011* (p. 408). Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Anuario de Estadísticas Universitarias - Argentina 2013* (p. 408). Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Arriaga, A. E., Franco, M. J., Medina, L., y Natalucci, A. (2012). Un Estado en transición: Córdoba ante el embate neoliberal. En M. Gordillo, A. E. Arriaga, M. J. Franco, L. Medina y C. Solís (Eds.), *La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo* (pp. 25–63). Córdoba: Ferreyra.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Balzarini, M., Maccagno, A., Somazzi, C., Oehlenschäger, A., y Esbry, N. (2013). *Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba (1613-2013)*. Córdoba: Editorial UNC.
- Baranger, D. (1992). *Construcción y análisis de datos: una introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Misiones: Editorial Universitaria.
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Segunda edición (1a electrónica).

- Barsky, O., y Dávila, M. (2010). *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Buenos Aires: Teseo.
- Barsky, O., y Giba, G. (2013). La investigación en las universidades privadas argentinas. Documento de Trabajo 276. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- Barsky, O., y Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Barsky, O., Sigal, V., y Dávila, M. (2012). Los desafíos de la universidad argentina. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blanco, A. F. (2006). *Gasto público provincial dirigido a la niñez y la adolescencia en Córdoba, 2000-2005*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Económicas, Departamento de Economía y Finanzas.
- Bourdieu, P. (1988). La distinción. Criterio y bases del gusto. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. *Sociología y cultura*, 281-309.
- Bourdieu, P. (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997b). Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (2012). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2013). La nobleza de estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1980). La educación argentina (1955-1980). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- Brigido, A. M., y Giacobbe, C. D. (2013). La reforma curricular de la enseñanza media en Córdoba (Argentina): análisis crítico de su “discurso pedagógico” desde la perspectiva de B. Bernstein. *Voces y Silencios*, 4(1), 3-17.
- Capdevielle, J., y Giovine, M. A. (2015). Desigualdad y espacio urbano: las condiciones objetivas de las clases sociales en el gran córdoba. *Cardinalis*, (4), 66-90.
- Carli, S. (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. *Historia de la educación-anuario*, 9, 39-55.
- Cassirer, E. (1953). Substance and Function and Einstein's Theory of Relativity. Authorized Translation by William Curtis Swabey and Marie Collins Swabey. New York: Dover Publication.
- Centro de Estudios de la educación Argentina. (2012). *Necesitamos más graduados*. (No. 1 (5)). Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Cocorda, E. (2001). La descentralización educativa en Argentina: un aprendizaje difícil. El caso de la provincia de Córdoba entre 1989 y 1992. *S. Martinic y M. Pardo (eds.) Op. cit*, 349-374. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Collet Sabé, J. (2013). *¿Cómo y para qué educan las familias hoy?* Barcelona: Icaria & Antraszyt.

- Crivisky, E. (1993). Análisis factorial de correspondencias: Un instrumento de investigación en ciencias sociales. Asunción: Universidad Católica de Asunción.
- de Deane, C. A., Corengia, Á., de Fanelli, A. G., y Carranza, M. P. (2016). La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), pp. 73-91.
- de Fanelli, A. G., y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1), pp. 58-75.
- Del Cueto, C. (2007). Los únicos privilegiados: estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados. Buenos Aires: Prometeo y UNGS.
- Dirección de Planeamiento e Información Educativa, M. (2002). *Estadísticas de la educación*. Córdoba: Ministerio de educación de la provincia de Córdoba.
- Escoffier, B., y Pagès, J. (1992). *Análisis factoriales simples y múltiples: Objetivos, métodos e interpretación*. Bilbao: Servicio Editorial del País Vasco.
- Fanfani, T., Filmus, D., Moragues, M., Morduchowicz, A., Poggi, M., Quevedo, L. A., ... Tiramonti, G. (2003). Educación media para todos. *Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, UNESCO.
- Feldfeber, M. (2003). La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en argentina. *Educação y Sociedad*, 24(84), 923-943.
- Feldfeber, M. (2009). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. *Feldfeber, Myriam (comp.), Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Noveduc.
- Ferreya, H. A., Cocorda, E., Rosales, M. A., y Acosta, M. Ó. (2015). Educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba, Argentina. Historia, políticas públicas y desarrollo educativo. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 28-47.
- Ferreya, H., Vidales, S., Kowadlo, M., Bono, L., y Bonetti, O. (2013). Hacia la educación secundaria obligatoria. Notas del procesod en la República Argentina. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(2), 1-29.
- Filmus, D., Kaplan, K., Miranda, A., y Moragues, M. (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. *Escuela media y mercado de trabajo*. Buenos Aires: Santillana.
- Filmus, D., y Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? (E. Tenti Fanfani Comp.) Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- Filmus, D., y Sendón, M. A. (2001). A la deriva: trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral. En *CD 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Agosto. Buenos Aires*.
- Foglino, A. M., Falconi, O., y Molina, E. L. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6 (6) pp. 227-243.
- Galassi, G. L. y Andrada, M. J. (2011) Relación entre educación e ingresos en las regiones geográficas de Argentina. *Papeles de población* 17(69), 257-290.
- García de Fanelli, A. M., y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1) pp. 58-75.

- García Guadilla, C. (2004). Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano. *Revista de la educación superior*, 33(2) pp. 65-74.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giovine, M. (2015). Condicionamientos educativos de los sectores dominantes en Gran Córdoba: cambios y transformaciones 2003-2011. *Revista de la educación superior*, XLV(177), 119–146.
- Giovine, M., y 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*. Córdoba: En Prensa.
- Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Bilbao: Ed. Fundación BBVA.
- Gutiérrez, A. (2006). Clases, espacio social y estrategias: una introducción al análisis de la reproducción social en Bourdieu. *Bourdieu, P., Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*, pp. 9–27. Córdoba: Farreya.
- Gutiérrez, A. (2012). Reflexiones en torno al análisis de las redes sociales en la pobreza. *Sociológica (México)*, 27(76), 149–188.
- Gutiérrez, A. B. (2005). Pobre', como siempre: estrategias de reproducción social en la pobreza: un estudio de caso. Córdoba: Ferreyra.
- Gutiérrez, A., y Mansilla, H. (2013). El espacio social y su reproducción: aspectos teórico metodológicos y fuentes secundarias. En *Ponencia expuesta en el XXIX Congreso ALAS, Santiago de Chile*.
- Gutiérrez, A., y Mansilla, H. (2015a). Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI. *Política y Sociedad*, 52(2), pp. 409-441.
- Gutiérrez, A., y Mansilla, H. (2015b). El espacio social cordobés: construcción, aspectos teórico-metodológicos y técnicos. En *El espacio social de las clases y los instrumentos de reproducción social: Dinámicas recientes del mercado de trabajo, el mercado de las políticas sociales, el mercado escolar y el mercado habitacional*. Gran Córdoba. 2003-2011. (pp. 3–52). Córdoba: En Prensa.
- Gutiérrez, G. (2013). El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2002-2013) Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos. Córdoba: Alaya Editorial y UEPC.
- Jelin, E. (1984). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Jiménez Zunino, C. I. (2015). Trayectorias sociales de los migrantes de clases medias argentinas: reproducción, reconversión y desclasamiento. *Sociología Histórica*. (5), 389-427.
- Kisilevsky, M., y Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso [a] la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Kravetz, S. (2012). Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial“ Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria”. *Cuadernos de Educación*, (10), 1-15.

- Landinelli, J., y others. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Con la colaboración de Antonio MacDowell de Figueiredo, Marcela Mollis, Sabine Manigat y Daniel Mato. Capítulo, 5, 1-25.*
- Llach, J. J. (2006). *Desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.
- Llinás, P., y Veleda, C. (2012). *Políticas provinciales de redistribución de la oferta educativa*. Córdoba: Documento de Trabajo N° 105, CIPPEC.
- Mignone, E. (1986). *Iglesia y Dictadura El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el regimen militar*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2002). Anuario estadístico 2002.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2010). Anuario estadístico 2010.
- Miranda, M. E. (2001). La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba. *Reunión de LASA Latin American Studies Association*.
- Miranda, M. E., González, S. S., y Lamfri, N. Z. (2003). Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa: nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba. Córdoba: Editorial Brujas.
- Miranda, M. E., y Lamfri, N. (2000). Tensiones y conflictos en procesos recientes de transformación de la educación en Argentina. Contextos, políticas y actores. *Martinic S. y Pardo M.(comps.), Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE.
- Mollis, M. (2007). La educación superior en Argentina: balance de una década. *Revista de la educación superior, 36(142), 69–85.*
- Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos: Métodos para analizar la complejidad*. Rosario: UNR Editora.
- Natalucci, A. (2012). Estrategias del Sindicato de Empleados Públicos y de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba ante las políticas de reforma del Estado (Córdoba, 1995-2001). En *M. Gordillo, A. E. Arriaga, M. J. Franco, L. Medina y C. Solís (Eds.) La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo, pp. 177–220*. Ferreyra: Córdoba.
- 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.*
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos, 15, 10–33.*
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad, 146, 90–101.*
- Puiggrós, A. (2006). *Que pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rama, C. (2000). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *IESALC, Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2005, 11–18.*
- Rivas, A., Vera, A., Bezem, P., Arcor, F., y Clarín, F. N. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rivas, A., Vera, A., y Veleda, C. (2009). Mayor justicia en la oferta educativa. *Documento de Políticas Públicas/Recomendación 64, 1-7.*
- Salvia, A., y Tuñón, L. (2002). Jóvenes trabajadores en el Mercosur y Chile: desafíos y respuestas. El Caso de Argentina. Proyecto PROSUR 2002 Fundación Friedrich Ebert Argentina - Chile.

- 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.
- Sturniolo, S. A. (2010). Diferenciación de las universidades públicas argentinas y diversificación en la oferta académica. *Fundamentos en humanidades*, (21), 9–20.
- Suasnábar, C. (2005). Reforma de la Educación Superior y transformaciones en el campo académico en Argentina. *Pro-posições. Revista de la Facultad de Educación*, 3(48), 145-162.
- Tatián, D. (2004). *El lado oscuro*. Córdoba: Del Cílope.
- Tedesco, J. C. (1984). Elementos para el diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. En: Nassif, R.; Rama, G. y Tedesco, J. C. (Comp.) *Sistema Educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tedesco, J. C. (2013). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de pesquisa*, 34(123), 557–572.
- Tedesco, J. C., y López, N. (2013). Diez años después: comentarios tras una relectura del artículo “Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina”. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11 (2), 9-32.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17(29), 63–66.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27–46.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, pp. 15–45. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G., y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Edditorial Paidós.
- 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. (1998). Familia y diferenciación social: cuestiones de método. Buenos Aires: Eudeba.
- Torrado, S. (2007). El sistema estadístico nacional y la sociología: 50 años de experiencia. *Revista argentina de sociología*, 5(9), 11–23.
- Torres, G. (2014). Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina. *História da Educação*, 18(44), pp. 165–185.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-277.
- Vandenberghe, F. (1999). “The Real is Relational”: An Epistemological Analysis of Pierre Bourdieu’s Generative Structuralism. *Sociological Theory*, 17(1), 32–67.
- Vázquez, E., y others. (2012). *Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. CEDLAS, Universidad Nacional de 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.
- Ziegler, S. (2011). La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente. *Propuesta Educativa*, 2(36), 45–57.

Ziegler, S., y Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de ciencias de la educación*, 6(6), 1-14.



