

Educación, humanidades y políticas de Estado

Entrevista a Eduardo Rinesi*

Por Américo Cristófolo y Jerónimo Ledesma

Exlibris: ¿Cómo se piensa hoy el papel del Estado en relación con la educación? ¿Qué nuevos actores intervienen y qué contexto político define esta nueva circunstancia de pensamiento institucional?

ER: Me parece que son preguntas fundamentales para empezar. Yo tengo la impresión de que esta época actual es una época de cambio de algunos ejes o preocupaciones centrales en el debate público en relación con el modo en que veníamos sosteniendo esta discusión sobre el Estado y su papel algunas décadas atrás. Para decirlo de manera muy general (después trataremos de especificar): yo creo que en los años de la salida de la dictadura, y en los años de lo que llamamos la “transición a la democracia”, el tema principal alrededor del cual circulaban nuestras preocupaciones, nuestras discusiones públicas, periodísticas, y aun académicas, era el tema de la libertad. Porque salíamos de una dictadura muy atroz y había que garantizar como primera cuestión las libertades que nos habían sido arrebatadas. A eso (a esa idea de un conjunto de libertades recuperadas, realizadas) lo llamábamos “democracia”, y la concebíamos como una utopía hacia la cual había que transitar. La transición a la democracia, entonces, como el camino hacia un espacio de libertades plenamente realizadas. Esa representación (digamos: “liberal”) de la democracia llevaba consigo, complementariamente, una mirada sobre el Estado que lo ligaba inevitablemente a las cosas malas de la vida y de la historia. Quiero decir: en los 80 decíamos “Estado” y se nos aparecía el rostro de Videla. El Estado era casi por principio y *a priori* una amenaza a nuestras libertades, y eso hizo que en los más diversos ámbitos del pensamiento social y político tendiéramos a sostener un pensamiento a favor de la libertad y, en general, en contra del Estado. Eso, por cierto, incluyó la discusión en las universidades y la discusión sobre la cuestión universitaria, que tendió a recuperar en una clave liberal anti-estatalista las viejas banderas de la reforma y la reivindicación de la no intervención del Estado en la vida interna de las universidades. Lo cual es perfectamente comprensible para cualquiera que haya vivido en este país del 66 para acá, por no decir



* Rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Licenciado en Ciencia Política, Magíster en Ciencias Sociales y Doctor en Filosofía.

incluso desde antes. La universidad tiene muchos motivos para recelar siempre del Estado y de su vocación de intervenir en su vida interna. Frente a ese Estado demasiadas veces intervencionista, autoritario, las viejas banderas liberales avanzadas de la reforma del 18 son perfectamente comprensibles y acompañables. Y si todo esto fue así en los 80, en los 90 a este combo se le agregó una ideología general de época de fuerte tono neoliberal, liberista, que puso al Estado, además de como enemigo de las libertades individuales, como enemigo de la eficacia y de las fuerzas productivas y como el peor de los males: el pensamiento anti-estatal alcanzó su culminación más completa.

Creo que hoy las cosas han cambiado. El eje con el que hoy pensamos los problemas de la política no es ya la preocupación por las libertades sino la preocupación por los derechos. En general, las discusiones de las que todos somos protagonistas ya no están tanto asociadas al problema de la libertad y a la necesidad de recuperarla. Y yo diría que eso es una gran noticia, porque si eso no está es porque hoy las libertades rigen plenamente en la Argentina. Por eso no hablamos ya tanto de “democracia” entendida como esa utopía futura de libertades realizadas, sino que hablamos de “democratización” como un proceso de ampliación y universalización. ¿De qué? ¿De libertades? No, de otra cosa. De derechos. Uno podría decir, incluso, que algunas conquistas de los últimos años, que en otro contexto ideológico-discursivo se podrían haber leído *como* conquistas liberales, hoy se tematizan como conquistas democráticas. Nadie dice, por ejemplo: “Hoy los jóvenes de dieciséis años tienen la libertad de votar”, sino: “Hoy los jóvenes de dieciséis años tienen *derecho* a votar”. Me parece que el pasaje del énfasis liberal en la libertad al énfasis democrático en el derecho habla de cierto cambio en el clima de ideas. Lo que lleva, correlativamente, a un cambio en nuestra representación del Estado. Desde hace diez años a esta parte, el Estado no se nos aparece ya como *a priori* y casi inevitablemente del lado de las cosas malas de la vida y de las amenazas a la libertad, sino del lado de las condiciones mismas para la libertad y de las garantías de los derechos que tratamos de universalizar. En la mejor tradición republicana (que es la de Aristóteles, Cicerón, Hegel), el Estado es condición para la libertad y los derechos, y no aquello que viene a amenazarlos. Por eso hoy pensamos que el papá de un chico que cobra la AUH no tiene menos libertad que el que no la cobra porque el malvado Estado esté invadiendo su autonomía. Me parece que serían muy pocos, hoy, los argentinos que sostendrían eso, que sí pudo haberse sostenido en cambio en medio de los fervores autonomistas de 2001 o de 2002. Más bien hoy todos tendemos a aceptar que el papá del chico que cobra la AUH tiene mejores condiciones para ejercer sus derechos y para ser efectivamente libre gracias a su no dependencia de ciertas necesidades elementales. Me parece que hemos ido corriendo al Estado del lado del peligro de las libertades hasta pensarlo, mucho más amistosamente, como la condición que nos permite realizarlas. Por supuesto, yo creo que eso hay que hacerlo sin dejar de estar muy atentos, también, a los múltiples modos en que el Estado (incluso éste que nos puede parecer en muchos sentidos recuperable y más amable) sigue sosteniendo y reproduciendo y legitimando relaciones de desigualdad y de explotación del hombre por el hombre. Tampoco se trata de pasar del anti-estatalismo ingenuo de nuestros años liberales a un estatalismo loco, como si en el medio Carlitos y un montón de autores más no hubieran escrito todo lo que necesitamos saber sobre el Estado como instrumento de dominación. Dicho esto, me parece que hoy estamos en condiciones de pensar más complejamente el problema del Estado.

Yendo entonces a la pregunta sobre la relación entre el Estado y la educación, lo que hoy aparece como una novedad muy grande (y para mí muy interesante y desafiante, política y

teóricamente) es que empezamos a pensar la educación en general, y la educación secundaria –e incluso la universitaria– en particular, como nunca antes la habíamos pensado en la Argentina, a saber, como un derecho. En general, la educación solo fue pensada como un derecho universal en el nivel muy básico de la educación primaria, que además de ser un derecho era una *obligación*, también, universal. La novedad de estos tiempos argentinos es que empezamos a pensar la educación como un derecho ciudadano. Garantizar la educación secundaria de los chicos es ahora, además, una obligación legal de las familias, y el Estado trata de acompañar esa obligación a través de políticas como, por ejemplo, la AUH, la construcción de escuelas, etc., que vuelve más cumplible, y por lo mismo más exigible, esa obligación legal que hoy las familias tienen. Evidentemente, no se puede obligar al papá de un chico a mandar a su hijo a la escuela si la más cercana está a ochenta kilómetros. Eso vale también para la universidad. El gran cambio del discurso sobre la universidad y sobre los modos en que los jóvenes mismos se la representan es que van viéndola menos como un privilegio destinado a unos pocos y más como el lugar donde ejercer un derecho que les corresponde. No diría (sería ingenuo decir) que se trata de un derecho hoy plenamente universalizado, pero es mucho lo que se está haciendo para que eso pueda decirse sin exageración en un futuro cercano. De ahí la importancia de la instalación y el desarrollo de universidades públicas de muy buen nivel en barriadas pobres del conurbano bonaerense o en zonas del interior del país antes nunca servidas por el sistema de educación pública, de ahí la importancia de que los muchachos tengan que ir a la escuela secundaria porque hay una ley que se los manda, pero que además tengan mejores condiciones que antes para hacerlo, y que como consecuencia de todo eso empiecen a representarse la posibilidad de ir a una universidad como más verosímil y más cierta y como un *derecho*, en fin, que los asiste. Cuando pasamos de la idea de la educación secundaria o superior como un privilegio de una pequeña elite al cambio que implica la ley que establece la obligatoriedad de los estudios secundarios, cambia absolutamente el modo en que pensamos la educación y también el Estado. Si hoy pensamos la educación como un derecho que debe ser garantizado por un Estado que tiene que ocuparse de que esos derechos efectivamente puedan ser ejercidos por los ciudadanos, aparecen otros modos de pensar cómo el Estado regula las actividades de las instituciones donde ese derecho puede aspirar a ser ejercido. Hoy nos vamos desplazando de un modo de imaginar que cualquier norma del Estado que regule la actividad de las instituciones formativas es una invasión impropia, y una violación de la sagrada autonomía de esas instituciones, hacia una comprensión de esas formas de regulación de las actividades que realiza una institución que es pública, y que desarrolla una tarea que tiene un fin y un interés que también es público, como parte de las obligaciones de ese Estado.

Ex: Además de este desplazamiento de la libertad al derecho, en las políticas actuales del Estado parece haber otro punto central: que la educación se presenta como insumo básico para el desarrollo productivo de la Nación.

ER: Ese es un punto fuerte del discurso gubernamental: poner la educación al servicio del desarrollo productivo de la Nación. Ahí podría haber (en el límite, extremando un poco la cosa) un punto de conflicto con la idea de la educación como un derecho, sobre todo si extremáramos la idea de ese derecho hasta hacerlo coincidir con el derecho a estudiar lo que a uno se le ocurra. Se trata de cómo lidiar razonablemente con esa tensión. ¿Qué puede hacer el Estado sin violentar la posibilidad de que los jóvenes estudien lo que tengan vocación por

estudiar? Puede promover cierto tipo de estudios de interés para el desarrollo nacional a través de estímulos materiales de distinto tipo, por ejemplo, becas diversas o generación de instituciones específicas. En ese sentido, la recuperación de la escuela técnica es, yo creo, una gran cosa que ha hecho este gobierno en los últimos años, como también lo es el desarrollo de becas muy generosas para el avance o finalización de los estudios de ingeniería. Pero hay un problema: muchas veces las empresas vienen a buscar a los muchachos con estudios avanzados de ingeniería y les ofrecen trabajos de ocho, nueve lucas: ¿cómo competís con ese estímulo a los pibes de dejar los estudios, por mucho que eso sea, a la larga, perjudicial para ellos mismos? Por eso son muy importantes los sistemas de becas nacionales que proponen altos rendimientos académicos de los pibes a cambio de estipendios muy competitivos con un salario de un proto-ingeniero; son becas importantes porque ahí hay una decisión del Estado Nacional de fomentar esas vocaciones. Uno puede hacer políticas de incentivos diversos respetando un margen muy amplio de libertad de elección de los sujetos. Ahora: estamos en una zona de tensiones. Si uno se tomara muy a pecho un discurso autonomista radical, cualquier concurso de proyectos de investigación o de extensión que propusiera estudios sobre un tema que al Estado le interesa promover (por la razón que fuera) debería ser visto como una intervención estalinista inaceptable; lo cual sin duda sería un exceso: una cosa es garantizar la autonomía de las instituciones y de los sujetos y otra privar al Estado de la capacidad de orientar el funcionamiento de la vida social, por medio de los estímulos más diversos, en dirección al cumplimiento de fines de interés general.

Ex: ¿Cómo concebir las instituciones estatales que generan pensamiento educativo al interior del Estado en relación con la destrucción y vaciamiento que se produjo a partir de la dictadura?

ER: Ahí tenemos un problema. Entre la dictadura y los 90 hubo un proceso de destrucción muy grande de las capacidades del Estado y de sus mismas instituciones. En el caso educativo eso es particularmente serio, porque la gran definición ideológica y práctica de los años menemistas fue la descentralización del sistema educativo. En efecto, se produce una catastrófica pérdida en la capacidad de las políticas del Estado Nacional de incidir sobre las instituciones educativas de todo el país. Eso, por supuesto, dificulta mucho las posibilidades de una acción positiva, que todo el tiempo se intentan desde el Ministerio de Educación de la Nación, en relación con el mejoramiento del sistema educativo, o exige formas de articulación mucho más complejas a través, sobre todo, del Consejo Federal de Educación, que reúne a los Ministros de Educación de todas las provincias y que preside el Ministro de Educación de la Nación, que es el modo que tienen las políticas consensuadas por todos los ministros de llegar, en efecto, a las instituciones educativas en la base del sistema. El ministro Sileoni siempre dice que “todas las escuelas son escuelas de la Nación”. Esta frase, que a mí me gusta compartir, no deja, sin embargo y como es obvio, de tener una cierta cuota de voluntarismo. De hecho, por mucho que está haciendo efectivamente el gobierno nacional para poder incidir sobre cada una de las instituciones a través de sus políticas de mejoramiento de la educación, de transferencia de recursos, de establecimiento de lineamientos, etc., esas instituciones no dependen de la Nación, sino de las jurisdicciones provinciales (cada una de las cuales tiene sus problemas presupuestarios, sus definiciones ideológicas y políticas, etc.). En este sentido, la capacidad de alcanzar consensos que ha mostrado en el último tiempo el Consejo Federal de Educación es muy importante. Por ejemplo, a fin del

año pasado se sancionó por unanimidad, en el CFE, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, que es un plan muy interesante que plantea grandes metas para el período 2013-2016, y que es un ejemplo muy auspicioso de lo que puede generar la conversación de los Ministros de Educación de todas las provincias.

Ex: ¿No es imprescindible reformular críticamente las leyes que rigen la jurisdicción provincial de la educación?

ER: No sé si eso forma parte de la agenda de lo que hoy se discute en educación. Más bien, creo que hoy existen intentos de alcanzar, a través de distintos instrumentos de política, los lugares concretos de enseñanza (las escuelas, las instituciones singulares). En un contexto de descentralización como éste, eso se vuelve, claro, muy difícil. Allí, algo interesante que está pasando es una fuerte convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación al sistema universitario en su conjunto, y a algunas universidades en particular, para asistirlo en la realización de estudios, diagnósticos, tareas específicas de implementación o de evaluación de algunas líneas de política. Nuestra universidad [UNGS], que tiene un área de educación considerable y de las más desarrolladas, ha sido reiteradamente convocada en los últimos años para colaborar con estudios en relación con el impacto de la AUH y del programa “Conectar igualdad”, o aun con la construcción de un instrumento de evaluación del conjunto de las escuelas secundarias del país, y lo mismo les ha ocurrido a muchas otras universidades del sistema.

Este gobierno reivindica mucho esto, y el ministro Sileoni lo hace cada vez que puede. Suele citar una frase de Néstor Kirchner: “Nuestras principales consultoras son las universidades públicas”, y, en efecto, sobre los más diversos temas las universidades están siendo consultadas todo el tiempo. Eso es muy bueno: hay confianza en los expertos de las universidades y hay un interés fuerte del Estado en contribuir con el desarrollo de equipos de expertos en las universidades, financiando investigaciones muchas veces muy ambiciosas. Un ejemplo interesantísimo es el desarrollo, con financiamiento del Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación, de un enorme programa que se llama PISAC (Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea), que es el esfuerzo de conjunto más importante que hayan hecho todas las universidades públicas del país con carreras de ciencias sociales para hacer, como sugiere el nombre, un gran estudio sobre las más diversas dimensiones de la vida social argentina actual. Va a ser un flor de trabajo, que ya se ha iniciado, con un financiamiento estatal muy generoso, y que va a involucrar a cientos y cientos de investigadores de todo el país. Ese tipo de iniciativas también son un estímulo para la universidad, para hacer crecer sus equipos.

Ex: ¿Cómo se inscribirían en el escenario de las políticas universitarias las carreras de humanidades y ciencias sociales: como conjunto articulado o como disciplinas separadas?

ER: Tiendo a tratar de pensarlos no disciplinariamente, sin pensar dónde termina un compartimento y dónde empieza el otro. Los tipos más interesantes (desde Carlitos Marx o Max Weber hasta los tipos más interesantes de la historia de la universidad pública argentina) no podrían responder rápidamente a la pregunta sobre si “sos de sociales o de humanas”. La distinción misma es bastante empobrecedora y corresponde a matices de lo que los alema-

nes solían llamar “ciencias del espíritu”, por oposición a las “ciencias de la naturaleza”. Sin embargo, sería necio no ver que un conjunto de definiciones institucionales, organizativas y a veces hasta edilicias producen el resultado de esa distinción, que se ha establecido y naturalizado. Cuando se dice “sociales”, hoy, en Argentina, se dice algo diferente que cuando se dice “humanas”. Yo fui durante siete años, en la UNGS, director de un instituto que se llamaba y se llama “del Desarrollo Humano”, que contenía una cantidad de carreras más o menos agrupable en lo que sería Humanidades y Ciencias Sociales. Por lo tanto integré tanto el Consejo de Decanos de Sociales como la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. Es evidente, habiendo participado de ambas instancias, que tienen tradiciones, referencias, bibliografías, ideas e intereses corporativos distintos.

Ex: La pregunta sobre la articulación teórico-epistemológica entre las Humanidades y las Ciencias Sociales quiere llamar precisamente la atención acerca de los intereses corporativos que las mantienen como compartimentos cerrados...

ER: Allí me permito ser levemente escéptico. En general, hay un conjunto muy fuerte de incentivos sistémicos para profundizar, en lugar de suavizar, esas distinciones disciplinares. Por ejemplo, hay quichicentas divisiones internas dentro de campos que, cuando se ven de afuera, se imaginan más homogéneos de lo que lo son. Qué sé yo: hay lingüistas que pueden no hacerse ningún problema por no haber leído la última novela del escritor más importante de su país, y estudiosos de la historia de la literatura que pueden ignorar (y hasta preciarse de ignorar, porque esa ignorancia es lo que los salva de la temida acusación de “generalistas”) los últimos aportes de la lingüística. Lo mismo vale para las disciplinas más cercanas a lo que yo hago. Todas se están hiper-especializando y, en general, la lógica empobrecedora de los organismos de financiamiento y la propia lógica universitaria tienden a profundizar eso.

Ex: En esa vía hiper-especializadora se tiende más bien a disolver la capacidad de intervención crítica.

ER: Totalmente de acuerdo. Y eso tiene que ser una preocupación de muy diversos actores; ciertamente, de las asociaciones de decanos y de los consejos de facultades, pero también de las propias universidades. Es un problema muy serio que un porcentaje alto, y acaso creciente, de los mejores investigadores (los más incentivados y rentados) tenga muchos incentivos sistémicos para considerar casi un agravio a la calidad académica de lo que hacen cualquier vocación para salir de los límites cerradísimos de su campito. Lo cual no impide que muchos lo hagan, por cierto, y por suerte. Pero, ¿por qué lo tienen que hacer contra tantos obstáculos en la loca carrera por el *ridiculum vitae*? ¿Por qué debería ser transgresora la cosa más obvia del mundo, que es pensar la complejidad de los problemas con un pensamiento que también debe ser complejo? Hemos naturalizado tanto un conjunto de separaciones que son perfectamente convencionales y absurdas, que nos parece atrevido hacer lo más obvio del mundo, que es pensar los problemas con la complejidad que tienen. Es algo que a mí me preocupa mucho. En este momento tan interesante para la producción crítica de las universidades, tenemos que convencernos a nosotros y a los colegas de que debemos salir de nosotros mismos para ir al espacio público y tener una intervención. En la antigua Atenas, Sócrates hablaba en la plaza y era un hombre público hablando acerca de los problemas de la filosofía, de la verdad, etc. Tuvieron que pasar un montón de siglos de separación de las cosas para

que naturalizáramos como algo posible, e incluso virtuoso, la auto-castración de un sujeto que sólo habla al interior de una comunidad académica y que casi como un exceso de su propia condición (o como un regalo que le hace al mundo) sale a veces a hacer declaraciones públicas. ¿Qué castración absurda es esa que te lleva a imaginar que la verdad científica o filosófica puede no estar entramada en el mundo de –como se dice– “extramuros”, al que solo de tanto en tanto nos animamos a asomar la cabeza?

Ex: A eso podríamos sumar las tensiones que actualmente se presentan entre la figura del intelectual crítico y la figura del funcionario.

ER: Está muy bueno tomar esa discusión en estos espacios. Integré muchos años, como les decía, el CodeSoc, que viene promoviendo desde hace tiempo muchas de estas discusiones, bajo el estímulo y gracias a la inteligencia de colegas como Ana María Barletta (ex decana de La Plata), Federico Schuster (de la UBA) Sandra Arito (de la UNER), Alejandro Grimson (de la UNSAM); toda esta gente no tiene una mirada estrecha ni corporativa. El año pasado hubo un encuentro de dos días en la Biblioteca Nacional, en la Sala Borges, que estuvieron bárbaros. Las discusiones fueron exactamente sobre estos problemas: la historia de las ciencias sociales y sus contaminaciones y cruces con otros campos del saber. Es un espacio donde se pueden pensar estas cuestiones con mucha libertad. Ahora, cuando esos mismos individuos van a presentar sus proyectos a tal o cual agencia de financiamiento, o a tal o cual ventanilla de su propia Universidad, ahí sonaron: tienen que ver si son evaluados por la comisión de Ciencias Sociales y Jurídicas, o por la de Demografía, o por la de no sé qué cosa...

Ex: En relación con las funciones corporativas y la fragmentación disciplinar, ¿no podría pensarse, en el campo de las Humanidades o de Sociales, la formación de profesores “correctos” para escuela secundaria en detrimento de la formación de intelectuales críticos que puedan revisar la naturaleza misma de la intervención pública de nuestras disciplinas?

ER: La formación de intelectuales en general no es un problema que el Estado deba ni se proponga regular. La normativa vigente actual de la Ley de Educación Superior establece en su Artículo 43 ciertas carreras definidas como de interés público, o carreras en cuyo ejercicio está involucrada la posibilidad de un riesgo (por ejemplo, las de medicina, ingeniería o formación de profesores). La pregunta no es cómo el Estado regula o deja de regular la formación de intelectuales críticos, cosa que no puede ni debería hacer. La pregunta es cómo regula la formación de profesionales cuyo ejercicio afecta el bien común o pone en riesgo a la población. Por ejemplo: está muy bien que el Estado se asegure, mirando por ejemplo, pero no únicamente, los planes de estudio de las carreras, que un graduado de una Facultad de Medicina sepa (digo una tontería) dónde está la tráquea, los intestinos y los pulmones, porque si no lo supiera la población sobre la que ese graduado, con un título reconocido por el Estado, va a actuar, estaría en problemas.

Ex: Pero ¿qué tendría que saber un profesor de escuela secundaria para enseñar por ejemplo literatura argentina? La pregunta es: ¿cómo regular contenidos de un conjunto vastísimo y con metodologías variables de abordaje y construcción?

ER: Esa es, exactamente, la pregunta. La cuestión es decidir si esa pregunta vale la pena. Es decir, si estamos de acuerdo en que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar que los profesores de escuela secundaria cumplan condiciones mínimas para ser buenos profesores. Si estamos de acuerdo en eso, la pregunta es cuáles son esas condiciones. Como esa pregunta es difícil, el proceso de su formulación y de su respuesta es larguísimo, porque involucra a todas y cada una de las instituciones del sistema universitario nacional: a los consejos de decanos que han trabajado en posibles respuestas a esa pregunta, a instancias de articulación entre consejos de decanos de especialidades diferentes que han tratado de ponerse de acuerdo en criterios mínimos que contemplen distintas situaciones, a las instancias correspondientes del Consejo Interuniversitario Nacional (que es el Consejo que reúne a los rectores de todas las universidades del sistema público), el cual, a su vez, discute con el consejo de rectores de todas las universidades privadas en el marco del Consejo de Universidades. Quiero decir: en este proceso, altísimamente participativo y democrático, no hay ninguna figura parecida a esos antipáticos censores del rey de Prusia de los que nos habla Kant en *El conflicto de las facultades* (y que por cierto le hicieron la vida imposible al mismo Kant). No obstante, el problema no deja de ser el problema de Kant: ¿cómo regula el Estado lo que se enseña en aquellas Facultades o carreras que afectan el interés general y sobre las cuales el Estado incumpliría su misión si no pusiera un ojo? Y antes que eso: ¿cuáles son esas Facultades o carreras? Para Kant (digo, ya que mencioné este texto clásico y tan interesante) son tres: derecho, teología y medicina. No importa: ha corrido mucho agua bajo el puente y hoy nuestra lista sería (es) otra. Pero el principio es el mismo. Y también lo otro que dice Kant es que hay una cuarta facultad, que es la de filosofía, donde el Estado –dice Kant– no tiene que meterse; donde tiene que regir la libertad y la autonomía más absolutas. Es interesante, esto. De alguna manera nos seguimos moviendo en el marco de esa pregunta, que es la pregunta por el bien público.

Ex: En relación con la enseñanza de Letras, parece más apto para un sistema de regulación el objeto lengua que la literatura.

ER: A mí *a priori* me parece más prescriptible (o más obviamente prescriptible) la enseñanza de la gramática que la de la literatura. Pero eso es un problema empírico, no de principios, y por otro lado cada uno de los distintos campos disciplinares tiene especificidades ante las cuales sus propios practicantes son más celosos. En cualquier caso, hay especificidades de la formación de profesores de los distintos campos y hay una comprensión compartida de que formar profesores de escuela secundaria es una tarea que interesa al bien común. Y el Estado tiene que velar por el bien común. La pregunta es: ¿qué debería prescribirse como formación mínima de un profesor para desarrollar una tarea que afecta tanto al interés público? En ese sentido, este proceso de construcción de estándares mínimos, que involucró a distintas carreras, consejos de decanos, etc., fue muy interesante. Yo lo protagonicé durante una buena cantidad de meses, desde que asumí la coordinación de la subcomisión de acreditación de profesorado de la Comisión de Asuntos Académicos del CIN, y puedo decir que las discusiones (y el proceso de esas discusiones) fueron muy ricas. Esto se plasma en una norma muy flexible, más aun que la propia normativa del Ministerio de Educación que tomamos como referencia y como parámetro (bajando las pretensiones especialmente sobre la formación pedagógica): es menos prescriptiva y exigente en cuanto a cantidad de masa total de horas dedicadas a cuestiones pedagógicas. ¿Pero qué es, decíamos, lo que se norma?

Ciertos contenidos mínimos y cierta cantidad mínima de horas, dentro del total de la formación, para el dictado de los diferentes tipos de materias. Qué sé yo: no puede faltar por lo menos tal y tal y tal otro tema. Y no pueden dictarse menos de tantas horas de, por ejemplo, “materias de formación general”, o de “materias de formación pedagógica”, o de “materias de formación específica”, y así siguiendo. Las dos asociaciones o consejos de decanos de facultades que más habían avanzado en esta discusión, el CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales) y la ANFHE (Asociación Nacional de las Facultades de Humanidades y Educación), armaron un documento conjunto que fue el punto de partida del trabajo del CIN. Nuestro laburo fue tratar de convertir ese documento en una norma, más o menos adecuada a las resoluciones que establece el Ministerio de Educación, en relación con cantidades de horas, etc. En conversaciones con la gente del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente), con la normativa ya producida por el Ministerio de Educación y con los consejos de decanos (dije esos dos no porque sean los únicos, sino porque eran los que más habían avanzado con las discusiones internas), produjimos un primer documento de estándares generales, válidos como *minimo minimorum*, digamos, para la formación de profesores de escuelas secundarias del país: “un profesor de escuela secundaria no puede no saber esto”. Como eso cubre un campo amplísimo de disciplinas, esos mínimos son *muy* mínimos y muy amplios. Son, también, perfectamente compatibles con todos los ejercicios que habíamos hecho y teníamos a disposición sobre la mesa de estándares más específicos en los distintos campos. Ese documento fue aprobado por el CIN y presentado al CU (Consejo de Universidades), que reúne al CIN y al CRUP (Consejo de Rectores de Universidades Privadas) y, aprobado también por ese cuerpo, fue elevado al Ministerio de Educación, para proponerle que lo adopte como criterio e instruya, a partir de él, a la CONEAU, que es la Comisión que después tiene que operar, sobre la base de esos parámetros, en los procesos de acreditación que se inicien.

Por cierto, estos procesos solo se van a iniciar cuando estén listos y aprobados los estándares específicos de cada uno de los campos disciplinares en los que se forman profesores. El CIN había decidido, una vez que se aprobaran los estándares generales, empezar a trabajar con estándares específicos para las exactas y naturales (ese es un proceso que del comienzo hasta ahora nos ha llevado ocho meses). Ahí hay que trabajar con los estándares mínimos para profesores en matemáticas, física, química, computación y biología. Esa es la tarea en la que estuvimos trabajando en los últimos meses y posiblemente de aquí a diez días lo estemos votando en el comité ejecutivo del CIN, después de muchas discusiones.

Ex: Garantizar qué es lo que un profesor no puede no saber es aceptar que hay instituciones que forman deficitariamente profesores. ¿Hay en este sentido un proyecto que exige acción pedagógica antes que pensamiento teórico acerca de la educación?

ER: No, no me parece que el supuesto de estas discusiones sea la existencia de una relación de contraposición entre acción pedagógica y reflexión teórica, y creo que haríamos mal en suponer que entre ambas cosas hay una relación de exclusión mutua. Pero a ver, sobre la idea de que “el Estado no debería normar si no fuera porque reconoce que allí donde se pone a normar hay un déficit”, y... sí. El Estado tiene que normar porque durante mucho tiempo tuvimos un Estado, y un conjunto de instituciones del Estado o que deben ser reguladas por el Estado, completamente destruido. En el caso particular de la formación docente, es

evidente que tenemos problemas serios, y es evidente también que la Universidad no puede no suponerse una parte importante de los mismos. El sistema universitario forma el 50% de los profesores de escuela secundaria del país. ¿Cómo podría sentirse fuera de los problemas que diagnostica en la escuela secundaria a la que realiza semejante aporte? La universidad no puede no suponer que podría formar mejores profesores. Y el Estado no puede desligarse de su obligación de regular esa formación. Lo interesante –me parece a mí– en este proceso es el modo en que los estándares, los parámetros de esta regulación, se han construido en un trabajo, en un proceso altamente participativo, muy “de abajo a arriba”, por parte de los propios actores de la Universidad. O sea: no es que vino algún cuerpo extraño a la Universidad a mirarla desde fuera con parámetros que no fueran los de la propia Universidad a ser mirada: es el propio sistema universitario el que le está proponiendo al Ministerio: che, mírennos así, miren esto. Por supuesto, siempre hay luchas y diferencias y hay facultades o grupos dentro de sus facultades –lo sé– que están en desacuerdo con lo que sus propios dirigentes han acordado, votado o discutido en esas instancias federadas, pero quevachaché: eso forma parte de la política democrática de una institución, o de un conjunto de instituciones, tan democráticas y tan dinámicas como lo son las universidades. Pero vuelvo: lo cierto, la cuestión de fondo, es que sí, en efecto: que nuestra educación secundaria tiene todo tipo de problemas, que no podemos no suponer que esos problemas son también los de la Universidad que aporta a ese sistema educativo secundario la mitad de sus docentes, y que tenemos que ver, juntos, democráticamente y mediante mucha discusión, cómo encaramos esos problemas, que son de todo tipo. Entre otras cosas, posiblemente, formativos. De formación disciplinar (puede ser que tengamos profesores que no sepan lo suficiente sobre aquellos temas o aquellas disciplinas que enseñan) y de formación sobre la transmisión de esos contenidos disciplinares, sobre los problemas del pibe al que se los tiene que enseñar o sobre la sociedad de la que tanto el profesor como el pibe y la escuela forman parte. Todas estas cosas el profesor las tiene que saber, todo esto forma parte de su formación general. Sobre todo en un contexto en el que la escuela secundaria no es la muy minoritaria a la que fueron nuestra generación y las anteriores, sino una escuela secundaria de un país cuyos jóvenes en su totalidad tienen ahora la obligación legal de ir a ella. Tenés que saber quiénes son esos pibes, tenés que saber qué es (y qué es hoy, y aquí) una escuela, qué es y cuál es el alumno que tenés enfrente, y tenés que saber sobre tu disciplina. El Estado lo que tiene que hacer es garantizar que todo tipo que tenga título habilitante como profesor sepa todas esas cosas que tiene que saber.

Ex: Es decir, se parte del presupuesto de que el sistema educativo es un terreno que ha sido fuertemente dañado...

ER: Y del que somos parte. Digo: las universidades. Somos parte de ese problema, y tenemos la interesante posibilidad de resolverlo con un grado muy alto de autonomía. Somos nosotros (digo: las universidades) quienes estamos discutiendo estas cuestiones, estos “mínimos”, estos “estándares”, y tantas otras cosas que tenemos que discutir para ponernos en mejores condiciones de resolver este problema del que somos parte. Lo que no podemos hacer es suponer que el problema no existe, o que es de otros... Más allá de los casos singulares, ante el desafío de la universalización, uno se pone a pensar qué hace el Estado para garantizar que empiece a salir bien algo que está saliendo mal (o bastante menos bien que lo que debería estar saliendo...) con el 50% de los profesores salidos de la universidad pública.

Después, hay otro 50% de profesores que no salen de las universidades sino del conjunto de las otras instituciones de formación docente que, en general, desde la universidad tendemos a suponer que son peores que las nuestras. En contrapartida, ellos tienden a suponer que nosotros somos peores que ellos, y probablemente ambos tengamos parte de razón. Pero más allá de los prejuicios, tanto el sistema universitario como el Instituto Nacional de Formación Docente tendrán que regular las instituciones que les corresponden. Por eso insisto en que el diálogo entre esas dos instancias es importante: porque el sistema educativo es uno.

Estos años han sido de fortísimo crecimiento de recursos y posibilidades para las universidades y los universitarios. Un estudiante universitario bueno, que ha hecho una buena carrera, que tiene un pasable promedio y un poquito de vocación por la investigación, hoy consigue, sin mayores dificultades, una beca de maestría y luego una de doctorado en el CONICET, y si tiene un poquito de suerte puede llegar a convertirse en un investigador del CONICET y puede pasarse el resto de su vida investigando a sueldo del Estado argentino. Por supuesto que me parece bien. Muy bien. Nada que objetar. Ahora: es muy importante que el sistema universitario y el Estado argentino pongan en un lugar muy alto de la valoración de las posibilidades profesionales que tienen nuestros estudiantes de profesorado (a los que formamos para terminar su carrera y dar clases) el ir a dar clases a las escuelas. No puede ser que los estudiantes que nos desvivimos por formar como buenos profesores de matemática, física o historia, cuando se reciben y se postulan para entrar en la carrera del CONICET, y entran, vengán a mi oficina, me den un abrazo y me digan: “fue lindo mientras duró, estuvo todo bárbaro. Pero zafé: no tengo que ir a la escuela, entré al CONICET”. Eso es tremendo. No podemos estar formando profesores que tienen la alternativa profesional de dar clases como un plan B para sus vidas, como un *second best* si no les sale la beca o la entrada a la carrera que les permite “zafar” de aquello para lo cual los preparamos, que es posiblemente la tarea más importante para la que formen hoy nuestras universidades.

La universidad, que, insisto, aporta la mitad de los profesores que dan clases en las escuelas secundarias del país, tiene que reflexionar mucho sobre por qué no supone que es suyo el problema de los “déficits” formativos (como se dice) con los que le “llegan” (como también se dice) los pibes. Por eso, para mí es fundamental esta transformación paradigmática que convierte hoy a los estudiantes universitarios en sujetos de un derecho a la educación superior. En la Universidad tendemos a pensar que el pibe que tenemos sentado frente a nosotros es un tipo al que le gustaría ser un profesional, que nosotros somos los que le vamos a enseñar, y que si el pibe se las arregla para aprender será un buen profesional y si no se las arregla se irá, y que yéndose habrá cumplido alguna ley ya prevista en el libro de algún correcto reproductivista francés. Si en cambio pensáramos que ese sujeto que está sentado frente a nosotros es el sujeto de un derecho, y que nosotros cobramos un salario (que hoy por suerte no es malo) para garantizarle el ejercicio efectivo y exitoso de ese derecho que él tiene, bueno: ahí cambia todo. Si el pibe no entendió tengo que explicarle de nuevo y mejor, y tengo que considerar una derrota personal que ese pibe no se convierta en el profesional que quiere ser. En general, si uno conversa con muchos colegas, cuando en un curso de cien se caen cuarenta, ven en eso la verificación de una ley sociológica y no una caída (no digamos ya un crimen, para no arruinar esta simpática mañana) que se mandaron ellos. Es muy importante insistir en que nuestros estudiantes son sujetos de un derecho, y es necesario cambiar nuestras prácticas y nuestras representaciones a partir de esa comprensión. De lo contrario, el bendito “derecho a la educación” corre el riesgo de convertirse en una frase vacía. Y por cierto: ese derecho no es el derecho a tratar de entrar en la universidad, a que

no haya un policía en la puerta de entrada de la universidad, sino el derecho a entrar, transitar, romperse el alma estudiando, progresar a un ritmo razonable y recibirse en un plazo prudencial. A aprender, sobre la base, claro, del esfuerzo grande que eso siempre demanda, pero sabiendo que del otro lado no hay un perro guardián de algún tesoro inaccesible, sino un tipo que está tratando de ayudar a facilitar un tránsito, a volver más accesible ese tesoro, a promover el aprendizaje y no a seleccionar a los predestinados a alcanzar el premio.

Ex: ¿Cómo describirías el crecimiento de las universidades públicas del conurbano?

ER: Lo veo como un elemento fundamental en la posibilidad que tienen hoy una gran cantidad de jóvenes de poder pensar la educación universitaria como esto que veníamos diciendo: como un derecho que los asiste a ellos también. Hasta hace menos de una generación, para un muchacho del segundo o tercer cordón del Gran Buenos Aires, que la Constitución Nacional dijera que el Estado garantiza el derecho a la educación no significaba casi nada si la Universidad pública y gratuita más cercana a su domicilio era una que le quedaba a cuarenta kilómetros de viaje, que es altamente expulsiva (porque no se esmera ni un poquito en no serlo, porque vive de serlo y porque si no tuviera un CBC que expulsa a una cantidad extraordinaria de ingresantes, no daría abasto en su capacidad edilicia ni presupuestaria ni pedagógica ni nada), y para llegar a la cual el pobre desgraciado tenía que pasar largos ratos por día dando saltos entre trenes y colectivos. Ni les digo si el pobre pibe había tenido la ocurrencia de nacer, qué sé yo, en Choele Choele: a ese pobre sólo lo asistía el teórico “derecho a la educación superior” si de carambola tenía un papá que podía ponerle un departamento en La Plata o en algún otro lugar, como pasó durante muchas generaciones con muchos estudiantes de las clases medias acomodadas del interior del país. Que hoy no haya ningún joven en la Argentina que no tenga una universidad pública de calidad a un rato razonable de viaje de la casa vuelve su derecho a la educación superior un derecho más material y concreto que el que tenía antes de este fuerte crecimiento que ha tenido el sistema. Por supuesto, eso plantea para las universidades un desafío muy grande. La universidad es una institución que tiene –en números redondos– nueve siglos de historia en Occidente. Y a lo largo de esos nueve siglos, casi invariablemente, se ha propuesto una sola cosa: formar elites. Clericales, gubernamentales, profesionales. El movimiento de creación de nuevas universidades que ha tenido lugar en la Argentina a lo largo de los últimos cuarenta años y en tres grandes oleadas (los 60/70: el “plan Taquini”, los 90 menemistas y estos años que ahora corren) pone al sistema universitario ante un nuevo desafío, ante una nueva posibilidad y, yo diría, un poco pomposamente, ante una nueva misión. En efecto, me parece que no es exagerado afirmar que por primera vez en la historia del sistema universitario argentino podemos plantearnos el desafío de entender que nuestra función no es formar elites sino garantizar un derecho universal. Está claro que si logramos que un porcentaje alto de pibes que hoy entran a la universidad argentina logren salir de ella con un título, no estaremos formando una elite, sino una masa de tipos bien formados para encarar los desafíos de la Argentina que se viene. Eso exige revisar nuestras prácticas de docencia y dejar de cargar las tintas con “los problemas que traen los pibes”. Si ese pibe (lo digo de nuevo) es un sujeto de derecho, la cuestión de sus reales o presuntas “carencias” pasa a un segundo plano. Por lo menos, desaparece (tiene que desaparecer) como excusa. La Argentina es de los sistemas universitarios con un ingreso más amplio y generoso; tenemos que poder hacernos la pregunta sobre qué pasaría si todos esos muchachos terminaran. Que hoy terminen el 5% o el 8% de los que empiezan nos pue-

de llevar a una de dos conclusiones: 1) que en todos los países los universitarios son muy poquitos (acá el ingreso es muy amplio, pero después apretamos las clavijas); 2) que algo estamos haciendo mal, y que eso que estamos haciendo mal nos está impidiendo que un montonazo de adultos sean universitarios en la Argentina. Me parece que ese es el desafío, sobre todo en esta época de ampliación de derechos tan interesante.

Ex: La pregunta por la democratización de la universidad es difícil, se proyecta sobre su tradición histórica, vinculada con la formación de elites.

ER: Ahí colisionan dos principios: por un lado, una vocación democratista que podría tratar de penetrar la universidad para inundarla con su espíritu y, por otro lado, una reivindicación, tradicionalmente muy verosímil y reivindicable de la propia universidad, sobre su autonomía. La universidad hoy es mucho menos democrática que el gobierno nacional (lo digo mejor, para no producir generalizaciones tontas: hay dentro del juego de nuestras universidades sectores, actores, claustros e intereses muy resistentes a los impulsos democratizadores que le llegan a la Universidad, más bien, “desde afuera”), y los principales obstáculos para la democratización de la universidad están dentro de la corporación profesoral, que es una corporación muy conservadora.

Ex: ¿No es difícil pensar una institución pública que pueda formularse a partir de un diseño horizontal y por fuera de estructuras jerárquicas?

ER: Estoy de acuerdo, sobre todo en el caso de una institución fuertemente meritocrática como la universidad. Es obvio que allí hay un principio de jerarquía casi constitutivo. Sin embargo, si está bien entendido no es algo necesariamente malo. El desafío es que esos poderes que necesariamente tienen una estructura más o menos vertical encuentren formas de legitimación a partir de la deliberación democrática. La universidad argentina tiene a través de sus órganos de gobierno, que sí vienen desde antiguo y que se han ido democratizando en los gobiernos de muchas universidades (el de la nuestra, por ejemplo, y el de varias otras también, no es tripartito sino cuatripartito), una intervención activa de todos los claustros, con los estudiantes con una vida política muy intensa. Pero al mismo tiempo esa democratización de la universidad puede ser el resultado de una interacción más intensa de la universidad con el territorio en el que está inserta y en el que desarrolla su tarea. Nosotros estamos dando un paso, ahora, que es la creación de un Consejo Social Asesor en la Universidad. Se trata de un Consejo integrado por los representantes de las organizaciones sociales, políticas y culturales del territorio, al que vamos a someter un conjunto de temas de discusión. Académica, desde ya: no sólo los temas del “extensionismo” más convencional. Queremos que las organizaciones del territorio nos digan qué les parecen nuestros programas de investigación, nuestras políticas de formación y nuestros posgrados. No necesariamente para hacer un seguidismo de lo que esas organizaciones nos digan, porque parte de la riqueza de la relación entre la universidad y el territorio es la inevitable tensión que hay en esa relación, pero sí para escuchar también esa voz. Uno usa mucho la expresión “universidad de puertas abiertas”, pero esa expresión suele llevarnos a pensar apenas en una universidad con las puertas abiertas “hacia afuera”: para salir de sí y donarse filantrópicamente al mundo. Nosotros estamos tratando de asumir el desafío de una universidad que abra las puertas “hacia adentro”: para dejar entrar al mundo a la propia universidad. Eso quiere decir: trabajar con

las organizaciones, trabajar (sin que eso haga peligrar en lo más mínimo la siempre importante autonomía que insistimos en conservar y en reivindicar) con las distintas dependencias y niveles del Estado... No sé: doy un solo ejemplo. Estamos trabajando ahora con varias cooperativas del programa "Argentina Trabaja" del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, que están haciendo trabajos de albañilería en el campus universitario. Y junto con eso, en articulación con el Ministerio de Educación, proponiendo para esos cooperativistas el programa FinEs, que les permite terminar la escuela. ¿Para qué nos metimos en este baile, me dirán? Y: sí. Es un despelote. Un desafío complejísimo desde los puntos de vista administrativo y político. Y académico, también. Porque la idea no es sólo hacer un poco de filantropía: tenemos esos programas, y otros varios también, dentro de la Universidad porque estamos *estudiando* esos programas, y los estamos estudiando porque nos interesa ayudar a mejorarlos. De eso se trata hoy, me parece: de construir a través de las más variadas estrategias una universidad que pueda ser parte activa de un espacio público de discusiones y también de nuevos aprendizajes, que necesariamente tiene que lidiar con nuevos problemas y aprender de ellos, que tiene que interactuar con más actores que la universidad de nuestros abuelos y que la de nuestros padres, y que, haciendo todo eso, se va volviendo una universidad más democrática y mejor.