



Un “cambio cultural”, distintas meritocracias

POR ALICIA MÉNDEZ

Doctora en Ciencias Sociales, UBA. Docente en la Facultad de Ciencias Sociales y en FLACSO. Ha sido becaria de la UBA e investigadora invitada en L'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Sus temas de investigación son la formación de las élites estatales y la enseñanza de la escritura. Es autora del libro *El Colegio, a formación de una élite meritocrática en el Nacional Buenos Aires* y de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

I.

Cuando esta revista me invitó a escribir sobre la actual “política universitaria”, dado mi trabajo sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA), en lo primero que pensé fue en un momento preciso de mi investigación de campo. En ese recuerdo confluían dos actores ligados de diverso modo a la cuestión.

Corría el año 2007 aquella vez en que vi en la televisión a un egresado de esta Facultad, a quien había entrevistado poco tiempo antes, un sociólogo de adscripción peronista. Este “ex CNBA” estaba recibiendo un premio por su trabajo en una señal televisiva financiada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que Mauricio Macri, el entonces flamante jefe de la ciudad, planeaba cerrar. Aquel egresado es alguien que cursó en el colegio de la última dictadura y viene de una familia letrada. Al momento de recibir la distinción, le dijo al aire a Macri, ingeniero y exalumno de un colegio muy exclusivo en términos sociales y económicos como el Cardenal Newman, que “no sea bruto”.

Hoy ese hijo de un inmigrante que se hizo enormemente rico es presidente de la Nación y no podemos sino admitir que existe una enorme coherencia en su actitud de recelo y desconocimiento hacia aquellas iniciativas que se presenten como inclusivas, que valoran lo público y que se centran en la creación de contenidos locales.

Es difícil no trazar una línea de sentido entre aquella decisión y esta realidad de ajuste que afecta a la universidad pública y al sistema científico, es decir, que empobrece la vida cultural, social y económica de los sectores medios, principal pero no exclusivamente. Es también difícil hablar, a propósito de la gestión actual, de una “política universitaria”. Se trata más bien de iniciativas que se presentan como un “cambio cultural” definido por la ponderación de “lo útil”: la investigación tendiente a la mejora de áreas importantes como la agroindustria, la energía, la salud y el ambiente, pero a las que se piensa como la realización de la “ciencia aplicada” en desmedro de la “ciencia básica”. A estas últimas no parece tener sentido promoverlas, en este contexto de “cambio”. Así, el problema es presentado en términos de una distinción (ciencia aplicada/ciencia básica) que, según los investigadores, no se manifiesta en la práctica concreta de resolución de problemas tecnológicos¹. Otro elemento de este “cambio cultural” en ciernes sería la entronización del emprendedurismo, como una realización individual de la iniciativa privada a la que se ve como innovadora, dinámica y competitiva, en desmedro de lo estatal, que aparece como un ente estático, anacrónico e ineficiente. Así, se construye una (otra) disyunción que oculta el hecho de que el Estado es la organización que suele asumir la iniciativa y los ries-

► gos en fases tempranas de desarrollos incipientes, encarnados siempre por un colectivo de personas (Mazzucato, 2011). En el contexto de este “cambio cultural”, las ciencias sociales y las humanidades, al no cumplir con los criterios utilitaristas ya mencionados, se contabilizarían como un “gasto”², sin función social alguna, noción que en este contexto resulta ser una promesa segura de desfinanciación y/o de traslado compulsivo de puesto (e incluso sector público/privado) de trabajo. Según la renombrada consultora inglesa QS; Arte y Diseño, Antropología, Sociología y Letras modernas son disciplinas que colocan a la UBA dentro de las 50 carreras más importantes del mundo. La calidad del trabajo realizado no parece poner a salvo a los investigadores, que a la vez son en su mayoría docentes en esas asignaturas, de la incertidumbre respecto de su futuro laboral.

En este contexto de ajuste que conlleva el agotamiento de un proceso de promoción del desarrollo de la ciencia nacional y de la profesionalización de la tarea del investigador científico centrado en la inclusión de los jóvenes universitarios, ocupa en los hechos el lugar de una política universitaria. La falta de una política explícita para el sector no es, de todos modos, específica de la administración macrista. Como ha afirmado Pedro Krotsch, “la Argentina fue tradicionalmente un país con pocas políticas para la universidad. Más que por el Estado, la universidad fue moldeada por los sectores medios en ascenso”³.

En los últimos 101 años de historia argentina hubo tres reformas dirigidas a la educación superior que pusieron de manifiesto sendas políticas universitarias. La primera es la de 1918, según Pedro Krotsch, la que más dio cuenta de la voluntad democratizadora de los sectores medios. “Fue endógena, producto del movimiento generacional de los estudiantes”, señala Krotsch. Para el historiador Tulio

Halperín Donghi, implicó el resquebrajamiento de “la pretensión de los sectores tradicionales que pugnaban por hacer de la educación universitaria una suerte de privilegio social” (Halperín Donghi, 1962: 221). La segunda reforma entró en la Argentina hacia el 55. Exógena y modernizadora, estuvo “muy incidida por los organismos de ayuda internacional y por la Alianza para el Progreso”, que llegaron a una universidad “ya madura, con una importante tradición”, según Krotsch. Para Pablo Buchbinder, el signo de la Revolución Libertadora fue “la restauración del orden jurídico” y su urgencia, despersonizar el plantel docente” (Buchbinder, 1997: 189). Fue “una reconstrucción de la universidad que como el resto del país había sufrido un verdadero holocausto”, según Federico Neiburg (1988: 220). La tercera reforma se dio en la década de 1990. Para Krotsch, se trató de la “más gris, tributaria de los organismos internacionales, del Banco Mundial y la perspectiva de que es necesario vincular la universidad al mercado, no sólo a la empresa”.

II.

La escena que encabeza este texto muestra, a mi juicio, ciertos elementos de dos posiciones frente al saber y la cultura que suelen ponerse en evidencia en las contadas ocasiones en que un sujeto confronta con alguien a quien ubica en las antípodas de su canon moral.

“Bruto” en este contexto es un insulto que alude a los valores del destinatario: como escribió Norbert Elias en *La sociedad cortesana*, los valores son las alegrías y los placeres, los enriquecimientos y los refinamientos, las angustias y los peligros” (Elias, 2012: 295). No necesariamente, una dimensión abstracta que recubre las prácticas, sino una parte constitutiva de la red específica de interdependencias en la que están implicados los individuos (Elias, 2012: 23).

Como afirmaba hace unos meses el historiador Ezequiel Adamovsky, tanto Macri y quienes lo acompañan en su gestión “no son gente que se hizo del trabajo o por mérito propio. Son más bien herederos”⁴, es decir, personas “que cuentan con ventajas que ellos no conquistaron *per se*, que accedieron a recursos para las generaciones futuras y cultivan un sentido de la seguridad” (Johnson, 2006; citado por Gessaghi, 2016).

Ambas posiciones, la de quien vierte el insulto y la de su destinatario, son pasibles de ser pensadas a la luz de una sucesión de ámbitos de socialización, las muy diversas que se cruzan al interior de lo familiar, de lo escolar y de lo político, y en las que lo peligroso, lo placentero y lo angustiante resultan activados por circunstancias bien distintas.

Quisiera detenerme a pensar en un ámbito de socialización en particular: el CNBA. Apunto a mostrar de qué modo esa institución es central en dicha sucesión, por el lugar que ocupó en el proceso de democratización

ES DIFÍCIL HABLAR, A PROPÓSITO DE LA GESTIÓN ACTUAL, DE UNA “POLÍTICA UNIVERSITARIA”. SE TRATA MÁS BIEN DE INICIATIVAS QUE SE PRESENTAN COMO UN “CAMBIO CULTURAL” DEFINIDO POR LA PONDERACIÓN DE “LO ÚTIL”.

de la actividad científica, dado su trabajo de promoción de las capas medias en ascenso, proceso en el que los colegios nacionales tuvieron un rol medular. Quisiera también mostrar cuáles son los rasgos que más diferencian la socialización en el CNBA de la que experimentaron quienes fueron a instituciones privadas muy restrictivas, es decir, quienes nacieron con un sentido de la seguridad dado por la herencia.

III.

Pese a lo cambiante y contradictorio de la historia del CNBA, hay un rasgo que se ha sostenido en gran medida a lo largo del tiempo: la ideología que fue la de sus fundadores; la que alentaba a abrir las puertas al mérito y a evitar el endogrupo (De Imaz, 1964). Los textos autobiográficos y los relatos de egresados dan cuenta de la existencia de alumnos que no contaron con recursos de origen familiar que pudieran dotarlos de algún sentido de seguridad, ni un destino profesional, matrimonial o intelectual prefijado. Más bien, la educación en este colegio se ha caracterizado por fortalecer la autonomía (en los términos que defino más adelante), en especial de los alumnos sin un “linaje”. Entre los egresados también había hijos de profesionales muy reconocidos, o de “grandes familias”. Estas últimas solían mandar a sus hijos a la institución de la calle Bolívar hasta principios de la década de 1970. Ese destino escolar fue redireccionado hacia instituciones de formación católica, que en sus términos eludían el riesgo de que sus hijos fueran cooptados por alguna agrupación política de izquierda, o porque el mérito ya no era un valor como lo fue para las élites liberales de principio del siglo XX, que estudió De Imaz, o porque la socialización con personas de barrios alejados activaba, para seguir

con la idea de Elias, sentimientos morales asociados al peligro.

Esas nuevas escuelas recibieron a los hijos de familias tradicionales y también a los de empresarios de un origen inmigratorio reciente, enriquecidos a lo largo del siglo XX, a los que “la clase” alta no reconoce como parte de su grupo. El caso más resonante es el de los Macri (ver Gessaghi, 2016). El motivo: no cuentan con recursos como la antigüedad en suelo local, un lugar prestigioso de procedencia de los antepasados, la participación en la vida institucional del país y la posesión de grandes extensiones de tierra, trayectorias que la mayoría de las veces aparecen condensadas en la posesión de ciertos apellidos. A diferencia de aquello que es visto como valioso por los alumnos y egresados del CNBA; la conquista temprana de la “autonomía”, del poder de cada quien de inventar su propia vida; la capacidad de perfeccionamiento constante, así como de anteponer los derechos del presente por sobre los del pasado (son estos algunos de los elementos legados por la Ilustración según Pierre Rosanvallon, 2012), en estos colegios privados responsables de la formación del actual elenco gobernante “la posibilidad de construcción de una vida propia está en cambio prácticamente neutralizada por el entorno escolar y familiar que actúa inhibiendo la aparición de opciones que alteren las trayectorias predefinidas” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 152). Esas experiencias están circunscriptas a la circulación por ciertos barrios muy cotizados de Capital Federal y zona norte, en general próximos a los colegios.

Por su parte, el estudio de los cambios, década tras década, de la pauta residencial de los alumnos del CNBA fue dibujando el desplazamiento por la ciudad y los suburbios de quienes fueron inmigrantes de primera generación, de sus hijos y nietos, a medida que fueron conquistando derechos (al trabajo, a la educación, a la casa propia). Ese movimiento fue deteniéndose desde la década de 1950 para estabilizarse mayormente en torno a barrios accesibles respecto del colegio y bien cotizados de Capital Federal. De todos modos siguió siendo posible identificar alumnos (a veces sólo uno por muestra) de ciudades muy alejadas, como Bernal o Castelar, distantes en una hora o más de viaje respecto de la Manzana de las Luces. Esos casos, que no resultan significativos estadísticamente son, sin embargo, relevantes respecto de la variedad de alternativas vitales que designan, y podrían llegar a mostrar la dispersión en la dimensión territorial de una idea democrática de la propia vida y sus destinos posibles, la de quienes alguna vez se han preguntado: “¿por qué no yo? Una idea antielitista y antioligárquica de raíz inmigrante que no incluye en general las pretensiones de distinción, aunque sí, el progreso a través de la educación⁵.

OTRO ELEMENTO DE ESTE “CAMBIO CULTURAL” EN CIERNES SERÍA LA ENTRONIZACIÓN DEL EMPRENDEDURISMO, COMO UNA REALIZACIÓN INDIVIDUAL DE LA INICIATIVA PRIVADA A LA QUE SE VE COMO INNOVADORA, DINÁMICA Y COMPETITIVA, EN DESMEDRO DE LO ESTATAL, QUE APARECE COMO UN ENTE ESTÁTICO, ANACRÓNICO E INEFICIENTE.

- Estas poquísimas personas, quienes por la lejanía del centro, donde se encuentran las academias más renombradas, o por razones económicas, a veces se preparan solas para entrar al CNBA, animadas acaso por una maestra o por algún familiar (las posibilidades pueden ser de toda índole), resultan ser una excepción virtuosa de lo que en la práctica suele implicar “el mérito individual” para quienes no están en condiciones de sumar recursos.

En distintas oportunidades se ha descripto (y yo misma lo he sostenido) al CNBA como una suerte de “isla”; una institución con estándares propios en cuanto a su forma de evaluación y nivel de exigencia, y al estilo de sus estudiantes y egresados. Ahora pienso más bien que si fuera una isla, se hubiera hundido. Es cierto que la exigencia extrema, la capacidad de sostener en el tiempo una forma de evaluación que funciona a la vez como un proceso de socialización con consecuencias constatables en el conformación de una “identidad” de un grupo de egresados, el énfasis en la cultura escrita, la recusación del utilitarismo y el sostenimiento del latín como materia obligatoria, algunas de sus características, no se extienden ni a los colegios públicos universitarios, ni a la mayoría de los colegios privados de “la clase alta”. Esos elementos funcionaron en los tiempos iniciales como una referencia para el resto de los colegios nacionales y, por lo mismo, para sus alumnos, que eran, mayormente, los hijos de los sectores medios en ascenso. Con el tiempo, esos alumnos se incorporarían a las universidades, al principio, con cuantagotas, e irían robusteciendo y a la vez democratizando la práctica científica en nuestro país. Estos colegios nacionales, fundados en su mayoría poco después del CNBA, es decir, a partir de 1863, también reclutaron a su alumnado en virtud de un

EN DISTINTAS OPORTUNIDADES SE HA DESCRIPTO AL CNBA COMO UNA SUERTE DE “ISLA”; UNA INSTITUCIÓN CON ESTÁNDARES PROPIOS EN CUANTO A SU FORMA DE EVALUACIÓN Y NIVEL DE EXIGENCIA, Y AL ESTILO DE SUS ESTUDIANTES Y EGRESADOS. AHORA PIENSO MÁS BIEN QUE SI FUERA UNA ISLA, SE HUBIERA HUNDIDO.

LA DISCUSIÓN SOBRE EL RECORTE EN EL FINANCIAMIENTO DE ESTE SECTOR VIENE PONIENDO DE MANIFIESTO PUNTOS DE VISTA SOBRE LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO AL SABER Y LOS PRODUCTOS DE ESE SABER, Y SOBRE LAS INSTITUCIONES (PÚBLICAS) QUE LO IMPARTEN.

examen de ingreso, práctica que se extendió hasta principios del siglo XXI. Como sostiene Martín Legarralde, esos colegios sostuvieron durante treinta años un mismo proyecto pedagógico que reposó en la currícula diseñada en 1865 por el filósofo francés Amadeo Jacques, el primer director de estudios del CNBA. Si bien cada uno es expresión de proyectos políticos de grupos dominantes provinciales y nacionales, muchas veces antagónicos, difuminaron en todas las grandes ciudades de nuestro país la idea del acceso a una educación pública de calidad dirigida a un universo amplio y diverso de jóvenes que comenzaban el camino del ascenso por la vía de las inversiones simbólicas, para quienes la universidad se fue convirtiendo en un destino cada vez más concreto.

IV.

Las universidades nacionales y el CONICET, luego de sostener en la década de 1990 una relación distante, han venido realizando desde 2004 un trabajo conjunto de fomento de la investigación científica, este último, específicamente, a través del aumento de los ingresos a la carrera del investigador científico, de las becas para la formación de investigadores y de los subsidios para la investigación (Oregioni y Sarthou, 2013). Ese espacio es un destino preciado para los universitarios dada la estabilidad laboral que supuso hasta hace poco y el prestigio derivado del hecho de que junto con la residencia médica, el ingreso al CNBA (y otros colegios universitarios) y al Instituto Balsero resultan ser las instituciones más meritocráticas del

país, dado lo transparente de sus mecanismos de ingreso y permanencia.

La discusión sobre el recorte en el financiamiento de este sector viene poniendo de manifiesto puntos de vista sobre la democratización del acceso al saber y los productos de ese saber, y sobre las instituciones (públicas) que lo imparten. Como vimos, la valoración del mérito asociado a la actividad escolar no es una idea que corresponda atemporalmente a un solo grupo socioeconómico determinado, sino más bien que tiene un carácter evolutivo y corresponde más que a estratos, a espacios de socialización. De ahí que la idea de meritocracia sirve, según mi punto de vista para pensar el problema. Como otras categorías y otros significados que remiten a una sociedad y a una cultura nacional, es un producto social. Su historia y sus contenidos son inseparables de sus usos, de las realidades que describen, de la creencia en la existencia de esas realidades y de las condiciones y posiciones sociales en que se las producen (Bourdieu, 2008: 15-37; Neiburg, 1988: 13). Los intelectuales no están (como así tampoco las instituciones que los agrupan y financian) al margen de esa construcción sino que participan activamente de ella, ya sea como críticos, como “intérpretes” (Neiburg, 1988: 15-17), o como “voceros” (Latour, 2008). Algunos autores han alertado sobre la índole engañosa e inestable de la idea de meritocracia y sobre el hecho de que funciona como una suerte de ideología, una especie de ilusión que opera para encubrir desde ciertas pretensiones de legitimación que pueden llegar a lo que Brigitte Darchy-Koechlin y su equipo llamaron “elitismo malthusiano” (2015: 141).

En la Argentina, sin embargo, funciona una versión más virtuosa de la meritocracia, que es la que implica a sujetos individuales (y no a familias) que llevan adelante solos el camino del ascenso, si las instituciones educativas públicas se lo permiten. Algunas familias no siempre son proveedoras de modelos de trayectorias educativas con vistas a la reproducción del privilegio, porque muchas veces no cuentan con el conocimiento para serlo y porque no siempre disponen del dinero necesario para comprar recursos como el tiempo y la “devoción materna” para controlar ese trayecto.

Es decir, cuando no hay una política concreta desde el Estado que garantice que la meritocracia sea un punto de apoyo de la democracia, porque las desigualdades que ese sistema debe tolerar están legitimadas por la condición de que se garantice la igualdad de oportunidades (Van Zanten, 2008: 181), lo que resulta es una suerte de rostro de Jano que, por un lado, legitima lo obtenido por casi todos aquellos que lo hubieran conseguido de todos modos y, por el otro, explica la exclusión de casi todos los que “no se supieron adaptar al cambio cultural”. •

Notas

¹ Reportaje a Eduardo Dvorkin, Hernán Palermo y Roberto Carlos Salvarazza. Programa “Ciencia y Tecnología”, transmitido por Radio del Plata, 6-5-2017.

² El ministro de Ciencia y Técnica, Lino Barañao, señaló que “si no mostramos que hay un rédito, no podemos decir que la ciencia es una inversión y va a ser considerada un gasto”. En “Los ganadores del Premio Houssay, contra el ajuste en la ciencia”, *Página/12*, 20-12-2016.

³ Entrevista a Pedro Krotsch, “La universidad está cautiva”, *Página/12*, 4-8-2002.

⁴ Adamovsky, Ezequiel, “Orientan el CONICET a las necesidades de las empresas” en *Tiempo Argentino*, 19-2-2017.

⁵ Hora, Roy, “La oligarquía del 8-N, un enemigo a la medida K” en *La Nación*, 11-11-2012.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (2008). “Les pouvoirs et leur reproduction”, “La production d’une noblesse” en *La noblesse d’État. Grandes écoles et esprit de corps*. París, Les Editions de minuit.
- Buchbinder, Pablo (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA*, Buenos Aires, Eudeba.
- Darchy-Koechlin, Brigitte, Hugues Draelants y Elise Tenret (2015). “National and International Students. Definition of Merit in French Grandes Écoles”, en *World Year Book of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. Londres y Nueva York, Routledge.
- De Imaz, José Luis (1964). *Los que mandan*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Elias, Norbert (2012). *La sociedad cortesana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Gessaghi, Victoria (2016). *La educación de la clase alta argentina, entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Halperín Donghi, Tulio (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Eudeba.
- Johnson, H. B. (2006). *The American Dream and the Power of Wealth. Choosing schools and Inheriting Inequality in the Land of Opportunity*. Nueva York, Londres, Routledge.
- Latour, Bruno (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Manantial.
- Legaralde, Martín R. (1999-2000). “La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862-1887”, en *Propuesta educativa* 10, N° 21, p. 38-43.
- Mazzucato, Mariana (2011). *El Estado emprendedor: mitos del sector público frente al sector privado*. Barcelona, RBA Libros.
- Neiburg, Federico (1988). *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires, Alianza Editorial.
- Oregoni, María Soledad y Nerina Sarthou (2013). “La distancia de la relación entre CONICET y dos universidades nacionales argentinas”, en *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, año XXIV, N° 46, p. 23-68.
- Rosanvallon, Pierre (2012). *La Sociedad de Iguales*. Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, Guillermina y Sandra Ziegler (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Paidós.
- Van Zanten, Agnès (2008). “¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social”, en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI, p. 181.