**IX JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES**

**Instituto de Investigaciones Gino Germani**

**6, 7 y 8 de noviembre del 2019**

**Nombre y apellido:** Tomás Delgado

**Afiliación institucional:** UBA-Facultad de Ciencias Sociales

**Correo electrónico:** tomastomasdelgado2@gmail.com

**Formación académica en curso:** estudiante en curso de Sociología

**Eje Problemático propuesto:** Eje 14

**Eje Problemático alternativo:** Eje 11

**Título de la ponencia:** “El rol de universidad en la Argentina de hoy y en el futuro”

**Palabras clave:** Universidad-Posición Social-Desigualdad-Rol del Estado-Función

**Introducción**

A lo largo de este trabajo se intentará realizar un análisis del discurso de la gobernadora bonaerense María Eugenia Vidal en el Rotary Club, puntualizando en su célebre frase: *“Nadie que nace en la pobreza en la Argentina llega hoy a la Universidad”.* El objetivo de la exposición es demostrar la asociación de estas palabras (entre otras citas pertinentes que se utilizarán)[[1]](#footnote-1) con las teorías del capital humano, el cambio de paradigma institucional (del cual la educación no escapa) hacia las sociedades de control, que acontece con mayor fuerza durante el desarrollo de los procesos neoliberales, y el intento por reforzar el rol de la escuela como una herramienta para la reproducción de la estructura social desigual.

Para organizar la argumentación se abordarán los 4 ejes de la consigna y se utilizarán datos elaborados por el Observatorio Educativo UNIPE en base a la EPH-INDEC.

**Desarrollo**

Para comenzar con el primero de los ejes cabe detenerse en el particular rol que cumple la educación y cuál ha sido su función en la Argentina. Retomando el discurso de Vidal podemos notar ciertas frases destacadas en su discurso: la ya mencionada *“nadie que nace en la pobreza en la Argentina llega a la Universidad”* y *“frente a la dificultad, ¿qué puedo hacer yo? ¿cuál es mi parte?”* por citar dos ejemplos iniciales. En estas oraciones podemos ver una construcción discursiva que apunta a lo que Tenti (2003) denomina la dominación de las conciencias por medio de la producción y reproducción de hegemonía, entendiendo a esta como la interiorización de la exterioridad. Es así como se lleva adelante el ejercicio de la violencia simbólica, función desempeñada por el Estado mediante la imposición de categorías de percepción y valoración del mundo. Se trata de un proceso de edificación de subjetividades acorde a los intereses dominantes, llevado adelante por el poder político. Vemos, como Vidal desprestigia a los docentes para atacar al sistema educativo, evidenciando otro de los temas que Tenti toca: que en la actualidad ya la educación no es el único método de producción de hegemonía. Son los medios de comunicación, las experiencias sociales (ya sea laborales u otro tipo de actividades cotidianas) y las nuevas tecnologías las que se encargan desarrollar la *“educación de las cosas”,* poniendo en un rol secundario a la educación en el contexto del nuevo capitalismo pos-industrial.

Ahora bien, lo que estos hechos evidencian es la capacidad que tiene el Estado para imponer categorías de pensamiento por la vía de la producción simbólica (Bourdieu, 1996). El mismo, disimulando que es el resultado de procesos y luchas históricas complejos, dispone de este poder gracias a la concentración de capitales de la que dispone. Tal y como lo explica el autor francés, el Estado detenta el capital físico para imponer el orden (ya sea mediante las fuerzas policiales o las FF.AA.), un gran capital económico (con los recursos que obtiene vía impuestos) y un poderoso capital informacional, que le permite unificar el mercado cultural y construir cultura dominante (mediante la producción de estadísticas). Todo esto lo dota de un capital simbólico, objetivado en su capital jurídico, piedra angular de la legitimidad que dispone para organizar las relaciones sociales y edificar un orden legal-cultural con el que encuadra las prácticas sociales y las disposiciones mentales de los habitantes, quienes se reconocen como *“ciudadanos”*. Estamos en presencia, nuevamente, de la construcción de hegemonía.

En el caso argentino, es interesante preguntarnos cuales han sido las funciones sociales de la educación. Partiendo de los estudios de Juan Carlos Tedesco (1986), uno puede remontarse a la discusión de proyectos entre Sarmiento y Alberdi, para ver que el rol de la educación ha sido siempre objeto de debate. El primero consideraba que el sistema educativo era el motor de un sistema de valores que iniciaría una nueva estructura social, siendo que al mismo tiempo tenía una visión utilitarista y científica de la misma; creía que la educación debía ser pensada para promover el desarrollo moral, intelectual e industrial de la Argentina, orientándola desde la economía política. Alberdi, por su parte, expresaba que era en realidad la inversión en ferrocarriles, la inmigración y la educación de las cosas la clave del progreso social. Sin embargo, siguiendo la línea del autor citado, la educación recibió una función más política que económica. Dado que el desarrollo argentino tuvo lugar desde un rol periférico a nivel internacional, fue la inmigración la que lo permitió y la educación fue puesta al servicio de la socialización de las nuevas generaciones argentinas, enmarcada en los intereses de los grupos dominantes y orientada a la producción de ciudadanía. La educación universitaria, puntualmente, se encontraba al servicio de la generación de profesionales preparados para ocupar roles políticos y de carrera en la administración pública.

Hecho este primer análisis y volviendo a las declaraciones a analizar, es posible observar como el beneficio del acceso a la universidad pública fue ampliándose en nuestro país, a diferencia de lo que relata la gobernadora bonaerense. Desde 1971 hasta 2015 se han creado 42 universidades públicas, 15 en el GBA (36% de las mismas), área con mayor concentración demográfica y desigualdad social en el país. La creación de estas instituciones, tanto en su conjunto como las radicadas en conurbano bonaerense y la capital federal, fueron aumentando progresivamente con el correr de las décadas. Asimismo, si bien es cierto que el número absoluto de asistentes a universidades públicas en el GBA (hasta el año 2015) es mayor en la franja poblacionales que componen los miembros del quintil 5 de mayores ingresos (82.973), es verdad también que su crecimiento relativo desde el 2008 (año previo a la creación de las ultimas 8 universidades de esa área) es “solo” del 21%. Al mismo tiempo, los asistentes del quintil 2 pasaron de 31.287 a 61.020, elevándose en un 95%, y los del quintil 1 crecieron en un 47% (de 25.659 a 37.840)[[2]](#footnote-2).

¿Significan los datos expuestos que las personas provenientes de la pobreza llegan con condiciones ideales a la universidad? ¿O que logran desarrollar su experiencia de la misma manera que aquellos que nacen con otras posibilidades y culminarlos? No, pero lo que si demuestran es como las declaraciones de Vidal deben leerse desde la perspectiva de una impugnación al rol del Estado en materia educativa y a la calificación de la educación como un bien público. Es esta premisa justamente la que constituye nuestro segundo eje ordenador para la exposición. Cuando la gobernadora habla del rol que debe cumplir cada uno y exclama que *“la mayoría de los docentes va a trabajar y una minoría percibe $19000 en licencias”*, deja ver una concepción acerca de la educación, o por lo menos discute con la visión hasta hoy día aceptada que la describe como un bien público. Su discurso pone en cuestión bajo que lógica debe ser entendida y, por ende, administrada.

Cuando hablamos de bienes y servicios públicos nos referimos a aquellos que cumplen con dos características: su consumo particular no se ve reducido por el de los demás y su beneficio no puede ser impedido a los que no pagan por su acceso (Morduchowicz, 2004). Si cumplen con ambas condiciones son considerados bienes públicos *“puros”*, pero si las satisfacen parcialmente se los categoriza como “*impuros”*. Al no cumplir a la perfección la noción de *“no rivalidad en el consumo”* ni la de *“no exclusión”*, se considera a la educación como un bien público impuro, lo cual dificulta la cuantificación del grado de intervención estatal que requiere la misma (partiendo de la base de que sus rasgos la vuelven un bien que debe ser regulado por el Estado para evitar posibles fallas en su garantía y distribución).

Lo que vuelve difícil arremeter contra el rol estatal en la educación pública es que esta provee un servicio generador de *“externalidades”* (un término propio de la economía que aduce a cuando algo o alguien provoca efectos en otro por los cuales ninguno esta pagando) positivas. Entre ellas se encuentran las más economicistas, que tienen que ver con los efectos positivos que genera la adquisición de conocimiento para las capacitaciones laborales y el crecimiento económico, y las más ligadas a la integración socio-cultural, como la capacidad de inculcación de valores y de producción de cohesión social. Garantiza beneficios individuales y colectivos, por decirlo de otro modo.

Aunque, los economistas ligados a las escuelas clásica, y sobre todo neoclásica, tienen otra visión. En su órbita se pueden registrar las declaraciones que envía el discurso de Vidal, como una especie de medición del humor social para ver cómo es recibido el mensaje, en un contexto en el que el gobierno nacional, provincial y de la CABA están promoviendo un ajuste y un cambio de rol de la educación. Estos postulados anclan sus críticas en la falta de incentivos que genera el tratamiento de la educación como un bien público, problema que derivaría en su ineficiencia. Los que adscriben a esta teoría consideran que las fallas del mercado para administrar la educación son irresueltas (incluso profundizadas para algunos) por el Estado. Así, plantean el tratamiento de la misma bajo un esquema de *“cuasi-mercado”*, manteniendo el financiamiento público y combinándolo con la introducción de mecanismos de mercado. Un ejemplo de estos fue el de los *“vouchers”*, donde el Estado daba cupones a los padres para que estos los gastaran en las escuelas que cumplieran mejores criterios que las hicieran “*elegibles”*. Sería una especie de sistema cuya fortaleza es que parte de un subsidio a la demanda familiar en el que luego la oferta escolar se organiza en base a la competencia, pues trata de satisfacer las preferencias de los padres. Sin dejar de haber financiamiento estatal, la oferta se acomodaría a la demanda.

Las críticas al ejemplo de los sistemas de cuasi-mercados son múltiples: mercantilización de la educación, no tener en cuenta la heterogeneidad geográfica de las escuelas, las consecuencias de la disparidad de información entre las familias para saber cuáles serían las mejores opciones, etc. Sin embargo, lo más importante es que las verdaderas fallas no son esas, sino la falta de integración entre los niveles central y municipal, la no adecuación a un plan de objetivos y reglas, entre otros. Lo que hacen las afirmaciones como las de Vidal es poner en cuestión (desde la cúpula del poder) las premisas básicas de la potencialidad cohesionadora e integradora de la educación pública (que obviamente debe mejorarse y modernizarse), instalando discursos utilitarios e individualizantes bajo las excusas de la eficiencia y la falta de incentivos.

Es en base a esa última idea que podemos dar pie al tercer eje de la consigna: la relación entre la doxa meritocrática y los nuevos modos de dominación en las organizaciones escolares. En el discurso que analizamos hay afirmaciones que apuntan a la individualización, y a la crítica de la idea de la educación como bien público, hay una frase menos celebre que da cierto grado de probabilidad a esta hipótesis: *“Si no recuperamos la Argentina de ‘M´ hijo el dotor’, que era la del esfuerzo y el mérito, no hay ningún destino”*. Dichas palabras pueden relacionarse sin dudas con un señalamiento de cuáles son, o deberían ser, las conductas esperables de las personas, aquellas que conformen sus identidades y predisposiciones en cuanto sujetos. Es plausible vincularlas con una ideología que busca legitimar ciertos patrones de conducta para cristalizar cuerpos dóciles y predispuestos a actuar de maneras *“normales”* (Foucault, 1976), tales como el normal desarrollo de la trayectoria individual anclada en el esfuerzo propio y el apego a las reglas de juego, el intentar recibirse y superarse por uno mismo. Se trata de un ejercicio del poder que apunta a encauzar las conductas, tomando palabras de Michel Foucault. Pero no es la única lectura que se pueden hacer de las palabras emitidas por Vidal, dado que en pleno contexto de ajustes a la educación pública en todos sus niveles (no solo al universitario), también exclamo que *“hay una mayoría de docentes que van a trabajar y una minoría que con el sistema de licencias se lleva $19.000 al año”*. Esto es interpretable como una puesta en duda de la vigencia de la relación positiva *“Burocracia-Desarrollo”*, relación descripta por Weber (1983) y un alineamiento con discursos más ligados al cambio de rol de las instituciones.

Según Escolano, la escuela tiene desde hace varios siglos un rol fundamental para moldear la sociabilidad de los individuos desde la infancia por su carácter de institución propicia para el control social, introduciendo valores y familiarizándolos con la organización social del tiempo (2000). Ahora bien, este proceso actualmente está mutando. Para algunos, hoy estamos pasando de las sociedades disciplinares a las de control, con un imperceptible avance de nuevos modos de organización institucional que ya no están formando sujetos disciplinables y homologables, sino individualizados y *“dividuables”*; lo cual responde a un cambio a gran escala del capitalismo de producción hacia el de superproducción maleable-especulativa, donde los individuos interactúan entre sí constantemente en el marco de la lógica de la competencia, dejando atrás aquellas condiciones sociales de existencia que los homologaban en su cotidianeidad y favorecían otro tipo de relaciones sociales (Deleuze, 1991).

Es en este contexto que los Estados adquieren un rol de tecnología de poder que busca volver a los cuerpos objetos de cálculo mediante la producción de estadísticas, para así utilizar el tejido institucional como la base de un conjunto de mecanismos productores de *“diagnósticos sociales”*. De esta manera, se despliega una medicina social que busca mantener el control por medio de la asignación de etiquetas que distingue lo bueno de lo malo, lo normal de lo patológico. Uno de los conceptos más gráficos de este cuadro de situación es el de *“gubernamentalidad neoliberal”*, descripto Martin Díaz como una manera de configurar deseos y subjetividades a través de las nuevas redes de información propias de la globalización (2013). Es a través de esas vías como se busca naturalizar ciertas lógicas individualizantes y complejizar el disciplinamiento, que en las sociedades de control ha mutado en un gerenciamiento de la vida. La escuela, como todas las instituciones, ha cambiado, pero no ha perdido su importancia. Esto se debe a que es el espacio encargado de producir la subjetividad que naturalice la desigualdad social, formando parte de una serie de dispositivos que el Estado utiliza para producir discursos. Discursos que, en el contexto descripto, se encargan de llamar a los sujetos a cumplir una misión de hacerse y rehacerse constantemente, de aceptar que este es un mundo sin certezas. La educación ya no está para homogeneizar poblaciones bajo la idea de desarrollar una carrera que los provea de estabilidad, sino para introyectar los valores del *“yo emprendedor”* en las conciencias individuales (Grinberg, 2011).

Si repasamos las frases de Vidal y las relacionamos con los intentos de ajuste y reforma educativa planteadas en discursos (y proyectos de ley) por el actual gobierno, se ve que se está produciendo un lento y constante intento de avance de estos cambios. Es observable en la educación como en otras esferas de la vida social, tal y como lo desarrollan Boltanski y Chiapello cuando relatan cómo entre las décadas del 1960 y 1990 se han producido cambios en el espíritu del capitalismo (2002). Estos autores muestran como, en el ámbito de la empresa, se pasó de una creciente importancia de los gerentes, los CEOs y los cuadros al auge de los *“coach”* y los managers. Se pasó del *“taylorismo”* al *“toyotismo”*, de un modelo basado en el principio de la jerarquía y la homologación de los empleados a la total crítica hacia la burocratización. Los nuevos ejes de organización de la producción pasaron a ser la inversión y el empleo flexible, dejando atrás ese mundo de la estabilidad y las certezas sobre el futuro laboral para pasar al cambio constante de roles, la descentralización, la transnacionalización de las etapas productivas y la adecuación de la oferta a la demanda permanentemente cambiante. Vemos entonces la mutua relación entre los tópicos del cambio de espíritu del capitalismo, el yo emprendedor y la adecuación de la escuela a este rol de introyectar nuevos valores para configurar subjetividades (y deseos) diferentes a las del pasado. Es a través de esos conceptos que tenemos dilucidar la articulación del discurso de la gobernadora Vidal, al que hemos calificado de individualizante y podríamos llamar meritocrático, pero sin olvidarnos del cuarto eje con el que concluiremos este trabajo: el vínculo entre posición social y trayectorias sociales-educativas.

**Conclusión**

Las palabras de Vidal acerca de la pobreza y la llegada a la universidad, junto con la exclamación *“a mayor nivel educativo, mayor posibilidad de un trabajo genuino”*, son emparentables con la perspectiva del capital humano. Uno de sus defensores, Theodor Schultz, habla del desarrollo humano como una inversión (1972). Siguiendo esta argumentación, los gastos pueden ser de consumo para cuestiones inmediatas, de inversión para mejorar capacidades a largo plazo o de carácter mixto, y la educación sería parte de los gastos de inversión que fortalecen las capacidades intelectuales y garantizan mayores posibilidades de acceso a un puesto de trabajo calificado. Sin embargo, este tipo de posturas son cuestionadas por muchos otros autores, entre ellos el citado anteriormente Emilio Tenti, quien cree que la educación tiene otra función además de capacitar: sostener la reproducción de la estructura social, configurando identidades predispuestas actuar de una determinada manera (además de aclarar que los procesos de racionalización han tendido separar los campos de la educación y el empleo como esferas autónomas, donde el sistema educativo tiene su propia lógica y no obedece solamente a las cuestiones del desarrollo económico), es decir desarrollando un determinado *“habitus”* (1996).

Un pensador fundamental para profundizar la perspectiva de la reproducción de la estructura social y discutir con la mirada que legitima Vidal es el también citado Pierre Bourdieu, quien muestra como el mercado escolar es un eslabón clave de la transmisión del capital cultural, al cual divide en tres: el incorporado (las disposiciones a actuar adquiridas silenciosamente con el tiempo), el objetivado (bienes culturales de carácter material y acumulables) y el institucionalizado (el conjunto de certificados que validan legalmente el conocimiento y son intercambiables por valores económicos). Continuando en el marco teórico de Bourdieu, la estructura social está delimitada en posiciones que los individuos intentan mantener o superar a través de estrategias de reproducción, las cuales les permiten hacer evolucionar el volumen y la composición del capital que poseen (incluyendo el económico, el social y el cultural). Así, el sistema de estrategias se modifica de acuerdo a los cambios en la composición del capital de los actores, que pueden deberse a dos tipos de desplazamientos: los verticales, donde una modificación en la cantidad del capital ya predominante del agente lleva a un movimiento dentro del campo específico y los transversales, cuando es reconvertido el capital dominante del individuo y se corre de un campo hacia otro (Bourdieu, 1991).

Hoy en día, debido a la promulgación del acceso a varios niveles de enseñanza, las clases dominantes se han servido de la educación para salvaguardar sus posiciones mediante la intensificación de adquisición de titulaciones, dado que a medida que los demás sectores sociales pueden acceder a ellas, estas se devalúan. De esta forma las credenciales se vuelven obsoletas y no se traducen en la promesa inicial de garantizar una mejor posición social para aquellos que con el afán de desplazarse realizaron lo que los teóricos del capital humano llamarían una inversión. Este desajuste entre promesas y oportunidades es disimulado por movimientos ocupacionales hacia nuevas posiciones que se ven superados por una *“traslación global de la estructura”*, en la cual lo que Bourdieu llama *histéresis del habitus* genera que las personas hagan inversiones en base a categorías de percepción antiguas, aceptando la prorroga constante de las mejoras esperadas (gracias a la *“alodoxia”*). Al mismo tiempo, los dominantes utilizan su capital social y acceso a la información privilegiada para evitar el desclasamiento de sus posiciones, cambiando circunstancialmente para no perder su status. Es bajo estas categorías que podemos desmitificar las palabras de María Eugenia Vidal acerca del progreso en base al esfuerzo, el mérito y la inversión individual, las cuales intentan poner a la educación al servicio de los nuevos dispositivos de individualización y colonización de la subjetividad.

**Bibliografía**

-Bourdieu, Pierre. *Espíritus de Estado*, 1996. (pp. 5-29).

-Morduchowicz, Alejandro; *Discusiones de economía de la educación*, 2004.

-Tedesco, Juan Carlos.  *Educación y sociedad en la Argentina* (pp. 23-88; 117-126).

-Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela y los modos de producción de la hegemonía*, 2003.

-Boltanski, Luc y Chiapello, Eve. *El nuevo espíritu del capitalismo*. 2002. (pp. 97-152).

-Deleuze, Giles. *Postdata sobre las sociedades de control*, 1991. (pp. 277-281).

-Díaz, Martín. *Del disciplinamiento de los cuerpos al gerenciamiento de la vida*, 2013.

-Escolano, Adrián. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos* (2000).

-Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*, 1976, (pp. 139- 198).

-Grinberg, Silvia. “Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral”, 2011.

-Weber, Max. *Economía y Sociedad*. F.C.E. México, 1983, (pp. 170-180).

-Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, 1991. (pp. 122-165).

-Bourdieu, Pierre. *Los tres estados del capital cultural* (pp. 11-17).

-Schultz, Theodor. "Inversión en Capital Humano". *Economía de la educación. Textos escogidos*, 1972.

-Tenti Fanfani, Emilio. *Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado*, 1996. (pp. 35-65).

**Anexo**

Cuadro 01**:**



Fuente: Observatorio Educativo Unipe a partir de micro-datos de EPH-INDEC.

Cuadro 02:

****

Fuente: Observatorio Educativo Unipe a partir de micro-datos de EPH-INDEC.

1. Todas las citas utilizadas a lo largo de este escrito vienen de la conferencia brindada por María Eugenia Vidal en el Rotary Club y se puede acceder a ellas desde aquí: https://www.youtube.com/watch?v=xq5IbkdhMgs [↑](#footnote-ref-1)
2. Datos provenientes del Observatorio Educativo UNIPE elaborados en base a micro datos de EPH-INDEC (ver cuadros en Anexo) [↑](#footnote-ref-2)