¿BACHILLERATOS DE ELITE EN URUGUAY?
UNA APROXIMACIÓN A SUS MODELOS DE SOCIALIZACIÓN

LUIS ALEJANDRO DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ[1]

Resumen

Esta ponencia desarrolla una parte de los resultados de un trabajo de corte monográfico sobre elites y Educación, realizado en el año 2012. Se seleccionaron para su elaboración los hallazgos vinculados a los procesos de socialización en tres instituciones de bachillerato reconocidas por su trayectoria, prestigio y elevado nivel académico. Se hace foco en la construcción de procesos de identidad, de pertenencia y de diferenciación del otro. Por otro lado, se exponen resultados de la indagación sobre los vínculos de estas instituciones con las familias, la elección escolar y su continuidad en las instituciones.

Palabras clave: Elites, Bachillerato, Fragmentación social.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un extracto de otro mayor de corte monográfico elaborado en el marco del Seminario "Educación y desigualdad social", desarrollado el séptimo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación durante el año 2010. El monográfico original, titulado "elites y Educación: una aproximación al Bachillerato en Uruguay", se propuso poner sobre la mesa la discusión crítica acerca del papel de la educación en la construcción de la desigualdad social pero *desde el otro lado del espejo*, mirada necesaria ante la abundancia de lecturas y estudios sobre educación y pobreza, educación y marginalidad, y exclusión social en términos de *carencias de bienes sociales.* Al mismo tiempo, se propuso el cuestionamiento a un sistema educativo en el que conviven democracia y elitismo. Atendiendo a la temática del Grupo de Trabajo en el que se incluye esta ponencia, optamos por extraer del monográfico realizado los aspectos más directamente vinculados con la socialización en las instituciones educativas de elite, por entender que ésta se da de una forma particular y tiene peso explicativo en el actual contexto de fragmentación social y educativa.

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar

En esta síntesis selectiva, presentamos en primer lugar referencias teóricas pertinentes que formaron parte del primer capítulo del monográfico original. Seguidamente, exponemos cuál fue el campo definido para el estudio empírico, así como la metodología para recoger los datos. Presentamos luego el análisis de la información recogida sobre los modelos de convivencia y socialización en estas instituciones, así como sobre la relación de éstas con las familias de sus alumnos. En tiempos de fuerte debate sobre la convivencia en las instituciones educativas y la labor formativa de éstas para la convivencia social, estamos convencidos del valor de este aporte, que significa una mirada diferente por el simple hecho de posarse sobre instituciones que con poca frecuencia han sido objetos de estudio: las instituciones educativas de elite.

ELITES, EDUCACIÓN Y SOCIALIZACIÓN: BREVES REFERENCIAS TEÓRICAS

La definición de la educación de elite como objeto de estudio se hizo desde los clásicos de la teoría de las elites, los italianos Pareto y Mosca. Asimismo, se recogieron aportes de estudios realizados en la región (Brasil y Argentina) y conceptualizaciones del uruguayo Real de Azúa. Finalizada la indagación sobre la teoría existente, sintetizamos un concepto de elite como conjunto reducido de individuos que, en una sociedad o sector de actividad dados, ocupan las posiciones más altas y de prestigio, teniendo en consecuencia un poder (real o potencial) de decisión, influencia y dirección (política, intelectual, moral o de cualquier índole) sobre una mayoría que puede reconocerlos como líderes o referentes, o simplemente como un grupo diferenciado que posee privilegios. El acceso a las elites se daría por una mezcla de reproducción social (socialización y educación mediantes) y demostración de aptitudes por encima del promedio (meritocracia). En ambos ingredientes posibles de ese acceso, la educación juega un rol evidentemente preponderante.

La educación en tanto práctica social es un factor que hace al acceso, pertenencia y conservación de los sectores de elite (factor coligante, al decir de Real de Azúa en “El poder” y “La clase dirigente”). Podríamos suponer que existe una estrecha relación entre la fragmentación educativa (entendida como la existencia de espacios y trayectorias diferenciados para la educación según el sector social de procedencia) y la fragmentación social propia de la actualidad. Tiramonti y Ziegler (2008) plantean la caída del mito igualitarista en educación, sosteniendo que el sistema educativo, más allá de sus bases igualitaristas, selecciona por exclusión. En otras palabras, la igualdad estaría en el acceso (garantizado por la universalidad, gratuidad y obligatoriedad), pero no en la permanencia, ni en el tipo de trayectoria, ni en los resultados.

Los aportes de Tiramonti (2001) y de Tiramonti y Ziegler (2008) nos llevan a plantearnos interrogantes sobre la relación de producción mutua entre la fragmentación social y la fragmentación educativa y en consecuencia, sobre el carácter de producto o de causa que la educación de elite podría tener como propuesta pedagógica dirigida a un sector específico de la sociedad. En otras palabras, podemos preguntarnos si hay una construcción social de las desigualdades educativas o una construcción educativa de las desigualdades sociales.

Ziegler (2004) caracteriza la experiencia escolar de las elites fundamentalmente por la excelencia académica y la socialización controlada. En cuanto a la socialización de los jóvenes de elite, constata la autora que los colegios se constituyen en marcos institucionales fuertes donde hay una propuesta socializadora que se vehiculiza fundamentalmente a través de una carga horaria extendida y actividades extracurriculares que las acercan a la idea de instituciones totales, en el sentido de que pueden ocupar todo el tiempo de los individuos. La escuela de elite, dice Ziegler, "les entrega un modo de vida" (p.78), en ella el alumno se socializa con otros similares a él, se busca la homogeneidad y el desarrollo del sentido de pertenencia a un grupo de estatus. La búsqueda de homogeneidad es un patrón de conducta de las elites también constatado por Svampa (2001) en su trabajo sobre la vida en los countries y barrios privados. En estos ámbitos, según Svampa, los colegios son también un ámbito de socialización para los padres, la "socialización en la homogeneidad se ve reforzada por el tipo de experiencia que aporta la escuela (…) La homogeneidad residencial encuentra, pues, una continuidad natural" (pp.114-115). Esto transforma a las escuelas en burbujas y la vida escolar en un tipo de experiencia progresivamente cerrada a la diversidad y heterogeneidad social.

NUESTRA APROXIMACIÓN AL CAMPO: FUNDAMENTOS Y DEFINICIÓN

Real de Azúa (1989) establece la dificultad principal en el estudio de las elites: el problema de la prueba, en una sociedad moderna que rinde culto a los ideales de democracia e igualdad social. La escasez de antecedentes de estudio sobre educación de las elites en la región, y los casi nulos antecedentes en nuestro país confirman la existencia de un terreno sobre el cual es posible y necesario construir conocimiento. Para esto, ensayamos una primera aproximación a la práctica, guiados por la intención de constatar la existencia o no, en nuestro medio, de una educación de elite.

Excede a nuestras posibilidades la comprobación empírica de la relación entre la fragmentación social y la fragmentación educativa, pues no disponemos de los recursos para realizar una medición que nos permita luego obtener conclusiones sólidas. Incluso en antecedentes cercanos (Tiramonti y Ziegler, 2008) se reconoce la dificultad para asegurar que el sistema educativo (argentino en ese caso) genere espacios diferenciados para la educación de las elites. Aceptando la afirmación de Gentili (2011) sobre la inexistencia en América Latina de verdaderos sistemas educativos nacionales, descartamos la interrogante sobre la definición explícita en nuestro país de unos circuitos educativos elitistas (definición que, por otra parte, sería absolutamente incompatible con el discurso manifiesto sobre la escuela pública y democrática). Sin embargo, esto no nos impide preguntarnos sobre la existencia real de estos circuitos y de instituciones que apunten a formar una clase selecta de individuos o que seleccionen a sus alumnos de determinados sectores sociales.

En este punto, entendemos oportuno hacer una rápida referencia a estudios hechos en nuestro país sobre las elites políticas (más precisamente, parlamentarias), pues en ellos aparecen alusiones a las trayectorias educativas de individuos que permanecen por largo tiempo en lugares de dirigencia (y que conforman, por tanto, una clase selecta). Al respecto dice Miguel Serna: "El acceso al nivel superior, profesiones liberales tradicionales y el diploma universitario, ha sido el camino más tradicional de uso social de credenciales educativas en el autoreclutamiento de las elites políticas" (Serna, 2005, p.13, citado por Bottinelli, 2008, p.155).

Por otro lado, interesa destacar que el diploma universitario casi generalizado entre los parlamentarios es público, dado el desarrollo relativamente reciente de las universidades privadas en Uruguay y el peso histórico de la Facultad de Derecho. No obstante esa trayectoria educativa, que termina coronada en lo público, no se desarrolla toda ella en lo público, necesariamente. Bottinelli (2008) destaca que sobre 38 Senadores de la XLVI Legislatura de nuestro país (actuantes en el período 2005-2010), de los que cursaron la Educación Secundaria en Montevideo, lo hicieron en instituciones públicas y privadas en igual proporción. Entre las primeras se destaca el Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA), y entre las segundas el Colegio Seminario. Ambas instituciones tienen una rica historia y amplia trayectoria en nuestro medio y son reconocidas como ámbitos de formación académica de excelencia, a los que asistieron destacadas personalidades (y familias enteras) de los diversos ámbitos de nuestra sociedad.

El universo de instituciones *posiblemente elitistas* (que las mencionadas en el párrafo anterior integrarían) es, claro está, amplio y diverso, e incluye a la educación privada y también a la pública. Por tanto, una cuestión a plantearnos en una aproximación empírica es la existencia (o no) de una educación de elite que pueda estar haciéndose efectiva en algunas de las instituciones públicas y privadas de nuestro entorno. De este cuestionamiento se desprenden otros, tales como cuáles son los rasgos de estas propuestas formativas capaces de transformar a la educación en un mecanismo de constitución de elites o en una vía de acceso a estos grupos.

El sentido común y nuestro conocimiento del sistema educativo público (en el que ejercemos como docentes) nos predisponen, en un primer momento, a buscar la educación de elite en el ámbito privado, por lo ya establecido sobre la diferencia en el acceso a esta educación, condicionado por el capital económico. Los antecedentes analizados nos proporcionan herramientas conceptuales que nos guían al momento de reconocer, frente a una propuesta educativa, su eventual carácter elitista, diferenciando éste de una posible tendencia al privilegio o selección meritocrática que, aventuramos, puede existir más bien en el sistema público (no descartamos la posible existencia de trayectorias elitistas en el sistema público). También podemos preguntarnos, ante la posible confirmación de la existencia de propuestas educativas de elite, a qué modelos responden; para ello, es de interés la clasificación realizada por Ziegler (2004): las que educan para la competencia en una sociedad de riesgo, las que apuntan a la conservación de valores cristianos y las que forman para la distinción intelectual. Sin pretender la búsqueda de tipos puros (no creemos que existan en la realidad) aventuramos la suposición de que el último modelo podría ser encontrado en el ámbito público.

La socialización controlada constituye un rasgo de identidad de la educación de las elites, por lo cual la indagación de aspectos vinculados a las instituciones como agentes socializadores (eventualmente instituciones totales) es otra de las líneas fuertes de nuestra indagación. En relación con ella, el vínculo con las familias y la elección escolar de éstas es otra cuestión a considerar, partiendo de la base de esta elección como una de las estrategias de reproducción social y conservación del capital cultural, social y simbólico (Bourdieu). También en esta dirección cabe la pregunta sobre la imagen del otro que se construye en las propuestas formativas, ante lo constatado en los antecedentes sobre la desafección de la vida pública (Svampa, 2001) y el cambio en las prácticas culturales de las elites (Brandao y Martínez, 2005) que estarían marcando el desentendimiento de éstas de su función social de dirigencia (Mosca, 1984) con el consecuente extrañamiento cultural y la construcción de fronteras de exclusión (Tiramonti y Ziegler, 2008).

Considerando lo planteado hasta aquí y atendiendo a nuestra formación, tiempos y recursos disponibles, nos encontramos con que el universo posible para la búsqueda y posterior caracterización de las instituciones educativas de elite es un universo amplio, diverso y complejo, por la variedad de instituciones públicas y privadas que abarca. Reconociendo nuestras limitaciones ante esta complejidad, se nos impuso la necesidad de adoptar un recorte sobre el cual focalizar nuestra búsqueda de información.

Optamos por el Bachillerato (4º, 5º y 6º año liceal), por entender que es ésta la etapa en la que se comienza a trazar un camino más claro en relación al futuro profesional, laboral y personal de los estudiantes. Punto teórico de transición hacia la juventud, el Bachillerato es también una "bisagra" para la continuación de estudios a nivel terciario/universitario y la posterior inserción del individuo en la vida económica y profesional activa. También es a nuestro entender un nivel donde se ve claramente el origen de la Secundaria como etapa de función selectiva, con un currículum de corte academicista que, en el ingreso al segundo año del Bachillerato, se empieza a diferenciar en modalidades profesionales y propedéuticas (Terigi, 2007). Históricamente pensado como "preparatorios", el Bachillerato marca un antes y un después en la trayectoria educativa real: quien no lo culmina, deberá contemplar otras opciones de estudio/capacitación o lanzarse al mercado laboral con las herramientas adquiridas al momento; quien lo culmina, mantiene estas opciones, pero tiene abiertas las puertas de estudios terciarios y universitarios, con lo cual puede establecer un proyecto de vida sensiblemente diferente en plazos y calidad.

En una exploración primaria tratamos de relevar instituciones públicas y privadas de Montevideo y departamentos próximos con propuestas formativas en Bachillerato destacadas por el prestigio, reconocidas socialmente por sus niveles de exigencia y el éxito académico de sus egresados. Atendiendo a los modelos institucionales definidos por Ziegler (2004), buscamos tres perfiles institucionales: un liceo público de trayectoria, socialmente reconocido como un ámbito académico de excelencia; un liceo privado confesional, con una propuesta centrada en la formación cristiana y en valores; un liceo privado laico definido como bilingüe y con propuestas formativas dirigidas a la vida en un mundo globalizado y competitivo (para éste último apuntamos a instituciones que expiden el Diploma de Bachillerato Internacional, que explícitamente apunta a la formación para la vida en la sociedad global).

La definición de estos tres perfiles enfocó nuestra atención en tres instituciones que se ajustaban a ellos. Comenzamos a informarnos sobre sus propuestas educativas en las respectivas páginas Web, e inmediatamente establecimos contacto con ellas para solicitar una entrevista con algún informante idóneo. Existieron dificultades de acceso a la primera institución que contactamos por cumplir con el tercero de los perfiles definidos, la cual nos negó la entrevista por *política institucional*. Contactamos un segundo colegio con similares características, y con igual resultado. Ante eso, recurrimos a un tercer colegio, catalogado como de alta seguridad, que nos solicitó datos personales y (de ser posible) conocer la pauta de entrevista previamente; brindamos nuestros datos, pero no detallamos la pauta de entrevista, por entender que esto enviciaría el procedimiento de recogida de información. Este tercer colegio no volvió a contactarse con nosotros.[2][1] Ya a punto de redefinir el tercer perfil, contactamos a un colegio de Maldonado que se ajustaba perfectamente a él; esta institución se manifestó halagada por haber sido considerada para el estudio, y nos concedió la entrevista.

Es así que quedaron definidos tres bachilleratos para nuestro trabajo de campo, un campo reducido, pero que entendemos válido como primer paso para acercarse a la construcción de un conocimiento de la educación de las elites en nuestro medio. Las instituciones fueron nombradas como A (pública), B (privada confesional) y C (privada laica, del interior), evitando así la referencia a sus nombres.

Herramientas para la búsqueda y análisis de información

Una primera fuente de información, a la que accedimos desde la etapa exploratoria del trabajo de campo, fueron las páginas Web de las tres instituciones. Los tres sitios se destacan por presentar al visitante las principales líneas de la propuesta educativa y los rasgos de identidad institucionales. En cuanto al atractivo y la actualización de las páginas, éstos son cualitativamente superiores en las dos instituciones privadas estudiadas.

2 El lector puede inferir sobre las posibles causas reales de estas negativas. A nuestro entender, dan cuenta de un cierre institucional a miradas externas, confirmándose el problema de la prueba en el estudio de las elites al que hace referencia Real de Azúa (1989)

Considerando que la información disponible en Internet es insuficiente y parcializada, procuramos ampliarla con la realización de entrevistas, solicitadas vía e-mail a los directores de la institución A y directores de la sección secundaria o bachillerato de las instituciones B y C. En el caso de la primera, la entrevista se mantuvo con la subdirectora del turno diurno, por resultar ésta una informante más idónea que la directora, que ingresó a la institución en marzo del presente año. En la institución B, la entrevista fue concedida por el subdirector de Bachillerato (que asumiría la Dirección en el año lectivo siguiente). En la institución C, la entrevista se mantuvo con la Coordinadora del Bachillerato Internacional, pues así lo dispuso el Directorio del colegio.

La pauta de entrevista elaborada con el fin de recoger información desde la perspectiva de estos actores estuvo compuesta por veinticuatro preguntas dirigidas a recoger información sobre los rasgos generales de la identidad institucional, su gestión y administración, la propuesta formativa académica, los modelos de socialización, los vínculos entre la institución y las familias, los alumnos, el personal docente y no docente, los servicios ofrecidos, las estrategias para captar y retener alumnos y la infraestructura.

Atendiendo a la síntesis selectiva del trabajo mayor del que se desprende esta ponencia, cabe consignar que las preguntas de la pauta más claramente relacionadas con los modelos de socialización y los vínculos con las familias tuvieron que ver con aspectos tales como: actividades extracurriculares; relación de los estudiantes con el *afuera* del liceo; las razones familiares de la elección escolar; la continuidad en la presencia de algunas familias y el vínculo con ellas; el perfil de ingreso de los alumnos y su procedencia; la participación de los estudiantes en la toma de decisiones a nivel institucional; entre otros aspectos.

Las categorías para el análisis de los datos específicamente vinculadas a los modelos de socialización, elaboradas antes de la realización de las entrevistas y de la lectura en detalle de la información disponible en las páginas Web, fueron dos: socialización y vínculos de la institución con las familias. En la primera categoría, a su vez, se distinguieron por un lado las actividades institucionales hacia el exterior (con el barrio y las familias, con otras instituciones del mismo perfil y sector social y con actores de otros sectores sociales) y por el otro las actividades extracurriculares (sus tipos, finalidades, frecuencia, duración y grado de receptividad por parte de alumnos y familias). En cuanto a los vínculos entre institución y familias, se definieron como puntos básicos de análisis los motivos de la elección escolar, las vías de comunicación, las estrategias de coordinación, las formas de participación de las familias en la vida institucional y las expectativas mutuas construidas por ambos actores.

Vale destacar que estas categorías fueron flexibles y no constituyeron un esquema rígido de base para el análisis de los datos. Como resultado de su reelaboración, surgieron en el trabajo original siete apartados, de los cuales consideramos dos en esta ponencia. En ellos encontrará el lector una exhaustiva descripción de la realidad observada en las instituciones A, B y C en lo relacionado a los modelos de socialización y convivencia y los vínculos de las instituciones con las familias de sus alumnos.

MODELOS DE CONVIVENCIA Y SOCIALIZACIÓN: ¿EXCELENCIA HUMANA?

Nosotros

Ziegler (2004) caracteriza a las escuelas de elite como ámbitos que promueven una socialización controlada de sus alumnos a través de una jornada extensa y variada en actividades extracurriculares (o incorporadas al currículo, pero de corte no académico). También generan en sus estudiantes una identidad particular y un fuerte sentido de pertenencia (Xavier y Marzocchi, 2006). A continuación presentaremos al lector un análisis de los aspectos vinculados a la socialización (hacia adentro y hacia afuera) de los jóvenes en los bachilleratos estudiados, partiendo del supuesto de que estos alumnos tienen un origen sociocultural de relativa heterogeneidad. Esta *relativa* heterogeneidad tiene que ver, en el caso de las instituciones privadas, con un nivel socioeconómico de base que permitirá o no el acceso a la institución y con tradiciones y expectativas familiares en la elección escolar que aparecen desarrolladas en el monográfico del cual se desprende el presente artículo.

La heterogeneidad en el origen sociocultural y procedencia institucional es significativamente mayor en la institución A. Para los estudiantes que han realizado toda su trayectoria educativa en la enseñanza pública, este liceo es, como mínimo, el tercer ámbito de educación formal al que asisten. Si a esto sumamos los alumnos que vienen del interior, de colegios privados, de barrios alejados, estudiantes que trabajan, alumnos que cursan materias en más de un grado a la vez y demás, resulta este bachillerato un lugar donde confluyen trayectorias y experiencia educativas y de vida bastante diversas (aunque unificadas bajo el mismo nivel de exigencia académica que, en el caso de esta institución, puede funcionar como un mecanismo de selección).

En este liceo la jornada de los estudiantes está restringida a la carga horaria curricular, concentrada en un turno (matutino o vespertino). Sin embargo, existen actividades extracurriculares opcionales. Por un lado existe una propuesta de talleres de variable duración (algunos meses o anual) en coordinación con ONG, sobre temas que captan la atención del alumnado (fotografía, robótica, entre otros). Por otro lado, el deporte es una propuesta extracurricular muy fuerte: hay libertad en el uso del gimnasio, clases de Educación Física y diferentes deportes, habiéndose conformado selecciones de fútbol, hándbol y vóley que participan en campeonatos interliceales. La receptividad de los estudiantes frente a las propuestas extracurriculares es valorada como muy alta por la Dirección, que destaca la variedad de las mismas.

Un rasgo interesante de esta institución, que la diferencia de las otras dos, es la existencia de un Gremio estudiantil organizado. Este gremio organiza distintas actividades, entre las que se destaca el toque de bandas en el día de los Mártires Estudiantiles y el cine de los viernes, actividad que colma la sala de proyecciones, con el atractivo del debate posterior sobre la película. Este gremio es totalmente autogestionado y mantiene buenos vínculos con la Dirección del centro, siendo su existencia independiente del sistema de delegados de clase promovido por el liceo. Entendemos que existe una propuesta de práctica de la formación de ciudadanía a través de estas instancias que estimulan el debate constructivo y la defensa/contralor de derechos y deberes de los distintos actores.

Otro aspecto a señalar es el buen clima de convivencia: “no hay cuaderno de disciplina porque, salvo casos muy puntuales, en nuestra institución no se generan problemas de conducta” (subdirectora del bachillerato público, con diez años en el ejercicio de dicho cargo al momento de la entrevista). A esto se agrega, según la entrevistada, un fuerte sentido de pertenencia de todos los actores, que nace en los adultos y se extiende a los estudiantes, quienes en su transcurso por las aulas del liceo durante tres o más años, suelen generar un vínculo afectivo que queda grabado en la subjetividad: “…gente grande que se ha ido del país, que vuelve y se le humedecen los ojos de lágrimas recordando sus viejos tiempos de estudiante” (entrevistada de la institución A).

La construcción de la identidad de alumno del colegio es, prácticamente, un contenido de enseñanza en la institución B. En ella, el entrevistado destaca recurrentemente el trabajo sobre la generación, que comienza cuando ésta ingresa en el nivel Inicial. Los hijos de este colegio llegan al Bachillerato (en su mayoría) tras años de compartir jornadas completas de estudio, deportes, actividades de formación espiritual, salidas didácticas, campamentos, eventos culturales y fiestas de fin de curso. Quienes se incorporan a la generación en el camino, son acompañados *cuerpo a cuerpo* en su proceso de ingreso. Hacia el final, el tradicional proceso de egreso (con un campamento de tres días y un viaje al exterior con objetivos de reflexión y recogimiento espiritual, con un acto de graduación y un nombre para la generación) completa una trayectoria formativa con mínimas rupturas.

Como resultado de estos procesos, planificados institucionalmente, los estudiantes crean vínculos afectivos muy fuertes, entre sí y con la institución. Estos vínculos son la raíz del retorno de los ex alumnos, que se asocian, vuelven para trabajar como coordinadores de distintas actividades y, al formar su familia, optan por el mismo colegio para sus hijos. La retroalimentación entre la identidad institucional, la personal y la familiar profundiza según entendemos la tendencia a la homogeneidad y el achicamiento de los círculos sociales en torno a la institución.

Si bien no posee un perfil disciplinario, este colegio procura plantear a los alumnos y sus familias reglas del juego claras en cuanto a las pautas de convivencia, supervisada constantemente por la mirada de los tutores. No existe una agrupación de estudiantes autogestionada, sí un sistema de delegados de grupo elegidos democráticamente, aunque con pautas, como lo indica el subdirector entrevistado:

> …no puede ser cualquiera, no puede ser el payaso de la clase. (…), buscamos que haya participación estudiantil. No es mucha, reconozco, pero estimulamos la participación estudiantil en algunas cosas. No hay una agrupación de ellos porque no la hicieron, no es que la prohibamos.

De las anteriores expresiones, puede inferirse que los espacios de debate entre el estudiantado y la institución son relativamente limitados, pues ésta no estimula (tampoco prohíbe) la autogestión de los alumnos como grupo con capacidad de organización y decisión desprendido del control institucional.

Por lo demás, en este colegio el deporte funciona como un fuerte factor socializador. Hay planteles de fútbol, básquetbol, hándbol, hockey y rugby. No todos los que quisieran los integran (se hace una selección por aptitudes), pero aún así, la participación en campeonatos intercolegiales es un factor considerable de cohesión.

La exclusión de algunos alumnos de las selecciones deportivas en la institución B contrasta en cierto sentido con el carácter inclusor que se da al deporte en el colegio C. Aquí, el fútbol, el hockey y el rugby están plenamente incorporados a la propuesta curricular[3] y todos los alumnos conforman las selecciones que participan en los intercolegiales (esto tiene que ver también con el reducido número de estudiantes). Los buenos logros deportivos del colegio transforman al deporte en "…un sello importante, porque el deporte en general trae buenas costumbres y aleja los vicios" (afirmaciones de la coordinadora del Bachillerato Internacional de la institución C).

El reducido número de alumnos se vincula con una propuesta de socialización entre éstos poco difundida en el común de nuestras instituciones educativas: un sistema de houses (casas). Cada alumno integra durante su trayecto por el colegio una casa, capitaneada por un alumno de 6º año. Las casas interactúan y compiten por puntajes con sus logros académicos y deportivos. La Dirección del colegio entiende que se les brinda a los estudiantes voz, voto y participación.

El perfil multicultural del colegio probablemente se vincula con la construcción de los sentidos de pertenencia, que según la coordinadora del bachillerato internacional de la institución C se van generando, pero se consolidan en el Bachillerato, "…anteriormente no se dan cuenta". Existe también un retorno de los exalumnos, en palabras de esta entrevistada: "…pasan por el colegio a saludar, a contar qué están haciendo… Para ellos ésta es su casa. Y más que nada los varones, que vengan de donde vengan, ya con el short puesto los viernes para jugar al fútbol."

En síntesis, estas tres instituciones logran construir en sus alumnos el sentido de un *nosotros* que perdura en el tiempo y pasa a formar parte de la identidad individual, quedando institucionalizada una red de relaciones y un cierto volumen de capital social. Entendemos que las diferencias pueden estar dadas por el grado de apertura de estas identidades a la construcción de una imagen del otro como igual. En el siguiente apartado, presentaremos partes de la información recogida que a nuestro entender brindan pistas para analizar cómo se construye, desde estas propuestas educativas, la mirada sobre el otro, entendiendo como *otro* al vasto conjunto de actores sociales no vinculados con la institución de pertenencia.

Nosotros y los (pobres) otros

3 En este colegio son pocas las actividades entendidas como *extracurriculares*. Las jornadas de los estudiantes son de 8 horas, los que les deja poco tiempo para "extras" y acerca a la institución a los rasgos de una *institución total*.

Un aspecto importante de la socialización, profundamente vinculado a la labor educativa, es a nuestro entender la construcción de la imagen del otro que se promueve en las instituciones. En el entendido de que la identidad individual también se construye por procesos de diferenciación de los demás, resulta de interés analizar qué percepción de los demás pueden haber desarrollado los estudiantes de estos bachilleratos a lo largo de su trayectoria educativa. A relevar información sobre esto apuntaba en la entrevista una pregunta sobre el vínculo de los estudiantes con *el afuera* de la institución.

En el liceo A, la respuesta se limitó a los vínculos con instituciones terciarias y a la participación en eventos interliceales (campeonatos deportivos, encuentros de coros, jornadas vinculadas al arte, etc.). Existe aquí, en el marco de las propuestas extracurriculares, un grupo de Voluntariado y ayuda social, al que se incorporan los alumnos interesados en esto. Más allá de este grupo, no existe una iniciativa institucional específica de trabajo de los alumnos con la realidad social circundante. Probablemente, ello pueda vincularse con el carácter público y la mayor heterogeneidad social del alumnado, así como con el fuerte énfasis en las exigencias académicas, que podrían restringir los tiempos (y las energías) para propuestas de otro tipo.

En el bachillerato C, por el contrario, la acción social es un componente obligatorio de la propuesta curricular del IB (Bachillerato Internacional), que exige el cumplimiento de 160 horas anuales de actividades en el componente de Creatividad, Acción y Servicio (CAS) cuyo objetivo fundamental es “desarrollar una actitud de vida permanente, de apertura a la realidad que nos rodea y compromiso personal con todos los miembros de la comunidad, local, nacional e internacional” (página Web de la institución). El CAS oficia de contrapeso al centrismo académico y busca promover en los estudiantes de Bachillerato la responsabilidad social y la preocupación por los demás.

En la institución C, estos objetivos se concretan en actividades con una escuela cercana de contexto crítico, a la cual los estudiantes van una vez por semana a dictar talleres de inglés y cocina. Asimismo, se hacen donativos (ropa usada, alimentos, etc.) a un comedor infantil en el que también trabajan voluntariamente los estudiantes y algún docente. Dice la coordinadora del IB de la institución C: "…con el mismo nivel sociocultural o con niveles muy bajos (…), el colegio interactúa. E interactúa todo el colegio, cada uno en la medida en que puede." Sobre esto último, agregamos que las actividades de voluntariado y servicio comunitario son desarrolladas únicamente por los alumnos de Bachillerato, no participan de ellas los de Primaria ni de Ciclo Básico. Esto nos hace pensar en una apertura a la realidad social por etapas, que van desde el práctico desconocimiento en los más pequeños, a la acción en los más grandes, pasando por momentos de lo que podríamos llamar una interacción limitada, como se refleja en las palabras de la entrevistada: "…a veces se invita o a remontar cometas o a jugar partidos o a un acto".

El colegio B también se propone explícitamente la formación de "hombres y mujeres para los demás", lema presente en forma recurrente en la presentación de la institución. En el marco de la propuesta pastoral de formación católica, los estudiantes de Bachillerato tienen la opción de participar en un grupo de voluntariado que cumple actividades de servicio social los días sábados. Estas actividades incluyen colaboración en la construcción de viviendas en cooperativas y barrios periféricos, animación en comedores y parroquias y trabajo en cotolengos con ancianos, discapacitados y personas en situación de calle. Según el subdirector del bachillerato, más de la mitad de los alumnos participa del voluntariado.

Las actividades propuestas en esta pastoral de profundización resultan coherentes con la intención de formar "hombres y mujeres que dediquen sus vidas al servicio de otros, sobre todo de los que tienen mayor necesidad" (página Web de la institución). Al respecto dice el subdirector de este bachillerato:

> La propuesta es tomar contacto con realidades distintas, pero no como quien mira televisión. Es decir, desde un punto de vista comprometido, reflexivo y siempre con voluntad de dar y con voluntad de cambiar en la medida en que las cosas no estén bien.

Desde una perspectiva crítica (la aportada por la mirada de Bourdieu, por ejemplo), nos preguntamos sobre la certeza de ese carácter transformador de la acción, cuando ésta se limita a la ayuda y a la asistencia, sin mediar una crítica del status quo. En otras palabras, la información analizada da cuenta de acciones concretas con los sectores desfavorecidos y de una voluntad de cambio y mejora de las condiciones de vida actuales de éstos; sin embargo, no aparecen, en la propuesta formativa, señales que indiquen una promoción de la crítica social con fundamentos (instancia básica, a nuestro entender, para el auténtico cambio). Así, se reproduce la situación del buen samaritano que ayuda a los pobres, sin cuestionarse demasiado las razones estructurales de esa pobreza. En la misma línea, se propone desarrollar y *"vivir el sentido cristiano de la pluralidad"*, pero en un grupo de acceso opcional y en el marco de una actividad pastoral específica de la fe católica.

En definitiva, considerando los marcos conceptuales adoptados en este trabajo, podemos afirmar que en las instituciones B y C, se podría estar promoviendo la construcción de una mirada sobre el otro que naturaliza la desigualdad social. Entendemos como beneficioso en sí el hecho de que los estudiantes conozcan el afuera y actúen en él, saliendo de la burbuja (Svampa, 2001). Sin embargo, el valor formativo de estas acciones está limitado por una dudosa presencia de la verdadera crítica social, lo que tendría como consecuencia una conceptualización del otro como naturalmente diferente: el del merendero, el de la escuelita, el de la periferia, más pobre y más necesitado, al que se ayuda con todo lo que se puede. Esta conceptualización es parte de un *habitus* de clase, a la vez que una fuerte construcción simbólica que legitima la desigualdad a través de este estilo de voluntariado.

Para cerrar esta parte del capítulo y profundizar con el lector el debate sobre el valor del voluntariado, citamos a Gentili (2011), quien en el marco de su crítica al neoliberalismo dice: "En este marco, cualquier discurso acerca del cuidado o del interés hacia el otro suena como una hipócrita argucia, un embuste ideológico destinado a ocultar intereses individuales tras el velo de un falso espíritu solidario." (p.61)

FAMILIAS: DEMANDA, CONTINUIDAD Y APOYO

La búsqueda del lugar

Antecedentes regionales de estudios sobre la educación de elite han dedicado páginas a la caracterización de las familias que envían a sus hijos a escuelas selectas. Destacan el elevado nivel educativo de los padres, el alto nivel de ingresos y patrones de consumo (Brandao y Martínez, 2005), así como la tendencia a una socialización reducida a ámbitos cerrados y homogéneos, entre los cuales se encuentra el colegio de los hijos (Svampa, 2001). Los aportes de Bourdieu (2011), por su lado, nos brindan insumos para reflexionar sobre la elección escolar como estrategia de reproducción social de las familias, que encuentran en la educación una manera de legitimar y perpetuar su patrimonio (cultural, social, simbólico).

En nuestra aproximación empírica, nos planteamos interrogantes sobre las razones de la elección escolar, así como también sobre la naturaleza del vínculo entre las instituciones y los hogares, el nivel de participación de las familias en la vida escolar y las propuestas que desde el liceo o colegio se dirigen hacia ellas.

En la institución A, el primer vínculo con las familias se da en el contexto de la fuerte demanda que existe en la búsqueda de un lugar para sus hijos en este liceo, al que se ven atraídos fundamentalmente por el prestigio académico que tiene. Estas demandas de inscripción (procedentes en su mayoría de padres de alumnos de liceos públicos de Primer Ciclo) comienzan, según la subdirectora, en el mes de julio del año anterior al ingreso, con visitas de padres al liceo en las que manifiestan su voluntad de inscribir al joven, y hasta pretenden elegir el turno. Esta actitud (pacientemente contenida por los directivos) tiene que ver en muchos casos con el desconocimiento de los procedimientos de inscripción a través de la Reguladora del Consejo de Educación Secundaria.

Los padres despliegan diversas estrategias para obtener un cupo: dar la dirección del trabajo o de un familiar cercano, insistir en las distintas rondas, inscribirlo en un liceo cercano y luego pedir el pase por algún motivo que lo justifique (sea éste real o no). Resulta de interés la referencia de la subdirectora entrevistada a la actitud del padre que viene de algún colegio privado (generalmente en 5º): "…si no logra que su hijo entre en primera instancia hace todo lo posible, habla con autoridades, vuelve a pedir el pase (…) es decir, si no lo logra de entrada tiene sus mecanismos hasta ver si logra entrar". Dicho de otro modo, los padres movilizan el capital social de que disponen para lograr su objetivo. Esta situación nos remite al debate esbozado en el monográfico original sobre lo público y lo privado. No es este el tema en sí de nuestro trabajo, pero el nexo es claro: ¿podrían considerarse estos casos como trayectorias con tramos privados (al tener escolaridad previa en colegios) y tramos públicos privatizados? ¿Es esta realidad de algunos alumnos de la institución A un ejemplo de la apropiación de ámbitos públicos por parte de los sectores sociales más privilegiados?

Diferente es la situación de la institución B. En ella los padres buscan fundamentalmente la continuidad (natural si su hijo ingresó al colegio en Inicial), la excelencia académica y la formación en valores. Esto último se puede observar particularmente en los padres de alumnos que se incorporan a la institución en los pocos momentos de entrada (recordemos que el Bachillerato es uno de ellos). Esta búsqueda se da en el marco de una homogeneidad social, cultural y económica (la Dirección del centro reconoce esta homogeneidad en el alumnado).

Las demandas familiares en la institución C al momento del ingreso resultan singulares, en virtud de su ubicación geográfica y el perfil internacional del colegio. Según la coordinadora del Bachillerato Internacional, los padres extranjeros buscan un colegio para sus hijos antes de definir su radicación en Uruguay. De la amplia oferta existente, a su entender es el Bachillerato Internacional "…lo que le da a la familia extranjera seguridad del producto", un producto "de categoría, de nivel y de garantía". Estas expresiones nos remiten, al menos teóricamente, a una concepción de la calidad educativa de corte mercantilista: el colegio C tiene un producto valioso (el Bachillerato Internacional) capaz de atraer una clientela internacional, de alto poder adquisitivo.

Esa clientela, en su búsqueda, encuentra una oferta restringida: en nuestro país (al momento de realizarse el estudio) sólo cinco colegios lo ofrecen (no todos ellos proporcionan el diploma bilingüe), y de ellos sólo uno se encuentra en el entorno geográfico privilegiado que ofrece nuestro balneario más distinguido (los restantes están en la ciudad capital). Una oferta puntual que satisface demandas puntuales y que, dado el alto valor monetario de la cuota, es accesible a una clientela restringida. Esta clientela restringida probablemente guarda una relación con el reducido número de alumnos en este colegio, lo cual podría llegar a funcionar como un factor de alejamiento, al entender los padres que se restringen las posibilidades de socialización de sus hijos. Para contrarrestar esta percepción, en la página Web de la institución se destacan las bondades pedagógicas de las clases pequeñas y la integración transversal que se da a través del *sistema de casas* (*houses,* subgrupos integrados por alumnos de todos los grados del colegio, que compiten en lo académico y deportivo).

La pertenencia

Las familias de los estudiantes constituyen un actor fundamental de la comunidad educativa que se construye alrededor de cualquier institución. Agente socializador y educador relevante, la familia es un actor usuario y cliente de los servicios educativos que la institución brinda. La labor conjunta y coherente de ambas constituye uno de los pilares de un proceso educativo idealmente integral.

En el caso del liceo público estudiado, la propuesta institucional de trabajo con las familias pasa fundamentalmente por invitarlos a pertenecer a la Asociación de Padres de Alumnos del Liceo (APAL), una suerte de comisión (que existe en todos los liceos públicos del país) con la finalidad concreta de apoyar a la institución económicamente (mantenimiento edilicio, compra de materiales didácticos, apoyo a los estudiantes con becas de transporte o alimentación) y en sus actividades educativas (organizando talleres, eventos culturales, etc.).

En el caso de la APAL del liceo A, se observa una asociación fuerte y bien organizada, al punto de generar en sus integrantes un sentido de pertenencia tal que en algunos casos los impulsa a permanecer aún después del egreso de sus hijos (APAL se convierte en un ámbito de socialización para estos adultos, característica señalada por Svampa para los colegios de elite). Esa pertenencia también se observa, según la subdirectora entrevistada, en la colaboración en talleres, en actividades abiertas y en la consulta permanente de los padres a los adscriptos y docentes sobre la labor estudiantil de sus hijos, consulta ante la cual la institución se define como muy receptiva. El orgullo de enviar a sus hijos a este centro se mantiene aún en los padres que, ante el fracaso académico del alumno, optan por pedir el pase a estudios libres, para que siga siendo “alumno de”, antes que renunciar a su lugar en él.

En el colegio B no existe la participación de los padres a través de una forma de organización similar a las APAL de los liceos públicos. Por un lado, porque los privados no requieren de un apoyo económico (las necesidades materiales están cubiertas con la cuota que se cobra por estudiante) y por el otro, porque la institución en su propuesta no habilita espacios que puedan derivar en la intervención directa de los padres en la toma de decisiones sobre la vida institucional. Esto no quiere decir que no exista una propuesta de trabajo con las familias. En este colegio católico, se destaca en los últimos tiempos el trabajo pastoral con los matrimonios, un conjunto de actividades pensadas para la conservación de valores familiares tradicionales. Existen además grupos de padres y madres vinculados por el deporte (papi-fútbol, mami-volley) y por su condición de ex alumnos. Observamos cómo esta institución se transforma en un lugar de socialización para padres, reforzando la homogeneidad y el cierre social. Por lo demás, el subdirector del bachillerato confesional lamenta que se haya dejado de hacer el curso obligatorio para padres de los alumnos que ingresaban al Bachillerato.

Forma parte de la misión del colegio C el reforzamiento de la sociedad colegio-hogar, lo cual se propone a través de actividades de asesoría familiar y Escuela para Padres. También se promueven eventos sociales y culturales donde participan éstos en calidad de invitados, y se los llama individualmente siempre que se considera oportuno o necesario. No obstante esta apertura, según informa la coordinadora del Bachillerato Internacional, los padres en esta institución (sobre todo los de alumnos de Bachillerato) son relativamente apáticos. Por este motivo, suponemos que en esta institución la participación de los padres es limitada, y probablemente desarrollen un sentido de pertenencia más débil que en las instituciones anteriores.

En síntesis, observamos que la participación y el sentido de pertenencia construido por los padres y las familias en general varía en función del perfil institucional (público o privado, fundamentalmente) que define a su vez diversas necesidades mutuas en el vínculo y distintas propuestas institucionales para su construcción y cultivo. El liceo o colegio puede llegar a funcionar como un ámbito de socialización para los adultos, que desarrollan, cuando esto ocurre, un fuerte sentido de pertenencia.

Los "hijos de…"

Entendemos que merece una mención aparte la continuidad de las familias en estas instituciones. Con este término nos referimos, básicamente, a la presencia, en las sucesivas generaciones, de abuelos, padres, hijos, hermanos mayores, hermanos menores… apellidos que aparecen en los registros durante décadas. En nuestra indagación sobre este aspecto, encontramos que el colegio C, a pesar de tener sólo diez años en funcionamiento, está construyendo las bases de esa continuidad al recibir próximamente en el Bachillerato Internacional a los que fueran sus alumnos de Primaria. No obstante esto, existe también una cierta movilidad en los alumnos extranjeros, que no transcurren toda su escolaridad en el país.

En las dos instituciones de la capital (B y C) la continuidad de las familias es un rasgo de identidad, tal como lo reflejan en sus dichos los entrevistados:

> Aquí hay un componente muy importante de alumnos que son hijos de alumnos (…) eso es importante al medir la tradición, porque hay una continuación natural… (subdirector de la institución B).
> Aparte dicen "como yo vine, vinieron mis padres". Hay incluso un libro del centenario (…), ponemos un artículo en el que están las tres generaciones que vinieron (…) y sale el abuelo, el padre y el estudiante nuestro. Es decir, aquello de que "yo vine y fue bueno para mí" (subdirectora del bachillerato público).

La asistencia a una institución como tradición familiar tiene mucho que ver entonces con el prestigio de esa institución. De hecho, el prestigio familiar y el institucional llegan incluso a retroalimentarse: "Acá hay hijos de ministros, hay hijos de personalidades conocidas del medio, hijos de directores (…). Digamos, si uno observa, sabe quiénes son sus padres y demás" (subdirectora del bachillerato público) El simple hecho de que personalidades conocidas del medio opten por una institución para sus hijos, eleva el prestigio de ésta, en la medida en que la presencia en sus aulas de miembros de sectores privilegiados aumenta el volumen de capital social en circulación.

La continuidad de las familias en estos centros, la presencia en ellos de los *hijos de* es a nuestro entender una muestra en los hechos de la elección escolar como estrategia para la reproducción del capital cultural y social de las familias a través de la educación, como establece Bourdieu (2011). En la misma línea de pensamiento, esta elección es también una estrategia de inversión simbólica, en la medida en que la asistencia a estas instituciones, por sí misma, certifica una posición social o una distinción intelectual.

CONCLUSIONES

Concluyendo este trabajo, elaborado a partir de algunos aspectos abordados en otro de mayor extensión, creemos pertinente acompañar al lector en una suerte de recapitulación del recorrido realizado, con la intención de destacar los que podemos considerar nuestros hallazgos sobre los modelos de convivencia y socialización en los considerados bachilleratos de elite y los vínculos de las instituciones estudiadas con las familias de sus alumnos.

En el texto original del cual se desprende este artículo, concluimos provisoriamente que las instituciones B y C responden a las características de una educación de elite. En el caso de la institución A consideramos que, si bien esas características están en cierta medida presentes, no poseen la suficiente fuerza como para ubicar a este bachillerato en la categoría de elitista. No obstante, advertimos que el perfil de este liceo lo posiciona en un tipo de circuito educativo con una tendencia si no a la privatización, al menos a la segmentación.

Hicimos referencias a la socialización controlada como característica de la educación de elite. Constatamos que en los tres centros se generan fuertes sentidos de pertenencia e identidades que persisten en el tiempo, determinando, por ejemplo, el retorno en calidad de ex alumnos y la continuidad de la familia en la institución a través de las generaciones.

Notamos por otro lado algunas diferencias significativas en las posibilidades de participación de los alumnos en la vida institucional: el liceo A se nos presentó como promotor de espacios de participación más reales, con una mayor promoción de la autonomía y el debate constructivo, en una perspectiva más democrática. En relación con esto, creemos que sería un tópico interesante para investigar en instituciones de perfil similar a B y C cuál es la relación entre enseñar para liderar en el futuro y limitar las posibilidades de tomar decisiones autónomas en el presente.

Las jornadas extendidas y la amplia oferta de actividades extracurriculares definen en los colegios B y C un tipo de socialización que entendemos como controlada. En la institución A, las jornadas son más cortas, la propuesta extracurricular más libre y la composición social del alumnado más heterogénea. La tendencia a cerrar los círculos y levantar fronteras de exclusión social se ve reforzada en los privados por la construcción de una mirada sobre el otro que, como hemos dicho en el análisis, naturaliza y legitima la desigualdad social. Interesa remarcar que no estamos atribuyendo con esta observación una intencionalidad perversa a los colegios al planificar y proponer sus actividades de voluntariado, pues atendemos a la concepción de Bourdieu sobre la opacidad e inconsciencia de las relaciones de dominación.

La reproducción social, tal como la conceptualiza Bourdieu, tiene que ver con la reproducción de las relaciones entre las clases y la reproducción de la estructura de distribución del capital. Esto es lo que, según observamos, buscan las familias al inscribir a sus hijos en los bachilleratos A, B y C. La elección escolar y el ingreso del estudiante a la institución significan la entrada al juego de diversas formas de capital: el económico (necesario para pagar una cuota), el cultural (que se desea perpetuar u optimizar, haciendo que el joven acceda a credenciales prestigiosas) y el social (al mover influencias, de ser necesario, para lograr un cupo).

Las formas de participación de las familias en la vida institucional también se presentaron como diversas. En el bachillerato público, fundamentalmente a través de un apoyo económico y material (necesario y por demás útil). En los privados (más en el B que en el C) en el marco de prácticas sociales que transforman al colegio en un espacio de socialización para los padres, contribuyendo también así a la homogeneidad y el cierre o clausura del círculo social en el sentido expresado por Tiramonti y Ziegler (2008). Constatamos asimismo una suerte de retroalimentación entre el prestigio/capital social de las familias y las instituciones, marcadas ambas instancias por una fuerte tendencia a la continuidad en su vínculo, generación tras generación.

Nuestras conclusiones no pueden ser de ninguna forma definitivas y contundentes, pues los inevitables recortes de un trabajo de la naturaleza de éste dejaron por fuera muchos marcos teóricos, enfoques y perspectivas posibles. Así, queda abierta la posibilidad de estudios que profundicen por ejemplo en las miradas de otros actores: los padres, los estudiantes, las autoridades, los docentes, los miembros de la sociedad excluidos de este tipo de instituciones… También la profundización en el tema desde las problemáticas relaciones entre lo público y lo privado, con sus implicancias políticas, sería un nuevo camino posible.

Transitado este inicio de nuestra búsqueda de conocimiento sobre el tema, reafirmamos nuestro interés por él, así como nuestra propuesta de convertirlo en una línea de investigación en escala mayor, que se proponga ir contra el problema de la prueba y avance en la construcción de conocimiento sobre las relaciones entre educación, desigualdad y convivencia social desde el otro lado del espejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bottinelli, E. (2008): "Tiempos de cambios en el Parlamento: ¿una nueva elite política?" en II Jornadas de Investigación, Departamento de Sociología, Universidad de la República, Montevideo, 24 y 25 de noviembre de 2008. Disponible en: http://www.fcs.edu.uy/archivos/Eduardo Bottinelli Tiempos de cambios en el parlamento una nueva elite política.pdf

Bourdieu, P. (2011): **Las estrategias de la reproducción social**, (Alicia Gutiérrez, Trad.), Buenos Aires, Siglo XII, 2011.

Brandao, Z. y Martínez M.E. (2006): "Elites escolares e capital cultural", Boletim SOCED, Nº 3, Rio de Janeiro. Disponible en: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=25022. Acceso el 05/06/10.

Gentili, P. (2011): **Pedagogía de la igualdad.** ***Ensayos contra la educación excluyente***, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011.

Mosca, G. (1984): **La clase política**, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1984.

Organización del Bachillerato Internacional. Sitio Web: www.ibo.org/es.

Páginas Web de las tres instituciones referidas en el trabajo (no se indican para preservar el anonimato de las mismas)

Pareto, V. (1980): **Forma y equilibrio sociales**, Madrid, Alianza Universidad, 1980.

Real de Azúa, C. (1969): **La clase dirigente**, Montevideo, Nuestra Tierra, 1969. Disponible en: http://www.archivodeprensa.edu.uy/carlos_real_de_azua/textos/bibliografia/laclasedirigente.pdfAcceso el 05/06/10.

Real de Azúa, C. (1970): **El poder**, Montevideo, Rosgal, 1989.

Svampa, M. (2001): **Los que ganaron.** ***La vida en los countries y en los barrios privados***, Buenos Aires, Biblos, 2001.

Terigi, F. (2007): "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares" en **III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy**, Buenos Aires, Fundación Santillana. Disponible en: www.ieo.edu.ar/promedu/tray**escolar**/**desafios**.pdf. Acceso el 15/09/12.

Tiramonti, G. y Ziegler, S.(2008): **La educación de las elites.** ***Aspiraciones, estrategias y oportunidades***, Buenos Aires, Paidós, 2008.

Tiramonti, G. (2001): **Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la era emancipadora?**, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial, 2001.

Xavier, A. y Marzocchi M. (2006): "Elites docentes e práticas pedagógicas", Disponible en: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4380--Int.pdf. Acceso el 05/06/10.

Ziegler, S. (2004): "La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual" en **La trama de la desigualdad educativa.** ***Mutaciones recientes en la escuela media***, Buenos Aires, Manantial.