

Título: Elites, Nación y Educación. Campo de exploración para una antropología de la desigualdad educativa.

Autor: Sebastián Fuentes

Resumen

El objetivo del presente trabajo es introducir una discusión sobre la relación entre las elites y la educación, como una indagación preliminar de un problema de investigación más amplio. Particularmente, nos interesa recolectar los datos, evidencias, y enfoques ya producidos en la investigación científica, sobre nación, educación y elites/ desigualdad. Existe toda una tradición de trabajos en la investigación socioeducativa e histórica en Argentina, que ha problematizado la construcción de la idea de nación y la expansión del sistema educativo. En ese conjunto de trabajos se indaga, por lo general, en la constitución de la nación, el proyecto de las elites en diferentes etapas, y sus influencias, marcas y estrategias en la conformación de un sistema educativo nacional, así como las inflexiones de la desigualdad educativa. Este trabajo busca dar cuenta de los enfoques que han caracterizado esas relaciones.

Este trabajo se inscribe en la intersección entre una investigación ya realizada para una tesis de Maestría en Ciencias Sociales, presentada en 2011, y cuyo título era: “Cuerpos con clase, producir juventudes en contextos educativos de sectores medios altos y altos del Gran Buenos Aires”, y una investigación doctoral en antropología en curso, sobre la educación universitaria de los jóvenes del mismo sector social. Se trata de reconstruir ejes de la investigación sobre desigualdad educativa que permitan comprender los “usos” de la educación por parte de las elites, en particular, las investigaciones sobre escuela media y universidad. Veremos que un eje posible de esas investigaciones está estructurado en torno a la idea de nación. Las investigaciones sobre la nación y lo nacional constituyen un cuerpo relevante en la antropología contemporánea, con debates que resignifican y reflexionan sobre los fundamentalismos y los nacionalismos, la configuración cultural del otro en los espacios nacionales, las situaciones de frontera entre naciones, las relaciones entre identidad y nación, los proyectos de nación, sus invisibilizaciones y prácticas políticas, etc. (Anderson, 1993; Segato, 2007; Grimson, 2007 y 2011, entre otra amplia bibliografía antropológica). Aunque no abordemos en este texto ese acervo teórico, remarcamos que los aportes de la investigación educativa constituyen un campo de discusión para una indagación antropológica sobre los cruces entre nación, desigualdad y educación.

En la tesis ya realizada, hemos indagado en los modos en que se construye una idea de nación, al mismo tiempo que un grupo social, en el contexto de la Reforma Universitaria de 1918, crea, en Buenos Aires, un club social para la socialización de los universitarios no reformistas, y para complementar la formación universitaria recibida en las facultades de la Universidad de Buenos Aires, sobre todo, la de Medicina y Derecho. En la producción de ese espacio social, hemos reconstruido un discurso que los posiciona como un grupo dirigente de la nación, y hemos descrito algunas de sus prácticas y circuitos sociales, que los ubican en posiciones técnicas, burocráticas y políticas en lugares clave del Congreso de la Nación, el Poder Judicial, o el Poder Ejecutivo.

El interés por comprender esas relaciones, se sustenta en que, en una sociedad desigual, los que se ubican, aunque no en la pirámide, si en la “clase media alta” y “alta”, o en la “clase profesional”, logran, producen y reproducen, en las instituciones educativas de diverso nivel, región y tipo de gestión (privada y/o pública) un capital escolar, social, y un “clima moral” (Fuentes, 2011) donde están en juego una serie de representaciones sobre la desigualdad social. Los espacios sociales y educativos resultan en dispositivos que les permiten reconstruir su posición social en torno a una concepción sobre la desigualdad social misma en el conjunto de la nación. La idea de una elite olvidada, cerrada, o despreocupada del otro, ciertamente se cae cuando se estudia a estos sectores sociales, y sus estrategias formativo/educativas. La idea de nación, aparece allí como un elemento clave para el análisis de “los usos de la educación”, pero también para el estudio de la desigualdad social.

“Por un lado, las nuevas sociedades empezaron a demandar la generación de saberes técnicos capaces de ser transferidos al sector industrial y, por otro lado, también las universidades contribuyeron a conformar las identidades nacionales a través de la difusión de ideas y valores de una cultura moderna. El resultado de estos procesos fue una progresiva “nacionalización” de las universidades, que en alguna medida explica el surgimiento de las diferentes tradiciones o modelos universitarios, consecuencia de las formas específicas que adoptaron las articulaciones entre Estado, Sociedad y Universidad”. (Soprano y Suasnábar, 2005:140)

Introducción

Uno de los ejes del relato de la modernidad como teoría ha sido su relación con la nación y las naciones, y la progresiva constitución de los Estados Nación. Aparentemente, uno de los elementos que la globalización vino a cuestionar, relativizar y/o criticar es la idea de que existe un espacio nacional, y que los articuladores principales de poder y de sentido en esos espacios –construidos, desde ya- son los Estados Nación. La producción antropológica, sobre todo a partir del trabajo de Anderson sobre las comunidades imaginadas y de Appadurai (1990) sobre la comunidad de sentimiento, introdujeron elementos relevantes para el análisis de lo nacional. La circulación de determinadas imágenes a través de la imprenta, creando lazos imaginarios y no cara a cara entre los sujetos de un mismo espacio nacional, y lo que los medios de comunicación producen en torno a determinadas posibilidades y condicionamientos para la “lectura, crítica y placer” (Appadurai, 2001: 23) en y de un colectivo, pusieron el foco de atención en torno a lo nacional en su dimensión imaginativa. El isomorfismo entre pueblo, territorio y soberanía, característica del Estado-Nación (Appadurai, 2001: 200) no se puede entender ni construir sin la localización de personas e imágenes en un espacio social determinado por la creación de fronteras. Esos espacios nacionales han sido creados como espacios homogéneos, y al mismo tiempo, han sido compuestas sus distinciones y divisiones internas, en torno a cómo se concreta el Estado en cada lugar, cómo se produce lo local, y cómo se permiten determinadas jerarquías. “Son los espacios y lugares que producen y perpetúan las distinciones entre los gobernantes y los gobernados, los oficiales y los criminales, los líderes y las masas de seguidores, los actores y los observados” (Appadurai, 2001: 198). Además, la formación de las naciones conlleva, desde el punto de vista antropológico, la hegemonía de determinadas matrices, donde la dimensión del poder debe ser visto no como mera dominación e imposición de un grupo sobre otro. La formación de la nación requiere la constitución de una “otredad”,

una “matriz de alteridades ... concebida por la imaginación de las elites e incorporada como forma de vida a través de narrativas maestras endosadas y propagadas por el Estado” (Segato, 2007: 29). La investigación educativa ha abierto la caja de las pedagogías, el curriculum y las políticas educativas, destacando el carácter formador, disciplinador y homogeneizador y diferenciador del sistema educativo en la conformación del Estado nacional (Dussel, 2003; Dussel, Caruso y Pineau, 2000; Puiggrós, 1990; Di Tella, 1969, entre otros). Ciertamente, *nación* allí ha cobrado y hegemonizado distintos sentidos en cada período histórico. Lo que resultaría relevante de este cruce disciplinar es que lo que los estudios de historia de la educación aportan es la preeminencia del espacio educativo para la hegemonización de un imaginario y de un espacio cultural nacional, y, al mismo tiempo, de determinadas ideas y cristalizaciones sobre la igualdad/desigualdad y la diversidad cultural. Es en esas concepción de nación y cultura donde intervienen y aparecen en la lucha social la hegemonía, que, para Segato es “una narrativa interesada por parte de las elites, pero que no deja de tener sentido y, eventualmente, ser activada con otro signo ideológico, por los sectores subalternos” (2007: 30). Se torna relevante entonces estudiar los usos de la educación por parte de las elites, usos múltiples y en constante tensión y cambio, desde una comprensión de la desigualdad social.

La educación y las elites en Argentina

En diversos períodos históricos, la constitución de las elites se ha jugado en torno a los usos posibles de la educación: modos diversos en que se ha ido articulando una construcción de la diferencia social anclada en el tipo, nivel, estilo, institución, matrices y políticas de la educación concebida para un “nosotros” y una educación para los “otros”, en términos de las conquistas y luchas de los sectores sociales por acceder o acaparar recursos, definir lo común en términos políticos, propiciar accesos antes restringidos, generar nuevas distinciones, etc. La reproducción de los grupos sociales, sus alianzas y sus cierres, se juega en torno a la transmisión de las posiciones adquiridas y/o a la posibilidad de adquirir nuevos capitales y nuevas posiciones. También ha implicado el uso del conocimiento –más o menos legítimos-. En nuestro país, los grupos de poder han ido depositando en el creciente sistema educativo expectativas y modos de acumular y producir su distinción, que si bien no se han puesto en juego solamente a través de la educación, han tenido en ella uno de sus dispositivos específicos. La investigación argentina, siguiendo sobre todo la sociología

de la educación francesa, ha dado cuenta de esos procesos de reproducción de los grupos sociales y de legitimación de posiciones a través de las credenciales educativas.

En una presentación esquemática, podríamos decir que el sistema educativo en Argentina, constituido como tal a fines del XIX, fue históricamente seccionado en niveles, que se corresponderían distintas funciones sociales. La escuela primaria, dirigida al conjunto de la población, tendría la función de producir una ciudadanía homogénea sobre determinadas ideas y prácticas de lo nacional, mientras que la escuela secundaria, sería el terreno para la selección social, es decir, para aquellos dotados que podrían aspirar a cargos burocráticos en el creciente Estado, y/o el trayecto por la vida universitaria y las carreras profesionales. La Universidad, por su parte, sería el terreno de aquellas clases altas y medias que podían llegar a ella, terreno de construcción y consolidación del prestigio.

Más allá de lo esquemático de esa presentación, bien podrían historizarse las relaciones de la desigualdad en la nación y los usos de la educación poniendo atención en otras dimensiones.

1. La desigualdad y la selección cristalizada en la forma escolar y el curriculum

Como ha señalado Dussel (1997) el curriculum humanista de la escuela media, por ejemplo, ha podido resistir tantos intentos de reformas y ha permanecido como núcleo duro de la escuela media, porque combinando el viejo humanismo y las humanidades modernas, produjo una distinción cultural que consolidaba la expectativa por un futuro más intelectual y profesional, que de orientación laboral (Southwell, 2011:42). El curriculum enciclopédico, para Dussel era así distinción y quedaba asociado a un nivel y orientación educativa propia de los sectores sociales que prácticamente la habían moldeado. Es decir que los cruces entre desigualdad y educación deben ser analizados más allá del nivel educativo que cada sector social logra atravesar y conquistar. Existen modos organizacionales, curriculum, mitos fundantes que estructuran el modo en que se percibe un nivel o institución educativa, sus modos de acceso y egreso, y una cierta asociación entre institución y su público posible.

Hacia el interior de las instituciones y los formatos también es posible ver los usos y pretensiones de los sectores sociales sobre la educación formal. En las reformas de los colegios nacionales ya estaban presentes la necesidad de las elites nacionales de

articular sus relaciones con el mundo. El ingreso de las lenguas modernas por las clásicas (Dussel, 1997), por ejemplo indica una expectativa de articulación de las elites locales con el mundo. Diversos trabajos (Romero, 2005; Sábato, 2002) han caracterizado la relación de las elites locales que tenían como modelo a las elites europeas. En otro trabajo (Fuentes, 2011) hemos caracterizado cómo grupos de anti reformistas universitarios tomaban como modelo asociaciones estudiantes inglesas y norteamericanas como modo organizacional. Las instituciones educativas –pero también las sociales como los clubes universitarios- eran instancias para preparar a los jóvenes para una cultura internacional, o eran espacios para la articulación y el intercambio estudiantil entre instituciones locales e instituciones de los países centrales. Pero cuando hablamos de la relación entre elites y educación, debemos ir más allá de lo organizacional y las instituciones. Para el caso del nivel medio, Southwell plantea que su configuración institucional

funcionó como un modelo, una imagen para la escolarización de los jóvenes, que muchas veces constituyó un límite a la inclusión de lo nuevo. Por otro lado, ese modelo incluyó una perspectiva de futuro orientada a la inclusión en la administración de los lugares dirigenciales, para dialogar con cierta jerarquía de saberes academicistas donde algunas experiencias sociales quedaban fuera (como el trabajo, los oficios o la técnica), para cumplir roles sociales ya previstos y escasos y dejando de lado otras experiencias vitales mientras se era alumno (2011:67).

La lógica meritocrática, característica del nivel medio (Tiramonti, 2011) también ha sido caracterizada en función de la potencia del formato escolar como selector social y por lo tanto de distinción de aquellos que logran sortear esa carrera. El descubrimiento y análisis de esa lógica ha permitido comprender la selección “natural” que hace la escuela, en torno a quiénes quedan dentro y quiénes quedan fuera de ella.

Para el caso de la Universidad, la cuestión del formato y la concepción de la enseñanza también se vincula con la concepción y tradición de las enseñanzas. Según Rovelli (2008) en el estudio de la universidad de la transición democrática se ve cómo

se repensó la vinculación entre la misión cultural y la inherencia nacional, como también la vinculación entre la educación científica y la formación del ciudadano, característica de algunos de los principios con los cuales Wilhem von Humboldt inspiró al movimiento de la ilustración universitaria (2008:203).

Había también allí una discusión con el profesionalismo tecnocrático que dejaría de lado el compromiso y la formación de ciudadanos al servicio de la nación. Un estilo de enseñanza que prepara profesionales con un sentido de nación que estaría desligado del compromiso y formación ciudadanas. Hemos relativizado esta interpretación (Fuentes, 2011) al plantear que algunos grupos universitarios que se apartan de la UBA en 1918, reivindican al mismo tiempo un profesionalismo desde la instrucción universitaria de la UBA, pero reivindican al mismo tiempo su posición como ciudadanos llamados a conducir a la nación.

2. La educación como socialización “sectorial” entrenos

Si realizáramos una genealogía institucional de la escuela media y la universidad, debemos retomar el trabajo histórico de Durkheim (1982) para entender que, las escuelas secundarias funcionaban como propedéuticas de las Universidades, algo que bien podría describirse para el caso argentino. Es posible ver, siguiendo a Southwell (2011) cómo en las diversas reformas educativas, concretadas y/o postuladas, la concepción de la escuela media aparecía o como un derivador social hacia el magisterio, como un seleccionador y preparador de la universidad, o como la consolidación del destino técnico-manual para los jóvenes. Las reformas educativas que se conciben, por ejemplo, en torno a los colegios nacionales, planteaban y así lo hicieron para los colegios de las ciudades más importantes del país, una nueva asociación de los mismos con las Universidades Nacionales respectivas, y en esa asociación, podemos decir, consolidaban su función de selección social y prestigio. Según Legarralde (1999) las reformas y creaciones de colegios nacionales en las provincias, significaba también un terreno de disputas entre las elites porteñas y las elites del interior, siendo al mismo tiempo, una política educativa de la nación. Eran espacios para la socialización y creación de códigos comunes entre las elites locales. Es decir, además de ser concebida como una institución social con determinadas funciones de selectores y derivadores del destino de niños y jóvenes, eran espacios para consolidar capitales sociales y producir la socialización en espacios más homogéneos. Las recientes investigaciones de Tiramonti y Ziegler (2008) apuntan en este sentido.

La segregación, y en los últimos años, la fragmentación educativa refuerza las desigualdades sociales, y el encierro de cada sector social “en instituciones socio-culturalmente homogéneas es una modalidad extendida en todos los sectores sociales” (Tiramonti, 2011: 29). Es interesante seguir esta discusión sobre la

segregación, puesto que la naturalización de lo que la autora denomina segregar para incorporar, está a tal punto naturalizada que no se cuestiona ni se generan estrategias de discriminación positiva, una discusión más presente, en los últimos años, por ejemplo, en el caso brasilero, sobre los cupos para el ingreso a la Universidad de los grupos afrodescendientes (Segato, 2007). Otro de los ejes que organiza la investigación socioeducativa es la relación entre familias y escuelas. En este punto, uno de los ejes tiene que ver con la desigualdad, donde está claro, al día de hoy, que la incorporación al sistema educativo “no necesariamente garantiza el ejercicio del derecho de aprender y tampoco una oportunidad de romper las barreras que imponen los diferentes orígenes socio-culturales” (Tiramonti y Montes, 2009: 10). De diferentes maneras se ha señalado, sobre las pretensiones y posibilidad de la educación, de las credenciales y de la socialización educativa sobre su relación con el origen social de los estudiantes. Es allí donde se insertan la discusión por la orientación y definición de trayectorias posibles, hacia la universidad y hacia el trabajo/laboral que cumpliría la educación.

3. Diferenciación y selección social de las trayectorias posibles

La escuela media como derivador, planteada antes se torna más clara cuando se estudian las diferenciaciones y relaciones entre los niveles educativos y sus funciones sociales asignadas. Como ha señalado Southwell “la expansión del nivel [medio] incluyó la creación de ramas o modalidades diferentes para los sectores sociales que no accederían a los estudios superiores” (2011: 48). Por ello es necesario considerar el estudio de la universidad, o de un nivel educativo, más allá del mismo, porque nos indica también la percepción social y las posibilidades o limitaciones para acceder a él. Esas orientaciones son también modos de construir prestigio, cerrando el acceso a sectores sociales a los que se orientaría hacia oficios y trabajos manuales, por ejemplo. El modelo de selección por exclusión¹ (Tiramonti y Ziegler, 2008; Montes y Ziegler, 2012) operó en los niveles medio y superior del sistema educativo desde el siglo XIX. Los estudios sobre juventud, como el de Willis (1978) han señalado también la función social del nivel medio, en torno a la interacción que se da entre la cultura escolar y la cultura de clase de los jóvenes de clase obrera, y cómo esa relación termina reforzando el destino obrero y de trabajo manual de estos jóvenes. Existe una dinámica cultural que opera en la selección y exclusión social y educativa de los jóvenes según su origen social. Esto viene a plantear que las variaciones en las

¹ “sistema de competencia abierta por los recursos en donde todos disputaban contra todos de modo desregulado” (Montes y Ziegler, 2012: 165)

matriculas de cada nivel educativo pueden no ser vistas como problema en un tiempo determinado, sino como la confirmación de que las instituciones cumplen su función, puesto que “no todos llegan”.

4. Masificación no equivale a igualación. La legitimación de la desigualdad social

Si se analizan las matrículas de cada nivel y el tipo de institución y gestión que crece o disminuye en cada época histórica, también es posible comprender disputas en torno a la desigualdad, la reproducción de las posiciones sociales y los sentidos de la nación. Di Tella (1969) ha caracterizado, entre otros, cómo la Ley de Educación común (1420) al establecer la laicidad no combatía solo a la educación religiosa católica sino a la educación de los colectivos inmigrantes, aluvionales y organizados en instituciones específicas. Asimismo, señalaba cómo de un Estado clara y directamente controlado por las clases altas a fines del siglo XIX, con un sistema educativo que impone su jerarquía cultural, se va erigiendo un sistema de educación privado como “seguro de vida de las clases altas del país” (1969:318), al calor del crecimiento de la participación popular en la vida política del país. La segmentación educativa (Braslavsky, 1985) producía también la orientación y selección de los jóvenes, esto es, el refuerzo de un destino de trabajo manual y de un destino universitario y/o profesional para otros, según el origen y la posición social y el tipo de instituciones elegidas y elegibles, y las expectativas de los docentes. Braslavsky (1985) señalaba también en ese trabajo una tendencia característica del sistema educativo argentino del siglo XX: la diferencia entre la apropiación de mayor cantidad de años por parte de mayores sectores sociales y la menor expansión en la apropiación de mejores condiciones de vida, una suerte de tendencia hacia un igualitarismo educativo (formal) que no se corresponde con un cambio en la estructura social. Ese igualitarismo en la práctica se da por el aumento de la matrícula pero se refuta, decimos nosotros, en la fuerte segmentación/fragmentación del sistema social y educativo.

Mientras estructuralmente se configuran condiciones diferenciales para la distribución de conocimientos y se estamentaliza a la población, en cada institución operan mecanismos meritocráticos que crean una apariencia de funcionamiento igualitario. Esta apariencia de funcionamiento contribuye a que ambos legitimen las desigualdades sociales (Braslavsky, 1985:146).

La educación como legitimadora de las posiciones sociales desiguales ha sido una constante en los estudios sobre educación en nuestro país (además del señalado por Braslavsky, Finkel, 1977; Tiramonti, 2004).

5. Mayor diferenciación institucional: otra respuesta a la masividad

Las variaciones en las matrículas de los niveles educativos no es un indicador, por sí solo de un mayor proceso de igualación. Es así, por ejemplo, que puede verse el incremento de la matrícula universitaria en la década del 10, que ha sido explicado por algunos trabajos como el ingreso de sectores medios antes imposibilitados de los estudios superiores (Portantiero, 1978; Buchbinder, 2005), o el incremento gradual y constante de la matrícula del nivel medio desde mediados de siglo XX en adelante (Southwell, 2011). Se crean y reproducen circuitos educativos, relacionados con ciertas ideas de calidad y prestigio, que reproducen desigualdad en el tipo de educación recibida y la jerarquía de ciertos títulos e instituciones por sobre otras, aún cuando crecen las matrículas de modo masivo. Resulta interesante remarcar a su vez, que la distinción también se produce en función del carácter modélico que adquieren algunas instituciones, que traccionan el funcionamiento de otras y reproducen, de diversas maneras, jerarquías de saberes, modos de disciplinamiento, lógicas meritocráticas y evaluativas, etc. Retomando los trabajos sobre las cadenas de interdependencias y las configuraciones sociales de Norbert Elias (1993) es posible decir que ante una mayor cercanía y dependencia funcional de un grupo sobre otro, se generan, por parte de los ya instalados, o de los que gozaban de un mayor poder diferencial, nuevas formas de distancia que buscan reparar esas nuevas cercanías y democratización de las relaciones sociales. Es por ello, que aún ante procesos de crecimiento de las matrículas y del ingreso de nuevos sectores sociales, se producen también “incrementos de la diferenciación institucional” (Southwell, 2011:53). Los procesos de segmentación estudiados por Braslavsky también indican esos procesos de inequidad interna del sistema educativo. Chiroleu (2005) y Krotsch (2001) han remarcado que las transformaciones de la universidad en las últimas décadas, lejos de ser un modelo impuesto desde el Estado, se ha regido por una serie de medidas que propiciaban un modelo de universidad que se ha ido extendiendo capilarmente, donde al mismo tiempo que se las regula desregulándolas –permitiendo una amplia diversificación institucional y curricular- se las evalúa y acredita de modo constante.

La diversificación de la oferta [universitaria] supuso una gran expansión del sector privado tanto en el segmento universitario como en el de educación

superior no universitaria, lo que lleva a una diferenciación de las instituciones y a la consiguiente creación de circuitos de jerarquía y calidad diferentes, orientados a clientelas de diferente poder adquisitivo (Chiroleu, 2005:49).

6. Quiénes definen la política educativa: sentidos y proyectos de nación en disputa

Esos procesos de creación de nuevas distinciones y distancias sociales, en torno a la educación y la desigualdad puede visualizarse, cuando se establecen nuevas normativas y disposiciones legales. La derogación de los aranceles universitarios con el primer peronismo (Buchbinder, 2005), o la obligatoriedad de la educación secundaria en la última década, provocan tensiones que no acaban, necesariamente con las inequidades. Más aún, algunas disposiciones legales, como la transferencia de los servicios educativos a las provincias, pueden ser leídas no sólo como modos de autonomización, sino también como modos de dejar a las instituciones educativas libradas a su suerte, con financiamientos provinciales dispares e inequitativos.

Las elites no siempre son un bloque homogéneo ni cerrado. Justamente lo que la dinámica de la historia social de nuestro país señala es que la educación ha servido como territorio de disputa de diferentes grupos sociales que no sólo se legitiman o consagran en su recorrido por ella, sino que también dan sus luchas en torno a la injerencia que tienen en la definición de las políticas educativas. Por ello, la sociología de la educación y del campo académico en nuestro país ha estudiado los marcos ideológicos y los distintos proyectos que se plasman en determinadas prácticas y políticas educativas (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007). Considerar el mapa de actores que se han presentes en la definición de las políticas educativas ha sido también un terreno para ver qué proyectos de nación se pretende imponer y están en disputa en cada momento. En la década del 30 y 40, por ejemplo, el principal interlocutor del Estado fueron distintas corporaciones y agrupaciones, como la Iglesia, profesionales, etc., frente a lo cual las políticas educativas se concebían desde y con un fuerte nacionalismo (católico y conservador, en ese caso) (Southwell, 2011), pensando al sujeto de la educación como miembro de un pueblo o de un grupo nacional. Esta dimensión reaparece en distintos momentos cuando se intentan delimitar definiciones curriculares en torno a la enseñanza de lo propiamente argentino, en el peronismo, que erige la figura del líder y presidente entre los próceres de la nación (Gagliano y Cao, 1995), por ejemplo, o cuando las políticas curriculares y universitarias de la última dictadura militar (Kauffman, 2001 y 2006), sobre todo en lo

que tiene que ver con los textos escolares y su misión de transformación ideológica en la escuela media y la universidad como meta del enfoque pedagógico procesista, ligado a elementos nacionalistas y morales: atacar al enemigo de la nación y sus valores.

Los trabajos más historiográficos sobre educación, también han destacado el rol de la universidad argentina como seleccionadora de los cuadros políticos y burocráticos, y cómo en ella se articulan determinadas disputas por lo nacional y la conducción del pueblo. Desde los tiempos coloniales, la universidad cumplió una función de preparación y selección de las elites políticas y culturales (Halperin Donghi, 1962). Además, su misión y funciones sociales fueron planteadas, en diversos contextos y situaciones en vínculo con la nación: no sólo por el explícito propósito de preparar a los cuadros dirigentes, sino también como un lugar privilegiado para potenciar la conciencia y la cultura nacional. El cuestionamiento, por ejemplo, que de modo constante se le realizará al carácter profesionalista de la Universidad entre fines del XIX y las primeras décadas del XX, se formulaba en términos de una crítica a la instrucción universitaria, y un descuido de su función científica y humanista para una cultura nacional. La construcción de la nación comportó también una mayor injerencia del Estado Nacional en el ejercicio y las misiones de las universidades. El Estado nacional contratando determinados científicos y docentes extranjeros y creando Facultades en la Universidad de Córdoba de fines del XIX, por ejemplo, indican el interés de marcar determinado rumbo a una universidad socializadora por excelencia de las elites provinciales (Buchbinder, 2005: 35).

7. Credencialismo y profesionalismo: cómo reproducir y producir nuevas distinciones

Tenti ha señalado el carácter credencialista que tiene la educación universitaria, puesto que el título universitario, en general en las sociedades occidentales, representa un “canal de movilidad” (Tenti, 2009: 37) sobre todo para las capas medias de la población.

La posesión del título otorga el monopolio de los puestos social y económicamente ventajoso... La carrera universitaria constituye la puerta de ingreso a ese monopolio. El logro del título requiere tiempo y gastos considerables, por ello, el diploma reemplaza a los “dones naturales” o al “carisma” como medio de ascenso social (Tenti Fanfani, 1989: 20)

En la definición política de la universidad, y todo el debate por su autonomía, anterior y posterior a la Reforma Universitaria del 18, está presente la injerencia del Estado en torno a su financiamiento y a la capacidad de decidir e incidir en el rumbo de la universidad, y en particular en la perpetuación o modificación, es decir, en la concentración de sus actividades de formación en torno a las profesiones liberales (abogados, médicos, luego contadores, etc.) y/o al prestigio modelador asociado a esas carreras y formaciones². La Ley Avellaneda cristalizaba esos intereses, y todas las disputas en torno a la legitimidad de los gobiernos universitarios, las injerencias de las academias profesionales sobre la enseñanza profesional en la universidad, el profesionalismo, son algunos de los ejes que estructuran la llamada “cuestión universitaria” (Buchbinder, 2005: 62) y el debate central en torno a la función social y/o nacional de la universidad.

El sistema universitario fue cuestionado por su carácter excesivamente utilitarista, por no contribuir al desarrollo cultural e incluso por no favorecer la creación de instancias de cohesión espiritual en una sociedad afectada en forma sustancial por el impacto del fenómeno migratorio y el acelerado crecimiento económico (Buchbinder, 2005: 63).

En las primeras décadas del XX, la idea de que la universidad sería un faro de la cultura nacional, o la ideología de la sociedad que ella debería representar, según José Ingenieros, coloca en el centro de la cuestión no tanto el carácter elitista en general de la institución, sino el carácter elitista y cerrado de las elites sociales que también eran profesionales –abogados sobre todo- y que se consolidaban en un gobierno universitario, cátedras, sistemas de evaluaciones y de selección, aranceles, etc. El nexo entre determinado recorrido universitario (carreras de profesiones liberales) y el ejercicio de la política y las posiciones de poder en el Estado, es señalado por la historia cuando se ve que la mayor parte del personal político provenía de las facultades de Derecho de Córdoba y Buenos Aires: Emilio Becher, según

² Además la educación universitaria se torna en un eje para comprender la desigualdad y la dinámica social, cuando en Latinoamérica “los canales alternativos de movilidad para los sectores medios eran muy escasos... Esta orientación predominante de las preferencias hacia los canales universitarios, unido a la relativa rigidez de la demanda de ocupaciones profesionales, provocó toda suerte de sobre-producción de profesionales, y el desprecio de toda alternativa de formación que no se encuadrara en los marcos tradicionales de la institución universitaria” (Tenti Fanfani, 1989: 38). También aquí se tensiona el prestigio cuando se crean nuevas carreras que adoptan formas simbólicas al de las carreras tradicionales, o nuevas facultades y universidades que en algunos casos replicarían las organizaciones más clásicas y hegemónicamente profesionalistas.

Buchbinder, atacaba el carácter de “oligarquía universitaria integrada” (2005:66) a ese circuito corporativista.

En el discurso de los actores universitarios el profesionalismo fue visto como un impedimento para concebir la misión de la universidad (educación) ligada al desarrollo nacional. Si bien es posible encontrar este planteo en el Reformismo (más en términos morales y éticos, de afirmar lo propio de una nación y de Latinoamérica) con el peronismo primero y el desarrollismo después la idea se refuerza. En este último caso se plantea la necesidad del desarrollo científico modernizador y desarrollista por parte de la universidad, afirmando a su vez la relevancia que ello cobra para independizarse de la cultura extranjera (Risieri Frondizi, citado por Gordon, 2008:191). El profesionalismo era el gran impedimento, porque no se ajustaba a las necesidades del país, en la misión que tiene para con el pueblo nacional. Como dice Gordon, aún en este caso del desarrollismo y de la afirmación de una cultura académica nacional, la universidad, desde el reformismo, se sigue concibiendo como “rectora” de la nación.

8. Quiénes acceden y a qué recursos (educativos)

Es interesante observar la discusión en torno al acceso al nivel superior por parte del peronismo, y las discusiones teóricas que desencadena ese proceso. Siguiendo el análisis de Tiramonti (2011) la creación de las escuelas técnicas y la incorporación de los obreros allí, es discutida en la investigación como un proceso de incorporación social de nuevos grupos a la educación media (Tedesco, 1980) y, a la vez, como reorientación de su futuro social –por la limitación al ingreso de la universidad al no ser bachilleres-; o como un proceso que neutralizaba la segregación o exclusión de este grupo por parte de la tradicional escuela humanista (Dussel y Pineau, 1995). Es esta misma discusión, en torno a la incorporación de nuevos sectores, la creación de nuevas instituciones y circuitos, la modificación de los formatos y las concepciones de la enseñanza, los que también se hacen presente en torno a la discusión sobre el rol de la universidad contemporánea y la inclusión de nuevos sectores sociales.

Algunas reformas en la vida universitaria estudiadas por la historia de la educación indican otras relaciones entre educación y nación estructuradas sobre la cuestión del acceso: los efectos producidos por la intervención militar de la última dictadura en las instituciones educativas, en torno al eje de inflexión sobre la “unidad nacional a través de la uniformidad del pensamiento y las prácticas ritualizadas de la currícula escolar” (Gagliano y Cao, 1995: 53) donde en la universidad se reinstalan exámenes de

ingreso y cupos, que “contribuyeron a elitizar sin jerarquizar académicamente los claustros universitarios” (54).

9. Transformaciones en las elites y control de los mecanismos de ascenso

El reformismo universitario también se movilizó y presentó en términos de nación, y según Buchbinder la “renovación y democratización universitarias se inscribían dentro de un proceso armónico de recambio de elites dirigentes a nivel social y político” (2005: 108). Además, los reformistas universitarios conformarán la elite social y política de las siguientes décadas al reformismo. Si bien existe la interpretación de que la universidad post reformista fue controlada desde entonces por sectores medios en ascenso, para Buchbinder que desde

1918 se produjo un desplazamiento en el control de las instituciones académicas desde elites cuyo rasgo esencial estaba signado por el ejercicio de la política a corporaciones especializadas que se definían principalmente por la práctica de su profesión y que aspiraban a dominar los mecanismos de ascenso social vinculados con la vida universitaria que, por otro lado, también estaban interesados en limitar (2005:139).

El peronismo también impugnó a la universidad por su carácter elitista y cerrado (Buchbinder, 2005:151). Luego del golpe militar que lo depondría, se crearán universidades privadas que podían crecer en la concepción de que las universidades públicas eran aparatos ideológicos del Estado, a su vez aquejados por la dinámica creciente de masificación, y por la “politización” de la misma. En el trabajo de Cano (1983) se ha indicado las confluencias y disputas históricas entre las fuerzas armadas y las universidades, sobre todo en torno a la cuestión de las relaciones entre grupos de poder y proyectos de nación, en torno a la geopolítica³.

En la universidad la discusión sobre la desigualdad atravesó la cuestión del cupo y los aranceles; la cuestión de la autonomía y el autogobierno universitario, y la responsabilidad universitaria (institucional) en torno a la solución a los problemas del ingreso, que en los últimos años las investigaciones plantean en torno al egreso. La

³ Cano indica cómo en la década del 40, la cuestión de la “defensa nacional” hace que el gobierno militar instaure cursos específicos en las universidades nacionales. “esta iniciativa dura poco tiempo, pero marca el inicio de una serie de intentos para institucionalizar los puntos de vista de la “defensa y seguridad nacional” en las universidades argentinas (y paralelamente, institucionalizar la presencia de militares en actividad o en retiro en dichas casas de estudio)”. (Cano, 1983: 253). Como vemos, la cuestión “nacional” estructura y justifica determinadas intervenciones y disputas que se dan en el seno del sistema educativo, entre distintos grupos de poder.

cuestión de la distancia social entre alumnado y la conformación de la universidad se visualizó en que “la idea de autoformación, abierta para todos los estratos sociales – característica del concepto de Bildung surgido en el marco del movimiento e la Ilustración- pareció distanciarse de un espacio de experiencia condicionado por una diversificación y fragmentación sociocultural crecientes” (Rovelli, 2008:208), característica de la Universidad en las últimas décadas.

Una puntuación final

Resulta relevante destacar que un punto donde los antropólogos se encuentran con los sociólogos de la educación es justamente en el eje “nación y desigualdad”: la idea del “igualitarismo” se hace presente como eje en torno a las posibilidad de acceso a la educación básica, laica y obligatoria en Argentina y en torno al mito igualitarista de la cultura política nacional (Grimson, 2007). El sistema educativo sostuvo formas de integración diferenciada que producían y reproducían distancias y jerarquías sociales (Dussel, 2009:42). Aunque el público escolar y universitario ha variado, no lo ha hecho la “noción de educar para la distinción y la jerarquía social” (46). Además para Dussel la segmentación no se explica solo por sectores socioeconómicos, sino también por lógicas de diferenciación institucional, posturas ideológicas y capitales sociales diferentes y desiguales. La tensión “entre la promesa de igualdad [formal] y las exigencias de selección” (Tiramonti, 2011:20) se resuelven en torno al mérito personal, donde, para los jóvenes que fracasan y “abandonan” sus estudios la cuestión se resuelve por la inculpación y la responsabilización individual (Montes y Ziegler, 2012), y para los triunfadores como el éxito y prestigio de la carrera terminada en tiempo y forma, según la expectativa no sólo del grupo social, sino, como hemos visto del formato escolar y la diferenciación institucional.

Como hemos esquematizado, los antecedentes de investigación en torno a los ejes planteados, han sido discutidos y analizados según diferentes aristas: las matrices de las instituciones y de las formas escolares moldeadas por algunos grupos sociales, y que se reproducen en otras instituciones y niveles educativos como modos de selección explícito o implícitos de los destinatarios de la acción educativa. Los proyectos y disputas en torno a los sentidos de la nación que sectores medios en ascenso y sectores altos despliegan en torno a la definición de determinadas políticas educativas. La representación hegemónica sobre la función social de la escuela y la universidad, y la asociación de las mismas a determinados sectores sociales. El credencialismo como modo de diferenciación y pertenencia a cuerpos y

organizaciones profesionales o sociales. El profesionalismo como modo de reproducción del prestigio social, y como conquista de ese prestigio por parte de esos grupos profesionales al interior de la universidad. La limitación o ampliación en el acceso a determinados niveles educativos, y la justificación del abandono escolar/universitario por la vía del meritocratismo y el esfuerzo individual. La creación de nuevas instituciones y circuitos socioeducativos para conservar o producir nuevas distinciones y distancias en tiempo de masificaciones, y politización y sentidos de nación no acordes con el proyecto de algunos grupos de poder. Modos diversos en que la desigualdad es reproducida y producida en torno a los usos de la educación.

Bibliografía

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO / Miño y Dávila.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Cano, D. (1983). *Ejército, educación superior y geopolítica en la Argentina*. Munchen: Universität Erlangen Nurenberg.

Chiroleu, A. (2005). "La educación Superior en la Agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983-2003). En Rinesi, E.; Soprano, G. y Suasnábar, C. (comps.) *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.

Di Tella, T. (1969). "Raíces de la controversia educacional Argentina". En Di Tella, T. y Halperin Donghi, T. (comps.). *Los fragmentos del poder: de la oligarquía a la poliarquía argentina*. Buenos Aires: Editorial Jorge Alvarez, p. 291-323.

Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, FLACSO-CBC.

Dussel, I. (2003). "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares". *Anuario de la SAHE*, N. 4, pp. 1-34.

Dussel, I. (2009). "La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas". En Tiramonti, G. y Montes, N. *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

Dussel, I. y Pineau, P. (1995). "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo". En Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (coord.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la educación argentina. Tomo VI*. Buenos Aires: Galerna.

Elias, N.(1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Finkel, S. (1977). "La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino 1980-1930", en Labarca, G.; Vasconi, T.; Finkel, S. y Recca, I. (comps.). *La educación burguesa*. Buenos Aires: Nueva Imagen.

Fuentes, S. (2011). *Cuerpos con clase: producir juventudes en contextos educativos de sectores medios-altos y altos del Gran Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO-Programa Argentina.

Gagliano, R. y Cao, C. (1995) "Educación y política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990). En Puiggrós, A. y Lozano, C. *Historia de la Educación Iberoamericana. Tomo I*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gordon, A. (2008) "Tensiones entre Ilustración y modernización en la Universidad de Buenos Aires: reformismo y desarrollismo entre 1955 y 1966". En Unzué, M. (Coord.), Naishtat, F. y Aronson, P. (eds.). *Genealogías de la Universidad contemporánea: sobre la Ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos

Grimson A. (comp.) (2007). *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Halperin Donghi, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

Kaufman, C. (dir.) (2001). *Dictadura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaufman, C. (dir.) (2006). *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Krotsh, P. (2001). *Educación superior y Reformas comparadas*. Buenos Aires: UNQ.

Legarralde, M. (1999). "La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1863 y 1905". *Propuesta Educativa*, nº 21. Buenos Aires, FLACSO.

Montes, N. y Ziegler, S. (2012). "La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja". En Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. FLACSO-Homo Sapiens. Buenos Aires.

Palamidessi, M., C. Suasnábar y D. Galarza (2007). *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*. Manantial: Buenos Aires.

Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2000). *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Portantiero, J. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria*. México: Siglo XXI.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

Romero, J. (2005). *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rovelli, L. (2008). "La impronta modernizadora y los sedimentos de la Ilustración. Un estudio del conflicto de proyectos en la Universidad de Buenos Aires durante los años 80 y 90". En Unzué, M. (Coord.), Naishtat, F. y Aronson, P. (eds.). *Genealogías de la Universidad contemporánea: sobre la Ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos.

Sábato, H. (2002). "Capítulo dos/1860-1920. Estado y sociedad civil". En Di Stefano, R.; Sábato, H.; Romero, L. y Moreno, J. (comps.). *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil. Historia de la Iniciativa Asociativa en Argentina. 1776-1990*. Buenos Aires: GADIS/Grupo de Análisis y Desarrollo Institucional, p. 99-168.

Segato, R. (2007). *La nación y sus Otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempo de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

Soprano, G. y Suasnábar, C. (2007) "Proyectos políticos, campo académico y modelos de articulación Estado-Universidad en la Argentina y el Brasil". En Rinesi, E.; Soprano, G. y Suasnábar, C. (comps.) *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.

Southwell, M. (2011). "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En Tiramonti (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO-Homo Sapiens, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (1989) "Primera parte". En Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E. *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tiramonti, G. (2011). "Escuela media: la identidad forzada". Tiramonti (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO-Homo Sapiens, Buenos Aires.

Tiramonti, G. y Montes, N. (2009) (comp.). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

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

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.