



RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas

ISSN: 2250-5555

ISSN: 1852-6586

reviise@unsj-cuim.edu.ar

Universidad Nacional de San Juan

Argentina

Castillo, Gonzalo Miguel

El capital cultural familiar en la educación preuniversitaria. Estrategias familiares de estudiantes del Colegio Central Universitario *Mariano Moreno*. San Juan, Argentina

RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas,
vol. 13, núm. 13, 2019, -Septiembre, pp. 35-51

Universidad Nacional de San Juan
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553565464003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNESJ
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El capital cultural familiar en la educación preuniversitaria

Estrategias familiares de estudiantes del Colegio Central Universitario *Mariano Moreno*
San Juan, Argentina

Family cultural capital on pre-university education

Family strategies of students at *Mariano Moreno* University Central School
San Juan, Argentina

Gonzalo Miguel Castillo | ORCID: orcid.org/0000-0002-0264-5537

castillogonzalomig@gmail.com

CONICET

Argentina

Recibido: 04/07/2018

Aceptado: 15/12/2018

Resumen

El interés de indagar el capital cultural de jóvenes -o acumulado por sus familias- durante su tránsito por la educación formal ha sido manifestado en diversa literatura académica. El artículo se sustenta conceptualmente a partir la sociología reflexiva de Bourdieu (1995), presentando como propósito comprender la conformación del capital cultural de estudiantes asistentes al Colegio Central Universitario (CCU), dependiente de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Asimismo, se caracterizan dimensiones correspondientes a las estrategias familiares orientadas al ingreso y permanencia en dicho establecimiento. Se enfatiza, específicamente, el impacto del tránsito de aquellos alumnos por instituciones formativas previas, así como la formación y ocupación laboral de sus progenitores.

El plano metodológico consiste en un estudio de caso, sostenido a partir de un acceso de tipo objetivo/descriptivo mediante el cual se caracterizó el capital cultural de los mencionados alumnos. Los resultados desplegados se desprenden de la tesis doctoral titulada *Comunicación intra-áulica vinculada al Capital Cultural en los institutos Preuniversitarios de la Universidad Nacional de San Juan: análisis de procesos dialógicos entre docentes y estudiantes* (2015-2018), presentada en julio de 2018 al Doctorado de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Palabras clave: Capital Cultural, Estudiantes Preuniversitarios, Estrategias Familiares.

Abstract

The interest to study the cultural capital of young people -or the capital accumulated by their families- during their path through formal education has been present in diverse academic literature. The present article is conceptually supported by the reflexive sociology of Bourdieu (1995), introducing as its main aim the understanding of the conformation of the cultural capital of students attending Central University College, of the National University of San Juan (UNSJ). Likewise, dimensions corresponding to family strategies oriented to their entry and permanence in the institution are characterized. The impact of the path of those students who have gone through previous educational institutions is specifically emphasized, as well as the educational training and employment of parents.

The methodological strategy consists on a case study, upheld by an objective / descriptive type of access through which the cultural capital of the above-mentioned students was characterized. The displayed results emerge from the doctoral thesis entitled: *Intra-classroom communication linked to the Cultural Capital in the pre-University Institutes of the National University of San Juan: Analysis of dialogical processes between teachers and students* (2015-2018), presented in July 2018 at Doctorate of Social Sciences of the Faculty of Political and Social Sciences of the National University of Cuyo, Argentina.

Key words: Cultural Capital, Pre-university students, Family Strategies.

Introducción

El análisis en torno al capital cultural propio de jóvenes -o acumulado por sus familias- al momento de transitar por la educación formal ha adquirido un destacado interés, manifestado en diversa literatura académica. Al respecto, los estudios propuestos por Hernández Flores (2016), Chaparro Caso López *et al.* (2016) y Romero Galicia (2012), entre otros, han abordado los modos en que el capital cultural acumulado por los estudiantes intermedia en su rendimiento académico. Asimismo, otra corriente que ha tomado un destacado impulso actualmente ha enfocado su lente analítica en la vinculación de dicho capital con los procesos de alfabetización digital conjugados con el creciente uso de las TIC en los establecimientos educativos (Salado Rodríguez y Ramírez Martinell, 2018; Rodríguez Garcés y Sandoval Muñoz, 2017 y Urías Martínez, Urías Murrieta y Valdés Cuervo, 2017).

El trabajo aquí presentado se posiciona epistemológica y conceptualmente desde la sociología reflexiva bourdiana (Bourdieu y Wacquant, 1995) recurriendo especialmente a algunas de sus categorías conceptuales, entre otras, campo, capital cultural y estrategias familiares. En sintonía, el propósito del mismo consiste en comprender la conformación del capital cultural-particularmente el tipo incorporado- de estudiantes asistentes al Colegio Central Universitario Mariano Moreno (CCU), dependiente de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), caracterizando, además, diversas dimensiones correspondientes a las estrategias familiares orientadas a su ingreso y permanencia en el mencionado establecimiento educativo. Se enfatiza, específicamente, en el impacto del tránsito de aquellos alumnos por instituciones formativas previas, así como el nivel educativo, la ocupación laboral y la formación profesional de sus progenitores.

Los resultados desplegados a lo largo del artículo se desprenden de la tesis doctoral titulada *Comunicación intra-áulica vinculada al Capital Cultural en los institutos Preuniversitarios de la Universidad Nacional de San Juan: análisis de procesos dialógicos entre docentes y estudiantes (2015-2018)*, presentada al tribunal de evaluación durante el mes de julio del año 2018 en el marco del Doctorado de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. En dicha tesis, en líneas generales, ha sido analizado el impacto del capital cultural acumulado por las familias de los estudiantes preuniversitarios en

su conformación de patrones comunicacionales y estrategias de participación en los procesos dialógicos intra-áulicos desarrollados en diversos encuentros pedagógicos.

El plano metodológico consistió en un estudio de caso estructurado a partir de un acceso de tipo objetivo/descriptivo mediante el cual se caracterizó el capital cultural de estudiantes del CCU. El estudio fue desplegado a partir del diseño y aplicación de un sistema de variables desarrollado sobre la base de las categorías conceptuales de capital cultural y estrategia (Bourdieu, 2015, 1987 y 1984).

Asimismo, las variables delimitadas fueron organizadas en dos grandes conjuntos: según si trabajaban informaciones relativas a estudiantes o a sus grupos de progenitores. Para los primeros, específicamente, se abordó la gestión de los establecimientos educativos donde cursaron sus estudios primarios así como su tránsito por instancias de formación complementaria, enfocándose en cursos de idiomas, actividades artísticas, deportivas, entre otras. En cuanto a los segundos, se abordaron la rama laboral en la cual se desempeñan los progenitores, si se encontraban empleados en el sector privado o en organismos estatales y su jerarquía al interior de los mismos, en conjunción con su nivel educativo alcanzado y su formación profesional específica.

Respecto al acceso etnográfico, fue desplegado mediante la administración de cuestionarios semiestructurados a 77 estudiantes del CCU cursantes de primero, tercero y quinto año durante 2015. El corpus de datos fue construido a partir de una definición teórica (Glaser y Strauss, 1967) intermediada por dos niveles de intencionalidad en la selección. El primero, vinculado a las decisiones institucionales del equipo de gestión del preuniversitario al momento de avalar la recolección de datos. Y el segundo, relativo al criterio asumido para la administración del cuestionario, el cual consistió en abarcar la mayor cantidad de estudiantes asistentes.

Queda por mencionar que el presente artículo ha sido organizado en tres apartados principales: en el primero se desarrolla el recorrido teórico-conceptual que sustenta la presente comunicación. En cuanto al segundo es caracterizado, en clave histórico-institucional, el instituto preuniversitario estudiado. El análisis se enfoca en torno al devenir del establecimiento a la luz de determinadas políticas nacionales, caracterizando también su incorporación a la mencionada Universidad Nacional. Finalmen-

te en el tercer apartado, se abordan, las características constitutivas del capital cultural de los estudiantes, desarrollando, además, las estrate-

gias desplegadas por sus grupos parentales con el objeto de conseguir el ingreso y consolidar la permanencia de sus hijos en dicho instituto.

Notas acerca de la acumulación y transmisión del capital cultural desde la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu

El posicionamiento epistemológico-conceptual propio de la sociología reflexiva bourdiana permite comprender que los campos son conformados mediante un capital común (desigualmente distribuido) y las luchas de los agentes por su apropiación (García Canclini, 1984). Aquellos pueden entenderse como una red de relaciones entre diversas posiciones definidas en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, tanto por su situación respecto a la estructura de distribución del capital, como también por las relaciones que establecen con el resto de las posiciones (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Esta categoría conceptual produciría una ruptura epistémica con la visión irénica correspondiente al concepto de comunidad, el cual referencia a intercambios frecuentemente realizados de forma armoniosa o solidaria. En efecto, discute con aquella noción señalando que al interior de las fronteras de un campo específico, diversos agentes, despliegan luchas y competencias orientadas a la acumulación de un capital determinado. Asimismo la complejidad inherente a su composición endógena, se encuentra constantemente intermediada por presiones externas (Bourdieu, 2003). Ahora bien, las mencionadas presiones atraviesan las fronteras de un campo específico, trastocando las relaciones y las posiciones de los agentes que transitan en él, redefiniendo los modos de estructurar y distribuir los capitales específicos, así como sus estrategias para acumularlos y/o consolidar posiciones.

En este sentido, la posición de los agentes dentro del campo será determinada por la posesión de diversas cantidades de distintos capitales. Dicha desigual distribución de capital organiza a los agentes en dos tipos de dimensiones: la primera respecto a la cantidad de capital total que van a adquirir, entre todas sus formas; y la segunda en torno a la estructura interna del mismo, teniendo en cuenta el peso relativo de cada tipo de capital específico. (Bourdieu, 2015).

En cuanto a la categoría conceptual de capital, es definida por Bourdieu y Passeron (2001) como el trabajo acumulado, ya sea en su constitución

material o en su forma incorporada, invistiéndose cual fuerza propia de las estructuras subjetivas y objetivas. Pero a su vez, también como un principio esencial de las regularidades al interior del mundo social. Al centrarse en el capital cultural, el sociólogo francés, demarca una evidente distancia respecto a las teorías economicistas sustentadas en la inversión y rédito dentro de la educación. Dicha escisión se basa en que aquellas proposiciones obturarían el carácter hereditario del capital cultural, acentuando la ilusión de que las desigualdades son de carácter ontológico o “natural”.

La categoría conceptual de capital cultural da cuenta de tres modos del mismo: objetivado, institucionalizado e incorporado¹. El último, como ya la etimología de su nomenclatura refiere, es un capital que se hace cuerpo, hábito en el agente que lo adquiere. Como señala Bourdieu (1987),

quien lo posee ha pagado con su ‘persona’, con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital ‘personal’ no puede ser transmitido instantáneamente [...], por el don o por la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio (p.12).

Aquella paulatina transmisión conlleva a otro factor clivaje en su constitución: debe ser asimilado, exponiéndose a constantes trabajos producidos por aparatos y mecanismos de reproducción cultural.

Por otro lado, es preciso destacar que la composición del capital cultural trasciende a la inyección única de saberes escolares. La doble reducción que sufre esta categoría conceptual al acotarlo al aura de la cultura escolar radica en que lo provisto por aquella institución es principalmente un cuerpo de conocimientos y representaciones propias de determinados grupos de poder. Además, como señalan Bourdieu y Passeron (2003):

¹ Será abordado específicamente en este artículo.

la cultura puramente escolar no es sólo una cultura parcial o una parte de la cultura, sino una cultura inferior porque los propios elementos que la componen no tienen el mismo sentido que podrían adquirir en un contexto más amplio (p.35).

Como ya ha sido mencionado, la transmisión del capital cultural incorporado adquiere características procesuales cuyas dimensiones temporales son extendidas y de fronteras indeterminadas. La herencia comienza a desplegarse, entonces, con la conformación de disposiciones así como de gustos junto a la socialización primaria. Dicha instancia va consolidando en el agente esquemas de saberes y un “saber-hacer” que podría ser redituable en su tránsito por las instituciones educativas.

En este sentido, la desigualdad en su distribución conlleva a dos dimensiones estructurantes de las relaciones entre los agentes: no todos poseen las mismas cuotas de capital cultural para transmitir o heredar, y tampoco estas están igualmente legitimadas. Como sostiene Pineau (2007): “distintos grupos buscan imponer sus pautas culturales al resto e incorporar las prácticas de los poderosos. Junto a esto, la tenencia de capital cultural alto [...] permite compensar diferencias económicas y sociales” (p. 4).

En efecto, diversos privilegios culturales propios de los grupos dominantes suelen ser “transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el ‘racismo de clase’ puede permanecer sin evidenciarse jamás”

(Bourdieu y Passeron, 2003, p.106). Entonces, la herencia se convierte en una consolidada dimensión de las estrategias de reproducción, recurrentemente efectuada de forma disfrazada o incluso invisible. Así, los procesos hereditarios que inician la acumulación del capital cultural en la infancia, tenderían a potenciarse en familias que han logrado acumular mayores cuotas de capital cultural específico.

Respecto a la estrategia, como categoría conceptual, iniciaría el interés del sociólogo francés respecto a la tensión entre la estructura y el agente, señalando la comprensión de ambas como un fenómeno relacional. La estrategia, posteriormente, la definiría como “los conjuntos de acciones ordenadas en procura de objetivos a más o menos largo plazo, y no necesariamente planteadas como tales, que los miembros de un colectivo tal como la familia producen” (Bourdieu, 2011, p.34).

Las estrategias familiares en materia educativa, específicamente, son producidas como inversiones a largo plazo que trascienden la dimensión económica y procuran producir en el agente la capacidad de recibir las herencias de capitales. Otra de sus dimensiones radica en la reconversión del capital, en efecto, el binomio compuesto por el capital cultural y el capital económico suelen entrar en juegos de conversión y reconversión con el objeto de mantener o movilizar la posición del agente al interior de un campo determinado. Precisamente, un fenómeno de crucial relevancia para analizar el capital cultural de estudiantes preuniversitarios.

Innovaciones pedagógicas durante la década de 1960: institucionalización del Colegio Central

En el plano internacional, la década de 1960 puede caracterizarse como una usina de innovaciones pedagógicas y tecnológicas. En sintonía, la Argentina se encontró intermediada por tendencias dinamizadoras tanto de la cultura como de la movilización social; que generaron diversas repercusiones en la institución educativa. Así, el acercamiento al psicoanálisis, al escolanovismo o el desembarco de las ideas de Paulo Freire consolidaron un contexto de renovación y reflexión de pautas de la vida social y educativas (Carli, 2003). Particularmente, en la provincia de San Juan, durante el año 1965 fue fundado el CCU Mariano Moreno, constituyéndose como una “medida eficaz para conjugar el déficit de plazas advertido

en el nivel medio de la enseñanza, al tiempo que se receptaban las experiencias más notables del país para mejorar diversificando, la educación secundaria” (UNSJ, 1994, p.201).

En su inauguración, la profesora Antonia Moncho de Trincado -primera rectora- explicitó los lineamientos fundamentales de la institución respecto al perfil del estudiante como así también de los procesos concernientes a su formación académica. Entre otros, se destaca que el diseño curricular sería establecido a partir de un Ciclo Básico de tres años de duración y un Ciclo Orientado conformado por los Bachilleratos en Ciencias, Artes y Humanidades.

Aquel discurso inicial² permitió interpretar cómo la acción pedagógica sería focalizada en el proceso educativo y no en un posicionamiento resultadista. Históricamente, la intención de los sucesivos equipos de gestión ha sido constituir a dicho preuniversitario como un colegio piloto, focalizándose en “una infraestructura edilicia, administrativa y académica móvil y comunicativa. Móvil porque un lugar destinado a la experimentación no puede atarse a estructuras fijas, la simple presión del cambio la destruiría; debe ser flexible pero resistente” (UNSJ, 1994, p.201).

Su primer Plan de Estudios, aprobado en el año 1966 mediante la resolución N°248/66, fue conformado sobre la base de los Diseños Curriculares del Colegio Nacional de La Plata y el Colegio Universitario de la Universidad Nacional de Tucumán. Los objetivos pedagógicos de aquellas instituciones funcionaron como andamiaje para constituir los propios del CCU, entre los cuales se destacan el interés por desplegar tareas pedagógicas orientas a incorporar gradualmente los adolescentes a la cultura, la construcción y desarrollo de personalidades que puedan desenvolverse en contextos cambiantes, así como la posibilidad de que los diseños curriculares articulen actividades técnicas, artísticas y académicas (UNSJ, 1994).

Institucionalización de la UNSJ e incorporación del Colegio Central

La Universidad Nacional de San Juan fue creada en mayo de 1973, siendo su planificación original enmarcada en la segunda expansión del sistema universitario argentino, efectuada durante la dictadura autodenominada “Revolución Argentina”. En efecto, dicha casa de estudios ha sido tributaria de la segunda etapa del controvertido plan de “Creación de Nuevas Universidades Nacionales” elaborado por Alberto Taquini.

Si bien la UNSJ no integraba la nómina inicial de universidades a crear, en la provincia existía un consolidado grupo de académicos que pugnaba por la nacionalización de la Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento³. Una de las causas principales radicaba en los inconvenientes del Gobierno Provincial para financiarla. Este fuerte movimiento social consiguió que se realizara un estudio de factibilidad para la instauración de la UNSJ, concretando su creación mediante ley N° 20.367 (UNSJ, 2011).

² Al trabajar con discursos públicos, es preciso reconocer la existencia de tendencias en los sujetos de enunciar como propios posicionamientos convenientes, compartidos por grupos mayoritarios. Ver más en Southwell (2011).

³ La Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento fue creada durante la gobernación de Leopoldo Bravo, por medio de la ley N° 3.092, el 12 de agosto de 1964. Era integrada por la Facultad de Artes y la de Humanidades. Su primer rector fue el ingeniero Juan Carlos Cámpora.

En su etapa inicial, dicha institución experimentó un pujante surgimiento de movimientos de militancia juvenil universitaria, enmarcados en un

contexto de fuertes luchas y debates contra el poder dictatorial. La “resistencia a la dictadura” y la “resistencia a la represión” eran por aquellos años, la consigna social que regía el creciente activismo estudiantil en los claustros universitarios sanjuaninos (Algañaraz, 2016, p.18).

Hacia 1974 el Colegio Central fue anexado a la UNSJ. Junto con la incorporación, su Plan de Estudio fue constituido sobre la base de cuatro Bachilleres orientados: Físico-Matemática; Químico-Biológico; Artes Plásticas y Ciencias Sociales. A su vez, entre otras cosas, se implementaron las pruebas integradoras de Unidad como así también las evaluaciones integrativas de asignaturas, características distintivas del concepto de enseñanza piloto.

El Colegio Central como instituto preuniversitario de la UNSJ en contextos de dictadura y recuperación democrática

La consolidación de la militancia juvenil universitaria y todas las expresiones de participación social en el seno de la UNSJ y sus dependencias fueron abruptamente truncadas con el golpe de Estado cívico-militar de 1976. Consecuentemente, se inició una feroz etapa de censura y cesanteo de docentes caracterizada por “la intolerancia de las ideas y a consecuencia de ésto fueron, separados de sus cargos en la universidad a través de expresas resoluciones, docentes, investigadores y no docentes incluidos en las tan mentadas ‘listas negras’” (UNSJ, 1994, p.56).

Las políticas del gobierno dictatorial orientadas a la UNSJ consistieron en su intervención de facto, reducción de periodos de tomas de examen, endurecimiento de las condiciones para obtener regularidades y la limitación del ingreso mediante cupos. Del mismo modo, fueron suprimidas cátedras e inutilizadas las bibliotecas por las Fuerzas Armadas (Castillo y Prado, 2017). Una medida de extrema gravedad para las Ciencias Sociales consistió en el cierre de la carrera de Sociología, prohibiendo la inscripción de estudiantes durante dos años. Ello, pretendía coartar coercitivamente todo pensamiento que cuestionaran ideológicamente el régimen militar. Otras carreras de esta Facultad se vieron amenazadas de supresión, pero, finalmente no sucedió (Algañaraz, 2016). Asimismo, el CCU experimentó análogas supresiones de garantías constitucionales, al tiempo que fue contundentemente afectado por abruptos procesos de desinversión. Por lo tanto, es posible sostener que la

última dictadura cívico-militar atravesó a la educación sanjuanina aplicándole los mismos males desplegados en el plano nacional.

Con la llegada de la democracia en 1983, Raúl Alfonsín, planteó como objetivo “un proceso de intervención, normalización y democratización de las distintas instituciones [...] Las universidades nacionales y el CONICET fueron intervenidos, con la intención de normalizarlos” (Albornoz y Gordon, 201, p.12). Entre otras cosas, dichas intervenciones procuraban el reemplazo de autoridades, de aquellas instituciones, que habían sido designadas en sus cargos durante la última dictadura. De manera conducente, la UNSJ desarrolló un proceso de re-institucionalización de sus funciones (Algañaraz y Castillo, 2018).

El devenir del Colegio Central entre la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional

La prematura salida de Alfonsín del Ejecutivo Nacional, y la llegada de Carlos Menem al mismo en el año 1989, marcaron una década de desinversión y desmantelamiento del Estado argentino. Las legislaciones relativas a la educación de principios de 1990 impactaron de forma contundente en San Juan. En efecto, la Ley N° 24.195, junto a la Ley de Educación Superior (LES), presentaron fuertes obstáculos para el devenir de la UNSJ como también del CCU. Ambos proyectos de ley dejaban a los institutos preuniversitarios por fuera de sus marcos regulatorios; como sostiene la Arq. Graciela Esteybar⁴, ex directora de la Escuela Industrial y actual asesora para el ordenamiento curricular y homologación de títulos de la misma institución:

Nos enteramos que sale la Ley Federal y quedábamos afuera. También se trataba a nivel nacional la Ley de Educación Superior. Entonces, no había ningún lugarcito en las leyes que nos diera, a los institutos preuniversitarios, un espacio en las universidades. Debimos hacer un trabajo terriblemente pesado, viajábamos de noche y en ómnibus, porque no nos pagaban nada. Llegamos a Buenos Aires, y tanto el Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires como su hermano, que era senador, nos acompañaban

en la lucha. Podríamos decir, entonces, que el Colegio nos servía como una especie de “Jabonería de Vieytes”. Viajábamos todos, nos juntábamos ahí, escribíamos, llamábamos, íbamos y veníamos del Congreso. Y en cada una de las provincias teníamos que hablar con nuestros senadores y diputados para que nos apoyaran. Acá teníamos a Margarita Ferrá de Bartol. Así que, nos reuníamos con ellos, les explicábamos la problemática y, finalmente, logramos que en el Artículo 26° de la Ley de Educación Superior, se incluyera el Inciso “G”. En el cual nos reconocían, dándonos un lugar a todas las escuelas preuniversitarias que existíamos y se fundaran en el futuro también. (Esteybar, entrevista, 2017, p.2)

Luego de la ardua tarea que significó conseguir la incorporación de los institutos preuniversitarios en la Ley de Educación Superior, debieron articular un proceso de adecuación doble: si bien se encontraban regulados por la LES, dichos establecimientos, debían aplicar ciertos aspectos normativos referentes a la ley Federal. Un caso particular de adecuación a aquellos marcos reguladores⁵ consistió en el proceso desarrollado por el CCU. Mediante la relativa autonomía conferida al pertenecer a una Universidad Nacional, dicha institución preservó la base estructural de su Plan de Estudio original. En palabras de su actual directora, profesora Esther Sánchez⁶:

Nosotros seguimos trabajando con nuestro plan, el denominado proyecto Lafourcade. Aunque también lo hemos ido transformando, complementando, enriqueciendo en la medida que se han dado las dinámicas del contexto. Lo que sí hemos conservado es el proceso de la evaluación por objetivos. De la misma forma que conservamos la sistemática de evaluaciones, acreditaciones y promociones cualitativas, por medios de objetivos. Hemos optado por conservar la estructura de este plan porque consideramos que da resultados, ya que vemos cómo salen promovidos los alumnos. Nosotros

⁴ Obtuvo su grado en Arquitectura en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo en la Universidad Nacional de Cuyo. Participó activamente como docente y en cargos de gestión en la Escuela Industrial Domingo Faustino Sarmiento. Así también participó y participa en Gestión Académica, en las funciones de Asesora del Rectorado de la Universidad Nacional de San Juan para la reformulación y actualización de Ordenanzas de la Junta de Clasificación Docente; Asesora de Secretaría Académica de la UNSJ para la homologación de títulos de los Institutos Preuniversitarios de la Universidad y Asesora del Instituto Preuniversitario Escuela Industrial “Domingo F. Sarmiento” para el Ordenamiento Curricular y homologación de los títulos de Técnicos.

⁵ Mastrini y Mestman (1996) definen el concepto de desregulación como una falacia construida a partir de presentar al Estado en acto de retirada. Por el contrario, ellos señalan, como en diversas situaciones los Estados se encuertran activamente generando políticas acordes a los intereses de los grupos de poder, regulando en pos de una estructura de propiedad progresivamente dominada por el capital concentrado. En tal sentido, los autores proponen el concepto de rerregulación.

⁶ Obtuvo su título de Maestra Normal Regional de la Escuela Normal Regional San Martín. Egresó como Profesora de Enseñanza Media Superior en Historia en la Universidad Provincial Domingo F. Sarmiento. Durante su trayectoria docente dictó cátedras como profesora de grado en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes y la Facultad de Ciencias Sociales, ambas pertenecientes a la Universidad Nacional de San Juan. Mediante la Ordenanza N° 3 de Rectorado del año 1987, en 1988 asumió como Directora del CCU Mariano Moreno, cargo que desempeña hasta la actualidad.

generalmente tenemos una promoción aproximada del 98%, esto quiere decir, que de alguna manera la gente se aclimata a este programa y responde de manera satisfactoria. (Sánchez, entrevista, 2017, p.2)

Una de las modificaciones formales más destacadas consistió en el renombramiento de los trayectos Curriculares, cristalizados bajo un ciclo básico denominado Educación General Básica III (EGB III) y tres recorridos Polimodales: Polimodal en Ciencias Naturales, Polimodal en Humanidades y Ciencias Sociales, y Polimodal en Comunicación, Arte y Diseño. En efecto, la adecuación realizada por el Colegio Central, se encontró fuertemente atravesada por la autonomía otorgada al “pertenecer a la Universidad Nacional de San Juan, hecho que permite la posibilidad de complementar o transformar nuestro Plan de Estudios, manteniendo en gran parte la estructura del mismo” (Sánchez, entrevista, 2017, p.2).

El modelo neoliberal en sus expresiones de ajuste económico, privatización de empresas nacionales y reducción estatal tuvo continuidad en la presidencia de Fernando De La Rúa, iniciada en 1999. Durante su gestión, el sistema educativo estuvo atravesado por políticas caracterizadas por la desinversión en el sector y una profunda caída del salario docente. A fines del año 2001 se desencadenó la crisis económica, institucional y social más grande vista en Argentina, la misma llevó a renunciar a De La Rúa. Al respecto, la actual Vicerrectora de la UNSJ, Mónica Coca, sostiene:

Tuvimos una merma drástica de buenos profesionales que se fueron al exterior y muchos también que se fueron a trabajar a la parte privada. Hubo un desmembramiento de los recursos humanos formados académicamente que no podían vivir con el “sueldito que se les daba”; y si tenían oportunidad de trabajar en áreas económicamente más productivas se iban. (Coca, entrevista, 2017, p.9)

Ahora bien, la llegada de Néstor Kirchner al Ejecutivo Nacional en 2003 se vio acompañada “por una paulatina pero sostenida recuperación de las variables socio-económicas a nivel nacional” (Algañaraz y Castillo, 2017, p.13-14). En efecto, durante el año 2006, el Congreso Nacional aprobó la ley N° 26.206, denominada Ley de Educación Nacional. Dicho marco regulatorio se caracterizó por definir a la educación como un “bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Ley N° 26.206, 2006, p.1), afirmando a la educación como una política de Estado. Correlativamente, garantizó que el mismo debía financiar al Sistema Educativo Nacional destinando una cifra cuyo piso fuese el 6% del PBI.

En conjunto con la sanción de la Ley N° 26.206 durante las presidencias de N. Kirchner (2003-

2007) y Cristina Fernández (2007-2011; 2011-2015) fueron ejecutados una serie de programas que tenían como objetivo subsanar el deterioro estructural provocado por el neoliberalismo en la educación media argentina. Se focalizó la atención en problemáticas como el desgranamiento y la deserción escolar. En este sentido, dispositivos como el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009), el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios, (2008) y diversos programas de becas orientadas a la movilidad estudiantil fueron articulados con el objeto de delinear una institución educativa caracterizada por una mayor inclusividad. En aquel contexto, también fue modificada la modalidad de examen de ingreso a los preuniversitarios pertenecientes a la UNSJ, la Lic. Myriam Ruiz, actual regente docente del CCU lo explica:

En el examen de ingreso fueron incluidos contenidos básicos que cualquier escuela primaria de la jurisdicción brindaba. El objetivo era terminar con la idea de un examen de elite o de alta complejidad, para convertirlo en un simple orden de mérito. Además, se propuso divulgar en el portal web de la Universidad los exámenes que habían sido tomados en años anteriores a fin de que los alumnos pudiesen guiarse para estudiar. Con estas ideas se pretendía democratizar el ingreso. (Ruiz, entrevista, 2018, p.4)

Aquellas reformas contribuyeron, entre otros factores, a que el Colegio Central adquiriera un nuevo perfil de estudiante; “muchos de nuestros alumnos ahora son beneficiarios de becas para el comedor, fotocopias o transporte. Puedo decir que la matrícula afortunadamente cambió y ahora es mucho más diversificada” (Ruiz, entrevista, 2018, p.5). Paralelamente, los preuniversitarios comenzaron a ser abastecidos de materialidades pedagógicas financiadas por el Tesoro Nacional, externo al presupuesto universitario:

Antes no llegaba nada, en cambio durante aquella época, comenzamos a obtener diversas herramientas para el trabajo educativo. Nos enviaron libros, computadoras de escritorio, películas de interés pedagógico, acompañadas con guías didácticas. De la misma forma, el Plan Conectar Igualdad desembarcó en los preuniversitarios. Junto a este último hicimos diversas capacitaciones internas para que los docentes utilicen las herramientas digitales articulando las nuevas tecnologías con la práctica pedagógica. (Ruiz, entrevista, 2018, p.7)

En cuanto a la adecuación del Plan de Estudios a la LEN formulada desde el CCU, se ha sostenido sobre su base identitaria, ponderando sus características de experimentación e innovación pedagógica. Paralelamente, se consolidó mediante

diversos marcos regulatorios de índole nacional y provincial: la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Superior, el Estatuto Universitario de la UNSJ, así como también diversas resoluciones de la antigua Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento.

Dicha propuesta recurre conceptualmente a Edelstein y Coria (1995) entendiendo a la docencia como una práctica social compleja en permanente interacción con una multiplicidad de dimensiones.

El nuevo Plan de Estudios procura formar seres sociales democráticamente respetuosos de la alteridad. En este sentido, ha complementado su malla curricular con proyectos plurilingüísticos, CAS (creando acciones solidarias), talleres de medios y de teatro (UNSJ, 2016). Así, el CCU ha estructurado su formación a partir de un Ciclo Básico y tres Ciclos Orientados: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, y Comunicación, Arte y Diseño.

El capital cultural de los estudiantes del Colegio Central

Instituciones formativas previas de los estudiantes preuniversitarios

El análisis efectuado sobre la gestión de la escuela primaria indicó que el 79% de los estudiantes asistieron a colegios privados. En efecto, transitaban por establecimientos emplazados en la capital provincial o en sus departamentos aledaños, conocidos como el Gran San Juan y, en líneas generales, puede afirmarse que en su mayoría son de carácter confesional, aunque la lectura analítica desplegada ha constatado que el 41% de quienes estudiaron en colegios privados lo hicieron en establecimientos de orientación laica. Particularmente transitaban por institutos “jóvenes”, los cuales contaban con aproximadamente 15 años de trayectoria, destacándose casos como el Colegio los Olivos, Excellence College y el denominado Ciudad del Sol.

Respecto a las escuelas de gestión Estatal a las cuales asistieron los alumnos estudiados, se caracterizan por su marcada homogeneidad en materia de localización en el trazado urbano como en sus condiciones edilicias. En este sentido y acorde con los trabajos de Obiols y Di Segni de Obiols (2008), las mencionadas instituciones pueden definirse como escuelas “promedio”, situadas en la capital provincial o sus departamentos lindantes, zonas de mayor urbanización en San Juan. Entre otros, se destacan establecimientos como la Escuela Teniente Pedro Nolasco Fonseca, la Escuela Clara Rosa Cortínez, así como la Escuela Superior Sarmiento.

Aquellos establecimientos han sido construidos con materiales sismorresistentes y se en-

cuentran conectados a los servicios básicos como energía eléctrica, gas natural, suministro de agua potable y telefonía fija. Su ubicación, junto a su accesibilidad garantizada por la red de transporte público, los ha dotado de una población estudiantil heterogénea.

En paralelo al cursado de su formación primaria, la mayoría de estos alumnos ha transitado por instituciones formativas alternativas al sistema de educación formal. Los resultados obtenidos al analizar los cuestionarios suministrados, permitieron clasificar los diversos cursos y talleres que han realizado en las siguientes dos categorías:

- ♦ **Cursos complementarios:** entablan una relación de complementariedad con la formación escolar obligatoria a través de institutos que brindan cursos o carreras de idiomas, informática o educación musical de determinados instrumentos vinculados directamente a los Planes de Estudio.
- ♦ **Cursos específicos:** cuya formación no entabla una relación directa con las propuestas Curriculares de la formación obligatoria, como pueden ser: danza clásica, deportes particulares, instrumentos musicales y/o casos excepcionales de idiomas orientales.

En cuanto a la relación entre la gestión de las escuelas primarias y el acceso a la educación complementaria, se constató que una contundente mayoría, sean alumnos de establecimientos Estatales o Privados, han transitado por diversas instituciones de formación alternativa, como lo ilustra el gráfico siguiente:

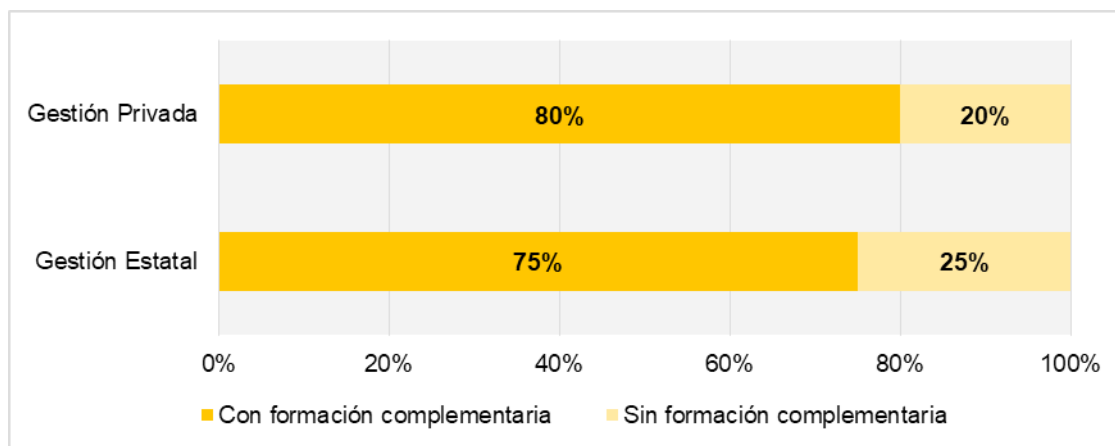


Gráfico N° 1. Formación complementaria de estudiantes del CCU según tipo de gestión de escuela primaria. Año 2015 en valores relativos
Fuente: elaboración propia⁷.

Estas proporciones permiten advertir que los progenitores han interpretado a la formación recibida por sus hijos al transitar por la educación formal como incompleta y, por lo tanto, ha debido ser articulada con cursos o talleres complementarios. Dicha percepción parental acerca del contenido escolar tendería lazos de afinidad conceptual con la propuesta bourdiana, la cual consideraba

que una cultura puramente escolar no es solo una cultura parcial o una parte de la cultura, sino una cultura inferior porque los propios elementos que la componen no tienen el mismo sentido que podrían adquirir en un contexto más amplio. (Bourdieu y Passeron, 2003, p.35)

Aquella situación dejaría de manifiesto cómo la escuela confiere, de modo parcial, las cuotas de capital cultural pretendidas por los grupos parentales. Por esa razón, ellos invierten de manera sostenida en el tiempo fracciones de su capital económico en formación alternativa (y arancelada) orientada a sus hijos, generando así un proceso de reconversión de capitales desde lo económico hacia lo cultural. Las reconversiones, entonces, se incorporarían como elementos recurrentes y rentables al interior de las es-

trategias familiares redundando, además, en el afianzamiento del ingreso de los jóvenes al pre-universitario analizado.

De igual modo, el acompañamiento de la formación escolar obligatoria con instancias alternativas, prosigue como estrategia familiar aunque se haya conseguido el mencionado ingreso. Tornándose, así, como un “deber hacer” necesario para garantizar que los hijos puedan ocupar determinadas posiciones consolidadas al momento de aplicar para el ingreso al campo universitario nacional. En efecto, cuando los estudiantes preuniversitarios fueron consultados acerca de su formación complementaria, la mayoría indicó que continuaban realizando cursos, específicamente de idiomas.

Formación profesional y actividad laboral parental como dimensiones constitutivas del capital cultural

Respecto a las jerarquías laborales de los progenitores de estudiantes del CCU, se ha manifestado que una significativa mayoría desarrolla trabajos como mandos medios en la organización jerárquica propia de la institución laboral a la cual pertenecen. En otras palabras, se desempeñan en actividades en la cuales responden a autoridades y a su vez tienen personal a su cargo. Además, mediante los cuestionarios respondidos por los alumnos pudo comprenderse que mayoritariamente sus grupos parentales percibían ingresos entre medios y medios-altos. El gráfico siguiente destaca las diferencias manifiestas entre las jerarquías según el género del progenitor:

⁷ Para el análisis efectuado en este artículo se ha trabajado con una matriz de datos que comprende tanto la formación previa (sistemática y complementaria) de estudiantes así como la formación profesional, actividad, jerarquías y tipo de gestión laboral de sus progenitores. La información con la cual fueron contruidos los datos se obtuvo mediante la administración de 77 cuestionarios a alumnos del CCU.

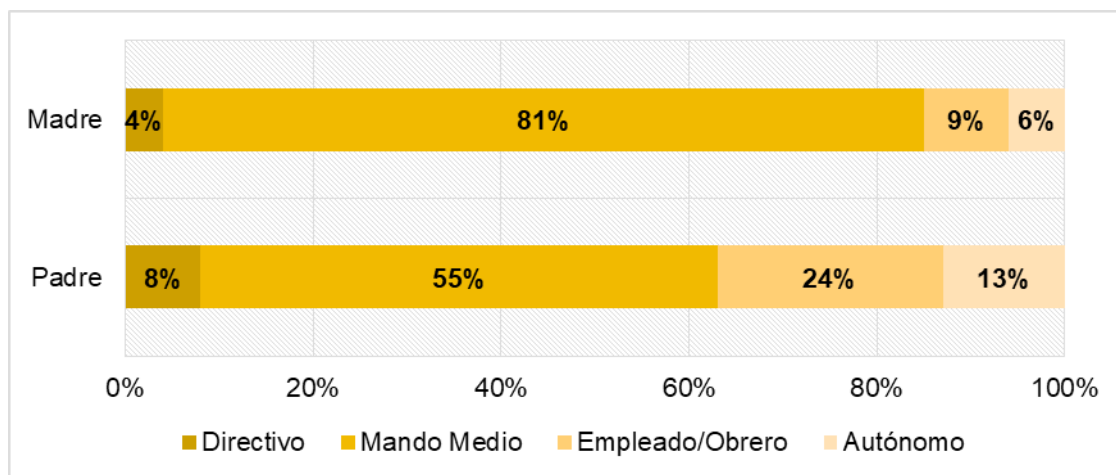


Gráfico N° 2: Jerarquías laborales según género de progenitores de estudiantes del CCU. Año 2015 en valores relativos.
Fuente: elaboración propia.

El gráfico precedente muestra, a modo comparativo, cómo la jerarquía de mando medio ha alcanzado un 55% en los padres y un 81% en las madres. La significativa diferencia entre ambos progenitores se sostiene, entre otros aspectos, sobre dos dimensiones particulares: las madres insertas en el mercado laboral han logrado con mayor frecuencia titularse en estudios superiores respecto a los padres. Asimismo, ellos presentan una tendencia levemente superior a elegir el cuentapropismo como opción de trabajo, generando tanto pequeños comercios orientados a la venta de productos misceláneos, como el es-

tablecimiento de consultorios médicos o estudios de asesoría jurídica/financiera. Resta mencionar que es en los padres donde se ha manifestado la mayor heterogeneidad respecto a la distribución de jerarquías laborales: quienes carecen de personal a cargo y responden a más de una línea de mando llegan al 24%, mientras las madres alcanzan sólo el 9%. A su vez, cuando se trata de cargos directivos los padres duplican en cantidad a las madres, llegando al 8% y 4% respectivamente. El vínculo entre las jerarquías y las ramas de trabajo en las que se desempeñan los grupos parentales, se ilustra a partir del siguiente cuadro:

	Padres	Madres
Empleado/Obrero	24%	9%
<i>Rama mayoritaria</i>	Comercio de Bienes y Productos.	Servicios y Administración
Mando Medio	55%	81%
<i>Rama mayoritaria</i>	Enseñanza.	Enseñanza.
Directivo	8%	4%
<i>Rama mayoritaria</i>	Servicios y Administración.	Actividades Científicas, Técnicas y Profesiones liberales.
Cuentapropista	13%	6%
<i>Rama mayoritaria</i>	Comercio de Bienes y Productos.	Actividades Científicas, Técnicas y Profesiones liberales.

Cuadro N° 1: Jerarquías Laborales según Ramas del Trabajo de progenitores de estudiantes del CCU. Año 2015 en valores relativos.
Fuente: elaboración propia.

En ambos progenitores cuya jerarquía es la de “mando medio” se ha corroborado a la enseñanza como rama laboral principal, destacándose el ejercicio de la docencia. En efecto, los padres, en su mayoría, trabajan como profesores universitarios en las facultades de Filosofía, Humanidades y Artes y de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, ambas pertenecientes a la UNSJ. En el caso de las madres, se desempeñan como educadoras distribuyéndose de manera equitativa tanto en instituciones de formación primaria como secundaria, particularmente de gestión Estatal. Asimismo, quienes ejercen en la educación media frecuentemente se encuentran a cargo de asignaturas pertenecientes a los departamentos de idiomas o matemática.

Las madres desempeñadas como directivas o cuentapropistas, frecuentemente despliegan actividades científicas, técnicas o correspondientes a profesiones liberales (médicas, bioquímicas o psicólogas). A su vez, cuando los padres ocupan aquellas jerarquías lo hacen mediante actividades comerciales o administrativas. Estos datos permiten reafirmar cómo la obtención de títulos universitarios o de nivel superior es más frecuente en las madres. En cuanto a quienes detentan una jerarquía de empleados u obreros, se desempeñan mayoritariamente en pequeños o medianos comercios (tiendas de indumentaria, gastronomía y/o sector hotelero, entre otros) así como en la administración pública provincial. Frecuentemente han concluido la educación media, aunque sus trabajos no están directamente relacionados con la malla curricular propia del CCU. Acerca de la gestión laboral, el 49% de las madres trabajan en relación de dependencia con el Estado, mientras que los padres lo hacen en un 32%.

Sobre el nivel educativo parental, articulado entre padres y madres, el 64% tiene un nivel alto, en el cual ambos progenitores culminaron estudios superiores o universitarios -en el caso de las madres se han titulado, recurrentemente, en el nivel superior mientras los padres han conseguido sus titulaciones en universidades-. Otro 26% se caracteriza por alcanzar un nivel medio: ambos han concluido estudios secundarios, manifestándose también casos en los cuales solamente uno de ellos se graduó en la universidad. El 10% restante presenta un nivel bajo, incluyendo grupos parentales en los cuales sólo un progenitor logró concluir la escuela media; aunque han sido constatados casos específicos en los que ningún progenitor accedió a la educación secundaria.

A continuación, serán desplegados los resultados diferenciados entre padres y madres; se optó por separarlos para lograr comprender tanto el impacto de las ramas de trabajo como de la formación académica según el género de los progenitores. En el caso de los padres, los datos analizados han permitido confirmar una marcada diversificación de las ramas de trabajo

en las cuales se desempeñan: un 31% en la administración pública o privada y en el sector de servicios; el 25% en el comercio, un 18% en actividades científicas, técnicas y profesiones de tipo liberales, el 15% en enseñanza, así como el 8% en salud. Al respecto, es importante destacar cómo el funcionariado político -personas que han sido elegidas para desempeñar cargos públicos-, se encuentra ínfimamente representado al interior de la rama laboral correspondiente a la administración. En efecto, sólo se detectó un único caso de progenitor que ejerciera un cargo político.

A partir de los datos desplegados, es posible organizar las ramas de trabajo en dos grupos:

- ♦ Actividades relativas a la venta de productos y servicios; caracterizadas principalmente por rubros como venta de vestimenta, metalurgia, servicios de transporte, alojamiento y gastronomía.
- ♦ Ejercicio de una profesión particular, representada por trabajos en estudios jurídicos, financieras, aseguradoras, docencia universitaria y medicina en diferentes clínicas.

El siguiente punto centra el lente analítico en la formación académica de los padres. Particularmente se describen las titulaciones que obtuvieron a partir concluir sus estudios en el nivel superior. En este caso, los títulos de los progenitores se correspondieron con tres áreas del conocimiento⁸: ciencias sociales y humanidades (23,3%), ciencias exactas y naturales (19,4%) e ingenierías y arquitectura (15,5%). Ahora bien, el 39% de los padres no concluyó estudios superiores, poseyendo a su vez una formación empírica adquirida a partir de su ejercicio laboral carente de vinculaciones con el Plan de Estudios del CCU.

Si el análisis se centra en las disciplinas optadas por quienes concluyeron estudios superiores, las ingenierías, medicina y profesados se posicionan como las mayoritarias. Esta situación manifiesta una significativa relación de afinidad entre las mismas y los ciclos orientados de este preuniversitario. Aunque, por otro lado, es necesario señalar que las ingenierías no están contenidas como orientación en el Plan de Estudios del instituto estudiado. Al haber desarrollado de forma individualizada el comportamiento de las ramas de trabajo y la formación profesional, es pertinente comprender estas variables de modo articulado, como se muestran en el siguiente gráfico:

⁸ Con el objeto de construir las dimensiones de la variable entendida como Formación Profesional Parental, se tomó como referencia el sistema de Grandes Áreas del Conocimiento y de disciplinas del CONICET. El Consejo propone cinco grandes Áreas de Conocimiento: Ciencias Agrarias, de la Ingeniería y de los Materiales; Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Exactas y Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; y Tecnología.

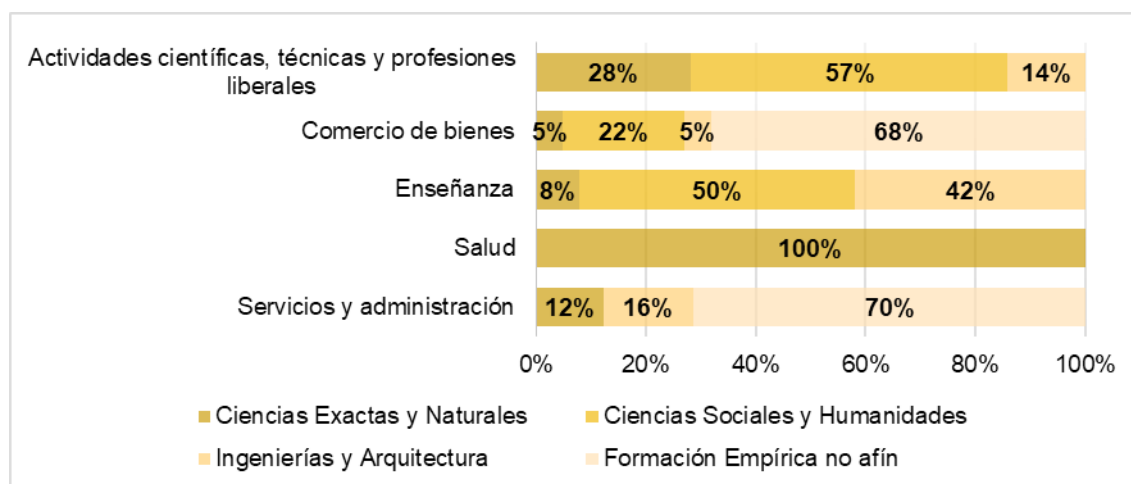


Gráfico N° 3: Rama de trabajo según formación profesional de padres de estudiantes del CCU. Año 2015 en valores relativos.

Fuente: elaboración propia.

La formación empírica no afín se destaca en ramas de servicios y administración, como también en comercio de bienes y productos, representando el 70% y el 68% respectivamente. En efecto, dichos padres suelen desempeñarse como dependientes de tiendas (indumentaria, gastronomía, entre otros) o en escalafones bajos de la administración, tanto en el sector privado como público. Mayoritariamente, han alcanzado su titulación máxima en el nivel secundario. Ahora bien, su trayectoria laboral les ha permitido acumular diversos saberes propios del oficio -particularmente se evidencian conocimientos sobre la atención al público, como también la gestión comercial- aunque no tienen relación con el diseño Curricular del Colegio Central.

En el caso de quienes trabajan en la enseñanza, la mayoría se ha graduado en disciplinas concernientes a las Ciencias Sociales y Humanidades (50%), así como en Arquitectura (41%), siendo un margen minoritario (9%) quienes se han titulado en disciplinas de Ciencias Naturales. Por su parte, los padres trabajadores de la salud se han formado en su totalidad con estudios universitarios en Ciencias Exactas y Naturales, y frecuentan la medicina clínica. Finalmente, en relación a quienes se desempeñan en actividades científicas o profesiones liberales, un 57% se graduó en áreas de Ciencias Sociales, un 28% en Ciencias Exactas y Naturales y el 14% en ingenierías.

Acerca de las ramas de trabajo desempeñadas por las madres de estudiantes del CCU, los datos analizados demostraron que un 38% se ha dedicado al ejercicio de la docencia en el nivel primario o medio; el 19% a actividades científicas o profesiones de tipo liberal, el 14% a salud, el 10% a la administración pública o privada, así como un 6% al comercio. Por otra parte, el 13% de los estudiantes que respondieron al cuestionario detallaron que sus madres no realizan actividades

laborales.

Mediante lo explicado en párrafos anteriores, las madres que se encuentran insertas en el mercado laboral pueden clasificarse, en líneas generales, a partir de los siguientes dos grupos:

- ◇ quienes imparten clases en escuelas primarias o establecimientos secundarios, llegando al 38%
- ◇ quienes trabajan en salud, o en profesiones liberales/técnicas, como son los casos de estudios jurídicos y de arquitectura o la asesoría especializada en dependencias estatales, alcanzando un 33%.

Al llegar a esta instancia analítica es preciso destacar dos aspectos: aproximadamente 1 de cada 3 madres se desempeña en la enseñanza (primaria o secundaria) y, si ese valor es relacionado con las actividades laborales de los padres, es posible constatar que el 42% de los estudiantes de este instituto tienen por lo menos un progenitor que ejerce la docencia. Además, un 69% de las ramas laborales en las cuales se desempeñan las madres se encuentra fuertemente vinculado con alguno de los tres ciclos orientados brindados por este establecimiento.

La lectura analítica desplegada confirma que el 71% de las madres ha concluido alguna carrera en el nivel superior. Por su parte, si se tienen en cuenta únicamente a quienes revisten la situación de laboralmente activas dicha proporción asciende al 81%. Las áreas de conocimientos en las cuales las madres se titularon son: Ciencias Sociales y Humanidades (66%); Ciencias Exactas y Naturales (26%) y finalmente, Ingenierías y Arquitectura (7%). El gráfico siguiente ilustra la articulación entre las ramas de trabajo y la formación académica de las madres de estudiantes del CCU:

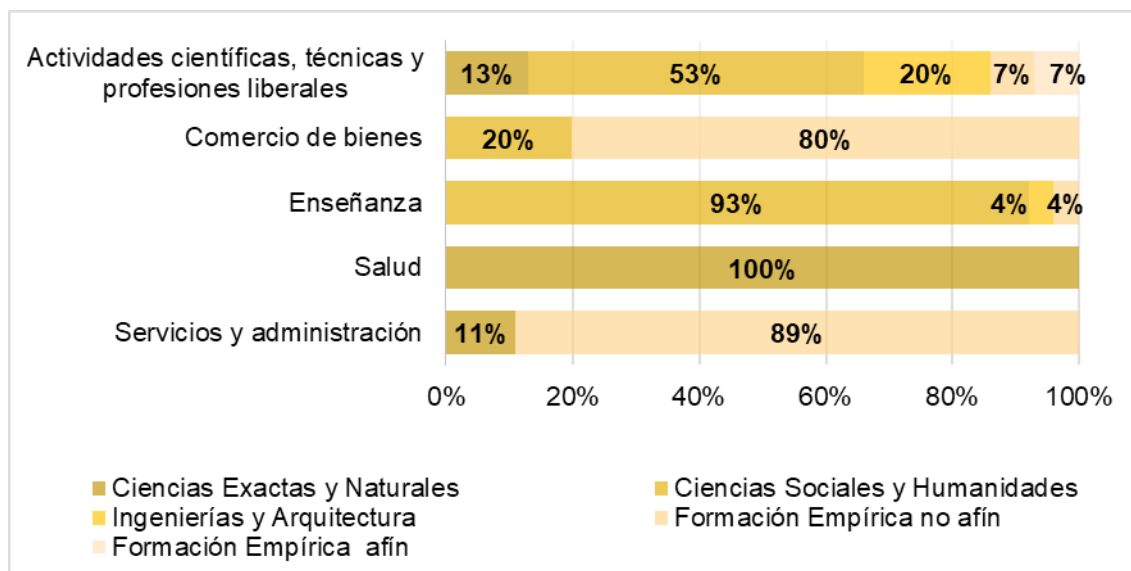


Gráfico N° 4: Rama de trabajo según Formación Profesional de madres de estudiantes del CCU. Año 2015 en valores relativos
Fuente: elaboración propia

A partir del gráfico precedente se entiende cómo en ciertas ramas de trabajo confluyen agentes con diferentes formaciones académicas. Particularmente, se destaca el caso de las madres trabajadoras en actividades científicas, técnicas y profesiones liberales, presentando un alto grado de heterogeneidad, las cuales se han titulado en: Ciencias Sociales (53%), Arquitecturas (20%), como también en Ciencias Exactas y Naturales (13%). Se desenvuelven, en líneas generales, como abogadas, contadoras y arquitectas, establecidas en estudios propios, o siendo asesoras profesionales en diversas agencias estatales.

Ahora bien, otras ramas de trabajo han manifestado una fuerte concentración de formaciones académicas; un caso significativo consistió en las madres docentes: en un 93% se han formado en ciencias sociales -específicamente en profesos-

rados de educación primaria o secundaria cursados en institutos de formación superior-, un 4% en arquitecturas (desempeñándose en cátedras universitarias) y el 3% restante son preceptoras en establecimientos de formación media estatales. Finalmente, quienes trabajan en salud, en su totalidad se graduó en disciplinas correspondientes a las ciencias exactas y naturales.

Asimismo, y en completa sintonía con lo corroborado en el caso de los padres, las madres que trabajan en el sector comercial (en venta de productos y proveeduría de servicios) así como en la administración han alcanzado a titularse, principalmente, en la educación secundaria. Su formación profesional, por lo tanto, se encuentra complementada por diversos saberes que han incorporado durante su devenir laboral, los cuales no guardan relación de afinidad con el Plan de Estudios propuesto por el CCU.

Consideraciones finales

Sobre la base de las lecturas analíticas desarrolladas en el apartado anterior, es posible avanzar hacia una serie de resultados positivos sobre la conformación del perfil de capital cultural de las familias a las cuales pertenecen los estudiantes preuniversitarios estudiados. En sintonía, los grupos parentales se destacan por desempeñarse en jerarquías medias, tendiendo personal a cargo y líneas de mando superiores. Así también, los progenitores masculinos trabajan principalmente en instituciones privadas, mientras que ellas se distribuyen de manera equitativa entre empleos estatales y privados.

En cuanto a la formación académica de los grupos parentales, el 64% concluyeron estudios superiores, destacándose que tanto el acceso como la culminación en dicha etapa formativa han sido más frecuentes en las madres. Asimismo, al analizar las ramas de trabajo en cuales los padres se desempeñan se constató que, en líneas generales, lo hacen principalmente en el comercio o en actividades científicas, técnicas o profesiones liberales; mientras las madres ejercen la docencia en instituciones de formación primaria y media, manifestándose algunos casos en el ámbito universitario.

Las familias analizadas podrían ser definidas como pertenecientes a una clase media urbana, caracterizándose por su recurrencia en la consecución de titulaciones universitarias, dimensión que las ubicaría en posiciones de mayor reconocimiento hacia el interior del campo educativo que en los campos económicos o políticos. Precisamente, la presencia de progenitores desempeñados en sectores como el funcionariado provincial o nacional fue ínfima, careciendo de representatividad en los casos analizados.

Si bien la lectura analítica desplegada sobre los grupos familiares -específicamente acerca de los trabajos desempeñados, así como en sus jerarquías- permitió inferir un relativo equilibrio entre el capital económico y cultural; ha primado el interés de acumulación en el segundo. En efecto los mismos recurrieron a dos herramientas principales para obtener y acrecentar dicho capital: la reconversión y la formación académica vinculada con el ejercicio de la docencia como actividad laboral.

La primera se ha consolidado por medio de la constante transformación de cuotas de capital económico en capital cultural: los grupos parentales complementaron la educación sistemática de sus hijos inscribiéndolos en diversos

cursos, talleres y jornadas de formación alternativa aranceladas al mismo tiempo que transitaban por la formación primaria (tanto de gestión estatal como privada). El carácter arancelario de aquellas instancias de formación alternativas conllevaba a los padres a invertir su capital económico de modo tal que redundase en una nueva acumulación de capital cultural en sus hijos. Dicho procedimiento potenció dos aspectos destacados relativos a la estrategia familiar de reproducción cultural: permitió el ingreso y consolidación de la permanencia de los hijos de estos grupos familiares en el CCU y, a su vez, complementó la acumulación del capital cultural de los alumnos, obrando a modo de andamio junto a lo transmitido por la familia y lo incorporado en la escuela.

La segunda herramienta se constituyó mediante la articulación de los estudios superiores y el ejercicio laboral en la enseñanza media, superior y/o universitaria de los progenitores. La mencionada relación constató cómo el ejercicio docente dotaba a los grupos parentales de un complejo entramado de relaciones con agentes claves y conocimientos específicos concernientes a las lógicas internas propias de las instituciones educativas provinciales. Dicho proceso, facilitaría la acumulación de ciertos saberes necesarios para que sus hijos ocupen posiciones propicias al momento del ingreso y la posterior consolidación de la permanencia en el establecimiento estudiado.

En cuanto a la conformación de este capital acumulado, puede señalarse que ha contemplado principalmente:

- ♦ conocimientos internos de las instituciones educativas, Planes de Estudios (contenido, estructura, posibilidades de modificación), cronogramas de inscripciones, saberes relativos a la administración y a la dinámica del cursillo de ingreso
- ♦ una trama de cercanía relacional con docentes y ex docentes de los institutos preuniversitarios en general, con personal administrativo de los mismos o de las dependencias del Ministerio de Educación
- ♦ un saber implícito, ajeno a los documentos públicos, acumulado por el propio devenir de su trayectoria laboral en docencia.

Aquel cúmulo de disposiciones ha sido incorporado por el agente (padre y/o madre) durante el tiempo que transcurrió ejerciendo la docencia;

siendo entonces el carácter procesual subyacente a la adquisición de estos saberes el elemento que funcionaría como resorte de la diferencia entre aquellos que son educadores y quienes se desempeñan en otras actividades laborales.

Por otro lado, los conocimientos sobre los recorridos administrativos relativos a la inscripción, Plan de Estudio, la nómina de docentes encargados del cursillo de ingreso, son constantemente explicitados en documentos públicos relativamente accesibles a la sociedad. Sin embargo, estas informaciones sólo reflejan una dimensión esquematizada y cristalizada de los procesos de selección de contenidos y la incorporación a la carrera docente de quienes dictan el ingreso y evalúan a los ingresantes. Por consiguiente, para quienes son ajenos al ámbito de la enseñanza, el nombre de un determinado profesor, sus titulaciones o el contenido de una alguna asignatura del cursillo podría representarse como una imagen estática, devenida en tautológica.

Ahora bien, para un progenitor docente, el nombre de un colega puede referir a la historia simbólica del mismo, a un currículum, y hasta potencialmente al hecho de compartir escenarios laborales. De manera análoga sucedería con los títulos, Planes de Estudio y programas de asignaturas. Como resultado, dicho capital comenzaría a distinguirse, tanto por la facilidad de acceso a la información pública-administrativa, como también por la asimilación e incorporación de los procesos constitutivos de la misma. El valor se multiplicaría, así, cuando la posición del progenitor en las instituciones educativas es cercana a los preuniversitarios, acumulando también un conocimiento directamente relacionado a los procesos constitutivos de los Planes de Estudios y programas de asignaturas; permitiéndole incursionar tanto en el trasfondo pedagógico como en la semiósfera institucional.

A su vez, quienes se dedican a la práctica docente encontrarían información accesible en

materia de circuitos alternativos de preparación de estudiantes para el ingreso preuniversitario. La existencia de “docentes consagrados”, en su mayoría jubilados, propietarios de institutos de ingreso es una realidad objetiva, la cual se advierte principalmente al trabajar en la rama de enseñanza. Los mencionados centros de preparación, alternativos al régimen de cursillo de ingreso propio de los preuniversitarios, son erigidos a partir del prestigio de sus trayectorias laborales, en conjunción con el capital cultural y simbólico acumulado por sus fundadores. Este reconocimiento, además, goza de mayor consolidación mientras más estudiantes logran un efectivo ingreso.

Todo lo hasta aquí dicho permite comprender cómo las familias analizadas construyen estrategias fuertemente intermediadas por la institución educativa, consolidándolas sobre la base de tres ejes principales: la similitud entre la formación académica de padres y madres con la malla curricular del CCU, la constante complementación de la educación formal de los estudiantes con actividades educativas alternativas y la doble función ocupada por la escuela en la vida familiar: actuando como institución formadora y fuente laboral.

Finalmente, los interjuegos de reconversión entre el capital económico y cultural han nutrido las estrategias familiares de los alumnos estudiados, orientadas a acumular y consolidar su capital económico a partir del fortalecimiento de su capital cultural. A su vez, este último ha sido incorporado y potenciado mediante el tránsito por instituciones educativas, siendo la escuela el escenario que ha cumplido tanto la función de formación como de desempeño laboral. Consecuentemente, puede decirse que los progenitores analizados las han diagramado intentando resguardar tanto el futuro de sus hijos como de sus capitales, mediante inversiones en formación escolar. Así apuntalan el ingreso y la permanencia en el CCU.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, M. y Gordon, A. (2011). "La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983 - 2009)", en Albornoz M. et al. (eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. Madrid: CSIC
- Algañaraz, V. (2016). "Universidades católicas y dictaduras recientes en Argentina (1966-1983): relaciones y tensiones entre sectores eclesiásticos y militares". *RevIISE*, año 7 N° 7, pp. 54-68. Disponible en <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/72/69>.
- Algañaraz, V. y Castillo, G. (2017). "El desarrollo reciente de las research capacities en la Universidad Nacional de San Juan (2003-2017): entre la expansión y su freno". *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, N°8, pp. 11-44. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/depracticasydiscursos/article/view/11533/10228>.
- (2018). "Docencia e investigación en la Universidad Nacional de San Juan (1994-2015): impacto del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores y la carrera del investigador científico del CONICET". *Prometeica*, N° 16, pp. 57-77. Disponible en <https://prometeica.com/ojs/index.php/prometeica/article/view/210/pdf>.
- Bourdieu P. (1987). "Los Tres Estados del Capital Cultura". *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, N° 5, pp. 11-17. Disponible en https://campus.unir.net/cursos/lecciones/lecc_ghopt06PER21_01/documentos/Tema_4/informacion.html.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Barcelona: Anagrama.
- (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Edit. Popular
- (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo
- Carli, S. (2003). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes en Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Castillo, G. y Prado, F. (2017). "Dinámicas de la actividad científica del Instituto de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Nacional de San Juan de Argentina". *Revista Ciencia e Interculturalidad*. 21(2), pp. 31-51. Disponible en: <http://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/Interculturalidad/article/view/29/28>.
- Chaparro Caso López, A., González Barbera, C. y Caso Niebla, J. (2016). "Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 18(1), 53-68. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n1/v18n1a4.pdf>.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Flores Hernández, J. (2016). "Capital cultural y estrategias educativas en hogares periurbanos. Un estudio comparativo en tres localidades del centro de México". *Perfiles Educativos*. 38(154), pp. 154-172. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00154.pdf>.
- García Canclini, N. (1984). "Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu". En *Sociología y cultura*. Barcelona: Grijalbo.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Mastrini, G. y Mestman, M. (1996). "¿Desregulación o re-regulación?: De la derrota de las políticas a las políticas de la derrota". *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, (2), pp. 81-88. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC9696110081A/7445>.
- Obiols, G. y Di Segni Obiols, S. (2008). *Adolescencia, posmodernidad y escuela. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pineau, P. (2007). "Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante". En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Rodríguez Garcés, C. y Sandoval Muñoz, D. (2017). "Estratificación digital: acceso y usos de las TIC en la población escolar chilena". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), pp. 20-34. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v19n1/1607-4041-redie-19-01-00020.pdf>.

- Romero Galicia, Y. (2012). *Capital Cultural y Rendimiento Académico: Evidencias de la Relación en Alumnos de Quinto Semestre de Bachillerato de una Escuela Privada del Estado de Veracruz*. Tesis de maestría, Escuela de Graduados en Educación, Tecnológico de Monterrey. Disponible en https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/571615/DocsTec_12577.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Salado Rodríguez, L. y Ramírez Martinelli, A. (2018). "Capital cultural en el contexto tecnológico: consideraciones para su medición en la educación superior". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), pp. 125-137. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v9n24/2007-2872-ries-9-24-125.pdf>.
- Southwell, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato." En Tirmanonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO.
- Urías Martínez, M. L., Urías Murrieta, M. y Valdés Cuervo, A. (2017). "Creencias docentes del uso de tecnologías por familias para involucrarse en educación". *Revista Apertura*, 9 (2), pp. 148-159. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v9n2/2007-1094-apertura-9-02-00148.pdf>.

Fuentes documentales

- ◇ Ley N° 24.195 Ley Federal de Educación. Buenos Aires, Abril de 1993.
- ◇ Ley N° 24.521 Ley de Educación Superior. Buenos Aires, Agosto de 1995.
- ◇ Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, Diciembre de 2006.
- ◇ UNSJ (1994). La Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección regional. Tomo II. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan,
- ◇ UNSJ (2011). Informe Autoevaluación Institucional Universidad Nacional de San Juan. Disponible en <http://www.unsj.edu.ar/descargas/InformeFinalAuto.pdf>.
- ◇ UNSJ (2016). Ordenanza N° 008/16-CS: Diseño Curricular del Instituto Preuniversitario Colegio Central Mariano Moreno, San Juan.

Fuentes testimoniales

- ◇ Entrevista a Arq. Graciela Esteybar, realizada en octubre de 2017. Registro en formato MP3. Archivo personal del autor.
- ◇ Entrevista a Esp. Mónica Coca, realizada en abril de 2017. Registro en formato MP3. Archivo del equipo de investigación al que pertenece el autor.
- ◇ Entrevista a Lic. Myriam Ruiz, realizada en abril de 2018. Registro en formato MP3. Archivo personal del autor.
- ◇ Entrevista a Prof. Esther Sánchez, realizada en octubre de 2017. Registro en formato MP3. Archivo personal del autor.