Desigualdades educativas y elección escolar en familias de La Plata y Gran La Plata

Circuitos selectivos para la distinción social

Alicia Inés Villa, María Eugenia Vicente, César Martín Barletta

Introducción

El presente capítulo se plantea analizar las desigualdades sociales que surgen a partir del tránsito escolar por circuitos educativos diferenciados en La Plata y Gran La Plata. Pero dichas desigualdades serás descriptas "desde arriba" (Villa, 2011) es decir, desde los sectores sociales actos y medios altos de La Plata, cuyos niveles de ingresos y de consumos incluyen la elección de determinados circuitos educativos que coinciden, principalmente, con el circuito privado de escuelas de la zona.

Se parte de considerar que las desigualdades sociales son relacionales (Reygadas, 2008; Tylli, 2000; Dubet, 2023) y la comprensión del mapa de las mismas depende de conocer el comportamiento de los sectores populares (comúnmente muy investigados) como de los sectores medios y altos, estos últimos relativamente poco indagados.

Por otra parte, existe coincidencia en afirmar que la escuela es una agencia productora y reproductora de desigualdades (Bourdieu, 1998; Heredia, 2003; Gessaghi, 2010; Villa, 2011; Ziegler, 2010), generadora

de fragmentos educativos (Tiramonti, 2005; Kessler, 2014) donde el tránsito por cada uno implica el total desconocimiento o contacto con otros fragmentos decurrentes de una dinámica de exclusión por cierre social (Parkin, 1999).

En este capítulo, las características que adopta la escolarización de los sectores medios y medios altos de La Plata y Gran La Plata (quienes eligen mayormente las escuelas privadas) serán abordadas desde dos coordenadas investigativas diferentes: por un lado, se analizará la composición del circuito educativo privado de la zona, su crecimiento y geolocalización. Por otro, se considerarán entrevistas en profundidad a familias que envían a sus hijos a algunas escuelas de dicho circuito para comprender los elementos que hacen a la elección escolar y a la percepción del tipo de educación que se elige para sus hijos, en lo que podemos considerar una dinámica de distinción social. Como complemento se describirá la conformación del circuito educativo privado en la ciudad de La Plata, ya que es el mayormente elegido por las familias, y un mapa que muestra la distribución de las escuelas privadas, con mayor presencia en el norte de la ciudad, donde se concentran los conglomerados habitacionales de las clases más acomodadas.

En términos metodológicos, este trabajo combina:

1) Un rastreo y síntesis bibliográfica que actualiza la discusión sobre las desigualdades sociales y educativas y que actúa como marco teórico de comprensión del posicionamiento desde el cual se aborda la investigación.

2) Un estudio de corte cuantitativo, en el cual se analiza la configuración del circuito privado de instituciones educativas en La Plata y Gran La Plata, junto a su geolocalización.

3) Un estudio de corte cualitativo con entrevistas a madres y padres de familia para determinar los motivos de la elección escolar. Las familias entrevistadas pertenecen a sectores altos de la ciudad, descendientes de los fundadores de La Plata (por eso se consideran familias tradicionales), en general emparentados con el Poder Judicial bonaerense y con empresas de la zona que cuen-

tan con mandos superiores cuya escala de ingresos representa una de las más altas del país (nos referimos a empresas como Techint y Grupo Bapro).

Desigualdad escolar y territorio

Decíamos que existe coincidencia en afirmar que la escuela es una agencia productora y reproductora de desigualdades (Bourdieu, 1998; Heredia, 2003; Gessaghi, 2010; Villa, 2011; Ziegler, 2010), generadora de fragmentos educativos (Tiramonti, 2005; Kessler, 2014) donde el tránsito por cada uno implica el total desconocimiento o contacto con otros fragmentos decurrentes de una dinámica de exclusión por cierre social (Parkin, 1999). A partir de ello, reconocemos que la problemática sobre las estrategias de escolarización de los sectores que ocupan las posiciones más favorecidas en el espacio social está consolidándose en América Latina como un tema de investigación destacado en el campo de la Sociología de la Educación, particularmente como resultado de las transformaciones ocurridas, tanto en los planos socio económico como cultural, a partir de la década de 1990 del siglo pasado.

Algunas consideraciones que es necesario realizar a efectos de este trabajo requieren una clarificación de los conceptos mencionados. El término de segmentación educativa abarca tanto la existencia de circuitos educativos con niveles de calidad diversos como la tendencia hacia la uniformidad en la composición socioeconómica de la población que cada circuito atiende.

La segmentación ya no se organiza solamente por sectores socioeconómicos diferenciados, por diferencias en las modalidades de la escuela o por la localización central o suburbana de los establecimientos escolares. Sino que también se explica por el surgimiento de perfiles institucionales muy diversos, que se caracterizan, entre otros aspectos, por ideologías institucionales,

> estilos de gestión y capacidad de movilizar "capital social" marcadamente disímiles (Dussel, 2014, p. 4).

Según Ringer (1992), la segmentación es útil para entender las subdivisiones del sistema educativo y la configuración de circuitos en función de perfiles sociales específicos. Asimismo, la segmentación de estudiantes con determinados perfiles y orígenes sociales también puede ser interpretada incorporando el concepto de segregación escolar urbana que, si bien guarda semejanza con la segmentación y los diversos procesos de discriminación escolar, está íntimamente ligado a los procesos territoriales y a la forma de transitarlos.

En este sentido, Di Virgilio y Serrati (2019) introducen el concepto de desigualdad socio-territorial, con la intención de aportar una mirada compleja de la relación entre desigualdades y territorio a partir de considerar ambos términos en forma conjunta a través de la conformación de una diada ontológica alejada de posicionamientos clásicos desde los cuales se caracteriza al territorio de forma estática:

> La desigualdad territorial no sólo se produce a partir del lugar de residencia sino, también, de la posibilidad que tienen los sujetos de moverse por la ciudad. En este sentido, el estudio de la producción y mantenimiento de fronteras tanto materiales como simbólicas se torna central para la comprensión de la producción de las desigualdades (Di Virgilio y Serrati, 2019, p. 15).

Al decir de Reygadas (2004):

> Estas fronteras pueden tomar la forma de barreras físicas (muros, rejas, puertas, barrancos, detectores de metales, etc.), de dispositivos legales (prohibiciones, permisos, aranceles, concesiones, cotos, patentes, restricciones, derechos, etc.) o de mecanismos simbólicos, más sutiles y efectivos (techos de cristal, estigmas, clasificaciones, distinciones en la indumentaria o en el cuerpo, decoración de los espacios, etc.) (Reygadas, 2004, p. 15).

Una de las ventajas de utilizar el concepto de desigualdad socio territorial es que nos permite trascender la mera identificación de territorios segregados. En lugar de limitarnos a estudiar las áreas geográficas donde se concentran grupos sociales marginados o desfavorecidos, podemos explorar las múltiples formas en que los diferentes grupos interactúan con el espacio y crean sus propias territorialidades y espacialidades. Esto implica comprender cómo los individuos y comunidades transforman el espacio para adaptarse a sus necesidades y cómo construyen significados y símbolos en relación con su entorno. Además, la perspectiva de la desigualdad socio territorial nos lleva a considerar tanto dimensiones objetivas como subjetivas de la desigualdad. No se trata solo de analizar las disparidades materiales, como la distribución de recursos y servicios en un área determinada, sino también de explorar las dimensiones simbólicas de la desigualdad, como las percepciones, estigmatizaciones y representaciones culturales asociadas a ciertos lugares. Por último, el enfoque permite examinar la desigualdad territorial a diferentes niveles: local, regional, nacional e incluso global. Esto significa que podemos comprender cómo las dinámicas locales se relacionan con estructuras más amplias de poder y desigualdad, así como identificar patrones globales que afectan la distribución de recursos y oportunidades en distintos lugares.

> En términos analíticos, entonces, la desigualdad socio territorial permite iluminar múltiples procesos. El territorio con su temporalidad y su inercia condensa procesos persistentes de la desigualdad, pero a la vez es el lugar privilegiado para comprender cómo estas desigualdades se producen y reproducen. De este modo, el acceso desigual a la ciudad se relacionaría, por un lado, con los espacios residenciales y las distancias físicas entre grupos sociales (Di Virgilio y Serrati, 2019, p. 17).

Enseñanza privada y desigualdad

Acorde a lo expresado anteriormente, el estudio desarrollado en este capítulo se interroga por las múltiples formas en que los diferentes grupos interactúan con el espacio y crean sus propias territorialidades y espacialidades. En este sentido, la perspectiva de la desigualdad socio territorial nos lleva a considerar tanto dimensiones objetivas como subjetivas de la desigualdad. En este apartado, nos concentraremos en explorar las dimensiones objetivas de dicha desigualdad a través de la reconstrucción de la composición del circuito educativo privado de la ciudad de La Plata y Gran La Plata, su crecimiento y geolocalización.

Si bien la enseñanza privada en Argentina no puede considerarse como un sector homogéneo, su pluralidad no excluye que se trate de un sector que, en términos generales, ha constituido históricamente la opción de escolarización de las clases altas y medias-altas para asegurar la reproducción de sus posiciones sociales. Actualmente, el carácter selectivo de la enseñanza privada es apreciable en el origen socialmente homogéneo del alumnado que escolariza y en sus bajos índices de diversidad social y cultural (Bonal, 2002).

La gestión estatal y la privada de escuelas presentan diferencias marcadas en cuanto a su misión institucional, a sus modelos organizativos, y a las regulaciones a las que están sujetas. A su vez, difieren en el perfil socioeconómico de su estudiantado, en las características de su personal docente y directivos, en los recursos materiales y en sus proyectos educativos. Estos contrastes son el resultado del mayor margen de acción que tienen las escuelas privadas para diseñar sus perfiles institucionales, seleccionando a los docentes y alumnos que mejor se corresponden con su ideario. En la dicotomía estatal-privado, y acorde a lo dicho al comienzo, se reconoce que la titulación privada de la escuela tiene un efecto positivo y significativo en el rendimiento de los alumnos, asimismo, se sostiene que los mayores resultados alcanzados en el sector privado pueden atribuirse a

la posición privilegiada de su población estudiantil y a sus mejores recursos escolares (Formichella y Krüger, 2013).

A continuación, en el cuadro 1, se muestran las unidades educativas[1] de La Plata y Gran La Plata, según correspondan a la gestión privada o estatal, durante los últimos diez años:

Cuadro 1. Unidades educativas en La Plata y Gran La Plata, según tipos de gestión, entre 2013- 2023.

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Estatal											
Unidades Educativas	518	513	510	518	525	512	518	502	503	503	510
Alumnos	140.857	141.285	147.640	151.953	156.876	167.921	173.307	167.380	172.341	175.040	176.190
Secciones	4.044	5.422	5.661	5.731	5.861	6.529	6.719	6.698	6.864	6.934	7.055
Privado											
Unidades educativas	325	328	334	346	357	357	369	373	363	365	369
Alumnos	73.917	75.588	77.166	77.969	79.809	81.211	81.723	80.148	78.587	78.687	77.909

La mirada longitudinal nos permite atender a un conjunto de cuestiones que pueden ser interpretadas a partir de los datos expuestos. En primer lugar, se reconoce que, a lo largo del tiempo, hubo un crecimiento mayor en la cantidad de establecimientos privados que estatales en La Plata y Gran La Plata, decreciendo de 518 en 2013 a 510 en 2023 en el caso del sector estatal, y de 325 en 2013 a 369 en 2023, en el caso del sector privado. Si bien las diferencias en cantidad de unidades educativas siguen siendo mayoritarias en el sector estatal, no obstante, el crecimiento mayor se ha concentrado en el sector privado.

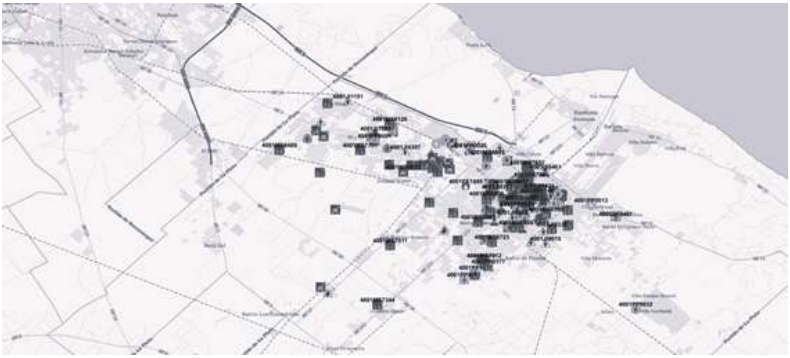
[1] Se trata de la unidad organizacional conformada al interior de un establecimiento educativo que tiene por objetivo impartir educación en torno a un tipo de educación y a un determinado nivel de enseñanza o servicio educativo. En este sentido, una misma institución escolar puede presentar más de una unidad educativa.

En segundo lugar, la matrícula de estudiantes de sector estatal creció a ritmo constante (de 140.857 en 2013 a 176.190 en 2023), no así la cantidad de establecimientos educativos (de 518 en 2013, disminuyó a 510 en 2023). Esto comporta una tendencia inversamente proporcional. A diferencia de la matrícula de estudiantes de sector privado, cuyo crecimiento constante (de 73.917 en 2013 a 77.909 en 2023) fue acompañado por un crecimiento de la cantidad de establecimientos privados (de 325 en 2013, a 369 en 2023). Ello comportaría una tendencia proporcional.

En tercer lugar, las secciones aumentaron en relevante cantidad en ambos tipos de establecimientos, tanto en sector estatal como en privado. Teniendo en cuenta el dato anterior, a lo largo del tiempo, la matrícula del sector estatal se incorpora al circuito, principalmente, a través de la ampliación de secciones. No así en el sector privado en el que, principalmente, la matrícula se incorpora a través de nuevas unidades educativas.

A continuación, para lograr mayor claridad en la distribución territorial, presentamos el siguiente mapa:

Mapa 1



Fuente: Mapa Educativo, Ministerio de Educación de la Nación, 2023

La distribución geográfica de los establecimientos educativos de gestión privada nos aporta una aproximación a la configuración de la trama socio territorial que evoca signos de desigualdad. Según se puede observar en el mapa, la mayoría de las instituciones se ubica en el casco urbano de la ciudad, acorde a los datos del anterior cuadro, y en menor medida, como dato a observar, la distribución por fuera del radio central se concentra en las principales vías de acceso a la ciudad, que coinciden con la ubicación de sectores medios y en espacios donde se asientan *countries*, en el espacio de la periferia. Asimismo, tal como se afirmó en el apartado introductorio anterior, una de las ventajas de utilizar el concepto de desigualdad socio territorial es que permite trascender la mera descripción de las áreas geográficas donde se concentran grupos sociales, ya que también podemos explorar las múltiples formas en que los diferentes grupos interactúan con el espacio y crean sus propias territorialidades y espacialidades. En este sentido, habiendo realizado un recorrido por las distribuciones territoriales desiguales en términos geográficos de la oferta educativa estatal y, principalmente, privada, a continuación se desarrollan los resultados de entrevistas orientados a comprender cómo los individuos y comunidades transforman el espacio para adaptarse a sus necesidades y cómo construyen significados y símbolos en relación con su entorno.

Perspectivas de las familias sobre la escolarización y la socialización

Desde la perspectiva en la que abordamos este capítulo, la multiplicidad de referencias institucionales a las que acuden las familias entrevistadas en la socialización de sus hijos intentará dar un panorama sobre las estrategias de socialización que, lejos de implicar relaciones mecánicas de reproducción, representan preguntas e interrogantes frente a las elecciones y valoraciones puestas en juego. Con esto queremos decir que, más allá de la homogeneidad del

modelo de socialización al interior del grupo social considerado en este trabajo, lo que resulta singular es la variedad de elementos que constituyen en definitiva el proceso de socialización emprendido.

Una formación de excelencia académica

Todas las personas a las que hemos entrevistado, sin excepción, rescatan la formación académica de excelencia que reciben sus hijos en la escuela. Con independencia de las generaciones, géneros y opciones realizadas, la retórica de la excelencia parece ser el rasgo central que se busca destacar y valorar de la formación que ofrece la escuela elegida.

Diferentes investigaciones coinciden en la constatación de este discurso. En una caracterización sobre diferentes perfiles institucionales de escuelas que se declaran formadoras de elites, Tiramonti (2004) hace referencia a escuelas que apuestan por el conocimiento y la excelencia, "centradas en el saber y la excelencia intelectual con una apelación a la tradición intelectual de orientación humanística" (Tiramonti, 2004, p. 29).

En la misma línea, la clasificación que propone Del Cueto (2010) en estilos que combinan las estrategias de las familias y de los colegios, reconoce un estilo que denomina "de excelencia". En dicho estilo incluye colegios tradicionales, con antigüedad y "nombre propio", que tienen varias generaciones de una misma familia entre sus alumnos y con una tendencia conservadora (Del Cueto, 2010). En este estilo, que puede corresponder a escuelas laicas o religiosas, el eje se construye en lo académico: idiomas, bachillerato internacional, desarrollo y autonomía intelectual, disciplina y autocontrol. Tiramonti y Ziegler (2008) analizan también cómo se expresa la excelencia, ya sea en los exámenes internacionales, el currículum doble, la tradición, la competencia, el autocontrol y la autonomía. En su trabajo podemos observar que, con independencia de los énfasis correspondientes a cada cultura institucional, la retórica de la

excelencia tiene componentes relativamente similares. Para Veleda (2003), la apelación a la excelencia académica por parte de los sectores medios altos puede estar relacionada con una visión instrumental de los estudios y las escuelas en la medida en que ésta ofrezca una cantidad y calidad de estudios consecuente o no con el valor de la cuota escolar o con el prestigio que el nombre de la escuela aporta al capital familiar. Finalmente, la investigación de Martínez, Villa y Seoane (2009) deja en claro que en el entramado escuela familia el discurso de la excelencia se presenta como un plus sobre la elección de la familia, al mismo tiempo que refuerza la imagen de la escuela. Por ello, la oferta internacional, el currículum doble, la formación para la autonomía, la responsabilidad, la disciplina y la competencia son un discurso que opera como "doble vía" en el proceso de selectividad de la familia, pero también de la escuela.

En la misma línea, rescatamos la definición de la excelencia aportada por Almeida et al. (2004) cuando sugiere que, para considerar una buena escuela, debería tenerse en cuenta la disposición jerárquica que ocupa en el conjunto de las escuelas, la distribución de los alumnos entre ellas y la diferencia de orientaciones pedagógicas de cada una.

En la investigación que desarrollamos para este artículo, encontramos que subyacen al menos tres interpretaciones de las familias sobre la excelencia: aquellas que la ponderan por las horas de esfuerzo y de estudio que tienen que dedicar los hijos, aquellos que la miden en función de la cantidad y variedad de opciones y actividades que ofrece la escuela y finalmente quienes identifican excelencia con internacionalización de los estudios secundarios o universitarios.

Es importante reconocer que la búsqueda de una buena escuela es una aspiración de todas las familias para todos sus hijos, con independencia del estrato social al que pertenezcan, en la medida en que aquellas representen una opción para la consolidación de una posición adquirida o una oportunidad de ascenso social. En nuestra investigación la excelencia parece ser un rasgo funcional a las aspiraciones de los sectores altos, en la medida en que confirman

los capitales adquiridos y heredados. Por eso nos hemos detenido en las definiciones que amplían el concepto de excelencia en los tres sentidos que desarrollamos. Así, encontramos que la excelencia implica la observación directa por parte de los padres del tiempo y el esfuerzo que les implica a sus hijos afrontar las tareas escolares relacionadas con el estudio.

> *La escuela es muy exigente, yo lo veo porque además de las 6 u 8 horas que están en la escuela, según las actividades que tengan, les exige estar en casa varias horas más y los fines de semana trabajando. A veces terminamos con el padre trabajando, ayudando porque vemos que es mucho. Pero ves los frutos, lo que aprende, lo que saben, la variedad de cosas que saben desde las materias comunes hasta el arte, el idioma, la ciencia, los debates, escribir ensayos. Horas de esfuerzo que te digo, a veces me da miedo si pueden afrontar. Pero yo veo que salen sabiendo, veo que la universidad no les va a costar nada y te digo más, los va a ayudar en su desarrollo profesional (Mujer, 42 años).*

En cambio, para otro conjunto de padres –que en general identificamos como padres más jóvenes y que están tendiendo a elegir nuevas escuelas laicas y de mercado– sin descuidar el peso de los estudios, ponderan la calidad académica en función de la variedad y cantidad de actividades que les proponen a sus hijos. Un menú de opciones que integran asignaturas novedosas (ecología, orientalismo, diseño), artes, deportes y competencias de toda índole (olimpíadas de matemática, ajedrez, debate, concursos literarios, de música, etc.). Desde esta perspectiva, y aun sabiendo que la escuela requiere una permanencia de entre seis y ocho horas diarias para los chicos, las familias valoran altamente esta amplitud.

> *Ellos a la mañana tienen las materias comunes, todas muy bien encaradas con profesores que parecen muy sólidos, lo ves en las actividades, los libros que usan que no son manuales, sino libros incluso de la facultad. Pero lo que me parece que más aporta es la cantidad de*

opciones que tienen a la tarde, que no se quedan en deporte o idioma o algún que otro taller como otras escuelas. Ellos profundizan en cosas que los preparan intelectualmente muy bien, que los contactan con chicos del país, de otras escuelas, les abren la cabeza con el arte, ¡el periodismo! Mi hijo más grande que está estudiando derecho, incluso me dice que estudiaba más en la escuela que ahora en la facultad (Mujer, 42 años)

Finalmente, la excelencia se pondera para otros, en las oportunidades de internacionalización que ofrecen las escuelas, entendida esta no solamente por la enseñanza de idiomas sino fundamentalmente por la movilidad entre países y por los títulos de bachillerato con validez internacional.

La ciudad como escenario de socialización

Como ya mencionáramos en la introducción, las personas que entrevistamos cumplen con la condición de ser consideradas familias tradicionales de la ciudad de La Plata, las que dan cuenta de la permanencia de varias generaciones habitándola.

En este marco, cuando analizamos con ellas los circuitos de socialización y escolarización por los que han ido transitando, nos sorprende una manera particular de mirar la ciudad y de transitar por ella. Como si se supiesen deudores de un espacio fundado desde el linaje, sus apellidos forman parte del imaginario social de las clases medias periféricas, que ven en ellos una suerte de "aristocracia" citadina, cuyo proceso de autoconstrucción se ve apoyado por los sociales del periódico local, la ocupación de cargos en la burocracia del Estado, de puestos relevantes en empresas o en la Universidad local, las membresías y la fundación de instituciones e incluso nombres de calles, plazas y aulas universitarias.

Así, la ciudad no es un espacio hostil, ni un lugar recóndito. A diferencia de los que abandonaron la ciudad y viven en un country,

donde "la ciudad no solo es percibida de color gris, sino además insalubre, y por ello ya no es un lugar para ser vivido. Al ruido, al desorden, la contaminación de la ciudad se opone el entorno verde, puro y saludable de las urbanizaciones cerradas" (Del Cueto, 2010, p. 46), nuestros entrevistados consagran la ciudad a sus usos y costumbres. Concentrados en las zonas de Gonnet, City Bell o Barrio Norte del casco viejo, el espacio urbano no es ni gris ni lugar ignoto, sino un espacio social donde la gente puede decir "camino por allí con naturalidad porque todos conocen mi apellido". La ciudad es el lugar de la cultura, de gozar de bienes y actividades, es ámbito de relaciones sociales, culturales, profesionales, de sociabilidad, esparcimiento y consumo, donde establecen el modo de andar. Los barrios cerrados son para este grupo "un lugar de nuevos ricos", de "tilingos", como observa una entrevistada, de gente que ha tomado de City Bell a Quilmes los terrenos que ellos desecharon o en algunos casos que les fueron expropiados,[2] nada más que para pretender "estar cerca".

Sin embargo, otro eje trabajado por Del Cueto (2010), respecto de la seguridad/inseguridad presente en quienes fugaron hacia los countries, en ese caso, también desarrolla una mirada sobre la seguridad que en general es nostálgica respecto del pasado barrial. Y si bien en muchas calles y manzanas han contratado vigiladores privados, son los traslados los que representan los mayores temores a robos, atracos o violencia física.[3] Eso explica en parte por qué se eligen escuelas con ofertas múltiples, para evitar trasladarse y concentrar sus actividades en un mismo espacio. No obstante, una entrevistada dará un dato interesante sobre la seguridad:

> *Nosotros no ostentamos, no vamos en 4x4, no nos tiramos el joyero encima a las dos de la tarde. Pasamos desapercibidos, no nos hace falta demostrar*

[2] Tal es el caso de los countries ubicados en los antiguos campos de la familia Pereyra Iraola y Bell.

[3] Algunas entrevistas fueron tomadas inmediatamente después del secuestro y muerte de Axel Blumberg, por lo tanto el temor se veía amplificado en muchos de los relatos.

nada. Entonces vos te movés con autos de las agencias de confianza, que incluso te llevan los chicos, vas a donde querés, te juntas con tus amigas donde te gusta, vas al cine, y todo eso y no pasa nada. Ahora, si vos te crees que sos Susana Giménez o la cosa Menemista viste, obvio, te van a robar, te van a atacar porque ven lo que compras, porque eso genera resentimiento. Pasa que esta gente, sin eso, es como los que roban... (Mujer, 68 años)

Una vez más, la distinción no refiere a solo a los pobres o los marginales, sino también a los nuevos ricos y cierta burguesía urbana sobre la que también se construye cierre. La ciudad entonces es un acontecimiento comunicacional y de expresión (Reguillo, 1996; Villa, 2005) para estos sectores, donde, minimizando los riesgos, encuentran en ella un ámbito de relaciones laborales y de sociabilidad fundamentalmente. Así, confiterías, clubes, espacios culturales, no son sólo objetos de consumo sino formas de estar y formas de reconocimiento para estas familias. Aun así, podemos observar prácticas de segregación urbana en estos sectores, que confirman la dinámica de cierre social que venimos analizando. El espacio habitable de la ciudad se reduce al casco viejo y a dos o tres barrios de la zona norte. Luego, el resto es visto como periferia, definida como sospechosa, dudosa y, sobre todo, fea. Lugares de la ciudad que han devenido de su expansión y secularización, pero también de su empobrecimiento. Lugares que no "respetan" el trazado original, ni las ideas iluministas, higienistas y modernizadoras que acompañaron el diseño y la traza de la ciudad en sus orígenes y que tanto enorgullece a los platenses. Así, una entrevistada nos cuenta:

Para mí La Plata es de Gonnet al cuadrado, después, yo sé que creció para el sur, para el oeste pero de manera muy marginal, muy fea. La periferia, viste Los Hornos, o pasando la 72 se parece al Conurbano, Varela en La Plata. Feo, sucio, no sé cómo se permite, porque viste que es como que han traído bolivianos, quinteros, es gente que afea. Y bueno, es un fenómeno mundial, no. Mirá Francia y el tema de los inmigrantes, yo lo vi en Nueva York, en Miami peor. No sé si hay solución, lo bueno es que acá no se mezcla (Mujer, 68 años).

Los clubes deportivos son espacios de encuentro y sociabilidad para estos grupos, más allá de las prácticas deportivas, y existe una filosofía respecto de estas y del culto al 'amateurismo' que representa una concepción elitista sobre el deporte, el ocio y el tiempo libre. Una concepción que tiene connotaciones morales respecto de la formación del cuerpo, la disciplina y el carácter. El deporte en el club como complemento del deporte escolar encarna valores de camaradería, solidaridad, espíritu de cuerpo y competitividad que parecen ser consustanciales a sus valores.

El rugby, jockey, equitación y la navegación a vela, junto con la práctica de deportes invernales conforman la ampliación del modo, un modo de socialización exclusivo promovido desde el espacio familiar hacia los espacios institucionales. En el mismo orden se ubican los viajes, como modos de conocer y aprender a estar en el mundo, excediendo en mucho la perspectiva escolar de los mismos.

Finalmente, los lugares de esparcimiento, confiterías, restaurantes, centros culturales, teatros, museos, bibliotecas, entre otros, se encuentran fuertemente codificados como espacios de la ciudad en donde se reúnen determinadas familias que se reconocen en la pertenencia a un "linaje platense" que la sociedad toda mira y legitima.

Conclusiones

Cerramos este capítulo con un último conjunto de representaciones que se derivan de las apreciaciones sobre las escuelas elegidas. En esta oportunidad, haremos referencia al tipo de sociedad y de país que esperan para sus hijos y los aportes que el sistema escolar realiza para ello. Las preguntas sobre este tópico están orientadas a comprender la posición relativa que estas fracciones de elite creen ocupar en el conjunto de la sociedad y las formas en que utilizan las escuelas para reproducir y consolidar tales posiciones.

Muchas de las proyecciones que se realizan tanto para el futuro como para el país han sido ya descriptas desde la oferta escolar y

como justificación de sus elecciones. Así, estos sectores imaginan una vida cosmopolita para sus hijos, en la medida en que comprenden que el país debe insertarse cada vez con mayor celeridad en un mundo globalizado, en una economía abierta al mercado y en una cultura mundializada. Y un agregado innovador resulta entonces la necesidad de insertarse competitivamente, para lo cual en la exigencia escolar y en la motivación hacia el mérito individual que impulsan algunas instituciones se ve germinalmente la atmósfera competitiva que deberán vivir en el futuro social, cultural y profesional.

La vida en familia sigue siendo una aspiración para estos sectores, entendiendo la familia como ese núcleo extendido de parientes que ostentan los mismos apellidos, bienes sociales, económicos, culturales y significación en el espacio urbano. Frente a las teorías contemporáneas que describen las formas de destitución de la familia, aquí encontramos una fuerte tendencia a su institucionalidad, su arraigo y su permanencia en tanto familia nuclear tradicionalmente definida en los valores de occidente. Por eso, la coincidencia entre los valores de la escuela y los valores de la familia y la inclusión de las familias al cotidiano escolar, representan fuertes indicadores de adhesión hacia las instituciones elegidas en tanto "escuela para nosotros", representativas de los ideales culturales que la familia sostiene y transmite.

Finalmente, en la idea de esfuerzo, carácter, exigencia, meritocracia, capacidad de liderazgo, filantropismo, reconocemos los elementos que ofrecen las escuelas y que confirman a estas familias su "posición de clase". Una conciencia de sí que especularmente se refleja en las escuelas y les permite reconocerse, encontrarse con otros iguales en una dinámica de cierre social cada vez más acelerado y exhaustivo.

Bibliografía:

Almeida, Ana María; Canedo, Leticia; García, Afránio y Bittencourt, Aguedo Bernadete (2004). *Circulaçao internacional e formaçao intelectual de las elites brasileiras*. Campinas: Editora UNICAMP.

Bonal, Xavier (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educar*, (29), 11- 29. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Del Cueto, Carla (28 y 29 de octubre de 2010). *Entre la excelencia y el mercado. Estrategias educativas de residentes en urbanizaciones cerradas*. 1º Reunión Internacional sobre Formación de las Elites. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.

Di Virgilio, María Mercedes y Serrati, Pablo (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación y OEI.

Dubet, François (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dussel, Inés (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *22*(43), 1- 14, Arizona.

Formichella, María Marta y Krüger, Natalia (2013). El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración. *Estudios Económicos Regionales y Sectoriales*, (13), 127-144, Santiago de Compostela.

Gessaghi, Victoria (28 y 29 de octubre de 2010). La clase alta en la encrucijada: ¿"heredar la vajilla de San Martín" o "hacerse profesionales"? 1º Reunión Internacional sobre formación de las elites. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.

Heredia, Mariana (2003). Reformas estructurales y renovación de las elites económicas en Argentina. *Revista mexicana de Sociología*, 65(1), 77- 115, México D. F.

Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argenti-*

na, 2003-2013. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, María Elena; Villa, Alicia Inés y Seoane, Viviana (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.

Reguillo, Rossana (1996). *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre, comunicación*. Guadalajara: Universidad Iberoamericana- ITESO.

Reygadas, Luis (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25, México D. F.

Reygadas, Luis (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. México D. F.: Anthropos Editorial

Ringer, Fritz (1992). La segmentación en los sistemas educativos modernos. En Müller, Detlef; Ringer, Fritz. y Simon, Brian (Comp.) *El desarrollo del sistema educativo moderno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad, pp. 37- 86.

Tilly, Charles (2000). De esencias y vínculos. En Tilly, Charles. *La desigualdad persistente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial, p. 15-53.

Tiramonti, Guillermina (2005). Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar. Mimeo.

Tiramonti, Guillermina (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Veleda, Cecilia (2003). *Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense*. Documento de trabajo N° 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la equidad y el crecimiento (CIPPEC); Programa Sociología Política de las desigualdades educativas.

Villa, Alicia Inés (2005). *Distinción y destino. Biografías socioeduca-*

tivas de las familias de la 'elite' platense. Proyecto de Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.

Villa, Alicia Inés (2011). *Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios*. Tesis de Doctorado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.

Ziegler, Sandra (2010). Docentes de la elite, elites docentes: los que educan a los sectores privilegiados. En 1º Jornadas Internacionales de Formación de las Elites. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.