

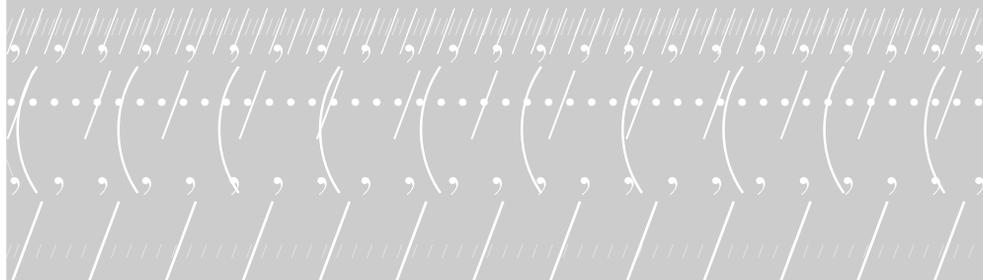




DOSSIER

Universidad, humanidades y nación.

- I. Cinco preguntas para empezar una conversación
- II. Pensar la universidad
- III. Encuestas (que no son tales)
- IV. Ensayos breves



I. CINCO PREGUNTAS PARA EMPEZAR UNA CONVERSACIÓN

POR El río sin orillas

Durante la última década la universidad pública sufrió un importante desplazamiento en la discusión que habitaba sus claustros. Tras la sanción en 2006 de la Ley de financiamiento educativo y la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en 2007 el problema presupuestario ha dejado de ser la preocupación única y excluyente, dando lugar a otras cuestiones en el terreno de la discusión política al interior de este sistema. Un buen ejemplo se expresa en la resignificación de la herencia de la Reforma Universitaria de 1918 y, de manera concomitante, en la revitalización política del debate en torno al sentido de la autonomía y la distribución de la representación entre los claustros. Asimismo la creación de nuevas universidades en todo el territorio nacional contribuyó a potenciar de manera creciente el pensamiento en torno al lugar de la formación universitaria y su ligazón con las políticas que conduce el Estado nacional y los gobiernos locales. Treinta años después del retorno de la democracia la universidad empieza a interrogarse sobre sus fundamentos para reposicionar las estrategias de cara a un futuro posible. En las humanidades el problema se presenta particularmente agudo toda vez que debe enfrentar la imposibilidad de asociarse de modo inmediato a un saber técnico aplicable al desarrollo económico. En este marco, desde *El río sin orillas* organizamos una indagación a partir de cinco preguntas con el objeto de empezar a pensar colectivamente algunos de estos problemas. Les agradecemos, desde ya, a los compañeros y amigos de todo el país que, contestando a nuestra invitación, nos ayudaron generosamente a pensar mejor y más profundamente los alcances y las ataduras de la cuestión universitaria.

Presentamos las preguntas tal como fueron enviadas a nuestros invitados:

1. Universidad y autonomía. En términos generales, la idea de “autonomía universitaria” refiere a la capacidad de la institución para dictar sus propios estatutos y reglamentos, diseñar y organizar carreras, y administrar sus bienes y rentas. En el interior de la universidad esta idea se presenta también como el núcleo de legitimación del ejercicio de la libertad de cátedra. La autonomía universitaria tiende a asegurar entonces cierto grado de independencia de la universidad como institución estatal, ante las presiones ejercidas por distintos grupos de poder de la sociedad civil. El modo en que fue interpretada esta idea desde su origen en la Reforma del 18 cobró diferentes sentidos en contextos históricos diversos. En la década del 90, por ejemplo, esa autonomía se presentó para algunos como reparo institucional frente a la avanzada privatista neoliberal. Para otros significó la posibilidad de abrir nuevos espacios de educación superior en el marco de una política de descentralización. Si asumimos que los cambios materiales y simbólicos que se produjeron en la última década afectaron tanto al Estado como a los diversos actores sociales, **¿cómo cree que operó la idea de autonomía universitaria en esta década?, ¿cómo entiende que esa idea puede resultar productiva o potente en el presente?**

2. Humanidades, Estado y Nación. Desde sus comienzos, aunque muy especialmente desde que asumió la presidencia Cristina Fernández, el gobierno kirchnerista ha remarcado la importancia del vínculo entre conocimiento científico y tecnológico y diseño de políticas públicas para el desarrollo económico. La creación en 2007 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva da cuenta de esta orientación básica de la política gubernamental. En este horizonte de la transferencia tecnológica como paradigma de las políticas para la educación superior, las llamadas “ciencias aplicadas”, o los saberes más directamente ligados a la producción económica, parecen encontrar una articulación más clara con el Estado y con la idea de nación que desde allí se promueve. **¿Cree usted que las Humanidades ocupan o deberían ocupar algún lugar en esa articulación? Si fuera así, ¿cuál sería ese lugar?**

3. Intervención intelectual y universidad. A lo largo de su historia las universidades argentinas tuvieron una relación porosa con su entorno social, y en

muchos casos ese vínculo permitió articular sus debates teóricos y políticos. Durante buena parte del siglo XX, las revistas culturales, por ejemplo, cumplieron con ese papel "bisagra", o de traducción, entre una lengua y unas prácticas académicas y un público que la excedía con mucho. Con todo, en las últimas décadas la necesidad de acreditación en revistas con referato nacional e internacional las ha colocado muy en el margen del circuito académico institucional. En este sentido: **¿qué lugar e incidencia tienen y/o deberían tener las revistas culturales en la discusión de lo que la universidad presume ser?**

4. Investigación y especialización en la era del CONICET. En una entrevista que realizamos en el número pasado, Gregorio Kaminsky volvió a poner en discusión la idea de especialización de los saberes en el ámbito de las Humanidades. En realidad, como él bien señalaba, la idea de una "crisis de (la especialización de) las disciplinas" está presente desde la primera parte del siglo XX. En nuestro país, sobre todo en las últimas décadas, esta tendencia a la especialización disciplinaria se vio reforzada en las Humanidades por la política de promoción científica del CONICET, la cual repercutió de varias maneras en la lógica de la universidad. En este marco, **¿cómo evalúa la especialización disciplinaria con relación a las Humanidades?**

5. Docencia. Dentro de las distintas "figuras subjetivas" que rodean y dan vida a la producción universitaria: el investigador, el intelectual, el militante, el funcionario, el docente, nos interesa particularmente interrogarnos por ésta última: **¿qué significa hoy ser un buen docente universitario en Humanidades?**

Como era de esperar, cada una de las encuestas que recibimos hizo su singular aporte. En lo formal, muchos adoptaron el modo de la respuesta puntual a cada una de las cuestiones, pero otros tomaron las preguntas como una guía para ensayar un texto breve. En la lectura de cada una de ellas vamos a poder encontrar diferencias en el rodeo particular con el que cada cual recorre el problema planteado. En todos los casos, sin embargo, fue notable la centralidad que adquirieron, por ejemplo, la reformulación de las paradojas de la autonomía en el interior de las Universidades nacionales y la articulación del modelo universitario con la renovada potencia de las agencias estatales de promoción de la investigación. Esta última cuestión ha sido recurrente en la medida en que su intervención se

percibe como determinante desde las universidades. La singularidad que revisten las humanidades en este marco también dio lugar a una reactivación de la figura del intelectual y su participación en la construcción de la esfera pública. Por último, resulta necesario destacar la importancia que pudimos percibir en la novedad que constituye y a la que nos enfrenta, el despliegue y la descentralización del territorio universitario nacional. En este último plano es donde se destaca la función particular que cumple el docente de humanidades.

Asumiendo entonces la necesidad de continuar y profundizar este trabajo de indagación, publicamos aquí los resultados de esta primera "encuesta" de *El río sin orillas*. A modo de presentación dos miembros del Comité editorial esbozan algunas líneas para comenzar a reconocer el territorio en donde entendemos se juega la cuestión universitaria.

DOSSIER

II. PENSAR LA UNIVERSIDAD

POR Javier De Angelis y José E. Hage

Las robinsonadas y el *ethos* noventista

Si pensamos en la situación contemporánea de las universidades nacionales, no debemos olvidar los modos en que el pasado más reciente sigue afectando la vida de la institución y sus sujetos. No podemos referirnos exclusivamente al modo en que la historia de la reforma universitaria se condensó en sus diversas configuraciones desde 1918 en adelante (pasando por la noche de los bastones largos, la última dictadura o la primavera democrática). El modo en que la universidad se posicionó frente al hecho neoliberal y sus estrategias estatales resulta por demás elocuente. En este sentido, tampoco resulta menor aquí la manera en que la universidad preparaba el terreno para este avance ya desde los años ochenta: la profesionalización y la autonomización del campo académico introducida por la renovación democrática en la universidad y en sus cuadros expresa el carácter solidario que ésta pudo mantener en su seno ya hacia los años noventa con el avance del mercado y sus más finas estrategias de reproducción desde el interior de la universidad, y desde las agencias estatales que modulan su producción desde un afuera-interior jerarquizado.

La autonomía universitaria, en la medida en que la institución se vio afectada por ese hecho neoliberal, se resignificó en gran parte del sistema universitario nacional en los términos de una férrea resistencia.¹ Ahora bien, si ésta ofrecía la salida más evidente frente a la reconfiguración estatal, no logró recrear la potencia y el sentido político de la universidad. Más aun, la resistencia universitaria de los noventa devino imperceptiblemente reproducción de los modos del *ethos*

noventista: mientras se marchaba y se reclamaba presupuesto reaccionando ante las políticas educativas del menemismo, la presión del mercado por determinar unilateralmente la producción de técnica y conocimiento avanzaba silenciosa pero decididamente, se fragmentaba la comunidad universitaria y la vida política de la universidad terminó por reproducir las estrategias atomistas del neoliberalismo triunfante. Los noventas, la robinsonada que se encarnó en el cuerpo de cada uno de nosotros, siguen vivos al interior de la universidad nacional.

El aula, los claustros y las estructuras de gobierno universitarias conforman hoy un campo de batalla para la guerra civil sin tregua ora por el reconocimiento infinito que demandan al interior los individuos que quieren ocuparla, ora por el reconocimiento que reclaman para los papeles que agitan en sus manos legitimados en espacios paralelos jerarquizados. La pregunta que nos hacemos en este punto es por el sentido de la autonomía universitaria en estos tiempos, no sólo desde un punto de vista normativo-jurídico –que no puede eludir su determinación fundamental en cuanto institución superior del sistema educativo del Estado nacional–, sino también y sobre todo, resaltando su perspectiva política y conceptual.²

Es necesario desmontar la ilusión de una *autonomía autónoma*, de la autonomía pura sin más. Mito y fetiche sobre el cual las robinsonadas enarbolaron sus ideales y plantó su bandera victoriosa en la década neoliberal. Cabe entonces la pregunta por el *otro*, por su lugar, por la legitimidad de su intervención. Si el hilo del problema es la autonomía, debemos poner en el centro la otra cara de la cuestión: la *heteronomía*. El otro, que bajo la figura ya del Estado nacional (sean agentes externos a la universidad o asimismo internos), ya del mercado o de la sociedad civil y el pueblo, amenaza la condición "vital" –la autonomía– sin la cual la misma universidad dice no poder sobrevivir. La historia de la autonomía y sus diversas máscaras la contamos entonces mediante la irrupción violenta de un otro que de manera ilegítima interviene quitándonos libertad e independencia y ante la cual hay que resistir, sobrevivir, reaccionar. Es así que la novela de la autonomía universitaria, cuya escena originaria es la de la reforma que la nombra e instituye, se convierte en el relato de una resistencia presuntamente incondicionada. Ahora bien, el sujeto desde el que pensamos y desde el que nombramos ya no es simplemente aquel sujeto de la reforma. Es preciso recobrar y recrear el sentido de la autonomía.

¿Hay un otro legítimo? La *amenaza* del otro que vulnera la autonomía conspira junto con la *resistencia* del sí mismo, maquinaria que se reprodujo como hábito propio del *ethos* noventista y se perpetúa en el presente. El hábito del sí mismo dentro de la Universidad repite, en el modo astuto que solamente puede garantizar una denegación colectiva, la lógica de la competencia y la auto-representación narcisista reinante fuera de ella. El desfondamiento del Estado y la ruptura del lazo social producto del poder nihilizador de la década neoliberal ha echado raíces, no sólo en los espacios públicos, sino y sobre todo en la subjetividad mediante el cuidado y exaltación de los intereses individuales y corporativos al interior de las Universidades Nacionales. Según esta lógica del enquistamiento, se utiliza la autonomía de manera privada (como un servicio que debe ser consumido del mejor y más rentable modo) al amparo de una *heteronomía autónoma*, es decir, la cautela del otro que se cuida a sí mismo. Queda impensada así la arquitectónica que legitima la autonomía –que pone su límite– y como contracara queda formulado el mito de la autonomía autónoma. Lo único que es posible articular dentro de esta dinámica es el reclamo de lo siempre perdido.

Ahora bien, poner en cuestión la autonomía universitaria requiere, entonces, de una tarea no menor ni mucho menos pasajera. Significa, de algún modo, volverse contemporáneo, anudarse al fluir incesante de la historia, sin perder de vista el pasado, claro, pero sin negar el presente. Es decir, sin perder el horizonte político de su significado. Debemos hacernos la pregunta por el otro, por el límite de la autonomía y el sujeto que constituye en sus diferentes niveles. Otra vez volver sobre la pregunta: *¿hay un otro legítimo?* ¿Cómo producir autonomía en este sentido? Tal vez, en la pregunta afirmativa, la que interroga por el sentido de la autonomía, encontremos la posibilidad, al menos, de vislumbrar el problema. Insistimos, asumir el problema de la autonomía universitaria es pensar concretamente en el otro.

Mercado, Estado y Nación

Tendemos a aislar dos lógicas: la del mercado y la de la estatalidad, cada una con sus propios modos de reproducción. Sin embargo, la condición contemporánea de la universidad en su articulación con el Estado y el mercado

nos mueve a pensar de un modo más complejo la cosa: a pesar de la política progresista que se encarnó en la última década de políticas educativas, muy especialmente en lo que respecta a la educación superior, los modos en que se piensan y se articulan la producción de ciencia y tecnología permanecen incuestionados. Los protocolos de acreditación y evaluación de la producción de conocimiento testimonian lo incommovible del paradigma neoliberal al interior de la universidad nacional.

Principalmente esto se expresa, por un lado, en la línea política que anuda la producción y la formación académica: el paradigma de la ciencia es la *transferencia tecnológica*. La universidad viene, en última instancia, a "agregar valor" a la producción, el conocimiento está al servicio de su auténtico protagonista: la "cadena de valor". El síntoma se encarna en el lugar y la legitimación de las humanidades y las ciencias básicas para el proyecto político y educativo nacional. Si desde el Estado la financiación y creación de nuevos proyectos universitarios y de investigación son la marca del creciente interés y reactivación política de las universidades públicas, en el centro de ese impulso se pueden detectar núcleos diseminados pero potentes de estrategias que perpetúan su ineficacia. Mientras la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología certifica el interés del proyecto científico-tecnológico universitario para el Estado Nacional, los lineamientos políticos que regulan, principalmente, la acreditación y evaluación de la producción de conocimiento determinan su deficiencia recurrente muy especialmente en lo que respecta a amplios sectores de las humanidades y las ciencias que no garantizan de inmediato su aplicación y transcripción a la lógica del desarrollo de un mercado.³

Por otro lado, es necesario resaltar la otra línea política dentro de este mismo marco en el que estamos pensando la producción de conocimiento, no ya solamente en lo que resulta dentro del paradigma de la transferencia tecnológica, sino desde su *matriz extractiva*. Esta matriz profundiza y complejiza la cuestión no sólo de la autonomía sino también la relación entre la universidad –a través de la producción de saberes legitimados– y proyecto nacional de desarrollo económico. Así como se extrae de la tierra mediante el desarrollo de recursos tecnológicos financiados por el Estado nacional, también se extrae de las mentes. Es decir, nuestras universidades nacionales, no sólo producen la capacidad de agregar valor a la producción y de des-

arrollar tecnologías para, por ejemplo, explotar la tierra, sino que además, reproducen y legitiman un programa de acumulación excluyente.⁴

Si el modelo de la ciencia es la transferencia de tecnología, su determinación esencial se realiza en la matriz extractiva que domina su uso. En efecto, el problema central acá tal vez sea pensar en la salida –interrupción– al modelo de la “paradoja de la abundancia” tal como aparece en la articulación exitosa entre transferencia y extracción propia del neoextractivismo. Por eso, y dentro de esta línea, en el marco de la autonomía universitaria se vuelve necesario introducir el problema de la soberanía. Es decir, de la decisión soberana que puede intervenir sobre la articulación entre extracción y transferencia en favor del pueblo y de la nación. En este sentido, para las humanidades y las ciencias básicas se trata mucho más que de sobrevivir. Debemos repensar no solamente la configuración histórica de nuestro *ethos* universitario, la reconstitución de nuestro lazo comunitario en el seno de la institución que nos reúne, sino además trazar los lineamientos políticos que anuden nuestra tarea al proyecto universitario nacional. Quizás se trate de crear ese camino: el de un *proyecto universitario nacional* para la producción de ciencia y técnica.

Entonces, insistimos, en el centro de este asunto se encuentra, principal pero no únicamente, la cuestión de la autonomía universitaria y, de modo concomitante, la soberanía nacional. Frente a los mecanismos que modulan la investigación y la acreditación, el aula, el dispositivo pedagógico estudiante-profesor, los lugares de encuentro y producción de una latente comunidad académica, las máquinas demoradas de proyectos que no se sustentan en una aplicación inmediata, resultan sitios estratégicos para intervenir en la maquinaria de apropiación y extracción del pensamiento que avanza cada día más sobre nuestras cabezas. Afianzar, recrear y potenciar estos espacios puede constituir un pasaje hacia una articulación virtuosa entre autonomía universitaria y soberanía nacional. Esa interferencia e intervención pasa por sostener la demora que requiere el pensamiento, por la interrupción de la demanda de un servicio, de una aplicación, de una apropiación. Y esto no significa festejar con la bandera resignada de la inutilidad-sin-más del pensamiento. Interferir ese mecanismo significa recrear su sentido aún impensado, sostener la pregunta por la universidad nacional. En la inutilidad del pensamiento, de cierta práctica del conocimiento, radica precisamente su potencia.

Ciencia, militancia y federalización

Nos preguntamos, al mismo tiempo, si la alternativa frente a la pureza de la ciencia, a la autonomía autónoma del quehacer científico (solidaria de su profesionalizada automatización ideológica) es la figura del compromiso o de la "incomodidad militante" del científico. Incomodidad que se expresaría en la oscilación crítica entre la aplicación del paradigma de la transferencia tecnológica en su articulación con la matriz extractiva y la inutilidad de la potencia de su conocimiento, i.e. entre el rechazo de la utilidad del pensamiento y el festo de su inutilidad. Nos preguntamos si se trata de elegir entre un pensamiento que produce con presunta pureza mientras todas sus determinaciones y las de su producto señalan a un modo bien determinado de política del conocimiento, o bien uno que se lance sin más a la inmediatez estetizada del *dictum* "todo es política" bajo la idea de un conocimiento comprometido o una ciencia militante. Sobre todo nos preguntamos qué significaría esto. ¿Se trata verdaderamente de una alternativa? ¿Qué tipo de "ciencia pura" es posible pensar en la medida en que la misma neutralidad implica una determinación ideológica? ¿Qué tipo de "compromiso" o de "militancia" es posible pensar frente a un proyecto que en su sentido profundo permanece aún impensado? Entendemos, quizás, que esta alternativa requiere todavía un rodeo más.

Teniendo en cuenta lo que señalábamos acerca del *ethos* que nos constituye como sujetos universitarios, de su historia y su encarnación contemporánea, y el modo en que es concebido el proyecto universitario nacional, quizás, antes de posicionar nuestras alternativas sea necesario recrear el lugar de nuestra intervención respecto de la cuestión de la nación. En ese sentido, es preciso no solamente desplazarnos de las figuras que colocan la producción científica bajo el halo de la neutralidad sino además hacer a un lado la demanda de inmediatez que realiza un proyecto que aún permanece incuestionado y sin sujeto que lo realice. Pensar el espacio entre las alternativas vigentes significaría asumir así el riesgo de pensar nuestro lugar al tiempo que damos sentido a la articulación entre la nación y el Estado, y de manera concomitante, a la dirección a sus políticas científico-tecnológicas. Lo mencionamos anteriormente: el paradigma de articulación entre transferencia tecnológica y matriz extractiva nos pone ante el problema de la soberanía, ¿para qué se extrae? ¿Qué se extrae? ¿Para qué se agrega valor? ¿A qué se agrega valor? ¿Cómo? ¿Para quién? ¿Quién decide?

Asistimos también en estos últimos años a la fundación y auge de las nuevas universidades nacionales, muchas creadas durante los noventa y otras bajo la actual administración. Como sabemos, para las instituciones públicas no resulta suficiente su simple creación, sino que hace falta un continuo flujo de interés político, legitimación pública y financiación. Tal es la situación, por ejemplo, de las universidades del conurbano bonaerense. La política de descentralización del territorio universitario a nivel nacional conjuga además con la posibilidad de aumentar la democratización del acceso, y por esa razón, nos pone en la situación de tener que elaborar un proyecto de universidad nacional pública y federal. Este vector de la política en educación superior señala una singular alianza entre el neodesarrollismo científico de la transferencia tecnológica (desde la idea de una formación de mano de obra calificada y la valorización de los recursos humanos) y la justicia social orientada a la posibilidad concreta de ascenso social para todos.

Sin embargo, sabemos que el "todos" al que apuntan las políticas educativas en estos últimos años intenta no ser abstracto ni formal. Por esa razón, hay que pensar que la materialización del derecho universal a la educación pública universitaria requiere de un profuso despliegue de estrategias articuladas no sólo con las políticas que promueven el acceso (ingreso) democrático a la universidad sino con las que garantizan concretar la finalización exitosa del ciclo de estudios (egreso) y la seguida inserción en el terreno laboral. La materialización de ese acceso democrático y federal al sistema universitario y su realización concreta exitosa, no ya como una proclama vacía y formal, dependen no solamente entonces de las estrategias que la institución y sus cuadros busquen y puedan desarrollar voluntariamente al interior del sistema, sino además de una articulación virtuosa con el resto del sistema educativo, el ámbito político, social y cultural que sostiene a la comunidad universitaria.

En este punto se verifica entonces de modo patente que pensar y recrear el proyecto universitario nacional (y su sentido) está directamente anudado al sentido de la vida de aquel agente exógeno que irrumpía bajo sus diferentes máscaras al interior de la autonomía. Es decir, necesariamente la orientación de las políticas de conocimiento y el proyecto universitario en que se concretan manifiesta su estricta determinación a partir del sentido de la vida del sujeto sobre el que se fundan: el pueblo.

¹ Los noventa también representaron una etapa de crecimiento decisivo para el sistema universitario nacional. Ahora bien, tal como sucede aún hoy en día, si bien se incorporaron diez nuevas universidades al sistema de educación superior (la misma cantidad que se incorporó en el periodo 2003-2013), la gran masa de estudiantes siguió concentrándose en las más tradicionales. La incidencia, sin embargo, de los proyectos universitarios alternativos a las tradicionales universidades de Buenos Aires, La Plata o Córdoba, se miden no sólo en términos cuantitativos sino cualitativos: su eficacia respecto de la federalización, y la incorporación y formación de estudiantes que antes no alcanzaban la educación superior. Las universidades nacionales creadas durante los noventa y la última década tuvieron, por ejemplo, una incidencia fundamental en el conurbano bonaerense. Sin embargo, no podemos dejar de tener en cuenta aquí la articulación del sistema de educación superior con la obligatoriedad del secundario tal como lo prevé la Ley de Educación Nacional a partir del 2009.

² Cf. la Ley de educación nacional n° 26.206, y la Ley de educación superior n° 24.521

³ Estos protocolos de acreditación y evaluación constituyen el sitio auténtico de modulación de la producción universitaria. Los organismos que los aplican, como el Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica o la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, progresivamente fueron tomando sobre sí las prerrogativas de evaluación del desempeño académico y se erigieron así en paradigma de la comunidad académica y faro de nuestra actividad.

⁴ La articulación de los paradigmas de transferencia y extracción queda por demás expresada en el proyecto *Grupo Los Grobo*, dirigido por Gustavo Grobocopatel, modelo que articula universidad, Estado y sociedad civil pero que además expresa un modelo de nación dependiente y que constituye un callejón sin salida. Se presenta aquí de manera solapada la cuestión de la propiedad de la tierra y de los cuerpos, es decir, de la materia, más precisamente, del sentido del materialismo. Cf. www.losgrobo.com.ar; y "Recursos naturales, redistribución y política (Conversación entre Nicolás Tereschuk y Gustavo Grobocopatel)" en *Le monde diplomatique [El dipló]*, n° 170, Agosto de 2013, Buenos Aires.

DOSSIER

III. ENCUESTAS (QUE NO SON TALES)

JULIÁN FERREYRA (UBA-CONICET)

La autonomía universitaria fue, sin duda, un *reparo* institucional frente a la avanzada privatista neoliberal. Pero, paradójicamente, el repararse en la autonomía fue un rasgo distintivo del *ethos* noventista.

1. [Esta primera pregunta me hace sentir especialmente frente a un examen para el que no estudié lo suficiente... La Reforma del 18 y la cuestión de la autonomía universitaria no son mi especialidad (volveremos, claro, sobre la cuestión de la *especialidad* en el punto 4, y en plena coherencia con mi planteo allí digo, avanzaré aquí a pesar de ello, trataré de establecer alguna conexión significativa con esta cuestión, no sin pedir disculpas a los lectores y a los colegas con los que comparto este *dossier* por mi ignorancia de temas que sin duda me interesan y sobre los cuales me gustaría ser más sabio)]. La idea de autonomía (no hablo aún de la específicamente universitaria sino del concepto más amplio de *autonomía*) es en extremo un principio antipático para los que pensamos que no se trata de formar conglomerados sino de construir comunidades –en la línea planteada por *El río sin orillas* ya desde su primer número, a partir de aquella bella cita de Murena–. Aunque la noción de autonomía admitiría ciertas condiciones y ciertos límites al poder de organizarse y administrarse (no es soberanía), el *darse su propia ley* remite a una concepción atomista de las instituciones y los individuos, que en tanto “solos y aislados” son *por principio robinsonadas* del siglo XVIII, imaginaciones desprovistas de fantasía. El caso de la universidad no es la excepción –y sin embargo, sin ser, sin poder ser concep-

tualmente la excepción al principio filosófico y político al cual le repugna el atomismo, la autonomía universitaria sigue siendo un valor al cual, pienso, de ninguna manera debemos, nosotros universitarios, renunciar, en la lucha por nuestro pellejo subjetivo (universidad *sin condición*). Trataré de desarrollar esta tensión que la consigna encierra a mi primera vista.

Los espejismos de la autonomía fueron, como tantas otras fantasías, soplados en nuestros pagos por el árido viento noventista. Soplados: formados y luego disueltos en polvo (pese a lo que suele pensarse, no creo que los noventa –como el capitalismo en general– hayan operado en forma meramente disolutiva –también hubo una construcción de subjetividades muy específicas, al punto que aún perduran en forma netamente reconocible). El culto de la salvación individual que imperó en nuestro *ethos*, atravesando las más diversas subjetividades, no fue la excepción en la universidad. La autonomía universitaria fue, sin duda, un *reparo* institucional frente a la avanzada privatista neoliberal. Pero, paradójicamente, el repararse en la autonomía fue un rasgo distintivo del *ethos* noventista.

De la misma manera que la salvación individual, el reparo en la autonomía universitaria se mostró ilusorio. Siendo un producto del funcionamiento político-social más amplio, los individuos e instituciones solos y aislados mostraron inmediatamente las marcas de los tiempos. El aislamiento fue para la universidad asfixia presupuestaria, sueldos grotescos, y reproducción a pequeña escala de las lógicas del mercado. Al mismo tiempo, los individuos involucrados no podían abstraerse del *ethos*. Pobres condiciones para intentar hacer, por ejemplo, filosofía, para los alumnos desde el desfondado horizonte de la falta más absoluta de perspectivas profesionales, para los docentes desde el pulmón y el agobio de las actividades para parar la olla. Aquellos que osaban intentarlo, esto es, ya que la materia humana, pulso viviente de la universidad, hurtaba mayoritariamente el cuerpo a tal alternativa; cuando fue escasez fue la marca del *ethos*, y también cuando fue abundancia ante el ingreso masivo de subjetividades desahuciadas por el nihilismo –*cuando todo era imposible* por qué no la filosofía, si tampoco de abogado o contador voy a tener trabajo después de todo–.

En suma, el reparo de los estatutos y los principios se mostró ineficaz ante el efecto erosivo de las políticas neoliberales sobre la universidad durante toda la etapa noventista. *Soberanía del capitalismo-autonomía imposible*. Y luego la década ganada también mostró la ausencia de autonomía en última instancia:

la universidad fue transformada por la jerarquización de la educación, por la emergencia de sueldos siempre discutibles pero sin dudas ya no ofensivos, por la perspectiva de desarrollo en investigación –por la apertura milagrosa del horizonte de lo *laboral* en general para los sujetos universitarios–. Simultáneamente, seguimos viendo los frutos de los noventa en las subjetividades –las robinsonadas no se curan de un día para el otro, la lógica del conglomerado está lejos de desaparecida– el Estado nacional es meramente autónomo ante la soberanía sostenida del capitalismo global. Curioso cóctel muy visible en la vía-CONICET, donde la posibilidad de la investigación en humanidades impensable en los noventa se combina con un paradigma neoliberal de competencia y la “tecnología del puntaje científico”¹ (volveremos sobre estas cuestiones).

Y justamente por ello cómo renunciar a la posibilidad de una lógica autónoma, una lógica que no venga de la *Herrschaft* del capital, un *nomos* propio. Es por ese motivo que la idea de autonomía es irrenunciable –la búsqueda perpetua de algo que no proceda de la legalidad del capital. Los condicionamientos son perennes, pero en medio de ese océano de causas extrínsecas, *la universidad sin condición* persiste como imperativo. La universidad como lugar de creación de subjetividades. Más allá de las tareas y los fines específicos de la docencia, la investigación y la cultura, la universidad implica una dimensión *política*. No de resistencia. No alcanza con resistir. No se resiste en realidad, lo mostró la lógica del mercado en los 90 y su capacidad de infiltración. Y la lógica del Estado, si la hay, si caracterizara la década ganada –y yo creo que sí–, no es una Idea en la mente de un Dios o una Presidenta, es objeto de creación: producción y desarrollo. La universidad sin condición tiene la capacidad de cumplir un rol que le es propio e indelegable en esa construcción: esa es su autonomía, esa es la lucha, esa es su capacidad: crear lo no disponible, una lógica y una subjetividad no reabsorbibles por el mercado ni limitadas por los conceptos circulantes como dados en la estatalidad (cuyas paradojas desarrollaré en lo que sigue). Lógica constitutiva para una figura de la subjetividad que no es ni el docente, ni el investigador, ni el hombre de la cultura, sino una compleja interrelación de estos circuitos que llamaré, siguiendo una rica tradición, el *intelectual*.

2. El recurso al paradigma de la transferencia tecnológica es un claro ejemplo de las insuficiencias de los conceptos circulantes (de los cuales el gobierno hace uso) para sustraerse a la lógica del capital (de allí su soberanía). El kirch-

nerismo no cesa en su ambición de construir un Estado, pero la insuficiencia del *nomos* existente se revela en las imperfecciones de algunas de las figuras subjetivas que busca constituir, en este caso la del científico. Existe una convicción política de pensar la ciencia, un cierto conocimiento intuitivo de la importancia que tiene la ciencia, de su rol indispensable en el desarrollo de la nación. Conocimiento intuitivo, más no conceptual. A la hora de concebirlo, el saber científico queda supeditado a la producción económica; clara muestra de una dependencia ideológica del modelo noventista, que en otros órdenes es rechazado de plano por el kirchnerismo. Peor es nada, peor es ser mandados a lavar los platos: el paradigma de la transferencia es un modo de hacer digerible para el sentido común la existencia de la ciencia y la necesidad que el Estado la financie. Permite hacerla *tangible*. Sin embargo, no da cuenta efectivamente de la importancia y el rol de la ciencia como actividad humana.

En este contexto, el rol de las humanidades es fundamental. Claramente, no se trata de contribuir a la articulación Estado-nación en torno a la ciencia aplicada, sino de concebir nuevas formas de articulación, nuevos imaginarios sociales comunitarios, nuevos paradigmas de producción no ligados a la mercantilización (punto fundamental del mundo contemporáneo: las necesidades directas de la producción de mano de obra se muestran incapaces de albergar a la fuerza de trabajo, el imaginario de lo que significa producir debe ampliarse: el desafío de concebir como trabajo o producción la labor científica, y especialmente en las humanidades –y más aún en la filosofía– es un caso testigo de esta dificultad. Ejercicio de filosofía práctica: crear un concepto que dé cuenta del carácter *laboral* de la actividad filosófica). En suma: producir el concepto de ciencia.

Creo que de todas maneras que, si bien desde lo discursivo, y desde un número significativo de políticas concretas (empezando por la elección del ministro de Ciencia y Tecnología), efectivamente el gobierno nacional sostiene un paradigma como el descrito, este paradigma no ha logrado subsumir la totalidad del funcionamiento de la actividad científica (en parte por las grietas del sistema, en parte por el conocimiento intuitivo de que la ciencia es *más* que transferencia tecnológica). El CONICET financia de hecho la investigación en numerosos campos cuya traducción en términos de ciencia aplicada es difícil (si no imposible) de concebir, y es el ámbito posible para el desarrollo de la ciencia tal como intento pensarla aquí. Por supuesto, la necesidad de trabajar en un paradigma alternativo, de construir una concepción de la investigación

científica que no padezca de tal raigambre economicista es imperiosa, ya que la subsunción real avanza, y los márgenes se estrechan.

3. Se trata indudablemente de uno de los puntos críticos del actual paradigma en investigación científica y tecnológica. El desfase existente entre las publicaciones que *valen* para la acreditación y aquellas que *dan sentido* a nuestra labor atenta claramente para el sano desarrollo de la actividad intelectual. Revistas que no tienen lectores ni llegada pueden ser idóneas para cumplir con los requisitos de acreditación, mientras que las revistas culturales tienen un valor cercano a cero para la "tecnología del puntaje científico", independientemente de su prestigio, llegada y cantidad de lectores.

Esto no significa que carezcan de valor, o que los investigadores no tengan interés en publicar allí, ni que tengan incluso un rol vital en la construcción del sentido y el reconocimiento de nuestra tarea (en la formación, en suma, de la subjetividad en juego). Marginales al circuito académico institucional, las revistas culturales forman sin embargo parte de un circuito paralelo con consistencia propia, que incluye también otras instancias, como presentaciones de libros, divulgación en prensa gráfica y medios electrónicos, intersecciones con el campo del arte y la literatura, etc. Tampoco la lógica académica debe ser denigrada: es fuente de gratificación y espacio de un modo de producción con sentido (incluso en sus aspectos más burocráticos, que forman parte de la conformación de la subjetividad del investigador en tanto *agente estatal* y son los mecanismos existentes de su legitimación institucional –perfectibles *pero* afortunadamente *existentes*–). La *universidad* como institución implica tanto el circuito cultural como el académico, interactúa con ambos sin identificarse en forma completa con ninguno, dando lugar a un tercer circuito específico: el circuito universitario. Tres circuitos, entonces: el académico institucional, el cultural, el universitario. Tres circuitos (al menos) que interactúan sin cesar, pero entre los cuales existe, sin embargo, recelo, desconfianza, e incluso desprecio. Que los mismos individuos puedan participar en más de un circuito, o en los tres, y que incluso esta sea más la regla que la excepción nada cambia –en todo caso genera niveles variados de esquizofrenia–.

Cada circuito tiene su modo de existencia y legitimidad. El problema es la naturaleza de los vasos comunicantes. No creo que la cuestión pase por una lucha por la acreditación de una publicación en una revista cultural como *paper*

o en la posibilidad de hacer circular las revistas “científicas” en el ámbito cultural. Sí, en cambio, por el modo de hacer valer la figura integral: lo que se llamó alguna vez el “intelectual”. El docente, el investigador y su vinculación con el entorno social son aspectos de una misma y complejamente estructurada subjetividad que pueden (y deben, diría) componerse. No son idénticos, no ponen en juego las mismas capacidades, ni la misma actividad cerebral. Tampoco producen los mismos objetos: no es lo mismo una clase, un artículo científico y una intervención cultural. No tienen la misma forma ni estilo, la misma legalidad. Un ensayo cultural tiene indudables dificultades para ser aceptado por un referato (aunque hay zonas de sombra, revistas académicas que comprenden el rol del estilo en la tradición filosófica de escritura, juegos con el límite) –pero no menos cierto que una revista cultural no está en principio pre-dispuesta a incluir en sus páginas un artículo académico–. La cuestión radica en los vasos comunicantes, y las posibilidades que tienen estos circuitos de potenciarse mutuamente, cada uno en su diferencia y especificidad. Sólo así se construye, en sus múltiples dimensiones, la subjetividad del *intelectual* que habita la universidad. También, por supuesto, en la capacidad de las instituciones que en última instancia financian la actividad individual de valorar (acreditar) también, aunque no en la misma medida que las específicas, las participaciones en los circuitos de intersección.

4. La especialización es uno de los aspectos problemáticos de la constitución de la subjetividad del intelectual en la “era del CONICET”. A partir de 2003, el CONICET se transformó en un actor mayor del campo intelectual, con un efecto vivificador que es a mi entender innegable. No está pese a ello exento de paradojas y desafíos. Muchas de estas paradojas hunden sus raíces en lo que llamo el *misterio* del CONICET. El *misterio*: qué se espera de mí. El trabajo docente (más allá de cómo pueda definirse, en última instancia, el “buen” docente) tiene metas, objetivos y requerimientos bastante claros; si misterio hay (qué esperará de mí por ejemplo el jurado de un concurso) es un afluente del misterio de la investigación. La subjetividad del investigador, en cambio, se construye en torno al misterio. Por supuesto, hay pistas, trascendidos, supuestos, creencias, verdades aceptadas acerca del currículum y los campos de investigación pertinentes. Ciertas verdades tienen un status incuestionable, entre las cuales comparten la marquesina protagónica la “tecnología del pun-

taje científico” y el requisito de la especialización. La especialización pareciera garantizar el éxito académico, y ciertos campos privilegiados particularmente; en la fantasía, encierran una de las claves del misterio del CONICET; en realidad, no dejan de ser proyecciones de casos singulares de éxito puntual (*fulano hizo tal cosa y obtuvo tal logro*) a generalizaciones absolutas (*para obtener tal logro hay que hacer tal cosa*).

En la práctica la cuestión es incierta. Es cierto que las construcciones imaginarias son bien reales en tanto tienen pregnancia en las subjetividades de los evaluadores, y por tanto es claro que no se puede “sacar los pies del plato” alegremente; el juego del sistema científico en general y el CONICET en particular tienen sus reglas. Sin embargo, la experiencia muestra el fracaso de presentaciones basadas rigurosamente en esquemas de éxito y el triunfo de modelos más heterodoxos. La incertidumbre es posible merced al misterio fundante de la actividad: la falta de parámetros explícitos para el ingreso, la permanencia y la promoción dentro del sistema científico-tecnológico. *¿Qué se espera de mí?* La incertidumbre tiene como efecto negativo las arbitrariedades cada vez más frecuentes (la exclusión de aquel que cumple con los requisitos circulantes como verdades) y como efecto positivo el hecho que la actividad científica dentro del CONICET no se reduce al paradigma de la especialización (así como, vimos antes, la ciencia aplicada no logra agotar su funcionamiento efectivo). Nuevamente: parte de la tarea del científico es la *política* de la ciencia, en tanto construcción de la figura del científico, y en esta tarea las humanidades tienen un rol capital.

El *misterio* funciona como organizador, pero sólo a costa de innumerables sufrimientos. Hace falta construir una subjetividad positiva. Esto no implica una cuantificación “verdadera” o una identificación de ciertos valores fijos y definitivos, impracticable en escenarios cambiantes (recursos disponibles respecto a postulantes). Pero sí exige establecer el campo de sentido de la actividad –subjetivo, para los agentes científicos, objetivo, para el resto de la nación que sostiene la actividad materialmente–. En la vía de pensar y construir esa subjetividad, creo que el esquema más propicio es el del “buen” investigador (digo, abrevando en el próximo punto dónde, como veremos, intentamos pensar al “buen” docente): aquella subjetividad capaz de sostener el sentido de la actividad de investigación, resistiendo al poder nihilizante de la tecnología del puntaje científico y la hiper-especialización.

Así como en el punto anterior hablábamos de la importancia en la construcción de sentido de articular los diferentes circuitos (docencia, investigación y relación con el entorno social), la misma lógica de la composición de dimensiones forma parte del circuito específico de la investigación. La especialización es una de las dimensiones y no vacilo en defender su importancia, al menos para la labor filosófica; elegir, por ejemplo, un período, un autor, incluso una etapa o una obra dentro de un autor permite recortar, focalizar, profundizar. Sirve de brújula para el pensamiento, de recorte del caos de “la filosofía en general”. Permite evitar trabajar con generalidades, con esquemas abstractos y vaguedades. No es la única vía –evidentemente, hay otros enfoques, otros recortes, otras formas de singularizar lo abstracto–, pero es una totalmente válida. *En todo caso* no es la *única* dimensión de la investigación. Si la especialización es lo singular de la investigación, lo universal no es (no debería ser) un esquema abstracto, sino el *problema* y la *pregunta* que guían la investigación. Ese universal es el hilo conductor que permite establecer las necesarias *conexiones* para no quedar aislados en el tema de especialización. Otros autores, otros períodos, otras disciplinas, otros circuitos, en fin, la vida misma, pueden y deben ser abordados. Sólo así se combate la esquizofrenia en la cual el proyecto de investigación está totalmente desvinculado del resto de las esferas en las cuales la existencia acontece (“*en realidad yo soy poeta, aunque no se note en este bizcocho seco que publiqué en esta prestigiosa revista con referato internacional*”): ¡Esa es la muerte del pensamiento! ¡La catástrofe! Las conexiones a través de los problemas son el impulso vital de la investigación. La tierra firme de la especialización puede ser incluso eventualmente abandonada si pierde su eficacia, si se revela incapaz de seguir ayudando a abordar y determinar progresivamente el problema. Reniego de la alternativa especialización-crisis de las disciplinas. Lo que aparece como crisis de lo disciplinario (lo que Kaminsky llamaba “erosión y disolución de lo disciplinario mismo”²) no es más que el devenir inherente a la especialización tomada en su carácter de potencialidad. Realizar tales conexiones no es un fluir anárquico y sin sentido, sino un *arte* específico que debe ser desarrollado –y en mi opinión personal, si se ejecuta con destreza, puede ser acreditado con éxito dentro del marco institucional.

5. En la tarea de reconstrucción de subjetividades que el kirchnerismo viene llevando a cabo desde 2003, la figura del docente como parte de la jerarquiza-

ción de la *educación* ha sido uno de los objetivos privilegiados. Tomando como punto de partida la *tierra devastada* del 2003, los avances han sido gigantescos en todos los niveles educativos. De todas maneras, especialmente en la UBA, los cargos plenos (regulares con dedicación exclusiva) siguen siendo escasos, mostrando en muchos casos una dependencia del CONICET como “caja complementaria” (con sus efectos paradójicos en las subjetividades e interferencia en la sana interacción de los circuitos de docencia e investigación) o de una compleja arte combinatoria de cargos con resultados dispares; también se observa una desaceleración en la jerarquización salarial de la actividad. A pesar de estas contrariedades, desde el punto de vista *material* la profesión ha recuperado su rol como horizonte laboral.

Pero el problema de la subjetividad docente excede lo material. Contar con las condiciones materiales no garantiza la formación de la subjetividad correspondiente (son abundantes los casos en los que se construyen subjetividades que permiten habitar un espacio sin reconocerlo). La pregunta “¿qué es ser un buen docente?” determina en gran medida la constitución de esta subjetividad. Se trata de un caso típico de la pregunta cuyo sentido se plenifica progresivamente –con prescindencia de su respuesta supuestamente acabada o definitiva–. El desafío de la docencia se replantea en forma constante e insistente, y su acecho es a mi entender un rasgo característico de la profesión “bien” entendida.

No aspiro por lo tanto a *responderla* aquí, señalo algunos rasgos que me parecen importantes: primero, motivar: lograr despertar el interés del alumno en la materia de la que se trata en cada caso, y específicamente en los contenidos que componen el curso particular. Los recursos son variados y dependen de la idiosincrasia del docente, pero dependen siempre de preguntarse ¿por qué es importante/interesante lo que estoy enseñando? Segundo, enseñar: a pesar de la popularización del modelo del maestro ignorante y de la muy foucaultiana crítica al saber-poder, la idea, aunque sea ficcional, de que el docente tiene algún saber que transmitir y que los alumnos tienen algo para aprender de él es indispensable para el sentido de la actividad docente. El buen docente debe tener la convicción de que *hace la diferencia* brindar adecuadamente, en forma pedagógica, clara, comprensible, ordenada y completa los contenidos curriculares, seleccionar adecuadamente la bibliografía y concebir las evaluaciones como parte del proceso de aprendizaje. Tercero, acompañar: seguir el proceso de aprendizaje, dar escucha a los problemas singulares de cada cursada (aquí el problema “cantidad de alumnos

por curso” se vuelve crítico); en el caso de los docentes auxiliares, dar las herramientas necesarias para una cursada exitosa (capacidad de cumplir los requisitos que no dependen de uno). El acompañamiento abarca no sólo el “éxito” implicado en aprobar la cursada, sino también el sostenimiento del sentido de la experiencia de aprendizaje; no se limita al horizonte de la cursada actual, sino que interactúa con la currícula general de la carrera y con el desarrollo futuro de los alumnos; se extiende también a aspectos burocráticos, cuyo dominio es indispensable para la buena labor, por muy antipáticos que resulten; cuarto, investigación y cultura: si bien la docencia no se identifica con la investigación, enriquecer el conocimiento es una dimensión integral de la docencia. La sana interacción dependerá de la inserción institucional: no es lo mismo un docente que es investigador del CONICET, que uno que tiene una dedicación exclusiva, que uno que compone una multiplicidad de dedicaciones parciales. Pero incluso en este último caso, enriquecer la cursada en cada repetición es esencial para que mantenga el sentido, especialmente para el docente mismo. El nihilismo y el sin sentido no sólo acechan al alumnado (luego cuantificable en términos de deserción) sino también al docente mismo. *¿Qué hago acá?* Ser buen docente quizás no sea otra cosa que poder sostener el sentido del proceso de aprendizaje, resistiendo al efecto nihilizante de la rutina y la repetición. En ese desafío, la interacción con los otros circuitos (investigación, cultura) en la conformación de una subjetividad compleja del intelectual es una dimensión imprescindible.

PILAR SPANGENBERG (UBA-UNR-CONICET)

Es preciso entonces pasar de un pensamiento de la autonomía como derecho (sentido dominante en el interior de la Academia) a otro ligado a las responsabilidades que conlleva dicha autonomía.

1. Entiendo que a partir de las políticas implementadas por el gobierno kirchnerista con respecto a la academia hoy en día la autonomía universitaria no constituye un problema y, en consecuencia, no se la piensa. Sin embargo, creo que es posible recuperar la noción desde un nuevo ángulo que permita potenciarla en el presente.

Una dificultad para ello se encuentra en que el ámbito académico reproduce especularmente la fractura social que se da respecto del kirchnerismo determinante respecto de la posición frente a la cuestión de la autonomía. En efecto, hay un gran sector de las universidades públicas que acompaña el proyecto kirchnerista y participa activamente en distintos espacios de gobierno. Si la autonomía fue concebida para resguardar cierta independencia del plano universitario respecto del poder político, es evidente que en el escenario actual la reflexión en torno a la autonomía no tiene mayor incidencia en estos sectores. Otros, en cambio, se representan la autonomía como una condición de "independencia total" respecto de cualquier poder, en especial el estatal, y consideran la universidad pública como si se tratara de una institución de la sociedad civil. En efecto, a partir de la desmarcación de la universidad frente al gobierno nacional que se produjo tanto en las décadas del gobierno de facto como en la década del 90, la desmarcación se fue corriendo paulatinamente al punto de concebir la universidad como un espacio de denuncia y fiscalización respecto del Estado. Así, desde uno y otro sector se pierden de vista los rasgos específicos de la relación entre la universidad pública y el Estado.

Puesto que en la última década la academia fue beneficiada con una serie de políticas universitarias y científicas tangibles, como la creación de nuevas universidades nacionales, la recomposición de los salarios de docentes e investigadores, un fuerte aumento de la cantidad de recursos humanos volcados a la investigación y el desarrollo, considero que quizás estén dadas las condiciones para que la Academia gire la mirada hacia su interior y evalúe el uso que hace de esos recursos preciados. En efecto, en este contexto no tiene mayor sentido pensar la autonomía como resguardo frente al poder del Estado. Es preciso entonces pasar de un pensamiento de la autonomía como derecho (sentido dominante en el interior de la Academia) a otro ligado a las responsabilidades que conlleva dicha autonomía.

En definitiva, hoy en día en que las presiones externas no parecen determinantes la autonomía puede ser repensada desde el punto de vista de lo que ella supone en cuanto a la responsabilidad en la administración de los recursos y en la articulación con el Estado. Considero que en el contexto de una universidad en que la tradición democratizante determinó la gratuidad y universalidad, es necesario pensar la utilización de los recursos de acuerdo con un plan estratégico. El riesgo de carecer de tal planificación no solamen-

te es el malgasto, sino también la recaída en un sistema abandonico que encubre en última instancia una matriz claramente expulsiva (baste pensar los brutales índices de deserción que se da al menos en la UBA en los primeros años de las carreras). Entiendo que este punto está directamente vinculado con la pregunta que se formula a continuación.

2. Creo que para cualquier gobierno las Humanidades deben ocupar un lugar en la articulación entre los saberes y el Estado, sin perder de vista que ellas integran ambos campos y que su propio espacio, en consecuencia, también debe ser objeto de análisis. Entiendo que las Humanidades hoy en día desde la universidad no piensan esa articulación ni el rol que a ellas les cabe allí. En el caso de la UBA se muestra de modo claro: las tres Facultades que podrían considerarse como dentro del conjunto de las humanidades (Ciencias Sociales, Filosofía y Letras, y Psicología) tienen juntas un número superior a cualquier otra facultad. Pero, si bien la universidad destina una gran cantidad de recursos a las Humanidades, éstas poseen –excepto Psicología– un perfil indeterminado en lo que concierne al espacio social y laboral que ocupan sus graduados. La docencia y una investigación marcadamente solipista constituyen sin duda las principales alternativas. Y esto expresa justamente no sólo la ausencia de un pensamiento estratégico del lado del Estado que solventa estos estudios, sino también el poco espacio que hemos sabido ganar desde las Humanidades respecto de la articulación con el Estado y el resto de los saberes.

Desde la institución universitaria sólo éstas parecen ser las vías de articulación con el Estado y toda otra alternativa recae en la iniciativa particular de cada graduado. En ese sentido, la universidad parece reducirse respecto de las Humanidades a una institución orientada a satisfacer los deseos particulares de aquellos que quieren estudiar una carrera humanística y poco avanza en el intento de articular institucionalmente sus saberes por fuera de ella y de las agencias de financiación. Pero hay que reconocer que éste aparece como un ejemplo claro del modo deficiente en el que es pensada la autonomía desde la Academia: todo intento de ordenar esta cuestión desde algún otro espacio estatal ajeno a la universidad sería visto como una intromisión, pero la propia universidad hasta el momento no ha asumido la responsabilidad de pensar el modo de inserción de sus graduados en el entramado social actual.

3. Por un lado, entiendo que las revistas culturales no cumplen con ese rol de poro que se pretende entre la universidad y "la sociedad". En todo caso, sí operan quizás como modo de pensar problemas políticos y de discusión en el ámbito académico, pero con una participación y circulación interdisciplinaria. En este sentido, sin duda constituyen un espacio a preservar en el sentido que representan la ocasión para que la Academia reflexione sobre temas no propios de la especialidad acerca de los cuales, sin embargo, tiene mucho que aportar. Es decir, las revistas culturales aparecen como un espacio en el que la universidad piensa una serie de cuestiones no universitarias mediante un género discursivo no académico. Pero la referencia a temas no universitarios no implica una mediación con ámbitos no universitarios. Entiendo que en los últimos años la creciente participación de intelectuales de la universidad en medios periodísticos podría generar la impresión de que es a través de estos últimos que se realiza dicha mediación. Sin embargo, a grandes rasgos, estas intervenciones expresan una defensa o censura ciegas del actual modelo, lo cual no siempre supone abrir el espacio a la discusión.

4. Creo que el creciente fenómeno de la profesionalización que comenzó en la década del 90 se consolidó en esta última década y que tal fenómeno trajo aparejada una progresiva especialización. Los modos de evaluación supuestos en tal profesionalización reproducen, sin duda, la especialización y está en manos del Estado a través de los mismos órganos de promoción de la investigación fomentar espacios interdisciplinarios. De todos modos, considero que estos espacios deben preservar su especificidad. Si bien es deseable el diálogo con otras disciplinas y hay fenómenos que merecen pensarse a partir de diversas áreas de las Humanidades, la práctica investigativa se constituye hoy a partir de la especialización e, independientemente de la valoración personal que esto le merezca a cada uno, no parece posible un cambio brusco de rumbo. En ese sentido, lo que cabe pensar y promover desde las universidades y las agencias son distintas estrategias de articulación e intercambio en aquellas cuestiones para las que la especialización se presente como una limitación.

Respecto del vínculo entre las agencias (el CONICET, pero no sólo él) y la universidad considero que, antes que la cuestión de la especialización, es más urgente pensar la cuestión de la federalización. El fenómeno de la histórica centralización de recursos en Buenos Aires produce un círculo vicioso en el que los

requisitos necesarios para obtener financiación para la investigación sólo son posibles de alcanzar en espacios ya beneficiados por dichos recursos. De ese modo la investigación en Humanidades se concentra en pocas universidades que reproducen contenidos, temáticas y estilos de investigación que generan distinciones y reducciones mucho más marcadas que la especialización. Pensar la investigación y su segmentación precisa en este sentido supondría así pensar las estrategias de descentralización y federalización antes que la especialización.

5. Creo que es una respuesta difícil de dar atendiendo a la generalidad. Me resulta más sencillo responderlo a partir de la disciplina que practico, la filosofía que, por otra parte, entiendo que presenta algunas especificidades en el marco de las Humanidades. Considero que antes que la transmisión supuestamente transparente de un conjunto de contenidos, el docente debe intentar producir herramientas que le permitan al alumno enfrentar los textos y trabajarlos. Porque es en el modo de considerar problemas y no en un conjunto definido de ellos que consiste la filosofía como disciplina universitaria. Para ello, en primer lugar, es preciso transmitir el amor por la filosofía, constitutivo de la propia disciplina desde sus orígenes socrático-platónicos. Y, en segundo lugar, formular y promover la pregunta por el sentido del estudio con todo lo que ella implica, lo cual involucra también el pensamiento acerca de la coyuntura y el marco institucional en el cual se desarrolla la propia actividad.

LUIS GARCÍA (UNC)

La autonomía es el guardián de saberes, destrezas y técnicas colectivos heredados, a la vez que espacio de experimentación del intelecto general con lo común venidero.

1. En principio, la idea de autonomía universitaria se liga a la noción moderna de división de las ciencias, que acompañó la moderna división del trabajo, y de ese modo figura desde el texto de Kant sobre la contienda entre las facultades: la división de las esferas de validez, y luego la división de las distintas cien-

cias hace participar a los saberes del proceso de racionalización capitalista que está a la base de la noción de modernización o de progreso social. Sin embargo, y también ya desde el texto kantiano, la noción de autonomía no alude a un rasgo meramente sistémico del proceso de racionalización capitalista, sino que apunta a una dimensión estrictamente autorreflexiva que excede todo parcelamiento modernizador y que abre el espacio, *inferior* dice Kant, en el que la propia modernidad se pregunta por el sentido de esa modernización y de la división capitalista del trabajo que ella supone. De allí el carácter intrínsecamente inestable de la noción de autonomía universitaria, tensada entre una independencia heterónomamente decidida y una autonomía que la involucra de lleno en el proceso general, entre una separación establecida por el Estado modernizador y una alianza decidida por el propio pensamiento crítico. Dicho de otro modo, la idea de autonomía escenifica las tensiones entre uso privado y uso público de la razón, entre el desarrollo inmanente de la ciencia (que requiere "autonomía" de reglas científicas que se pliegan sobre sí mismas) y la intervención pública (que reclama "autonomía" frente a los poderes de turno para abrirse al proceso social general). Producto de la división del trabajo, la autonomía universitaria es a la vez el lugar en el que esa división se piensa críticamente a sí misma.

En cualquier caso, "autonomía" nunca significó prescindencia de las tareas públicas del saber, sino la regulación de la distancia necesaria para una adecuada intervención de los saberes sociales sobre la misma sociedad. En nuestra propia tradición universitaria, este difícil equilibrio pudo ser pensado de manera bastante precisa: el financiamiento estatal de las universidades públicas garantiza la posibilidad de una autonomía respecto a la violencia del mercado, y abre el espacio de juego para un productivo intercambio crítico con el proceso social general. A su vez, la democracia interna de las universidades públicas garantiza importantes márgenes de autonomía respecto al propio poder del Estado que la financia. De este modo, el problema de la autonomía podría ser delimitado entrelazando tres grandes criterios: *total independencia* respecto del mercado en virtud del financiamiento estatal que garantiza no sólo la gratuidad de la enseñanza universitaria sino fundamentalmente la posibilidad de desarrollar sus actividades sin someterse a los intereses de los poderes económicos; *relativa autonomía* respecto al Estado que, en la medida en que la financia, debe poder dar marcos orientadores (principalmente, la regulación de

la relación del saber universitario con la industria nacional], pero siempre mediados por la poderosa democracia universitaria que decide criterios, estrategias y objetivos; *colaboración activa* con sujetos sociales u organizaciones populares que configuran, junto a la propia universidad pública, zonas de espacio público no-estatal que, al margen del Estado y del mercado, contribuyen a la gestación de “contraesferas públicas” críticas y dinámicas.

Con la práctica de la autonomía universitaria la sociedad instaure una suerte de régimen de proteccionismo sobre sus destrezas y saberes acumulados, sobre su propio “intelecto general”. En realidad, un extraño proteccionismo, una puesta en abismo del proteccionismo, o un proteccionismo de la desprotección. Pues de lo que se trata es de proteger la posibilidad de exponer el Estado a su propio fundamento, a su propia desnudez. El Estado, al emplazar estas zonas de autonomía que son las universidades públicas, realiza una doble operación: por un lado, ciertamente acata la lógica de diferenciación y especialización de la ciencia moderna que requiere de normas propias y autorreferenciales para su desarrollo y avance, pero por otro lado propicia discursos que indaguen y pongan en cuestión las formas de poder y los modelos de desarrollo vigentes. Desde un comienzo la autonomía universitaria se instala en la intersección entre un Estado que reclama los saberes específicos para el desarrollo modernizador y unos saberes que se preguntan por el sentido y las alternativas de la propia noción de desarrollo y de modernización en juego. La autonomía es el guardián de saberes, destrezas y técnicas colectivos heredados, a la vez que espacio de experimentación del intelecto general con lo *común* venidero.

Apelo a la noción de intelecto general porque es un concepto que opera de manera análoga al de autonomía en la medida en que alude, *a la vez*, a una racionalidad científico-técnica acumulada y a un pensamiento de lo común. El debate sobre las patentes es ejemplar respecto de esta doble faz de la pregunta por la autonomía: saber técnico específico acumulado y debate filosófico acerca de la propiedad de lo común se condensan de manera paradigmática.

Esa doble faz fue aplanada en los años 90, disolviendo las bases de la autonomía en una avanzada de la lógica del mercado sobre la lógica universitaria. Cuando la noción de “bien público” había perdido toda legitimidad, la autonomía estaba sencillamente condenada, pues la idea de autonomía no se sostiene como una noción defensiva de reparo institucional, sino sólo como la activa conexión entre riqueza social y bien público, es decir, entre eficacia científico-

técnica y discusión colectiva sobre los fines. De allí que en aquellos años haya sido posible la tergiversación del discurso de la autonomía como autonomía financiera, esto es, como necesidad de que las universidades generen sus propios recursos, abriéndose a la mercantilización de la educación superior y de los productos del saber universitario. No es un azar que aquellos hayan sido los años del surgimiento masivo de universidades privadas, con una abrumadora mayoría sobre la creación de nuevas universidades públicas.

Creo que lo que más singulariza la última década en relación al problema de la autonomía así planteado es el resurgimiento de la idea de un "proyecto nacional", es decir, de la idea de que el Estado no es sólo un regulador neutro de conflictos de una sociedad civil equiparada con el mercado, sino además un catalizador de deseos y aspiraciones colectivas, fundamento de nociones sustantivas de "bien público". Más allá de los alcances de tal discurso y de su relación con medidas concretas de un gobierno en particular, incluso más allá del sentido o los límites de la idea de "nación" allí operante, lo cierto es que la propia circulación de tal concepción del Estado ha dado, en los últimos años, una nueva legitimidad a la idea aquí esbozada de "autonomía universitaria", y a las prácticas involucradas en ella. Entre los cambios materiales que acompañaron y dieron testimonio de estos cambios simbólicos se cuenta la notable preponderancia de universidades públicas sobre las universidades privadas fundadas en estos años, además del aumento general del presupuesto en el área.

Como queda dicho, la potencia de la idea de autonomía en nuestro presente es múltiple. Al menos debe decirse que, así planteada, la autonomía universitaria es una aliada clave en el actual proceso, abierto y contradictorio, de transición hacia sociedades pos-neoliberales, sobre todo en nuestro continente. La universidad pública gratuita es una herramienta fundamental de construcción de ciudadanía crítica y de expansión de derechos, suelo sin el cual no es pensable ninguna transformación social. Pero si además tenemos en cuenta las condiciones impuestas por la producción capitalista contemporánea, el lugar estratégico del saber y las ciencias no puede ser exagerado. La autonomía universitaria abre el espacio de juego de un indispensable laboratorio social, campo de experimentación común del *intelecto general*.

2. La creación del nuevo ministerio resulta auspiciosa por muchas razones. Por lo pronto, es otro testimonio de la recuperación del interés público en cien-

cia y técnica, y del incremento del presupuesto dedicado a estas áreas. Pero sobre todo mostró la voluntad de pensar modelos de producción con mayor valor agregado, en una articulación de producción y desarrollo científico que resulta hoy indudablemente necesaria, y que apunta a estrategias de desarrollo autónomo. Si a ello sumamos la experiencia de Tecnópolis, vemos el esfuerzo por aproximar este diseño científico-productivo al pueblo, y dar mayor legitimidad a la recuperación del conocimiento como bien público.

Sin embargo, ya desde su propia creación el ministerio ha asumido una serie de gestos y estrategias problemáticas, inconsistentes con la idea del conocimiento como bien común, y que afectan justamente a la relación y tensión entre "ciencias aplicadas" y "humanidades". Como se recordará, en la primera entrevista tras su asunción, el flamante ministro realizó apreciaciones desafortunadas sobre la relación entre estas áreas del saber. Llegó a decir sobre las ciencias sociales: "me gustaría ver un cierto cambio metodológico; estoy tan acostumbrado a la verificación empírica de lo que digo, que a veces los trabajos en ciencias sociales me parecen teología". Estas manifestaciones podrían haber quedado como simples expresiones poco felices de un ministro novato, pero no fue el caso. No sólo porque se repitieron de diversos modos a lo largo de su gestión, sino porque la orientación general del ministerio confirmó la línea maestra que se inauguraba con esas lamentables definiciones.

En aquel entonces pudo parecer que se reabría, de manera anacrónica y tosca por cierto, el viejo debate entre ciencias naturales y ciencias del espíritu, o acaso entre ciencias nomotéticas e ideográficas. Sin embargo, lo que con el tiempo se pudo ver con más claridad es que lo que había en juego era un debate mucho más delicado, nada menos que la discusión sobre los modelos de desarrollo en nuestro país y en la región. De este modo, la marginación de las ciencias sociales y humanas anticipaba discursivamente la implementación de unas políticas de desarrollo que no incluían una reflexión crítica sobre los propios modelos de desarrollo implementados. El resultado está siendo que el ministerio parece limitarse a poner los recursos del sistema científico-tecnológico al servicio de las fuerzas productivas, conectar la ciencia "aplicable" con el sistema productivo, pero no parece dispuesto a movilizar los recursos del sistema científico-social y humanístico para indagar por el sentido de esa conexión, y en particular, por las condiciones que garanticen que esa conexión se transforme en bien público y no en la puesta de nuestros recursos científicos al

servicio de intereses económicos que vulneran lo común y que operan como correa de transmisión del capitalismo transnacional. Sin la activa intervención de las ciencias sociales y las humanidades, se carece del ámbito natural y por excelencia de discusión sobre la conexión entre ciencia y sociedad, del sentido de la "aplicación" de las ciencias, de las condiciones del real empoderamiento popular de los recursos científicos. Las ciencias sociales y humanas tienen el rol clave de establecer los criterios fundamentales para distinguir entre la relación ciencia/desarrollo nacional y la relación ciencia/negocios. Aquellos infelices dichos inaugurales del flamante ministro anticipaban algo que hoy es claro, y es que se está desaprovechando la ocasión de poner en el centro de la agenda pública la pregunta sustantiva por el sentido de la articulación entre ciencia y desarrollo social. El ministerio, más bien, parece haber asumido el rol de correa de transmisión de un modelo de desarrollo extractivista cada vez más unilateral, y la ciencia parece simplemente haber sido puesta al servicio de un modelo que no se discute. Ese modelo, que constituye el talón de Aquiles del proyecto nacional en curso y de otros proyectos aliados en la región, sería el objeto de indagación fundamental de las ciencias sociales y humanas si tuvieran lugar en este nuevo impulso de la ciencia y la técnica en nuestro país.

Como sugerí en la respuesta anterior, la riqueza de la autonomía universitaria radica justamente en el modo en que habilita un equilibrio entre el desarrollo inmanente de las ciencias en su especificidad, y la indagación por el estatuto de lo común. La relación directa, no mediada, entre ciencia y Estado puede generar este tipo de desequilibrios que pone la pregunta por los fines de la ciencia fuera del propio ámbito científico, que excluye a la ciencia de la pregunta por su propio sentido.

No quiero menospreciar lo hecho, que ha sido fundamental, y no sugiero que haya que volver atrás, sino al contrario, hay que avanzar más, y una vez movilizadas las "ciencias aplicadas" es el turno de las ciencias sociales y las humanidades. Ellas deben contribuir a garantizar la continuidad y profundización de un proyecto, aún contradictorio, de desarrollo nacional y regional autónomo. No creo que se pueda seguir avanzando en esa dirección desde una concepción de la ciencia puramente instrumental, limitada a la aplicabilidad y la eficacia, pues esa eficacia, neutralizada y despojada de su espesor de sentido, puede servir intereses no sólo ajenos al bien público, sino incluso contrarios a él.

Que todavía resta mucho por hacer lo demuestran las pocas estrategias positivas asumidas por el gobierno nacional en relación a las humanidades, esquivas

y contradictorias. Piénsese en la trasnochada fundación del Instituto Nacional de Revisionismo Histórico Argentino e Iberoamericano "Manuel Dorrego". Además de no representar ningún impulso de los estudios históricos en nuestro país, sino una vacía gestualidad nacionalista que recuperaba debates de dudosa actualidad, se planteó una inconsistente polémica con el desarrollo de las ciencias sociales en el CONICET (el Instituto Dorrego representaba la ciencia nacional frente al cientificismo antinacional de los historiadores del CONICET). Contradictoria, pues era el mismo gobierno nacional que se enorgullecía, con razón, de haber promovido el crecimiento del CONICET. Más allá de los momentos más bufonescos de este episodio, el desequilibrio entre la creación de nada menos que un nuevo ministerio y la fundación de un dudoso instituto de historia es otra muestra más de la inconsistencia con que se está llevando adelante este proyecto de reposicionamiento de la ciencia como "bien común".

Pero quisiera también aludir al promisorio lanzamiento, en diciembre de 2010, del Programa de Estudios sobre el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (PLACTED), en cuyo marco se están republicando piezas clave del pensamiento latinoamericano sobre ciencia y sociedad. Iniciativas como esta no pueden sino ser bienvenidas, aunque no queda claro si el Programa entra más en sintonía con las políticas efectivamente implementadas en ciencia y tecnología, o más bien con cierta recuperación discursiva de los años 70 por parte del gobierno. Piénsese que en ese marco se ha publicado *Estilos tecnológicos. Propuestas para la selección de tecnologías bajo racionalidad socialista*, de Oscar Varsavsky, cuya primera edición data de 1974. Podemos entender como una ironía de estado que se sugiera cierta analogía entre esta "racionalidad socialista" y la racionalidad instrumental con que Barañao viene llevando adelante las políticas tecnológicas oficiales. Algunos lo piensan como otra expresión de la convivencia contradictoria y puramente ideológica entre cierto discurso setentista y las políticas neodesarrollistas del gobierno. Por mi parte, prefiero entenderlo como una contradicción allí dentro, en el propio ministerio, y como uno de los espacios donde se puede filtrar el debate que las ciencias sociales y humanas deben dar. Una tarea muy concreta para nosotros sería realizar un cotejo sistemático entre los planteos anticientificistas y antidesarrollistas de Varsavsky y de los autores publicados por el ministerio, y las políticas concretas que el mismo ministerio impulsa. Ojalá este programa sea un símbolo de otros ámbitos por venir en los que se infiltren debates cada vez más amplios sobre modelos de ciencia y técnica.

Por supuesto, esta discusión de principios, que afecta de manera directa a las formas de legitimidad pública de unas y otras ciencias, es la base de los debates presupuestarios en los que también las ciencias sociales y humanas han sido históricamente marginadas.

3. Rescato de la pregunta la idea implícita de una relación necesaria entre revistas culturales y universidad. Aquellas pueden, claramente, desarrollarse con otras alianzas estratégicas (principalmente con el mercado cultural), pero me interesa la alianza entre revistas y universidad, pues creo que es un vínculo histórico cuyo ejercicio ha beneficiado y puede beneficiar aún a ambas partes.

En el último tiempo, como también se sugiere en la pregunta, fue sobre todo la lógica del circuito académico institucional lo que ha cambiado de manera más radical. Y por tanto, las revistas han de tomar nota de esas transformaciones. La lógica de la acreditación viene corroyendo justamente este tejido poroso que históricamente vinculó a la Universidad con los contextos sociales más amplios, y que era el hábitat natural de las revistas culturales. Este nuevo imperativo de acreditación tiende a deslegitimar las propuestas híbridas, y polariza el campo de la producción intelectual entre una academia encerrada sobre sí misma y un debate cultural que se ve obligado a buscar sus puntos de reparo en el mercado. Este proceso mercantiliza ambos territorios: la lógica acumulativa de la academia la transforma en un mercado por su propio modo de funcionamiento, y la marginalización de las revistas culturales las obliga a competir en un terreno común con el mercado cultural general.

En este contexto creo que el rol de las revistas culturales es fundamental, más decisivo que en otras etapas en las que la universidad en vez de hostigarlas las promocionaba e incluso las suponía. En este momento de transición, en el que aún estamos asistiendo a las transformaciones en el sistema de educación superior y sobre todo en el sistema nacional de ciencia y técnica, las revistas culturales pueden tener un rol de importancia en la definición de cómo habrá de cristalizar este nuevo impulso a las ciencias. No sólo generando las necesarias discusiones sobre el tema, que la propia "especialización" académica dificulta, sino proponiéndose ellas mismas como zonas de experimentación con formas no burocratizadas del saber y con formas no pautadas de escritura.

Las revistas culturales siempre representaron un exceso respecto a la lógica acumulativa de la academia. Ellas siempre implicaron un *gasto*, por más que

podrían también generar sus propios circuitos de prestigios paralelos. Y ese gasto improductivo, inacumulable, es el territorio en el que pueden proliferar las preguntas fundamentales, espacio de *riesgo* (muy objetivo: producir para ellas quita tiempo para la acreditación) donde puede producirse la interrupción de la reproducción. Son espacios de ensayo y puesta a prueba sin los cuales las humanidades se cierran sobre sí mismas en inercia burocrática. Sabemos que la lógica de la "aplicación" de conocimientos no puede funcionar en las humanidades, pues siempre se planteará en ellas la pregunta por la misma idea de "aplicación". A diferencia de otras disciplinas, la dimensión de puesta en juego de la "teoría" implica una apertura a lo no controlable por la teoría, es el roce con su propio afuera. El arte, táctil, de este roce, es el que se ejercita en las revistas culturales, no sólo a nivel de los "temas" sino también, y esto es clave, a nivel *escriturario*.

No pocas revistas culturales asumieron el desafío epocal plegándose a las reglas formales de la "indexación", aunque manteniendo las líneas editoriales y las apuestas político-intelectuales. Resta la duda de si esta separación entre forma y contenido es viable, pero se trata de estrategias que se deciden en cada contexto y no creo que ninguna sea inválida a priori. Sin embargo, creo que lo fundamental en este tiempo es la resistencia, es sostener, hasta donde se pueda, los espacios de libertad, también formal, en la producción intelectual. Las revistas culturales han de rodear la universidad, abrazarla, cobijarla y asediarla a la vez, *exponerla* a su afuera, y por tanto, a su más íntimo sentido. Esa resistencia será necesaria para reabrir la porosidad de las relaciones entre universidad y sociedad.

Por último, a la discusión sobre las "bisagras" entre universidad y contextos sociales sumaría la pregunta por las editoriales universitarias. Sin dudas, un tópico complejo, pero creo que la ausencia de un circuito consolidado de editoriales universitarias es otro signo del cierre de la Universidad sobre sus propias dinámicas. Las editoriales universitarias y su promesa incumplida han de luchar codo a codo con las revistas culturales para abrir la Universidad a su entrono social general.

4. Quizá resulte paradójico, pero al menos en las humanidades esa tendencia a la especialización disciplinaria va de la mano de la disolución de la singularidad de los saberes. La especialización promovida desde las políticas del

CONICET no parece responder al desarrollo de las propias ciencias, de sus métodos y problemas (que, en todo caso, tienden a lo contrario), sino más bien al establecimiento de criterios de evaluación de rendimiento y de distribución de recursos, externos a aquel desarrollo. Y esos criterios a la vez que fragmentan, segmentan, compartimentan y clasifican tareas y trayectorias con sentidos globales ajenos a aquella segmentación, en el mismo movimiento homogenizan toda la diversidad de las ciencias en un bloque estandarizado de pautas de evaluación. Por más que se diversifiquen esas pautas, la tendencia es la misma: estandarización vía especialización.

Por eso creo que la pregunta por la especialización disciplinaria, al menos en las humanidades, conduce de manera directa al problema de la evaluación y acreditación de la investigación. Pero a su vez, las políticas de investigación, y las transformaciones que han tenido en el último tiempo, no reducen sus efectos al campo acotado de la propia investigación, sino que desde allí impacta sobre el sistema de educación superior en general, y en particular sobre el sistema universitario, con otras lógicas, otros tiempos, otras formas de gobierno.

Como sabemos, desde el año 2004 el gobierno nacional comenzó a impulsar una política de promoción científica en el CONICET, con una expansión muy fuerte del financiamiento, de la cantidad de cargos, con una mayor visibilidad pública, etc., que incluyó, de manera privilegiada, el desarrollo y la implementación a partir del 2005 del Sistema Integral de Gestión y Evaluación, el SIGEVA, un sistema virtual de gestión que administra procesos tanto académicos como administrativos. El sistema contiene un módulo específicamente destinado a los procesos de evaluación, formateados según criterios básicos cuantificables. La eficacia de la herramienta hizo que las principales universidades nacionales la adoptaran, desde hace unos años ya, para sus propios procesos de evaluación académica. Así, en un lapso de tiempo muy breve y acelerado se ha planteado una nueva relación entre el CONICET y las universidades, y ha surgido una nueva herramienta homogeneizadora de los criterios de evaluación académica. Sin embargo, este proceso aún no ha sido adecuadamente discutido, ni en CONICET, ni en las Universidades.

De los muchos dilemas que plantea la relación entre CONICET y Universidades, la generalización del SIGEVA como herramienta de evaluación es lo que de manera más directa refiere al problema de la especialización disciplinaria. Aquí habría que discutir el modelo de ciencia implícito en el SIGEVA, que apla-

na la singularidad de los saberes, y que impacta muy sensiblemente en los modos de producción de las humanidades, más dúctiles, vulnerables y flexibles que los de las ciencias duras. Habría que discutir también la impronta marcadamente cuantitativa de su modalidad de evaluación, que convierte la labor investigativa, y ahora también universitaria, en trabajo abstracto, equivalente a cualquier otra labor en una jerarquía homogeneizadora de los méritos. Habría que discutir la transformación en los hábitos de los docentes-investigadores, y analizar la neurosis de acreditación que estas formas de evaluación tienden a generar y a promover. Habría que debatir los cruces entre la lógica de autonomía y democracia universitaria, con la lógica de un consejo de investigación dependiente de manera directa del poder ejecutivo, y los diversos procesos de toma de decisión en cada caso.

La Universidad pública tiene mucho para aportar en la dirección de cuestionar la lógica de especialización estandarizadora, sobre todo en las humanidades, y a partir de dos de sus rasgos más estructurales: por un lado, la democracia universitaria, que singulariza la decisión de las políticas de investigación para cada coyuntura y cada ciencia; por otro lado, la irrenunciable triple dimensión de su actividad, la trinidad universitaria de docencia, investigación y extensión, que obliga al universitario a una complejidad de actividades, saberes y destrezas irreductibles a ninguna lógica de especialización disciplinar e intraducibles a las grillas administrativas del SIGEVA. La Universidad pública está en condiciones de tomar el desafío de CONICET y transformar la especialización de lo estándar en universalidad de lo singular, redoblando la apuesta por el desarrollo científico nacional.

5. Creo que ser un buen docente universitario, en general, significa antes que nada estar a la altura de la multilateralidad de las tareas que reclama la promesa genérica que se aloja en su nombre. Ser un buen docente universitario significa estar en condiciones de articular las tres lógicas en las que el docente, en tanto universitario, se compromete: la docencia propiamente dicha, la investigación y la extensión. Y, además, de hacerlo con la soberanía que implica participar activamente de la democracia universitaria que decide las políticas y orientaciones fundamentales de la institución. Es muy fácil decirlo y a veces parece una suerte de esquema que de tan repetido iría de suyo. Pero no es así. Se trata del núcleo más fundamental de la docencia universitaria y una

promesa muy difícil de cumplir. Implica la inteligencia y la audacia de equilibrar estos diversos registros, cada quien en la singularísima situación de su área y su trayectoria, frente a las diversas fuerzas que atentan contra esa posibilidad –en los últimos años, como fue dicho, la investigación en detrimento de las otras responsabilidades universitarias. Y también implica saber que en cada uno de estos registros singulares y universales a la vez, se condensa la potencia de todos los demás. Por lo tanto, la docencia propiamente dicha debe poder manifestar y explotar esta *potencia “universitaria”* en el trabajo efectivo en el aula.

Un último comentario sobre el buen docente universitario en *humanidades*. Lo que se rubrica con ese nombre es el bucle de la ciencia que no sólo hace ciencia sino que además se sabe haciéndola. Las “humanidades” son ese agujero interior a la “ciencia” que la comunica con su afuera. El docente universitario en humanidades debe saber no sólo movilizar la potencia universitaria en el aula, sino además conectar el estudio de la ciencia con la exposición a su heterogeneidad, la transmisión del saber con su interrupción de la verdad. Dicho de otro modo, ser un buen docente universitario en humanidades es hacer tropezar a los estudiantes a cada paso con el problema del sentido.

Lo que podríamos llamar el *mandato de actualidad* tiene una vigencia y un sentido especial para las humanidades. No se trata del trivial y dañino mandato de *actualización* permanente. Tampoco de la obligación militante de llevar al aula la última polémica del foro público. Se trata de poner en acto el deseo colectivo de intelecto general, de hacer perceptible en el aula esa sociedad que se piensa a sí misma a través de la Universidad, de interrumpir el sentido de los saberes con la verdad en la que lo común se hace sujeto. Algo de este arte de la interrupción y del exceso debería saber el buen docente universitario en humanidades. La propia *potencia universitaria* y su *autonomía heterológica* será su principal aliada.

Frente a este tipo de avances del capital en alianza con la propia Universidad, no estaría de más repensar la relación entre autonomía y Estado: es probable que necesitemos de la intervención activa de éste para mantener a raya los riesgos para aquélla que vienen del lado del mercado.

1. El principio de la autonomía universitaria tiene varias aristas. Sin dudas ha permitido a la universidad argentina –y en particular a las humanidades– sobrevivir mejor frente a los embates de los regímenes dictatoriales primero y neoliberales luego (o simplemente frente a otros gobiernos de diverso signo que tuvieron la tentación de intervenir en los contenidos o en las prácticas académicas). No tengo dudas de que, sin autonomía, por caso, los proyectos de arancelamiento de los años 90 se habrían impuesto. Tampoco tengo dudas de que la filosofía que viene detrás de las instancias de “acreditación” que proponen los organismos internacionales apunta a formas de clausura que la autonomía universitaria ayuda a resistir. En fin, es un principio valioso que conviene sostener.

Sin embargo, también tiene aristas negativas que habría que buscar el modo de limar. En primer lugar, las formas de autogobierno que afortunadamente tiene nuestro sistema universitario, y su total autonomía frente al Estado, a veces dan lugar al enquistamiento de intereses corporativos que de ese modo se ven libres de la obligación de rendir cuentas ante la sociedad. Es justo y necesario que haya formas de control de la calidad de lo que hacemos en la Universidad y del modo en que utilizamos los recursos que se nos asignan. La idea de que la Universidad (cada una de ellas, o peor, cada Facultad o Departamento) sea contralor de sí misma con carácter exclusivo me parece algo pernicioso en el largo plazo. No hay por qué suponer que los intereses de los claustros que definen la política universitaria –ninguno de ellos por separado, ni todos ellos juntos, sea cual fuere su poder de voto relativo– siempre y en toda ocasión coincidirán con los intereses de la sociedad en su conjunto, que es la que sostiene la universidad. En los años que llevo como docente he visto suficientes irracionalidades en el uso de los recursos, que se perpetúan a través del tiempo porque, en verdad, benefician a todos los claustros por igual, atendiendo en cambio contra la sustentabilidad a futuro de la universidad o contra la continuidad de la calidad de su enseñanza y su producción. Me parece fundamental volver a pensar criterios de autonomía universitaria sólidos, pero que a la vez hagan lugar a alguna forma de auditoría social. Lamentablemente, las actuales instancias de “acreditación” no parecen estar cumpliendo con ese cometido y hay justas sospechas de que, al menos en algunas de sus formulaciones, son punta de lanza para los proyectos de reforma en sentido neoliberal. Sostener el principio de autonomía universitaria tal como lo conocemos hoy puede ser conveniente en el corto plazo para resistir ese tipo de proyectos. Pero si en el

mediano plazo la Universidad no es capaz de elaborar otros modelos alternativos, no es improbable que las tensiones entre el interés colectivo y la defensa de sus intereses corporativos hagan eclosión de maneras que lesionen de forma más profunda la propia autonomía universitaria que se busca defender.

En segundo lugar, la idea de autonomía ha sido pensada fundamentalmente en relación con el Estado y con las formas de intervención más intencionales y directas. Cada vez más, sin embargo, veo intensificarse las presiones sistémicas procedentes del mercado, que buscan poner la Universidad al servicio del capital. En algunos casos, estas presiones no sólo vienen desde fuera, sino también desde adentro de la propia Universidad. Los diversos modos de financiamiento directo de las investigaciones por parte de empresas o asociaciones de empresarios son un ejemplo paradigmático: el torrente de dinero que proporcionan es bien recibido (incluso buscado) por profesores, graduados y estudiantes que aspiran a serlo. Pero no cabe dudas de que el modo en que orientan la investigación universitaria –por ejemplo, alejándola de cualquier interés en los efectos adversos de las mismas empresas que los financian– es nocivo desde el punto de vista de la sociedad en su conjunto. Otro ejemplo notorio, en nuestro país, es el de la contratación de prácticamente todos y cada uno de los geólogos existentes por parte de empresas mineras transnacionales, algo que obviamente condiciona seriamente la capacidad de las universidades de producir conocimiento confiable sobre su actividad económica. En el actual marco, el Estado (en el caso hipotético de que quisiera hacerlo) no podría imponer una norma contraria a esa doble pertenencia o a sus efectos sin vulnerar la “autonomía”, lo cual no deja de ser paradójico. Las Humanidades en general no nos vemos enfrentadas a este tipo de dilemas, pero sí se vislumbran otros igualmente peligrosos. El modelo de los *Massive Online Open Courses* (MOOCs) que vienen desarrollando empresas privadas junto a universidades de élite en los EEUU es un buen ejemplo. La nueva modalidad con toda probabilidad terminará imponiendo lógicas de mercado incluso a cursos sobre filosofía medieval, geografía social u otros que uno no imaginaría, en principio, candidatos a ser convertidos en mercancía. Frente a este tipo de avances del capital en alianza con la propia Universidad, no estaría de más repensar la relación entre autonomía y Estado: es probable que necesitemos de la intervención activa de éste para mantener a raya los riesgos para aquélla que vienen del lado del mercado.

2. En el modelo que se plantea, la imbricación del Estado, las empresas y la Universidad tiene como norte el “desarrollo”, entendido fundamentalmente como crecimiento de la economía. La iniciativa gubernamental en ese sentido se ha traducido en la canalización de fondos para la investigación incomparablemente mayores a los que se ponía en disponibilidad en décadas anteriores. Por efecto de la mayor bonanza de instituciones como CONICET o la Agencia, también las humanidades se han beneficiado de mayores oportunidades de financiamiento.

Ahora bien, cada vez se vuelve más evidente no sólo que el crecimiento de la economía no es lo mismo que el desarrollo (algo que ya sabíamos desde hace décadas), sino que cualquier bienestar social a futuro seguramente requerirá una *disminución* del ritmo del crecimiento económico, algo que naturalmente implica enfrentar los intereses básicos de los empresarios y reorganizar varios de los pilares de la vida social tal como la conocemos. En este marco, no me hago ninguna ilusión de que las humanidades puedan tener ninguna “articulación” natural con ese modelo. No es casual que el titular del mentado Ministerio haya tenido más de una vez palabras de poca estima respecto de la investigación en nuestras áreas. Si las humanidades van a tener alguna relevancia social en el futuro próximo (y no es claro que vayan a tenerla), no será articulándose con la visión neodesarrollista en boga, sino cuestionándola.

3. Soy algo pesimista respecto del futuro del debate intelectual en general y de las revistas culturales en particular. Efectivamente, las diversas formas de evaluación del trabajo académico que se han ido imponiendo han llevado a muchos académicos a alejarse de toda intervención en el campo intelectual (entendido como algo más amplio y diferente que el campo académico). La necesidad de canalizar las investigaciones en revistas especializadas ha generado varios efectos, entre ellos el de la hiperespecialización, la llamada “salami science” (el publicar los resultados de una misma investigación cortada en varias “fetas”) y en general la tendencia a producir textos que tienen valor de cambio en el mercado académico, pero ningún valor de uso. Todo ello vuelve cada vez más lejana la labor académica de la intervención propiamente intelectual.

Por otra parte, el peso de la voz de los intelectuales viene retrocediendo desde hace mucho tiempo, desplazada en la esfera pública por otro tipo de voces, en especial las de periodistas o gente sin otra credencial que la de ser “mediática”. Los intelectuales argentinos con vocación por la intervención

pública vienen enfrentando este retroceso al menos de dos maneras contrapuestas. Algunos intentan ponerse a tono con el cambio, para canalizar sus voces en los medios y estilos que hoy tienen más chances de llegar a un público masivo. Otros, por el contrario, han seguido el camino opuesto: presumiblemente para defender la especificidad de sus aportes, sus intervenciones utilizan un lenguaje deliberadamente abstruso, de difícil comprensión para cualquiera que no tenga conocimientos de alta cultura y tiempo y ganas de desglosar barroquismos.

Lo notorio del caso es que el formato "revista cultural" no parece ser la opción más evidente ni para los unos ni para los otros. En otros tiempos, editar una revista solía ser el primer paso en la conformación de agrupamientos de intelectuales, al punto que a muchos de ellos se los conocía por el nombre de la publicación que animaban. Viendo los colectivos de surgimiento reciente, ninguno parece haber tomado esa vía. Ni *Carta Abierta*, ni *Plataforma 2012*, ni los varios grupos liberales más bien de derecha que se armaron en estos años eligieron referenciarse a través de revistas (Sólo la izquierda más radical sigue insistiendo en ese formato). Las revistas culturales animadas por intelectuales que hoy sobreviven –que las hay, algunas de ellas muy buenas–, tengo la impresión, no proyectan una voz de la Universidad hacia el conjunto de la sociedad, sino que son más bien de consumo "interno". Las que sí canalizan voces académicas para un público más amplio –por ejemplo la *revista Ñ*– no son editadas por colectivos de intelectuales sino por sociedades con fines de lucro. No casualmente, los formatos y estilos que promueven son completamente distintos.

Creo que la decadencia del formato "revista cultural" es signo de cambios tecnológicos que afectan la cultura de manera irreversible. Los medios audiovisuales e Internet han redefinido profundamente las prácticas de lectura y de búsqueda de conocimiento. De tal modo, que formatos más "rígidos" como la revista "gruesa" en papel han quedado inevitablemente desfasados. En mi opinión, no tiene mucho sentido ponerse nostálgicos al respecto. No hay motivo para abandonar las revistas culturales que existen, ni para dejar de crear otras nuevas. Pero la vocación de hacer llegar la voz de la academia a un público amplio no puede depender sólo de ellas. Es preciso reformular los modos de la intervención intelectual para ponerlos a tono con el cambio histórico (probablemente la propia figura del intelectual esté dejando de existir, reemplazada por otras, como la del activista). Inversamente, si es un hecho indudable que los

debates sobre la misión de la Universidad y sobre las reformas que requiere se enriquecerían tomando en cuenta voces “de afuera”, entonces no es sólo (ni principalmente) en las revistas culturales donde esas voces deben buscarse. Algunos de los debates más enriquecedores en este sentido se dan en otros sitios y en otros formatos: blogs, foros, encuentros políticos (por poner un ejemplo, el Encuentro Nacional de Estudiantes de Organizaciones de Base, ENEOB), etc.

4. Efectivamente, es una vieja comprobación el hecho de que hay algo en la especialización disciplinar que no está funcionando. Es un problema con varias aristas, tomo solamente dos, sabiendo que allí no se agota la cuestión. En primer lugar, está el problema de la distinción entre disciplinas, formalizadas como tales en el siglo XIX o comienzos del XX sobre la base de presupuestos epistemológicos e ideológicos que hoy ya no se sostienen. Por poner un ejemplo, la conocida distinción entre antropología (dedicada a los pueblos “tradicionales” o “sin historia”) y la sociología (dedicada a las sociedades “modernas”). En la medida en que la antropología social avanzó hacia el estudio etnográfico del “nosotros” actual, esa distinción pierde nitidez y se vuelve un obstáculo para la investigación. Lo mismo vale para la historia: el surgimiento de subcampos como la historia reciente o la historia oral vuelve menos justificable mantener fronteras firmes con la antropología, la geografía o la sociología. Pero a la vez existe una cuestión de orden práctico: es preciso organizar la formación superior de alguna manera y otorgar diplomas, lo que requiere alguna forma de delimitación de saberes que nunca podrá adaptarse perfectamente a la fluidez de los objetos de estudio. Partiendo de esa tensión probablemente irresoluble, lo conveniente sería que hubiera suficiente flexibilidad institucional como para que las delimitaciones disciplinares no perjudiquen a la investigación. Lamentablemente, el modelo predominante en las universidades argentinas (cátedras fijas “propiedad” de sus titulares, como parte de carreras con programas muy difíciles de reformar, en facultades que separan las disciplinas artificialmente) es particularmente adverso para esa flexibilidad. Entre las muchas reformas que hacen falta, una de las primeras debería ser la eliminación del sistema de cátedras, que es una verdadera prisión no sólo para los auxiliares docentes sino incluso para aquellos titulares que desean cambiar de áreas de investigación y no pueden hacerlo sin entrar en colisión con la “materia” que se supone que deben dictar de por vida. Luego, las carreras y facultades deberían tener mayor

capacidad institucional para reorganizar sus recursos docentes y para hacer lugar a cursos y materias nuevos y transdisciplinarios. Por comparación el CONICET y las universidades de creación reciente son algo más elásticos, pero también reproducen algunos de los efectos negativos de la división disciplinar.

El segundo aspecto de este problema es la presión hacia la hiperespecialización que viene del modo de organización particular que asumió la carrera académica en las últimas décadas, no sólo en Argentina sino también a nivel internacional. Esta presión procede, ciertamente, de algunas de las formas de evaluación que se terminaron imponiendo y que copian modelos originalmente diseñados en el mundo anglosajón (en particular, la medición cuantitativa periódica de los méritos de cada uno sobre la base de publicaciones en revistas con referato e indexadas). Pero me temo que también es una presión, por así decirlo, "desde abajo", procedente de los propios intereses de los investigadores como grupo social, que aspiran a controlar determinadas parcelas del conocimiento de manera excluyente, lo cual implica que esas parcelas inevitablemente tienden a ser cada vez más pequeñas. Por el motivo que fuere, el resultado es el de una excesiva especialización en pequeños temas, en los que los investigadores tienden a quedarse por tiempos prolongados o incluso por toda la vida. Este tipo de dinámicas tiene efectos nocivos para el avance del conocimiento, por motivos evidentes. Entre otros, desincentiva el desarrollo de proyectos de investigación más amplios, de resultados no inmediatos. Por lo demás, la excesiva especialización conlleva el riesgo de producir miradas estrechas o parroquiales, que pierdan de vista interconexiones o regularidades mayores de los fenómenos que se estudian.

La Universidad y el sistema científico deberían estudiar modos de contrarrestar estas dinámicas empobrecedoras. Lamentablemente, esto no es sencillo entre quienes nos ocupamos de las humanidades. El debate suele quedar planteado entre dos alternativas igualmente inconducentes: por un lado, la que abraza modelos de "profesionalización" que retoman acríticamente los mandatos que parecen provenir del campo internacional (léase anglosajón) y, por el otro, la de quienes sólo ofrecen como alternativa que no haya ninguna evaluación racional o sistemática de los investigadores, a cuento de una postura "antiimperialista" que a veces funciona como mera excusa para una producción de bajo nivel o módica escala que busca, así, no tener que rendir cuentas ante nada ni nadie. Saliéndose de esta falsa disyuntiva, podría pensarse la introduc-

ción de criterios complementarios de evaluación del desempeño de los investigadores, de más largo plazo y cualitativos, que puedan funcionar junto con las evaluaciones periódicas de corto plazo, que casi inevitablemente requieren procedimientos estandarizados que no pueden sino tener una base cuantitativa. También deberían introducirse modificaciones a los regímenes de evaluación cuantitativa, de modo que no terminen favoreciendo, por *default*, a las instituciones y a las revistas anglosajonas que detentan el cuasi monopolio de la indexación y de la definición de lo que significa el “alto impacto”.

Pero acaso el mejor antídoto para esto sea estimular una mayor permeabilidad de la Universidad y del sistema de investigación a las demandas de la sociedad. Y esto me lleva de nuevo a la primera pregunta de esta encuesta: la cuestión de la autonomía. ¿Cómo organizar, institucionalmente hablando, un diálogo más estrecho con las necesidades de la sociedad? ¿Quién sería la contraparte capaz de evaluar o incidir en la definición de las agendas de investigación? ¿Acaso el Estado? Hoy aparece como perfectamente habitual que el Estado ofrezca financiamiento específico dirigido a proveer a sus necesidades en la producción de conocimientos en ciencias “duras”: hay llamados especiales para orientar a los investigadores hacia la nanotecnología o hacia la producción del tipo de arenas especiales que requiere el *fracking*. Pero ¿resultaría aceptable para las Humanidades que el Estado convocara a una investigación específica sobre la utilidad del concepto marxista de clase, sobre la validez de la mirada halperiniana sobre Sarmiento o sobre las virtudes de la obra de Saer? Se puede ir más allá del Estado para pensar directamente en otros actores y movimientos sociales como contraparte; de hecho las universidades argentinas tienen una larga, rica y vigente tradición de trabajo en este sentido. Pero no es menos cierto que ocupa un lugar relativamente marginal en la definición de las agendas de investigación, y que el “afuera” no tiene ninguna clase de control o evaluación de los proyectos de extensión. Libradas a sus propios impulsos, exentas de la obligación de rendir cuentas ante la sociedad por lo que hacen o dejan de hacer, las Humanidades vienen siguiendo un derrotero que las lleva a la excesiva especialización y a la producción de conocimiento –para retomar la metáfora ya usada– que tiene valor de cambio pero no valor de uso. Y eso es un problema grave.

5. Honestamente, es la pregunta que más me cuesta responder. Supongo que mi respuesta estará teñida por las peculiares condiciones de trabajo del

sitio donde ejerzo la docencia, por lo que probablemente no pueda hacerse extensiva a otras situaciones. Desde hace ya casi veinte años soy docente del Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fui primero Ayudante *ad honorem* y luego, hasta ahora que estoy al frente de una cátedra como Profesor Adjunto, cobrando una dedicación simple. Todos estos años dicté clase en aulas sucias, a veces superpobladas, con serios problemas de acústica, frías en invierno y sofocantes en verano, en las que nos interrumpen varias veces por motivos variados, desde comunicaciones de agrupaciones estudiantiles, hasta propaganda de partidos políticos, pasando por vendedores de bizcochitos de grasa y gente que viene a pedir dinero para sí. Conseguir recursos didácticos básicos como un cañón para proyectar imágenes es una tarea tan complicada y azarosa, que terminamos prescindiendo de ellos (salvo el docente a cargo de nuestro Taller de cine, que lleva sus propios equipos cada día). Nunca logré que se convocara a concurso ni mi cargo ni ninguno de los otros de la cátedra, por lo que en alguna ocasión me vi en la situación desagradable de tener que terciar entre docentes que disputaban un mismo cargo, con un costo personal altísimo. Y podría seguir con otras historias incluso menos felices.

A pesar de todo eso, siempre sentí que ser docente de Filo –y en general usufructuar los recursos que la sociedad pone en mis manos para hacer investigación en historia– no es un derecho adquirido sino un privilegio. Supongo que el primer sentido de ser un buen docente, para mí, es no permitir que las malas condiciones de trabajo o cualquier falso sentido del propio valer me hagan olvidar eso. Es disfrutar del encuentro con estudiantes y colegas, sabiendo que ni la Universidad ni mucho menos la sociedad nos deben nada, y con la alegría de comprobar que la facultad la sostenemos los que vamos allí porque creemos que hay algo en el encuentro con los estudiantes que vale la pena. (Así como tengo mi lista de historias escabrosas, también tengo otra de experiencias enormemente gratificantes y enriquecedoras.) Ser un buen docente es devolver todo lo que recibimos como formación y como recursos (por magros que sean) preparando buenas clases y poniendo esfuerzo en las necesidades de los estudiantes. Pero además, supone otras labores que se hacen fuera de las clases, socializando saberes, animando grupos de trabajo colectivo y colaborando en la formación de recursos para el futuro.

Además, por todo lo que decía en respuestas anteriores, para mí ser buen docente es resistir la presión disciplinar hacia la hiperespecialización y contri-

buir a mantener porosa la frontera de la Universidad con el afuera (o dicho en sentido disciplinar, la frontera entre historia y política). Supone un esfuerzo deliberado por conectar los saberes que ayudo a transmitir y crear con las demandas de sentido de la propia sociedad. En parte por lo mismo, ser un buen docente en humanidades también es resistir la lógica corporativa que funciona dentro de las universidades, la tendencia de sus habitantes –todos ellos, incluyendo docentes y estudiantes– a transformarlas en meros reservorios de recursos para usar con fines particulares.

ESTEBAN VERGALITO (UNSJ - SIDUNSJ EN CONADU-CTA)

Bajo la apariencia de “independencia”, “neutralidad” u “objetividad”, la Universidad se entrega de lleno a manos del mercado o se cierra sobre sí misma.

1. Ante todo, deseo expresar mi más sincero y profundo agradecimiento a los amigos de *El río sin orillas* por la oportunidad de participar en este imprescindible y urgente debate. No es mi intención saldar en pocas líneas la vasta reflexión sobre la autonomía universitaria que aún queda pendiente y que, estimo, debemos resolver en conjunto, a lo largo y ancho del país, a través de una amplia e intensa discusión pública. Aquí me propongo algo mucho más humilde: ensayar una distinción categorial que contribuya a desbrozar este complejo problema a la luz de la situación histórica actual.

Tengo la sensación de que la idea de autonomía universitaria está atravesada por una íntima ambigüedad. Por un lado, el concepto alude a la independencia intelectual, político-institucional y organizativa de la Universidad, heredada de nuestras mejores tradiciones (Ilustración, Reforma de 1918, etc.). De esta dimensión –que, por mi parte, considero innegociable– depende que la institución universitaria pueda desplegar sus principales tareas intrínsecas: contribuir a la creación de sentido de la vida colectiva, producir bienes simbólicos necesarios para un desarrollo humano integral, interpelar críticamente a diversos actores del Estado y de la sociedad civil, formar ciudadanos responsables y profesionales idóneos, desarrollar investigaciones de calidad, transferir conocimientos, etc.

No obstante, para que este presupuesto de autonomía funcione efectivamente como condición de posibilidad de la consecución de dichos objetivos, creo que es necesario contextualizar y matizar este principio de independencia, presuponiendo, al mismo tiempo, una esencial dependencia política de la Universidad pública (sea ésta estatal o privada) con las metas prioritarias del Estado, entendido no como aparato legal-burocrático, sino como instancia universal de la vida social y garante del ejercicio efectivo de derechos humanos fundamentales. Sin este segundo aspecto, la noción de autonomía deviene falsa: bajo la apariencia de "independencia", "neutralidad" u "objetividad", la Universidad se entrega de lleno a manos del mercado o se cierra sobre sí misma. En el primer caso, la presunta autonomía significa, en la práctica, independencia sólo del Estado, subordinación a la lógica mercantil del capitalismo avanzado y servilismo a los intereses de las corporaciones empresariales. En el segundo, la autonomía se transforma en aislamiento, encierro en la dinámica académica y resistencia a los intentos de reinscribir la vida universitaria en un proyecto nacional común –y, sobre todo, en uno de orientación popular–. Una compleja combinación de estos dos fenómenos es lo que hemos conocido y padecido en los devastadores años 90, en los que, si bien es cierto que en muchos casos la idea de "autonomía" logró ser significada y empleada como instrumento de resistencia frente a las políticas neoliberales, resultó también funcional a la instalación de la cultura mercantil al interior de la institución universitaria y fomentó su desconexión con las problemáticas sociales.

De ahí la necesidad de repensar cabalmente la idea de autonomía universitaria, en el marco del balance de una década de recuperación de proyecto nacional y popular. En tal sentido, creo que para que la noción de autonomía continúe siendo potente en el presente y en los tiempos por venir, convendría interpretarla a la luz de su sutil anudamiento –más aporético que dialéctico– con su principio inverso de heteronomía. Desde esta perspectiva, no habría jamás autonomía universitaria "pura", ya que toda independencia de la Universidad se daría siempre en el marco de los Derechos Humanos consagrados por la Constitución y los Pactos Internacionales, el compromiso social universitario y las políticas públicas tendientes a la justicia social (a lo cual se agrega, en el caso de las Universidades Nacionales, la dependencia del Estado a nivel de su sustentabilidad económica). Asimismo, desde este enfoque, no habría una heteronomía "plena", es decir, una completa instrumentalización y subordina-

ción de la institución universitaria a un único proyecto político-ideológico; un vínculo utilitario de este tipo heriría el más elemental sentido de libertad intelectual que es inherente a la Universidad moderna, desde la Ilustración hasta la Reforma de 1918.³ Para decirlo de otro modo, la potencialidad democratizadora de la autonomía universitaria estaría supeditada al cuestionamiento de su carácter unilateral y a su adecuada mixtura con nociones y prácticas ligadas al principio de dependencia estatal. Creo que es sólo al interior de esta paradójica tensión entre autonomía y heteronomía, aún por ensayar y teorizar, que puede ser construida una Universidad socialmente comprometida, intelectualmente crítica y políticamente democratizadora.⁴

2. Creo que la posibilidad de una articulación fecunda de las Humanidades con el proyecto nacional y las diversas políticas públicas que éste consolida gradualmente (en materia de Ciencia y Tecnología aplicada al desarrollo económico, pero también en Educación, Cultura, Desarrollo Social, etc.) depende, ante todo, de que quienes cultivamos los saberes humanísticos renovemos, amplíemos y profundicemos el debate en torno al sentido y la relevancia social de nuestra práctica. ¿Qué es “hacer humanidades” hoy en nuestro país, en América Latina y en el mundo? ¿Cuáles son los objetivos, los criterios y el valor de nuestra intervención intelectual? ¿Qué lazo establecemos con la crisis civilizatoria occidental que estamos atravesando, sus dramas y sus urgencias? ¿Con quién y para quién pensamos, hablamos y escribimos? ¿Qué significación puede aún asignarse al concepto de “lo humano”, tras las intensas críticas formuladas a lo largo del siglo XX a las filosofías humanistas? ¿Qué conexión cabe trazar entre las Humanidades y los proyectos emancipatorios nacional, latinoamericano y mundial? ¿Qué epistemología de las Ciencias Humanas requiere esta nueva coyuntura histórica? Creo que la expansión e intensificación de este debate público ayudaría a reorientar la dirección general de un macrosistema nacional de ciencia y técnica que, si bien permanece aún sometido a la lógica capitalista de producción-circulación-consumo de productos de investigación, está lejos de ser monolítico y ofrece no pocos intersticios en los que inscribir intervenciones políticas subversivas y transformadoras, orientadas a la creación colectiva de saberes humanísticos social y políticamente relevantes.

Desde este punto de vista, las articulaciones posibles de las Humanidades con las políticas gubernamentales son múltiples: caracterización del mundo

contemporáneo; reflexión sobre sus diversas problemáticas (estéticas, jurídicas, religiosas, étnicas, económicas, culturales, psicosociales, bioéticas, biopolíticas, etc.); discernimiento del sentido de “lo humano” en el presente; formación para una ciudadanía responsable; crítica, fundamentación y prospectiva de los sistemas políticos y de las políticas públicas; esclarecimiento y justificación epistemológica de las modalidades de producción de conocimientos social y políticamente relevantes; problematización y resignificación de las formas de vida colectivas; sentido/s posible/s de “lo nacional”, de “lo estatal”, de “lo público”, de “lo político” y de “lo democrático”; etc.

En resumen, estoy seguro de que una nueva “ontología del presente”, llevada a cabo al interior de un ejercicio de re-situacionalización reflexiva de las Humanidades en el horizonte del mundo actual, permitiría identificar su contribución específica al proyecto nacional y su peculiar modo de articulación con las políticas estatales por él implementadas en las diferentes áreas de gobierno.

3. Considero que las revistas culturales –que son siempre y necesariamente *político*-culturales– desempeñan un papel crucial. No sólo para restituir o fortalecer el nexo academia-sociedad a través de la traducción de saberes expertos al gran público, sino incluso para revitalizar una práctica de investigación científica y de intervención político-intelectual ligada a su contexto social inmediato que, como bien se ha señalado, se encuentra seriamente amenazada y marginalizada por el modelo hegemónico de producción de conocimientos, de innegable corte individualista, academicista y (auto-) (re-)productivista. Justamente, es quizás en este punto donde se atestigua con mayor claridad el colonialismo político-epistémico de base que rige al sistema de Ciencia y Técnica que hemos heredado (y cuya transformación se halla todavía pendiente): las revistas “científicas” de estatuto “especializado”, en su gran mayoría estadounidenses y europeas, escritas en lenguas foráneas y jerarquizadas por organizaciones “internacionales” en categorías diferenciadas (“A”, “B”, etc.), son elevadas al nivel de publicaciones modélicas, en detrimento de las revistas culturales de producción nacional y/o regional, políticamente comprometidas y arraigadas en nuestros lenguajes, tradiciones, historias, utopías y proyectos.

Contra este formato dominante de producción de conocimientos, que modela cotidianamente las prácticas de investigación científica a todos los niveles (personal, grupal, institucional, estatal, regional e internacional), se alza la necesidad

imperiosa de que la Universidad argentina recupere instancias sistemáticas de reflexión que le permitan diagnosticar críticamente esta situación y diseñar propuestas superadoras pasibles de ser llevadas a la práctica, reinstituyendo constantemente la función social y política concreta de la institución universitaria. En este marco, la recuperación de la docencia y de la extensión como tareas prioritarias, entendidas ante todo como instancias formativas de ciudadanos responsables y de profesionales idóneos, podría compensar parcialmente el desbalance producido por el modelo neoliberal de universidad, centrado casi exclusivamente en la fabricación de productos de investigación rápidamente apropiables por el mercado global de conocimientos controlado por las grandes potencias. Por otra parte, lograr la multiplicación de revistas político-culturales a lo largo y ancho del país, con su diversidad de características locales, así como su reconocimiento como producciones intelectualmente valiosas por parte del sistema nacional de Ciencia y Técnica (incluyendo en él a las universidades), serían dos pasos decisivos en dirección a una superación de la matriz político-epistémica colonial recibida que, por desgracia, aún goza de buena salud en muchas de nuestras casas de altos estudios y organismos de gobierno.

4. Ciertamente, la práctica científica tradicional y su justificación epistemológica, basadas en la distribución "disciplinaria" del saber científico, parecen anacrónicas e insuficientes para un fecundo abordaje de las problemáticas del presente. En tal dirección argumentaba Gregorio Kaminsky en el número anterior, invocando a la Criminología como ejemplo de saber emergente superador de los abordajes disciplinares tradicionales en torno a la seguridad (sociológico, jurídico, etc.), y a la Filosofía, como saber capaz de dialogar, en simultáneo, con distintas clases de discurso. Sin pretensión de refutar esta hipótesis de trabajo, en sí misma interesante y digna de ser explorada, querría simplemente aportar dos elementos a la discusión que van a contrapelo de esta descripción del proceso actual de transformación paradigmática en términos de "crisis" y de "erosión" disciplinaria.

Desde el punto de vista político-organizacional, los principales organismos estatales argentinos encargados de implementar y de administrar las políticas públicas de Ciencia y Técnica (Ministerios Nacional y Provinciales de Ciencia, Tecnología e Innovación; CONICET; Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica; Universidades Nacionales) se mueven todavía dentro del paradigma

científico y epistemológico moderno, cuyas unidades de referencia son las disciplinas especializadas y las grandes áreas disciplinares. Este modo de estructuración suele ser poco permeable a las innovaciones y transformaciones disciplinares que señala Kaminsky, e incluso más propensa a obstaculizar que a promover las investigaciones que sobrepasen los criterios disciplinares preestablecidos. Más aún, la lógica de la especialización –no sólo disciplinaria, sino también temática–, dependiente de la lógica {auto-} (re-)productivista general del sistema de producción científica, lejos de debilitarse, tiende día a día a reforzarse. Síntoma inequívoco de este proceso es el creciente peso relativo asignado por las evaluaciones de proyectos de investigación a la “formación académica” en la disciplina, a los “antecedentes (propios)” o “publicaciones” específicas en el tópico investigado –como se sabe, el complemento inverso y necesario de este criterio es la ponderación negativa de los repentinos cambios de disciplina y de los virajes bruscos en la marcha de una investigación–. En este sentido, si existe en nuestro medio una tendencia a la erosión disciplinaria, al menos ésta no se observa a nivel de la arquitectura general del macrosistema nacional de Ciencia y Técnica ni de sus habituales estándares de evaluación.

Desde un abordaje metacientífico, por su parte, no disponemos aún de una nítida conceptualización del paradigma de conocimiento científico que vendría a reemplazar al clásico modelo disciplinario moderno. Tanto es así, que la propia caracterización de la producción científica desarrollada en contextos de entrecruzamiento disciplinar continúa siendo problemática: ¿se trata de una elaboración “inter-disciplinaria”, “multi-disciplinaria”, “trans-disciplinaria”, o de algún otro tipo?; ¿cómo se configuran los objetos de estudio, los sujetos epistémicos y las relaciones de conocimiento de esta clase de investigaciones?; ¿cuáles son sus métodos de indagación específicos?; ¿cómo se fundamenta su estatuto epistemológico?; ¿cómo es posible alcanzar una articulación consistente de los diversos lenguajes teóricos y resultados de investigación que ellas ponen en juego?; ¿cuáles son sus lógicas de producción, organización, validación y aplicación?; etc. En este segundo nivel de análisis, cabe preguntarse si las formas de conocimiento científico por venir se desentenderán completamente del paradigma disciplinario dominante hasta el momento –como parece sugerir la tesis de la “crisis de (la especialización de) las disciplinas”–, o si ellas serán producto, más bien, de una suerte de mutación interna, pensable más como desbordamiento innovador que como crisis erosionadora.

En este devenir histórico-epistemológico incierto y conceptualmente esquivo, la tarea de las Humanidades, y en particular de la Filosofía, quizá sea vislumbrar y alumbrar entrelazamientos discursivos inéditos, prefigurar y ensayar nuevas modalidades de creación/estructuración/socialización de conocimientos, replantear los criterios de su legitimación social, inventar nuevas categorías para apresar conceptualmente la praxis científica y sus productos. Tal vez ésta sea una “especificidad” posible de las Humanidades por venir, más allá de cualquier tentativa de “(re)especializarlas”.

5. El tipo de enseñanza academicista que hemos recibido en el campo de las Humanidades, y en especial de la Filosofía de procedencia europea, nos ha formado en un considerable respeto por los contenidos conceptuales, por el rigor lógico, por el ejercicio de la crítica y por la práctica argumentativa. Considero que estos son valores y criterios que no deberíamos resignar, dado su innegable valor para una sólida construcción de conocimientos fundamentales para la vida social.

Con todo, este énfasis casi exclusivo en ciertos patrones de validación de conocimientos ha tendido, en general, a opacar y a desplazar aspectos cruciales del pensamiento filosófico, humanístico y social, tales como la interrogación de la actualidad, la innovación semántica, la prospectiva y la propuesta de alternativas –por citar sólo algunos de los más importantes–. Así, por medio de una paradójica desconexión, el mismo modelo educativo a través del cual la Universidad estatal argentina nos ha formado para una correcta exégesis de las filosofías y teorías de corte crítico, salvo honrosas excepciones, nos ha desprovisto de herramientas para la invención de nuevos horizontes intelectuales y prácticos. La paradoja es notable, si se tiene en cuenta que la vasta tradición del pensamiento crítico –al menos desde Kant, Marx y Nietzsche– arraiga en una original auscultación filosófica de la actualidad, despliega una extraordinaria capacidad para avizorar las implicancias futuras del presente inmediato y se destaca por su innegable contribución –desde la acción de pensar y desde el pensamiento de la acción– a diversos proyectos de emancipación humana.

En este sentido, en la estela de un valioso legado ilustrado que no querría olvidar, estoy tentado a no desligar la “figura subjetiva” del docente universitario, de la del intelectual. Un docente (universitario o no universitario) que se desempeñe en el sistema público de educación (estatal o privado) y que no sea a su vez un intelectual crítico, en el sentido de alguien capaz de interpretar la

realidad social en la que se encuentra situado y en la que le toca intervenir responsablemente, está muy cerca de convertirse en un mero reproductor del sistema (académico, pero también económico, social, cultural, político, etc.) en el que se desenvuelve. De ahí que, al menos para mí, hoy la discusión principal gira en torno a cómo entendemos y ejercemos ese papel intelectual crítico y esa capacidad interpretativa: si como simple denuncia de los males de la situación social y política, desde un presunto lugar epistémico y políticamente distanciado, o, más bien, como un pensar arraigado en un compromiso explícito con un proyecto político determinado, capaz no sólo de leer desconstructivamente el presente y su propio posicionamiento en él, sino también de proponer caminos transitables de avance histórico.

Desde esta segunda óptica, y en la línea de lo que viene sosteniendo Eduardo Rinesi en diversas intervenciones públicas sobre el tema, se vuelve imprescindible desmitificar la institución universitaria, tradicionalmente concebida como formadora de élites intelectuales, para pasar a construirla como ámbito propicio para el efectivo ejercicio del derecho universal a la educación superior.⁵ Bajo esta luz, no son primeramente nuestras/os estudiantes universitarias/os quienes presentan múltiples “carencias” frente a la situación de aprendizaje, sino, en primer término, un vetusto modelo de universidad pública elitista, conservadora y excluyente que no cede el paso a una Nueva Universidad, atenta a las necesidades e interpelaciones que plantea la incorporación del nuevo sujeto estudiantil. En la coyuntura actual, de progresiva incorporación de jóvenes de clases bajas y medias-bajas a la vida universitaria, nuestras instituciones deben *aggiornar* rápidamente sus estructuras, modelos, prácticas y culturas institucionales para que este inédito y maravilloso proceso histórico no se estanque ni derive en frustración. En ese punto, creo firmemente que los docentes universitarios tenemos mucho que aprender en varias materias prácticas (estrategias didácticas, conducción de grupos, tecnologías de la información, etc.) y unos cuantos hábitos que modificar. Y en este umbral, mucho más concreto, la paradoja de la “formación crítica” se agudiza: frecuentemente, cuanto más supuesta formación en la “escuela crítica” hemos recibido, mayor es nuestra incapacidad, en el plano profesional inmediato, para la auto-crítica, la transformación de esquemas de acción adquiridos y la incorporación de nuevas herramientas metodológicas. Esta dimensión reflexiva sobre la práctica y esta actualización profesional me parece indispensable en un proceso histórico como el que vivi-

mos en las Universidades Nacionales, signado por el incremento constante de la cantidad de estudiantes, la persistencia de condiciones laborales docentes muchas veces precarias y/o inequitativas, y las todavía existentes restricciones de recursos materiales (edilicios, bibliográficos, tecnológicos, etc.).

Para sintetizar, creo que un buen docente universitario en Humanidades es aquél que logra poner en juego, en su práctica cotidiana, no sólo saberes consolidados y procedimientos críticos, sino también, y fundamentalmente, un compromiso político-ideológico expreso, una fecunda capacidad de diálogo creativo con el presente histórico-social en el que vive y un repertorio de estrategias de enseñanza tendientes a garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior por parte de las nuevas generaciones de estudiantes.⁴⁶

ALEJANDRO KAUFMAN (UBA)

La apuesta sin reservas a modalidades de la tecnociencia asociada con programáticas de tipo desarrollista es aquello frente a lo cual la autonomía se yergue como garantía del conflicto de las facultades.

1. La idea de autonomía universitaria es tradición progresista constitutiva de la universidad pública. Evaluar la vigencia de la autonomía, sus alcances y limitaciones, requiere analizar de qué modo forma parte estrecha de la densidad –en tanto tramas de sentido– que caracteriza a la universidad pública. Requiere tener presente que la autonomía universitaria es aún anterior al auge tecnocientífico tal como se desarrolló en forma global a partir de la Segunda Posguerra Mundial. Responde a premisas intelectuales, científicas, culturales y cognitivas ilustradas, más cercanas al conflicto kantiano de las facultades que a la “ciencia normal” tal como fue descrita por Thomas Kuhn en los años sesenta, cuando las modalidades tecnocientíficas encontraban la plenitud de su dominio. Autonomía no es sólo protección del juicio de pares frente a la administración estatal, justo cuando es el corazón de la administración estatal el que parece estar unívocamente interesado en el dominio de la tecnociencia, articulado con la administración y el mercado, en tanto es de ahí y hacia ahí adonde orienta sus afanes. La autonomía universitaria argentina es tradición reformista, de la cual

conserva impulso y memoria, es cogobierno de la universidad con el colectivo estudiantil, constituido por una versión de la meritocracia atenuada por el ingreso irrestricto como principio general. Porque en ello reside la virtud más señalada de la autonomía: en que al pretenderse como garantía del mérito, protección respecto del gobierno y el estado, en su desenvolvimiento histórico devino potencialidad para limitar a la meritocracia, al dotar de porosidad a la universidad frente a la sociedad y a la política. Es cierto que se trata de una tradición garantista malversada con no poca frecuencia. El caso actual de la UBA, cuando invoca la autonomía para desobedecer una ley nacional que otorga derechos a los profesores, es un notorio y desafortunado contraejemplo, así como es innegable que la autonomía puede servir para inmunizar a la universidad frente a la sociedad. La última década, reparadora en amplias zonas de la sociedad argentina en general, lo fue también para la universidad. Produjo reconocimiento y financiación, dos rasgos que le fueron retaceados y vulnerados durante décadas, y que aun esperan que el trabajo de la memoria prosiga su trayecto de revisión del pasado reciente. También ha sido positiva en muchos aspectos la inclinación gubernamental para que el conocimiento remita al compromiso social ¿cómo negarlo? Sin embargo, en el orden de los saberes se han establecido diversas inadvertencias que auguran gravosas consecuencias en el futuro. La apuesta sin reservas a modalidades de la tecnociencia asociada con programáticas de tipo desarrollista es aquello frente a lo cual la autonomía se yergue como garantía del conflicto de las facultades. Si no siempre cumple ese papel, es no obstante la instancia a la cual dirigir la mirada que señale nuestras demandas de pensamiento crítico y prácticas democráticas.

2. Las Humanidades, sin por ello asegurar resultados y consecuencias, son la fuente de los saberes críticos que desde tiempos remotos han alentado las reservas éticas de la conciencia erudita. Sometidas en todas partes a la homologación funcional que industrializa la producción de saber de manera ciega y careciente de intelección problematizadora, también conforman la referencia y el ámbito de las resistencias frente a un dispositivo tendiente a la automatización de las conciencias y la prescindencia de toda reserva concernida por la inquietud. Antes el dominio de la eficacia ilimitada de las prácticas de reproducción del saber técnico que la pregunta por las formas de vida, el sentido, la apertura a la indeterminación y las dudas sobre la vigencia del progreso infini-

to. Es un lugar que las Humanidades ocupan por tradición y por necesidad cultural y política de la sociedad, lugar que es frágil y susceptible de extinción, tal como tanto alertan múltiples voces que trabajan sobre el estatuto de los saberes en las sociedades contemporáneas. Ese lugar es intrínseco de la cultura, y no depende en su última instancia de otra cosa que del saber como necesidad humana esencial. Sin embargo, la experiencia social y política no hace más que mostrarnos retrocesos y menoscabos, sometimiento a la irrelevancia y negligencia. Si el propósito de políticas gubernamentales como las vigentes en estos años –como no hay duda de ello– obedece a premisas populares y democráticas que a su vez deben su fundamento y su origen a las humanidades, el olvido de esa entrañable relación pone en peligro el sentido y la orientación mismas de políticas bien intencionadas y sin duda favorables a tales premisas en múltiples aspectos. Sin embargo, sabemos que si las humanidades son relegadas a una relevancia formal, procedimental, de autorreproducción ornamental, o aun leída como “industria cultural”, el destino de tales políticas no hará más que encontrar su socavamiento en su propia dinámica, al concurrir, aun de manera inadvertida o no deseada, a las determinaciones que hacen del capitalismo que cuestionamos la forma de dominación más formidable e injusta de la historia. Necesitamos gobierno, realizaciones socialmente relevantes, articulaciones virtuosas entre distintas instancias del estado y la sociedad, pero sin ejercicio del pensamiento crítico, o sin relevancia a él destinada, sin reservas comprometidas con los saberes que las Humanidades nombran apuraremos el instante del peligro de las crisis civilizatorias, no obstante que las humanidades –y también por ello– no estén exentas de aporías, crisis, tremulaciones de sentido y participación concernida en los problemas que aquejan al estatuto del saber y las técnicas en la actualidad. Es cierto que necesitamos hacer, es cierto que la sociedad y el pueblo necesitamos realizaciones y justicia social. Pero también necesitamos comprender, experiencia que invoca de manera irrevocable a las Humanidades y a los problemas que ellas cargan, y frente a los cuales algunas impaciencias las impugnan sin razón, en lugar de convocarlas para el debate y la inquietud de la crítica.

3. Los procedimientos de acreditación no deberían considerarse en forma meramente burocrática y protocolar, de modo de garantizar un reconocimiento sin compromisos intelectuales o críticos, al amparar la producción del saber en

modalidades reglamentarias. La historia, la persistencia, así como la fértil renovación generacional de la cual es testimonio esta misma revista, entre otras, forma y formó parte en nuestra historia reciente de las tramas densas habitadas –no solamente– por la Reforma y la Autonomía. Si el régimen de producción del saber en contextos de restricción y no reconocimiento reserva a los procedimientos de acreditación su papel más empobrecedor, burocrático y mezquino a los efectos de valores intelectuales, críticos o científicos relevantes, lo cierto es que en contextos de vigencia democrática y apoyo económico político a las labores del producción del conocimiento, los procedimientos de acreditación podrían, podrán, atenuar el carácter excluyente y verticalista que se les concede en épocas de pobreza, tal como al fin de cuentas ha sucedido con otras acreditaciones universitarias, a saber las titulaciones de grado y postgrado. Si en épocas de escasez y crisis ellas encuentran sus extremos en cuanto a limitaciones, cuando cuentan con el apoyo que necesitan y las habitan la presencia masiva de estudiantes, docentes e investigadores será de esperarse una desdramatización de los aspectos más restrictivos de tales circunstancias. Sin embargo, el problema no dejará de persistir por mejores que sean las condiciones sociales y materiales. En consecuencia, lo que se nos requiere al respecto es promover las condiciones del pluralismo y el auspicio de espacios de reflexión y debate como los que provee esta misma encuesta que nos ha inquirido en esta ocasión. En resumen: el vigor cultural y crítico de una sociedad responde a una necesidad humana esencial. Cualquier esfuerzo que hagan las instituciones y el estado para favorecerlas será bienvenido, y aún más bienvenido será que se adquieran destrezas instituidas de convivencia, consideración del devenir social y cultural, antes que determinaciones. La institucionalidad democrática agradecerá siempre las políticas públicas progresivas, pero deberá saber que el móvil social y popular que las justifica habrá de ser interrogado en el llano, en la historia social concreta, en las prácticas sociales efectivas.

4. La especialización disciplinaria, como decía Gregorio Kaminsky, remite a una “crisis” constitutiva de los saberes desde principios del siglo XX. Esto es bien conocido, aunque tal vez resguardado en el olvido. Menos disponible para un debate puntual es la institucionalización de la “gran ciencia” acontecida en la segunda mitad del siglo, a la cual responden las condiciones institucionales de la “producción” del conocimiento, de las cuales las agencias estatales son

paradigmáticas. Una de las modalidades en que tiene lugar esta condición institucional, y motivo de disputa, es la subalternización de las ciencias sociales y las humanidades a las ciencias “duras”. Clasificación que por sí misma fue motivo de obsolescencia desde hace no menos de medio siglo, en tanto la crítica se retiró a los bordes de las instituciones del conocimiento, y la “gran ciencia” se desarrolló de manera inapelable como una “industria cultural” específica, determinada por resultados entrelazados con grandes industrias como las armamentísticas, farmacológicas, informáticas, genéticas. Desde el proyecto Manhattan hasta el proyecto del genoma humano, el movimiento hacia la especialización fue concomitante con su contrario: la transversalización disciplinaria, la generalización de articulaciones sobre problemas y no sobre teorías, sobre temas y no sobre autores, sobre intervenciones radicales –no obstante técnicas, es decir catastróficas– en lo que la ontología daba por sentado a su manera. Al respecto nuestra condición periférica y subalterna requeriría un debate que aún se encuentra a una distancia inconmensurable de las condiciones mínimas para emprenderlo con alguna competencia. Tal cosa no depende solo de actualizaciones bibliográficas o programáticas curriculares, sino de abordar un debate intelectual informado sobre la “tercera cultura” y las profundas transformaciones que venimos atravesando desde hace por lo menos medio siglo, y de las cuales solemos considerar solo su relato triunfal e interesado, o importamos a los autores prestigiosos que las analizan y critican, sin reparar en el contexto y la genealogía que se impondría para intervenir razonablemente en un debate crítico desde perspectivas propias. Al menos necesitamos alertar sobre que hay un problema –además de permanecer inmunes a los cambios globales y a las necesarias críticas respectivas– para entonces circunscribir en una dimensión proporcionada el carácter –local– en que la especialización asociada con instituciones conservadoras respecto de las relaciones entre claustros y conocimiento contemporáneo responde a prácticas de autorreproducción estamental ligada a preservación de condiciones de supervivencia. Cualquier debate que escinda derechos humanos y laborales de los actores de carne y hueso partícipes de las profesiones y prácticas en discusión se verá enfrentado a escollos que no nos sentimos inclinados a ahorrarle. En un mundo en que ciertos parámetros de convivencia y sustentabilidad de la existencia son ineludibles en la mayoría de los ámbitos sociales, no es viable discutir sobre la producción del conocimiento sin considerar a los productores, trabajadores del

conocimiento, como sujetos de derecho. No deja de resultar curioso, a la luz del recorrido de los presentes interrogantes, que la densidad cultural y política de nuestra universidad pública todavía coexiste con una negligencia mayúscula al respecto, verificada en la morosa paciencia con que temas como el de la carrera docente siguen en muchas universidades públicas en el polvoriento cajón de las promesas no consumadas. El sujeto de un debate sobre las políticas públicas del conocimiento debe estar en el primer punto de la agenda, en lugar de ser omitido para después descubrir las precariedades o los estados de amenaza en que se encuentran quienes constituyen el recurso esencial de cualquier actividad. Lo mismo debe plantearse en las irradiaciones más extendidas de la educación y la cultura. Mucho es lo que está pendiente en estos terrenos, y mucha es la responsabilidad –indelegable– de los actores sociales, económicos y políticos. Algunas de las mejores virtudes de nuestras tradiciones intelectuales prosperaron en las sombras, fuera del orden del reconocimiento, fuera del ámbito del interés público. En ello tal vez resida el vigor que conservaron, como una reserva, como un viejo documento preservado en un archivo que pocos visitan, y que allí se mantuvo al resguardo para generaciones futuras. Este punto, entonces, nos lleva de vuelta al tópico sobre las revistas culturales, sobre el humus frágil, fértil pero vulnerable, sobre el cual se asienta una cultura política con perspectivas convivenciales prometedoras.

5. La pregunta es muy precisa: docencia en humanidades es trabajar sobre la lectura, sobre leer, sobre interpretar, sobre establecer y tramitar significaciones, sobre instalar escenarios donde el pensamiento crítico, libre, inquieto, indeterminado y sublime tenga alguna oportunidad de ser reconocido. Un escenario cuyo compromiso con la sociedad vaya más allá del orden de las necesidades tal como las instituciones las definan y, sin omitirlas ni desdeñarlas, rinda tributo –otra vez– al conflicto de las facultades, a las competencias necesarias para reconocer e intervenir en la tragedia del saber. Desde luego: docencia en humanidades no es docencia en la facultad de humanidades o como sea que se llame en cada caso, sino en todo el plexo educativo y cultural, en tensión crítica con el conjunto de los campos de los saberes y las formas en que se divulgan y circulan en la sociedad. Una sociedad sometida a simplificaciones unívocas, consumos dirigidos, climas escandalosos, compulsiones autodestructivas y trivializaciones masivas tiene algo que esperar de un debate sobre el

lugar social de las humanidades y la cultura. “Buena” docencia en humanidades demanda resituar a la lectura en el lugar central que define la condición de la universidad, que no es el aula ni el recurso a la performatividad oral y la interacción retórica, aunque estas tengan sus virtudes ineludibles, sino a la biblioteca, el archivo, el recurso documental, las bases materiales de la memoria y la transmisión. Nuestro acto privilegiado es leer, no sólo hablar, sobre todo cuando en las culturas masivas contemporáneas los términos se han invertido, no obstante todo lo que se diga con acierto relativo acerca de que el ciberespacio no suprimió la escritura sino que la promovió. Es necesario discutir este aserto: promovió la escritura, pero no lo hizo con la lectura. Las escrituras virtuales remiten a formas de la oralidad que podrán tener nuevas potencialidades que sería necio prejuizar o ignorar, como también lo sería pasar por alto lo que se pierde en el camino. Así, el “buen” docente de humanidades será el explorador de las redes virtuales que reponga la lectura allí donde se extravió, allí donde la temporalidad se mide en segundos, y la materia se concibe en el orden de la nanopartícula. Si algún sentido esperamos preservar para las humanidades, no habrá de ser mediante supuestas regresiones conservadoras, imposibles por otra parte más que como emblemas cristalizados, sino recreando las memorias y tradiciones que habrán de atravesar nuevos escenarios, por nuevos e inauditos caminos.

EDUARDO RINESI (UNGS)

Con mucha frecuencia el principal enemigo de la autonomía universitaria no es el Estado ni sus agencias, sino una cantidad de *otros* actores mucho más heteronomizantes del pensamiento y de la vida en nuestras instituciones.

1. La idea de autonomía, que tiene en efecto la historia que ustedes trazan en la pregunta, constituye un viejo y valorable principio de la organización de la universidad pública en la Argentina. Y la verdad es que durante muchas décadas, que fueron con frecuencia décadas (entre aquel 18 y aquellos 90 que ustedes mencionan) de autoritarismo estatal, de vocación por intervenir en la vida libre de las universidades o por torcerla (muchas veces con éxito considerable) en determinadas direcciones, su uso estuvo muy teñido por una entonación

anti-estatalista (liberal clásica, diríamos) perfectamente comprensible y aun justificable. Yo creo sin embargo que en los últimos años hemos ido entendiendo una serie de cosas que vale la pena destacar. Una: que con mucha frecuencia el principal enemigo de la autonomía universitaria no es el Estado ni sus agencias, sino una cantidad de *otros* actores mucho más heteronomizantes del pensamiento y de la vida en nuestras instituciones. Pienso sobre todo en las corporaciones, de dos tipos. Primero, las exteriores a la vida de la universidad (los estudios contables que tienen semi-colonizadas las Facultades de Ciencias Económicas de todo el país, las multinacionales de la industria farmacéutica que organizan cursos y planes de estudio y regalan recetarios y folletos a todo color a la entrada de las Facultades de Medicina). Y segundo, las internas a la propia vida de la universidad, sin excluir entre ellas, desde ya, la propia corporación a la que pertenecemos: la docente. La otra cosa que hemos aprendido es que, en cambio, muchas veces el Estado, frente a estas verdaderas amenazas a la independencia y a la libertad, constituye menos un peligro que una garantía para la siempre amenazada autonomía universitaria.

2. Desconfío un poco de la idea de que las humanidades tengan algo así como una "función". Desconfío un poco, en realidad, de la idea de función. Y sobre todo desconfío de dos respuestas que a veces, desde perspectivas que tienden a acompañar los lineamientos generales de la política científica y de la política de desarrollo económico y de extraordinaria expansión educativa que viene implementando el gobierno nacional, se da a esta pregunta que ustedes formulan. Una es la respuesta que consiste en decir que las ciencias que ustedes llaman "aplicadas", los saberes tecnológicos aplicables a la producción, deben permitirnos impulsar los cambios que aumenten la productividad del país, mejoren nuestra performance extractiva o industrial, etc., en tanto que las ciencias sociales deberían dedicarse a estudiar los "impactos" que esas transformaciones productivas producirían en las comunidades. Cómo impactan los conocimientos que mueven la historia en las cabezas, las costumbres o las instituciones de los hombres. No me convence ni un poquito: me parece una idea ingenua, instrumentalista y pobre de las ciencias sociales. La otra es la respuesta que consiste en decir que mientras las ciencias "aplicadas", la ciencia y la tecnología puesta al servicio de la producción, mueven el mundo, las ciencias sociales deberían construir, al compás de esa transformación, lo que hoy suele

llamarse el "relato" que la encuadre, le dé un sentido y acaso una épica. Tampoco me convence. Creo, en primer lugar, que las ciencias sociales y humanas tienen un aporte muy relevante que hacer a los procesos de transformación en curso (que no son sólo ni principalmente, me atrevo a decir, económicos ni productivos ni menos que menos tecnológicos, sino sociales, culturales y políticos) estudiándolos, pensándolos críticamente, revisándolos todo el tiempo, ayudándonos a comprenderlos. Creo, en segundo lugar, que las ciencias humanas y sociales tienen que contribuir a la mejor calidad de nuestros debates colectivos, a ayudarnos a levantar la puntería de nuestras discusiones públicas, a enriquecerlas y a mejorarlas. Y creo, en tercer y último lugar, en las formas no instrumentales –digamos–, no "útiles", *inútiles*, creo –y creo que es necesario que sigamos apostando por esta creencia– en la gratuidad de los saberes que apenas nos "sirven", si acaso, para refinar nuestra comprensión de nosotros mismos, de nuestra subjetividad y de nuestro pensamiento, para poner en el banquillo de los acusados al sentido común ideológico que nos gobierna, para discutir los límites y las posibilidades de nuestro lenguaje, para entender mejor lo que entendemos y lo que no entendemos.

3. De nuevo, prefiero no ponerme normativo. No sé qué lugar "deberían" tener las revistas culturales entre las tareas que realiza la Universidad, o que realizan los universitarios. A mí, por supuesto, las revistas culturales me gustan mucho, pero no me atrevería a elevar ese gusto personal a algo así como una misión de ninguna institución. Prefiero contestar, más en general, que algo que ha pasado últimamente es que las universidades han ido construyendo lazos mucho más firmes, más cercanos, más concretos y más fuertes con eso que ustedes, en su pregunta, llaman su "entorno". Y esto por muchas razones, desde ya, pero entre otras muchas porque las universidades han aumentado considerablemente, a lo largo de las últimas cuatro o cinco décadas, su número (rápido: pasaron de 9 a medio centenar en la última generación y media), y que una de las consecuencias de esto es que la noción que cada una de ellas va pudiendo tener sobre su propio "entorno", sobre su "territorio", diría yo, y sobre su relación con ese territorio, es una noción mucho menos abstracta y general, y mucho más concreta, situada, circunscripta y material. Y eso mismo hace que los saberes que esas universidades producen, que las investigaciones que realizan, que los temas que las ocupan, estén mucho más inmediatamente

asociados a las necesidades de las organizaciones sociales, políticas o culturales de ese territorio, o a las de los gobiernos locales, o a las de sus escuelas o sus sindicatos... Me parece, en síntesis, que por un lado las universidades tienen hoy que contribuir, como decíamos hace un momento, con el mejor desarrollo de los grandes debates colectivos que se producen (o que a veces no se producen y se deberían producir) en el espacio público nacional o incluso –más que eso– regional, continental, mundial. Pero que al mismo tiempo están hoy en muchas mejores condiciones de incidir fuertemente sobre el modo en que los ciudadanos del entorno más inmediato en el que están situadas y en el que desarrollan su tarea plantean sus problemas, buscan sus soluciones o encaran sus proyectos de desarrollo local o regional. Si el mejor modo de provocar esa doble incidencia son las revistas culturales, o las actividades formativas de tipo menos convencional, o la producción radiofónica o la organización de charlas o de ciclos o de lo que fuera... y: no sé. Me parece que eso se va definiendo, *en la misma conversación con los referentes de la comunidad*, más bien sobre la marcha.

4. Como enormemente empobrecedora, por supuesto. Esto ya es un lugar común, y no parece necesario extenderse. Es cierto lo que ustedes dicen: esa lógica tiene que ver con ciertas rutinas académicas e institucionales que permiten ir construyendo carreritas en torno a temas cada vez más acotados, a especializaciones muy esterilizantes, sobre la base de una especie de supuesto epistemológico de base muy ingenuo, positivista o neopositivista, de coleccionadores de pedacitos, de suposición de que el mundo es una especie de piso de azulejo hecho de mosaiquitos que se ponen uno al lado del otro, que toleran especializaciones mínimas en cada uno de ellos (tesis de grado o de maestría o de doctorado presididas por el verbo “acotar” y que empiezan diciendo que se proponen investigar tal cosa en tal lugar entre tales fechas, y que terminan diciendo que hasta acá llegaron y que futuras investigaciones permitirán estirarse hasta el mosaiquito de al lado y ya tirar la manga para la tesis que sigue...) y que reclamarían después, sobre la base del supuesto perfectamente torpe de que al todo se llega por la vía de la suma de sus partes, alguna especie de síntesis final de todas estas “investigaciones” parciales. Y que hacen de cada uno un especialista en un “tema”. La gente “trabajando” –como se dice– *temas*. “¿Vos qué tema trabajás?”: esas sandeces. Que son sandeces porque no se proponen cuestionar el modo mismo en que nuestros paradigmas, nuestros

supuestos teóricos y metodológicos, los conceptos de los que partimos, organizan por nosotros y para nosotros el mundo regalándonos, como parte de esa organización, esos “temas” que fácilmente encontramos en ellos. “El sistema de partidos políticos en la Provincia de Santa Fe entre 1930 y 1943”; “La problemática de la prostitución en la localidad de Trenque Lauquen entre enero y septiembre de 1957”; “Los hechos armados en el partido de Pergamino entre...” Temas. El mundo, organizado por los paradigmas, los conceptos, las teorías, los acuerdos silenciosos que dominan la academia, nos regala temas. Y ahí vamos nosotros, con nuestras bequitas, a dar cuenta de esos temas... Yo creo que eso no es interesante. La verdad: no me interesa. Porque lo que me parece que debe interesarnos no son los temas, sino lo que me gusta llamar –por *oposición* a lo que dice la palabra “temas”– los “problemas”. Los problemas con los que el mundo nos asalta con frecuencia (qué sé yo: el problema de la gestión del transporte, o de los residuos sólidos, o de la vivienda, en los grandes centros urbanos; el problema del gran desbarajuste de todos los parámetros de la vida social en la crisis de 2001 y 2002, el problema de la salud, o de la educación, o de la minería a cielo abierto...) son problemas *exactamente porque hacen estallar las grillas disciplinares que tenemos preparadas para pensar*, y entonces nos obligan a revisar esa tendencia a la especialización a la que ustedes se refieren, a barajar y dar de nuevo, y a hacer jugar de otra manera, teorías y conceptos.

5. Hay algo fundamental que ha cambiado últimamente en la Argentina, y es nuestra propia representación de qué cosa es la Universidad, los estudios universitarios. Que si siempre se nos aparecieron como un privilegio del que podía disfrutar una minoría, como una prerrogativa (si no de derecho, de hecho) de unos pocos, hoy podemos concebir como un derecho ciudadano universal, o por lo menos tendencialmente universal. Han contribuido a esto tres factores. Uno: el establecimiento, por una ley de la nación, de la obligatoriedad de los estudios secundarios, que ya está poniendo (y que va a ir poniendo cada vez más) una mayor cantidad de chicos en las escuelas secundarias del país, y produciendo como resultado una mayor cantidad de graduados de esas escuelas secundarias, uno de cuyos destinos posibles (no el único, ni siquiera necesariamente el mejor, pero uno de cuyos destinos posibles) es seguir estudiando en la Universidad. Dos: la existencia de políticas públicas activas, como la Asignación Universal por Hijo, que tienden a hacer más fácil a las familias argentinas el cum-

plimiento de esa obligación legal que hoy tienen, y que todavía no todas, está claro, están en condiciones de cumplir. Y tres: la ampliación del sistema universitario del país, su notable expansión territorial, que hace que hoy no haya virtualmente ningún joven argentino en edad de asistir a la Universidad que no tenga una pública, gratuita y buena a un rato razonable de viaje de la casa. Todo eso, combinado, ha hecho que lo que por cierto viene siendo un derecho desde el punto de vista formal, nominal, abstracto, desde el punto de vista de que la Constitución y las leyes vienen diciendo desde el año del moño que es un derecho y que es un derecho que el Estado tiene que garantizar: estudiar en la Universidad, hoy se vaya volviendo, de hecho y en la representación de los propios sujetos de ese derecho ciudadano, un derecho mucho más material, concreto y cierto. Primera cuestión.

Segunda: que si reconocemos que estudiar en la Universidad es un derecho no podemos suponer que ese derecho se limita al derecho a tratar de entrar sin que un policía feo y bigotudo te saque a patadas en la puerta. No: no hay derecho efectivo y cierto a la educación superior si ese derecho se limita al derecho a tratar de entrar. El derecho a estudiar en la Universidad es el derecho a tratar de entrar y a *entrar*, a tratar de aprender y a *aprender*, a *tratar de avanzar* y a *conseguirlo*, a *romperse el alma*, claro, *estudiando*, que es una cosa difícil y exigente, pero a *–si uno en efecto se rompe el alma– progresar en los estudios* y a *recibirse en un plazo razonable*, y hoy lo cierto es que nuestras universidades no están consiguiendo garantizar ese derecho –y yo creo que muchas veces no están íntimamente convencidas de que deban hacerlo. ¿Qué sería, en qué se expresaría una convicción más fuerte en este sentido? Pues fácil: en una asignación de los mejores recursos humanos que tenemos, de nuestros mejores profesores, de los más titulados, de aquellos en cuya formación el Estado viene haciendo (a veces hace muchos años, a través de becas y de subsidios y de licencias y de apoyos de todos los colores y pelajes) una mayor inversión, a la tarea, primordial, dignísima, incomparable en importancia y en dificultad, de dar los cursos masivos de las carreras de grado que tenemos. Y la verdad es que hoy tanto nuestros profesores como nuestras universidades tienen una cantidad de estímulos sistémicos para no hacer esta elección, sino otra mucho más irracional y mucho peor, que es la de suponer que nuestros mejores cuadros tienen que estar en los cursos de posgrado y de pos-posgrado y de pos-pos-posgrado (que nadie que los haya dado y que haya dado también alguna vez Historia Social General o Economía I y que tenga buena

fe puede pretender que es más difícil que dar estas materias fundamentales a los muchachos que nos llegan de la secundaria, pero que sin embargo todos fingimos creer que sí es más difícil y más meritorio y que tiene que ser más remunerado y que tiene que dar más puntos en el *ridiculum vitae*, y en cambio que nuestros cursos masivos de los primeros años pueden ser atendidos por los ayudantes o los jotatépés que tienen “que pagar el derecho de piso” o que “tienen que hacerse de abajo” o a los que “les gusta enseñar” o todo ese tipo de hipocresías que les dedicamos.

Yo creo que es aquí donde hay que operar una transformación fundamental. Hay que terminar de romper con los 90, que en las Universidades triunfaron porque triunfaron donde más importa: en nuestras testas. Hay que terminar de entender el carácter extraordinariamente perjudicial que tuvo y tiene el programa de incentivos a la investigación, que ha organizado la subjetividad de los investigadores-docentes de un modo mucho más profundo de lo que suponemos, llevándolos con frecuencia, cuando usan esa expresión (“investigador-docente”), a sacar pecho y levantar la voz para decir que son investigadores y a bajar la cabeza y decir en voz muy baja lo que viene después del guión: que son docentes. Y usar un verbo tan pesado como el verbo “ser”, que podríamos dedicar a decir cosas más importantes (por ejemplo: “*To be or no to be*”, “*Je pense, donc je suis*” o incluso “Mirá que sos, ¿eh?”), para decir que “son” categoría 1 ó 2 ó 3 del Programa de Incentivos, y a suponer que “ser” esas cosas quiere decir algo. Y a considerar que la docencia es una “carga” (así se habla en nuestras universidades: “la carga de docencia”), lo cual es una barbaridad, un horror. Hay que revertir eso. Hay que dejarse de macanas con las carreritas locas que hacen que un chico de 29 años, que llegó hasta ahí saltando ágilmente de beca en beca: de la licenciatura al master, del master al doctorado, que entró al CONICET, que hizo la “pos”, en el que el Estado ha gastado miles y miles y miles de pesos para que pueda hacer todo eso sin tener que trabajar..., que ese chico, digo, llegue hasta ahí y cuando uno le dice que por qué no toma una comisión de, ponele, Filosofía I, te mire a los ojos y te explique que él es Doctor y que “está para dar clases en el Doctorado” y que había pensado en “cubrir su carga de docencia” ahí, en el Doctorado, pero que “tiene” (porque la gente, en la universidad, “tiene” ayudantes, “tiene” a otra gente), que tiene, digo, un “chico” que es muy bueno y que puede tomar esa comisión.

Bueno: ustedes me preguntan qué es hoy ser un buen docente en nuestras Universidades. Respondo rápido, porque hay que terminar: no decir nunca más

eso, dejarnos de joder, entender de una buena vez que una universidad que logra terminar uno de cada diez chicos que la empieza, aunque ese chico sea un talento de exportación, no es una buena universidad, sino una universidad mala, entender –en otras palabras– que una universidad sólo es buena si es buena para todos, y que sólo es para todos si es *buena* para todos, y entender que para que sea buena hay que ir a dar clases al grado y explicar las cosas y dejarnos de macanas con los *papers* referateados en chino mandarín y entender que cada pibe que se nos cae es un fracaso nuestro y no del pibe, una derrota y un crimen nuestro y no una culpa de las “carencias” con las que “nos llegan”, de los “problemas de la secundaria” o ese tipo de estupideces autoexculpatorias que decimos y que nos decimos como excusa para seguir bochándolos por docena y rapidito, porque en un rato tenemos que salir para Berlín donde hay un congreso re-importante sobre no sé qué cosa que nos viene bárbaro para meter en el cév. Más o menos eso, digo, tratando de responder a la pregunta, sería ser hoy el tipo de docente que podríamos estar orgullosos de ser.

ROQUE FARRÁN (UNC-CONICET)

Practicar la autonomía implica establecer conexiones dentro y fuera del ámbito universitario, no simplemente orientadas por afinidades ideológicas o cognoscitivas, por consignas o creencias, sino en la asunción del riesgo de pensar en nombre propio, por fuera de los rasgos predicativos e identidades que nos determinan.

222

1. Sé muy bien a qué refiere la idea general de autonomía universitaria, pero quisiera responder a esta pregunta mediante un breve desvío, para captar el sentido singular que ella implica, y recién luego volver sobre la idea. Quizás este atravesamiento por el sentido nos dé, a su vez, otra idea de la idea (singular-universal). El término compuesto “autonomía universitaria” me evoca inmediatamente una experiencia bastante reciente (se encuentra dentro de los 10 años de la década considerada) vinculada, por supuesto, tanto a la autonomía como a la universidad aludidas, aunque desde un ángulo ligeramente distinto al que podría solicitar la consideración inmediata del sintagma, que, supongo, sería el

mentado espontáneamente en la pregunta. Pues creo que relatar semejante experiencia puede ser un modo singular de introducirme en la consideración de este problema y de responder allí, en implicación; sobre todo si lo entendemos así, como el índice de una problemática (la Idea) más vasta que excede cualquier particularidad histórica, por más acotada *a priori* –espacial y temporalmente– que esta sea. Lo que voy a contar tiene la virtud suplementaria de reunir lo histórico y lo ontológico. Se trata, en fin, del único concurso docente en el cual me presenté siguiendo a pie juntillas las normas del procedimiento, con toda la ingenuidad y el entusiasmo de la primeridad, y llegué incluso hasta el final del mismo con un resultado bastante ambiguo para mí: satisfactorio en cierto sentido (por haber aproximado mi deseo) y frustrante en otro (por haberme encontrado de golpe con la cruda realidad institucional). Resulta que el punto de discusión en que se apoyó el dictamen, del cual sólo luego vería hasta qué extremo me desfavorecía, tomaba como principal excusa para ello un error de interpretación en lo relativo precisamente al concepto de autonomía (no importa tanto aquí mencionar en relación a qué materia específica); pues se me decía que no podía haber algo así como una “autonomía relativa”, que era lo que yo de mi parte sostenía, sino que *o bien* tal instancia era subsumida bajo un orden dado *o bien* no tenía nada que ver con él. De nada sirvió apelar a la distinción que había leído recientemente entre dependencia y autonomía, introducida por Schiller justamente para remarcar que en Spinoza la dependencia de los atributos y los modos en relación a la sustancia no negaba su autonomía. A esto mismo aludía yo con el agregado de la “relatividad” a la palabra tantas veces repetida.

Incluso el término “universidad” remite en esta misma experiencia (donde se verifica una vez más que no es suficiente repetir –ni siquiera en las aulas universitarias– para captar algo de lo que se dice) no sólo al lugar en que se sustentaba el concurso aludido, sino al ejemplo también empleado por mí en aquel momento para intentar dar cuenta de una instancia autónoma y no obstante dependiente del lugar donde se constituye. Hacía referencia a la dificultad habitual de captar una existencia que no es sólo nominal sino eminentemente simbólica, relacional y material. Tal como se puede apreciar en el caso de que alguien nos pregunte por la Universidad Nacional de Córdoba y lo conduzcamos a la Ciudad Universitaria; acto seguido el imaginario visitante bien podría aludir que ve árboles, edificios, calles, estudiantes, profesores, etc. pero que no ve la mentada “Universidad”. Lo cual es bastante más ridículo, si se piensa, que la

célebre “caballosidad” que insistían en no ver los viejos cínicos ante el caballo concreto, pues, en cierta forma, tenían razón: la idea no surge en cualquier circunstancia, ni hay idea de todo (cabellos, barro, etc.). Este malentendido se repite cada vez que alguien no entiende –o no quiere entender– que un conjunto puede adquirir una entidad separada a la de sus elementos y funcionar de manera *autónoma* respecto de ellos, aunque no sea algo *independientemente* de ellos. (Esto, que quizás hoy nos puede parecer banal, remite a un descubrimiento del genial matemático Georg Cantor, efectuado en teoría de conjuntos, quien postula la existencia de números transfinitos apoyado en este tipo de constataciones). El viejo cínico que me evaluaba en aquella ocasión, casualmente ponía como contra-ejemplo el caso del hijo pródigo que se va del hogar y que, por ese mismo acto, se vuelve autónomo e independiente a la vez (¡a lo mejor era su deseo paterno, vaya uno a saber!); todos sabemos, sin embargo, que eso no se dirime así tan fácil.

La cuestión, en fin, es que resulta muy difícil apreciar la autonomía si no se entiende la complejidad de los entramados simbólico-materiales que la subtienden y que, a su vez, exceden ampliamente las endogamias propias de las cátedras, las familias, y las especializaciones disciplinares. Y, por supuesto, los entramados de los que hablo son esencialmente políticos. En dicho sentido, el mejoramiento de las condiciones económicas objetivas, vinculadas a un mayor financiamiento y a una mejor administración de los recursos, lamentablemente no se han traducido con igual fuerza en una efectiva transformación y ampliación del espacio universitario, en tanto espacio de pensamiento y generación de ideas, a partir de un ejercicio cabal de la autonomía tan deseada como proclamada.

Ahora bien, respecto a la potencia de la Idea de autonomía (suscitada, espero ya, en el sentido de lo que antecede), me gustaría decir algo más. Una idea no surge en cualquier momento histórico, ni bajo cualquier condición estructural; tampoco creo que ella se pueda fijar de manera a priorística. En todo caso, ahora mismo que lo pienso, en circunstancias concretas y en relación a otros, quizás pueda dar cuenta de la transtemporalidad de ciertas ideas (al decir de Badiou), o de la recurrencia de ciertas problemáticas (al decir de Foucault). Decir que el kirchnerismo ha abierto una potencia inusitada para pensar lo político en el seno mismo de la sociedad, incluida por supuesto la Universidad, no es decir nada novedoso. Esta condición política insoslayable, sobre todo a nivel del gobierno nacional, pero que empieza también a esbozarse tímidamente, a encon-

trar ciertas resonancias en algunos ámbitos universitarios, no es suficiente. La radical potencia de la autonomía universitaria –sobre todo pienso en la cordobesa, que es a la cual pertenezco– sólo puede desplegarse verdaderamente si se abre a los subconjuntos genéricos que se sustraen a la lógica clásica de las pertenencias predicativas, disciplinarias y endogámicas que aún prevalecen en los claustros universitarios, más acá de cualquier ruptura autoproclamada con respecto a los cultos religiosos históricamente dominantes. Practicar la autonomía implica establecer conexiones dentro y fuera del ámbito universitario, no simplemente orientadas por afinidades ideológicas o cognoscitivas, por consignas o creencias, sino en la asunción del riesgo de pensar en nombre propio, por fuera de los rasgos predicativos e identidades que nos determinan. Por aquí creo que puede pasar el aporte efectivo de la autonomía universitaria a la emancipación política de la sociedad en su conjunto genérico.

2. Sin duda alguna las Humanidades deberían ocupar un lugar allí, más precisamente el de la articulación misma. Me explico. Creo que el papel de las Humanidades no puede ser el de admitir sin más, resignadamente, un modo de producción científico-tecnológico que las subordina o, peor aún, las excluye. Para eso pienso que las ciencias humanas, y esto quizás sea lo que muestra paradigmáticamente la filosofía, deben exceder la determinación de su praxis a ciertos objetos reducidos de conocimiento y empezar a dar cuenta así de la multidimensionalidad (o sobredeterminación compleja) que atraviesa la producción de saberes vinculados a lo que sucede en la sociedad, o sea a sus necesidades, demandas y deseos concretos (no meras demandas proveniente del mercado de capitales), que no dejan de comprometer cuestiones de índole política en su más amplia expresión. Una concepción compleja de la praxis científica, como la que mentamos aquí, excede también cualquier idea típica de interdisciplinariedad, transferencia y/o extensión universitarias, en tanto estas presuponen objetos y métodos ya constituidos; puesto que implica comprometerse en una reformulación más amplia de los saberes y verdades, sus posibilidades y funciones, en una sociedad que no se supone autoconsistente ni atada a ninguna finalidad histórica definida. Y no obstante, no se encuentra por ello exenta de marcas simbólicas y materiales concretas que la *sobredeterminan* y sustraen al juego de una globalización descarnada: puro flujo de capitales.

Las Humanidades pueden ayudar sobre todo a pensar la *articulación* política de la sociedad en tanto conjunto abierto, genérico, y así, sobredeterminado por aquellas marcas simbólico-materiales que le dan sentido tanto a las existencias individuales como colectivas; y por eso mismo disputan el lugar de las religiones cada vez más proliferantes, cuya función eterna ha sido regular la producción del sentido común. En definitiva, los estudios humanísticos pueden contribuir a constituir el lazo social sosteniendo la heterogeneidad irreductible de prácticas y saberes contra cualquier unificación de un sentido último. Hay que asumir que tanto las verdaderas ideas como las articulaciones efectivas surgen, o tienen su posibilidad más fructífera de surgir, en términos de conjuntos genéricos abiertos; por eso creo que hay que trabajar en pos de las aperturas, de los pensamientos críticos en constante reformulación, ya que los cierres y especializaciones se dan espontáneamente.

3. Esta pregunta me parece particularmente relevante, no tanto porque considere que yo pueda aportar algún conocimiento específico al tema, sino porque muestra una torsión topológica fundamental: se plantea por el "lugar e incidencia" a tener desde el mismo lugar en que la pregunta se formula y busca su incidencia. Me entusiasma participar de ello, en modesta medida. Pues considero la *implicación material* como algo clave en los asuntos vinculados a los saberes que nos tocan, nos afectan, y ello excede la cuestión más clásica del *compromiso*. En definitiva, las revistas culturales pueden tener el lugar e incidencia delimitados por la respuesta anterior, es decir, pueden contribuir también a aumentar la porosidad que debería afectar el seno mismo de la Universidad, como de los centros de investigación y producción científico-tecnológica. Es decir abriendo múltiples canales y vasos comunicantes entre la sociedad y la Universidad que impidan la primacía de una sola lógica de producción y evaluación de las praxis y los conocimientos. Por supuesto que cualquier lugar se puede prestar al juego espurio de reinstaurar jerarquías de saber-poder y modos de reproducción que no aportan nada al pensamiento crítico de lo actual, pero complejizar los espacios, las mediaciones, los modos de intervención, sus lógicas y procedimientos, tiene *per se* un potencial irrecusable.

Mi propuesta efusiva sería: ¡menos consumo [cultural] y más cultura [filosófica]! En cierta forma, aunque apenas audible desde el lugar en que me encuentro, constituye un grito de batalla. Pues, si bien los primeros intentos de

divulgación científico-filosófica, encabezados por figuras relevantes como Paenza, Feinmann, Forster o Sztajnszrajber, entre otros, son muy importantes y valederos en sí mismos, creo que no se trata simplemente de acercar la complejidad del saber académico-universitario a la gente común, a través de un lenguaje más llano o pedagógico (“¿pero cuál es más abstracta, la matemática o la filosofía?”, le decía en tono de broma Carolina Scotto a Adrián Paenza al entregarle un premio universitario); se trata más bien de cambiar las coordenadas mismas del lenguaje y sus niveles jerárquicos de especialización estructurada-estructurante, atravesarlo de múltiples saberes y verdades anómalas, de múltiples modos y formas de decir (algo que a veces percibo, por ejemplo, en la escritura de Horacio González); la lengua del sujeto político que reclama nuestra época no será homogénea, uniforme o plana, como han pretendido desde siempre los totalitarismos, pero para que comience a esbozarse y resonar de a poco, a hacerse oír a media voz, hay que animarse a balbucear en la circulación de otros ámbitos, no sabidos, en la ruptura de las fronteras de saber establecidas. Eso es lo que una lengua filosófico-política de-suturada de su pesadez histórica, o de su confinamiento académico, expone en un decir impropio. Y sobre todo, para que ello tenga lugar, hay que multiplicar y darle valor a otros, innumerables, medios de expresión cultural.

4. Por lo dicho anteriormente, se desprende que mi evaluación respecto a la *especialización* no es de las más positivas, no creo que sea lo mejor que nos pueda pasar, al menos no lo es en el sentido compartimentado en que se está (re)produciendo. Habría que evaluar otros modos de encarar la *especificidad* de las investigaciones e intervenciones, más que la *especialización*. La especificidad para mí responde a la índole estricta de lo singular, lo irreductible al sentido común totalitario (mayormente mediático), y conecta más bien con lo genérico político; mientras que la especialidad apunta a consolidar la particularidad en la que cada saber tiende a cerrarse inexorablemente sobre sí mismo y a subordinarse así a un universal abstracto muchas veces ignorado (por ejemplo la lógica de mercado). De todos modos, confieso que no tengo del todo claro si a nivel de la política nacional, en términos concretos, no se debería promulgar la investigación en Humanidades desde otros lugares de inscripción más amplios y con criterios de evaluación distintos a los del propio CONICET, o bien insistir en que lugares e instituciones como éste último continúen reformulando sus

formas de inclusión para dar lugar así a modos de construcción del saber mucho más complejos e inextricablemente materiales, en el sentido antes señalado, que resistan la mera reproducción de los ya establecidos por protocolos y estandarizaciones. Sea como sea, considero que la superespecialización en Humanidades es nociva, tanto para las mismas Humanidades como para la sociedad en que ellas se insertan. Sobre todo cuando se comienza a girar violentamente en una circularidad reproductiva y excluyente, elitista, cuya cuantiosa información no da lugar a la escisión del círculo y, por ende, a la consideración de eventos políticos significativos que no entran en el marco simbólico-ideológico que domina las interpretaciones y valoraciones.

Contrariamente a lo que opinaba Aristóteles, considero que no sólo es factible una ciencia de lo singular sino que resulta en extremo deseable, pues urge pensar y practicar en términos más amplios, una política y una cultura de lo singular. Creo que la única posibilidad de salir del círculo vicioso del individualismo generalizado, y de los complementos místico-masificantes que emprenden los diversos cultos religiosos, es plantear en todos los ámbitos posibles la valoración, generación y sostenimiento incondicional de lo singular. Para entender cómo lo singular se sus trae a la típica dialéctica entre lo particular y lo universal –y sus modos de valoración capital– no vendría mal estudiar a Deleuze, a Lacan, a Badiou, por sólo nombrar algunos de los últimos que han elaborado algo al respecto. Un Estado que tomara a su cargo, en serio, el sostenimiento incondicional de las singularidades, sea donde sea que ellas se jueguen, abriría en verdad algo muy distinto a la estupidéz circulante; no sólo mediática sino muchas veces también técnico-formativa.

5. Siguiendo la lógica del sentido que he tratado de desplegar en las respuestas anteriores, me gustaría decir, tan sólo, que para mí un buen docente universitario, más acá del bien y del mal, como de cualquier fin instrumental, es aquel que puede producir sentido y habilitar así la generación de ideas, de pensamientos, de decires que prolonguen sus efectos siempre singulares. En cuanto al sentido señalado, si bien hay que producirlo cada vez, en cada encuentro, podría exponer aquí sucintamente de qué se trata, siguiendo las elaboraciones deleuzianas, la proposición lógica por la que aquél *subsiste e insiste*. Hay quienes hablan de sí, expresan sus sentimientos, deseos o creencias (manifestación); hay quienes además argumentan sus posiciones, encadenan proposiciones, prometen o arriban a determinadas conclusiones (significación);

por último, hay quienes directamente indican las cosas, van a los hechos, designan estados, relaciones, mezclas, propias o impropias (indicación). Pero quienes logran combinar la expresión, la significación y la designación en un sólo gesto enunciativo, están produciendo algo más, algo suplementario a las dimensiones típicas de la proposición lógica, están produciendo materialmente sentido. Una característica fundamental del sentido es su impenetrabilidad; dicha impenetrabilidad no debe ser confundida con una voluntad de parecer hermético o de escribir en clave, tampoco con una ascensión purificadora o iniciación en los misterios, porque el sentido está ahí, accesible a cualquiera, siempre en la superficie, y por eso es tan difícil de captar: por excelencia, eso mismo que el anudamiento borromeo lacaniano permite sostener con rigurosidad, en tanto configura paradigmáticamente un modo de articulación que respeta la alternancia de los cordeles (toros) e impide cualquier captación total de uno por otro, como así también su único principio de consistencia: *si uno se corta todos se sueltan*. Creo que una práctica efectiva de transmisión debe pasar por estas complejas articulaciones para no caer en un mero enciclopedismo del saber que funciona acumulativamente e impide la captación siempre evanescente del sentido, del acontecimiento, del decir, de la idea.

FERNANDO ALFÓN (UNLP)

No quiero desconocer la autonomía de que dispone la universidad, que todos estimamos y necesitamos, pretendo señalar que la pregunta por la autonomía no debería agotarse en el aspecto financiero.

1. Cuando pensamos una institución del conocimiento, la idea de autonomía conlleva cierta presunción abstracta del saber, pues supone desligar al saber de los poderes fácticos. Supone que es posible, e incluso deseable, que la producción de saber esté a salvo de interferencias. Debemos defender la autonomía universitaria, no obstante, si por autonomía nos referimos a disponer de un presupuesto legítimo; ahora bien, no encuentro a la Universidad autónoma, por ejemplo, de la tendencia burocrática del saber. Cada vez encuentro más tedioso cumplimentar los requerimientos de CONEAU, CONICET, SIGEVA y todas las

demás siglas destinadas a contabilizar, ordenar y sopesar los méritos académicos. La universidad no es autónoma de esa tendencia a la que, además, auguro un final funesto, por los resultados desalentadores que está generando. (He visto a un futuro doctor entregar en ventanilla su tesis, a la que traía en un canastito de hacer mandados, pues eran dos resmas anilladas y otras tres resmas más que –se lamentó– era la documentación probatoria.)

Conozco investigadores que invierten la mayor cantidad de su tiempo en responder a los requerimientos burocráticos, no en el estudio, ni en la elaboración sustancial de sus obras. Para volver al caso de los currículum: primero bastaba con una simple hoja de vida, luego se nos pidió amoldarnos a un modelo, luego el modelo se digitalizó y se complejizó, y hoy ese sistema tiende a lo kafkiano. Los docentes que vivieron el proceso no lo sienten, pero un joven que duda o no en sumarse al sistema de investigación formal, ve que le espera cumplimentar esos requisitos y quizá se desaliente.

Creo que una autonomía más vasta se puede alcanzar repensando las lógicas de neutralización de los saberes a las que la universidad está tan a menudo asociada. Tornar a la producción de saber en un lenguaje muy encriptado es una forma de hacerlo impotente e impenetrable.

Visto el problema desde esta perspectiva, la universidad no es autónoma en cuanto a sus financiamientos, pues estas prácticas tediosas de ordenar los conocimientos y los méritos no es por una vocación de los docentes a invertir su más preciado tiempo en ajustarse a la burocracia, es por una necesidad de atraer financiamientos.

No quiero desconocer la autonomía de que dispone la universidad, que todos estimamos y necesitamos, pretendo señalar que la pregunta por la autonomía no debería agotarse en el aspecto financiero. No sé qué tan autónomo estamos de las modas intelectuales, de la necesidad de ser reconocidos en universidades extranjeras e, incluso, de las prácticas instauradas durante la década del noventa. Aquel fue un modelo que aún no ha borrado sus marcas.

2. El proceso de transformación de las universidades durante la última década es, sin duda, auspicioso, no sólo pensando en cuanto al reconocimiento económico que el gobierno nacional ha hecho de las universidades. Se han creado universidades nuevas, se ha invertido en obras de infraestructura a un nivel insospechado. Luego, encuentro necesario discutir la tendencia “aplicada”

que rige en el gobierno, pero tendencia de la que las propias humanidades no se emancipan. Es absurdo reclamarle a la presidenta que reconsidere el valor que le da a las ciencias aplicadas por sobre las humanísticas, cuando estas últimas –y a varias décadas de distancia del predominio positivista en las ciencias– a menudo aspiran a ser estimadas, juzgadas y evaluadas con los mismos criterios que las aplicadas.

Yo no creo que sea una batalla perdida, como tendían a creer mis docentes durante la década del 90. Creo que los procesos políticos y culturales que se han abierto en Latinoamérica son una enorme posibilidad de pensar el estatuto de las ciencias humanas, pero no podemos esperar que esa revisión provenga de un gobierno que, en su afán desarrollista –por otro lado– necesita dotar la transformación del Estado del desarrollo sostenido de las ciencias aplicadas. Si queremos que las computadoras y los celulares se hagan en Argentina –base para pensar una real independencia política– no podemos objetar la creación de un Ministerio de Ciencia y Tecnología orientado a la producción. Lo que creo que hay que pensar es cómo lograr, en las Humanidades, una filosofía más vital y potente, una sociología menos timorata, una historia más enriquecida de matices y riesgos, una psicología que trascienda el encierro del consultorio.

Creo que, si vamos a apoyar la consolidación de un Estado desarrollista, no podemos aplazar su desarrollo técnico e instrumental. De lo contrario, hay que pensar si queremos bajarnos de ese modelo, que supone más petróleo, más industria, más automóviles, y auspiciar un desarrollo pacífico. Este no es un dilema en el que esté la Argentina, pues parece haber una mayoría –kirchnerista y no kirchnerista– que no pone en discusión el desarrollo capitalista.

Creo que las humanidades tienen, por tanto, la enorme oportunidad de persuadir acerca de la necesidad de no naturalizar el progreso indefinido, el desarrollo industrial, etc. No sé cómo deberían hacerlo, por otro lado, sin quedar como una perspectiva abstractamente naturalista, que en nombre de la ecología dejaría sin casa y pavimento a millones de argentinos... Realmente no lo sé, pero sé que es una deuda de las humanidades, pues opinan con suma prudencia ante estos cambios estructurales que se vienen dando.

3. Hace poco me pidieron, desde la Facultad de Humanidades, que debía llenar mi currículum en el SIGEVA, que es una aplicación desarrollada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Mis produc-

ciones son, mayoritariamente, notas en revistas culturales, de modo que, en la lengüeta "Producción científica", llené los datos específicos que piden en "Artículos"; pero cuando quise dar entrada a la información el sistema me lo impedía porque, advertía, faltaba agregar ISSN, sin el cual no se podía aceptar el artículo. De modo que no pude asentar prácticamente ninguno, pues mis mayores colaboraciones fueron en el Ojo Mocho, que no tiene ISSN. De modo que para el CONICET escribir en una revista sin registro es como no haber escrito nada de "valor científico". Ahora bien, el Ojo Mocho no tiene ISSN por negligencia. Creo que es una decisión deliberada.

Ustedes hablan de una historia "porosa" entre el adentro de la universidad y el afuera, y de que las revistas culturales habitaron esos poros y supieron ir de un lado al otro con un afortunado tráfico de influencias. Yo estimo que esa situación es la mejor para las revistas culturales: estar por fuera de la universidad, pero sin dejar de asediarla. El panorama crítico de los que sólo reconocen un horizonte académico es muy pobre; pero el panorama de los que no interactúan nada con la universidad suele ser muy impotente.

Hay una tendencia de las lógicas institucionales y los sistemas más rígidos de acreditación de absorber las revistas culturales, las que suelen arriar bandera y conceder, por ejemplo, incorporar un comité de referato o un manual de estilo. No creo que haya que desalentar que se creen espacios de reflexión y producción por fuera de la universidad; ni creo que esta tenga que, ni bien esos espacios se consolidan, seducirlos con el manto de la protección. Yo creo en un diálogo de estas instancias, mas no una colonización de las revistas culturales. La academia tiene sus revistas y su forma de encarar la selección de contenidos. Las revistas culturales se hacen potentes si no se subsumen a esas formas. Las buenas revistas culturales son como las ferias y tolderías que se montan en los márgenes de las catedrales barrocas latinoamericanas; si ingresan al templo y pactan con el cura, bueno, se convierten también en la catedral, erigen un puesto vidriado y pierden ese registro callejero con luz de mediodía, ese riesgo de la intemperie y esas lenguas babélicas: muy cerca del santísimo, se habla una sola lengua. Pero si se alejan mucho de la catedral, pierden la posibilidad de pensar los poderes reales, ver pasar las delegaciones cardenalcias y las distintas clases sociales que habitan la ciudad. La plaza pública es un buen lugar para pensar una revista cultural: no está dentro de la intendencia, ni de la comisaría, ni del club social,

pero ve pasar al intendente, al policía y a las damas que se reúnen, los domingos, a contar historias orales.

4. La especialización es la presencia de un enorme influjo de las ciencias aplicadas al conocimiento humanístico. Puedo comprender bien esta voluntad de dominio de las ciencias "duras" sobre las humanidades, lo que me parece desacertado es aceptar ese dominio y buscar homologar todos los distintos tipos de saberes.

Las humanidades se hacen impotentes cuando se especializan, y creo que se está agudizando la crisis de la especialización por los resultados que está produciendo: hay lingüistas, por ejemplo, especialistas en el sintagma nominal que nunca leyeron una obra de Roberto Arlt; hay sociólogos que pulen celosamente sus instrumentos de medición de la pobreza, pero no se acercan al Facundo porque sospechan que es un texto literario; o psicólogos que creen que basta con leer a Freud o a Lacan, o a lo sumo a quienes los han glosado. Cuando vamos al odontólogo, luego, nos molesta que el profesional crea que somos un diente, nos inquieta sentir que nos dejaría morir si es el costo de salvar una muela.

La tendencia a la especialización del saber no sólo auspicia una ignorancia generalizada, crea ante todo frustración, porque se forman especialistas que, luego, al enfrentar la complejidad real, se sienten como estafados, como si les hubieran prometido que con una llave francesa podían desarmar un buque de guerra.

No se supera la perspectiva disciplinar anunciando la conveniencia de una transdisciplina, pues recoge el mismo punto de partida y el mismo lenguaje. No superamos el mito de la objetividad si seguimos hablando en término de objeto-sujeto. No renovamos la metodología si seguimos creyendo necesario explicitar los objetivos específicos. Es decir, la revisión del pensamiento disciplinar supone una renovación intensa de la lengua del conocimiento.

El sueño del pensamiento disciplinar es la iluminación completa de un objeto, pero, siguiendo esta metáfora lumínica, ¿qué genera la sobre iluminación de un objeto que reposa sobre una mesa examinadora? Genera la penumbra de la habitación. Al convertirse uno en un especialista, en parte se vuelve ciego ante el mundo circundante. El disciplinamiento es un complejísimo sistema de producción de ignorancia. El disciplinado pacta obtener un saber sofocante a costa de un no saber circundante. Luego, es falaz el saber que ostenta sobre su obje-

to, pues la realidad del objeto no está en el objeto en sí, sino en las múltiples realidades que los atraviesan y que el disciplinado excluyó, precisamente, para asegurarse una ignorancia sistemática, incluso, de su objeto cautivo. La especialización es un juego, así, de sombras: ilumina quemando, y oscurece.

5. Percibo en la docencia universitaria una querrela con las corrientes pedagógicas más en boga y temo que –como sucede con las revistas culturales– se imponga una suerte de manual de estilo que homogenice. Yo no creo que haya que llegar a un acuerdo universal de cómo dar clases, pues imagino que ese acuerdo supone hablar un español neutro, sobreestimar la claridad y abusar de los videos educativos... Creo sí, en el estilo personal. Creo que un alumno recuerda a su maestro cuando logra ver en él un rostro, un tono de voz, un conjunto de modos irrepetibles; pueden ser y son, incluso, arbitrarios, pero es la garantía de que se pueda enseñar algo. A menudo lo que molesta de los docentes es que tengan un estilo, que sean muy teatrales, o muy introvertidos, o muy neologistas, pero es lo más auténtico que nos pueden enseñar. Es en esa forma personal donde viaja la influencia.

Los docentes no podemos pedir que los alumnos se comporten todos “como deben”. ¿Qué sucedería si en los requerimientos para disputar un cargo docente se pidiera, además de un currículum, un estilo? Bueno, ahí deberíamos salir a buscar los registros fílmicos de David Viñas, de León Rozitchner, de Nicolás Casullo, todos llenos de manías, pero ejemplos que ninguna corriente pedagógica puede superar.

Luego, el docente se encuentra hoy día, como se encontraba en tiempos de Max Weber, ante la compleja relación entre saber y política. ¿Cómo deslindar estas esferas? El sueño ascético de plantear clases “a-políticas” terminó resultando un planteo muy ideológico. La garantía de una buena clase no está en despojarla de toda nervadura coyuntural. Las buenas clases remiten a un arte que no consta en ningún manual, pero que refieren, sin duda, a una empatía con todas las realidades que confluyen en un aula.

Yo creo que los docentes en humanidades deberían observar con cuidado y tomar notas de las clases, por ejemplo, que dio Ricardo Piglia en la TV pública. Allí se combinaban formas de la argumentación, de la persuasión y de la retórica muy atractivas. Eran clases que combinaban formas actorales donde el relato versa en torno a problemas históricos, literarios, científicos. Hay que

pensar la dimensión escénica de las clases, pues no podemos darnos el lujo de perder alumnos a raudales. El modelo de hablar raro, mirando para abajo y en voz baja le ha hecho muy mal a las humanidades argentinas. No somos más interesantes cuando más espanto logramos acumular. El compromiso de un docente, para mí, es generar entusiasmo. No encuentro otra palabra que abraza más ampliamente el tema. El entusiasmo es un alumno que sale de clase y no busca respirar, sino ir rápido por el libro citado por el docente, ir por la constelación que vio durante la clase, para que no se diluya entre la bruma de voces que atestan la ciudad contemporánea.

DARÍO CAPELLI (UBA)

Pues bien, de eso hablamos: de un concepto de soberanía popular que no contradiga al de autonomía universitaria y de una interferencia entre ambos que las potencie: a la democracia y a la Universidad.

1. Daría la impresión que la pregunta –así formulada– induce, si no a la respuesta entera, a un cierto tono ineludible en ella: pareciera sugerirnos que, entre otras novedades, la época nos convoca a revisar nuestra idea de autonomía universitaria pues debe asumirse que dados “los cambios materiales y simbólicos de la última década” que “afectaron tanto al estado como a los diversos actores sociales” no es necesario atrincherarse ya en esa capacidad legítima que tiene la institución de cerrarse a las presiones de los grupos de poder, tal como sí tuvo que hacerlo, por caso, “frente a la avanzada privatista neoliberal” de los noventa. En parte esto es cierto. Pero si a raíz de los cambios que promovió el kirchnerismo, y que ustedes reconocen en la pregunta, se pretendiera una adecuación de la Universidad a las demandas de un proyecto político que, con evidentes objetivos de igualdad y justicia social, los produjo, nos gustaría –entonces– sentar posición por la autonomía más incondicional. La autonomía condicionada no tendría por qué ser el correlato universitario de esos cambios que, en efecto, celebramos. Por el contrario, todo proyecto político que, como creemos que es el que actualmente define las líneas de intervención estatal, postule un desarrollo económico con distribución equitativa de la riqueza, un

fortalecimiento democrático no exento de intensidad y una esfera pública en la que caben todas las voces, todos los debates y todas nuestras tradiciones culturales; un proyecto político así, decíamos, debería ser la mejor garantía para la independencia absoluta e ilimitada del pensamiento, para la actualización de los conocimientos y, en cumplimiento de su función como institución pedagógica, su transmisión (la de esos conocimientos), y al mismo tiempo su apertura, a todos los ciudadanos que ingresen a la Universidad y que hoy, gracias a esos cambios de los que venimos hablando, son muchos más que hace una década porque la educación superior va camino a ser reconocida como un derecho de todos y no un lujo de la élites o un destino de las clases medias de tradición familiar profesional. Nos traicionamos si pretendiésemos decir cómo deben ser las cosas pero no es forzado pensar que debería haber una relación de directa proporción entre los grados de profundización democrática y los grados de autonomía universitaria. A más democracia, más autonomía universitaria; y lo mismo a la inversa: a más autonomía universitaria, más democracia.

Matizar la autonomía es matarla. Condicionarla es condicionar de algún modo la democracia. Y no es que la Universidad sea intocable. Al contrario: más se la cree intocable cuando ingenuamente se la mienta como una institución que debe articularse con el resto de la sociedad. Una Universidad de cara a la sociedad o que la Universidad baje al pueblo son las variedades socialista o populista de un cliché tan candoroso como complicado pues suponen que el lugar natural de los saberes académicos está de espaldas y por encima de la vida popular; suposición que al pretender ser conjurada, termina al cabo siendo reforzada. Lo opuesto es mejor: que el pueblo llene la Universidad porque es su derecho. Será posible sin ceder un palmo de autonomía y, aún más, reafirmandola.

Asumimos, así todo, la paradoja del planteo: si proponemos que exista entre democracia y autonomía universitaria un vínculo de reciprocidad quiere decir, entonces, que la autonomía universitaria nunca es del todo plena ni la democracia –la voluntad popular, digamos–, del todo soberana. Pues bien, de eso hablamos: de un concepto de soberanía popular que no contradiga al de autonomía universitaria y de una interferencia entre ambos que las potencie: a la democracia y a la Universidad. En tal tensión la universidad juega su perseverancia y la democracia, un brío fundamental de su ser. La incondicionalidad del conocimiento no es para hacer de éste un refugio contra los poderes sectoriales: al contrario, no hay refugio más precario que la incondicionalidad y por eso,

en la jerga bélica, el vencido se rinde “incondicionalmente” frente al vencedor cuando la derrota ya lo aplastó. La autonomía sin condiciones no es un refugio porque la Universidad no debería ser un claustro, a pesar de que este concepto le sea inherente. Hoy día, que las clases sociales que históricamente estuvieron fuera de la Universidad han empezado al fin a entrar en ella, la autonomía es la única seguridad para que ese derecho conquistado no se evapore en el aire ante el primer cambio de vientos políticos.

Por último, nuestra Reforma del 18 no sólo se alzó contra los jesuitas; también lo hizo, según proclama el Manifiesto Liminar, “contra un régimen administrativo”, contra “determinadas camarillas”, contra “los métodos docentes” “viciados de un estrecho dogmatismo”, y contra “las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos [que] amparaban el espíritu de rutina y de sumisión”. Los reformistas se alzaban, así, tanto contra los poderes que desde afuera pretendían limitar a la Universidad como contra los señores feudales que desde adentro la corroían. De estos últimos, la Universidad, también hoy, debe sobre todo resguardarse. Las propias camarillas universitarias son las que suelen invocar la autonomía para enquistarse y producir modos del conocimiento que siempre las están reclamando para que, pareciendo que todo se actualiza, finalmente nada cambie, sobre todo los circuitos de su propia legitimación.

2. El tema sigue siendo más o menos el mismo que el de la pregunta anterior y es el tema, claro, del *Conflicto de las Facultades* de Kant: cuáles serían las facultades sobre las que un gobierno puede decidir conforme a su función de garantizar el uso público de la razón y cuáles, las independientes a sus órdenes pues es indispensable para la ciencia, sobre la que el gobierno está obligado a interesarse, que exista –además– una disciplina que se sustraiga a la funcionalización del saber, vele simplemente por la verdad y le brinde a la razón una vía para expresarse con franqueza. Las primeras son las que Kant denominó “superiores” y son las facultades de Teología, de Derecho y de Medicina. El interés del gobierno está puesto en la enseñanza de estas tres disciplinas “superiores” en tanto que, respectivamente, apuntan al descubrimiento del bien eterno en cada uno de los miembros de la sociedad; luego al bien social, es decir “al comportamiento exterior bajo la rienda de las leyes públicas”; y por último al bien corporal, y esto es así porque gracias a los profesionales formados en la facultad de Medicina, el

gobierno puede “asegurarse la existencia de un pueblo fuerte y numeroso que se encuentra a disposición de sus designios”.

Las otras facultades o, mejor dicho, la otra, es la denominada facultad “inferior” y se trata de la facultad de Filosofía. La utilidad de su enseñanza es de orden superior ya que no se somete al gobierno y es sumisa sólo a los designios de la razón y, en tal sentido, libre. Sin una facultad de Filosofía, las otras –las superiores– carecerían, por decirlo así, de una vara para medir la verdad de sus conocimientos. Hasta aquí, Kant.

Desde que el capitalismo cree haber descubierto que el desarrollo de las fuerzas productivas no colisiona necesariamente con las relaciones sociales de producción sino que además puede convivir con un ordenamiento social articulado sobre la base de una conciliación de clases y un ordenamiento político que administre el bienestar que una sociedad así es capaz de producir; en otras palabras, desde que el capitalismo entró en su etapa desarrollista, podemos agregar entre las primeras facultades a las de ciencias aplicadas. Queda por verse, dónde ubicamos a la facultad de Humanidades. Si es entre las “superiores”, deberíamos colocar en las puertas de su edificio, entonces, el cartel que cuelga en el dintel del infierno dantesco: “¡oh, vosotros los que entráis, abandonad aquí toda esperanza!”. Se entiende que la esperanza que debe abandonarse al entrar es la de una transformación de la sociedad en sentido libertario. Pero si fuese el caso de que ubicáremos a la facultad de Humanidades entre las “inferiores”, junto a la de Filosofía, entonces, el cartel que deberá colgarse en las puertas de ésta y del resto de las facultades será uno en el que se lea la respuesta que Virgilio dio a Dante cuando éste le preguntó por el significado de aquella leyenda en el dintel del Infierno. Dijo Virgilio (y también Marx, que utilizó la frase para ilustrar cuál debía ser el carácter de la ciencia que el proletariado heredaría): “Conviene abandonar aquí todo temor; conviene que aquí termine toda cobardía”. Con las Humanidades fuera del alcance de toda influencia ajena a su propio interés no es la esperanza en el cambio de las cosas lo que debemos abandonar sino la cobardía de no sentirnos impulsados a transformarlas. Cuanto más libres respecto de o articuladas con el Estado sean las Humanidades y la Filosofía, alguna chance habrá de que la nación (ya que ustedes invocaron este sentimiento) se parezca a eso que desde el actual gobierno pero, sobre todo, desde el movimiento social (y sobre todo desde el movimiento social a partir del 2001) se promueve: como el suelo común que hoy nos cobi-

ja pero que también cobija y nutre nuestras tradiciones y nuestros anhelos, o sea, todas las lenguas con las que expresamos los deseos de liberación.

Quizás nos desviamos un poco de lo que se nos preguntó ¿Nos desviamos? Si así fuera, volvamos. Si no, continuemos.

La creación del Ministerio de Ciencia en el 2007 puede ser interpretada como parte del giro político-económico hacia el desarrollo y, en concomitancia, como un decisivo apoyo estatal a la investigación tecnológica. Puede interpretarse, también, que una consecuencia indeseable y de segundo orden es la desatención gubernamental a las Humanidades. Quizás (no digamos que conscientemente) fue lo mejor que pudo hacer el gobierno kirchnerista por ellas, pues así nada de lo que está en pie puede oponerse al pensamiento invistiéndose de sagrado, ni el pensamiento mismo. Nada debería poder resistirse a la crítica, mucho menos la técnica a cuyo desarrollo el gobierno se aboca, como –por otra parte– debe ser. No sabemos si la crítica, no la que abandona la esperanza sino la que abandona el temor, es el mejor camino para que la vida común –retomando ahora la lengua kantiana– sea más buena, más justa y más saludable. Probablemente siempre necesitemos de un Estado para eso. Pero un Estado sin crítica, ergo, sin Humanidades libres de toda articulación con él, podrá ser campeón en el desarrollo tecnológico que finalmente volcará a la industria o a la comunicación pero tarde o temprano terminará imponiendo el dogmatismo.

Una cosita más. Como dijimos, la pregunta que ustedes hacen nos obliga a volver a aquel texto de Kant sobre las facultades, a tomar sus temas y a vigorizarlos en la medida que nos vemos forzados a repensarlos bajo condiciones históricas diferentes. Pero también es el tema apenas rozado por algún pasaje de otro texto kantiano: *Crítica del juicio*.

Jacques Derrida recuerda, en una conferencia de 1998 (intervención que hemos tenido muy en cuenta para responder a estas preguntas y que se la conoce bajo un título sugerente: *Universidad sin condición*), que en el apartado 60 de la *Crítica del juicio* hay una mención a la función de las Humanidades. Kant las llama allí con un nombre viejo y venerable: *humaniora*. La función de las *humaniora* es la de una preparación pedagógica, o como dice textualmente Kant, una “propedéutica para todo arte”. Para cumplir dicha función propedéutica, su enseñanza, la de las Humanidades, no debería consistir en dar preceptos sino en cultivar las energías espirituales para un acogimiento de lo bello, es decir, de lo que sin conceptos se nos presenta como objeto de un placer desinteresado y universal. Las enseñan-

za de las Humanidades favorecen de tal modo a la sociabilidad porque nos preparan para poner en comunicación nuestra máxima intimidad con un sentimiento universal; pero para ello, las Humanidades no tienen que decir lo que el arte debe ser sino enseñar lo que las obras son, sin ser obras ellas mismas. La función de la enseñanza de las humanidades consistiría, así (y Derrida utiliza en este caso un léxico extemporáneo a Kant), en la transmisión de ciertos saberes que se enuncian de modo constativo y proposicional dejando la función performativa a las obras de arte. Las *humaniora* deben preparar sin prescribir y los profesores, en tal sentido, tienen prohibido producir obras o incluso enunciados normativos. Serían éstas, Humanidades bastante estériles. De hecho, este tipo de Facultad de Humanidades no debe haber existido nunca y si existiera, no sería respetable. No obstante, esta forma de concebir las Humanidades y su enseñanza es lo que le permite a Kant sustraer a la Facultad de Filosofía (volviendo ya sobre *El Conflicto de las Facultades*) a cualquier poder exterior y le asegura una libertad incondicional de decir lo verdadero. Claro que al precio de cerrarla sobre sí misma, haciendo de la facultad un espacio clausurado. En la respuesta anterior decíamos, justamente, que nada debilita más a la Universidad que enclaustrarse. Y sin embargo, deberá actuar siempre *como si* su espacio interno fuera inviolable por parte de intereses que le son ajenos. La Universidad y, sobre todo, las Humanidades tienen que poder hablar y decir todo lo que les parezca, comprometidas con el conocimiento, por un lado, y sin sentir que le deben rendir cuentas a algún afuera, por el otro. Pero así es como, a la vez, la Universidad abre sus puertas y, si la etapa histórica lo fomenta, deja entrar a los que hasta entonces no entraban: no para que la juzguen, pues ella tampoco juzga sino para que la verdad, que las *humaniora* apenas constatan, sea desde ese momento una meditación de la que participan mayores contingentes sociales. Es fundamental, en esta dirección, la tarea del profesor. En su actividad condensa tres: la del profesor en sí mismo -que transmite conocimientos-, la del profesional -que los construye con rigor- y la del profeta -que los usa para crear acontecimientos que lo exceden a él mismo y a la Universidad-.

Profesional, profesor, profeta: todos conceptos que quizás compartan algo más (o nada menos) que una raíz etimológica pero que cada uno por su lado pueden caer en un vacío, teórico y práctico.

3. Más que a la pregunta sobre el lugar de las revistas culturales, abordamos la cuestión más general de la intervención intelectual, y lo hacemos desde el

lugar que nos toca de cerca: no tanto desde las humanidades, sino desde el espacio más limitado de la sociología. Señalamos tres recientes intervenciones (precisamente en los suplementos culturales de tres diarios argentinos), en las que la sociología y los sociólogos han sido evocados de manera bien directa. Diarios *Perfil*, *Clarín* y *Tiempo Argentino*. Abarcamos, así, buena parte del arco ideológico que zurce el espacio público de una punta a la otra. En el primer caso, se trata de una entrevista a Beatriz Sarlo. Quien pregunta es Omar Genovese: "¿qué es lo básico para la formación de un intelectual?" Sarlo contesta que un saber específico pues la idea de intelectual generalista es arcaica y no es seguro que haya funcionado alguna vez. Luego da ejemplos: "Pienso en Martínez Estrada, David Viñas o Tulio Halperin Donghi, y es claro que lo tenían. Por ejemplo, Martínez Estrada escribió posiblemente el mayor libro de crítica literaria de Argentina que es *Muerte y transfiguración de Martín Fierro*. Y después pudo escribir un libro sobre el peronismo, pensar al peronismo, que no era su objeto de saber. Hay un ejército de sociólogos, y muy pocos convertidos en intelectuales". (Diario *Perfil* 11/08). Con excepciones, la muchedumbre de sociólogos tendría, aquí, una formación generalista, que no obra lo suficiente como para calificar de intelectual. Según se entiende, la acepción de "intelectual" aquí evocada es más bien la moderna, en la línea que fue definiéndose desde del *J'acusse* de Zolá: persona dotada de una saber delimitado al cual sobrepasa para intervenir sobre lo real. Acepción que apunta, a la vez, hacia dos frentes: contra la idea clásica del humanismo y del saber enciclopédico, por un lado; y contra la idea más propia de la modernidad tardía, propia del giro discursivo, según la cual se entiende que cualquier discurso social no tiene mayor jerarquía que los otros y por lo tanto son abordables todos de igual modo: el cartel en un aeropuerto o una novela de seiscientas páginas. Los clásicos como Weber y Durkheim bien quisieron que la sociología fuese una disciplina específica que pueda, incluso, superar a la filosofía en tanto método para comprender y dar sentido a las cosas de los hombres. Su esfuerzo fue un verdadero esfuerzo intelectual en el sentido que, según entendemos, le da Beatriz Sarlo. Pero hay que reconocer que ese esfuerzo fracasó, aunque muchas de sus ideas hayan sobrevivido. La sociología fue la promesa teórica del siglo XIX: obtendría la llave para entender al mundo social (que crecía en conflictividad) y, por lo tanto, para actuar sobre él, si se desentendía de la filosofía, de la política, de la psicología y del arte. Luego de los estrépitos del siglo XX que dejaron a la sociología boqueando y ahogada en sus propio balbuceo, tanto la filosofía como

las demás ciencias recelaron de ella y le hicieron (y le siguen haciendo) pagar el precio de su altanería decimonónica no haciéndole tan fácil el camino de un nuevo acercamiento. Frente a su propia zozobra, la sociología quedó reducida a una seca y austera virtud profesional para la medición de comportamientos colectivos o, en otro caso, ni peor ni mejor, a un pensamiento demasiado general, hasta medio vago –diríamos–, acerca de los motivos que todavía nos llevan a vivir asociados. Contra lo último, adquiere dimensión la reacción de Beatriz Sarlo. Tratando de pensar la complejidad de lo primero, leemos un artículo de Ana Wortman publicado en el “Suplemento Ñ” de *Clarín* titulado “Soy sociólogo. ¿Qué hace un sociólogo?” La autora se propone como principal objetivo invertir por prejuiciosa, descalificatoria y falsamente jerárquica, cierta imagen difundida sobre la enseñanza de la sociología que ubica en un primer lugar la formación intelectual y muy por detrás la formación “en lo profesional asociado a la gestión y a la eficiencia en la producción de resultados en diversas escenas sociales”. Corto: basta de intelectuales y más profesionales. No sabemos si esto está bien o está mal como futuro de la sociología pero teniendo en cuenta la última intervención que consideraremos nos parece que, directamente, no es un futuro sino un destino signado por el agotamiento. Dicha última intervención se trata del comentario sobre un estudio aparecido en el diario “Tiempo Argentino” sobre las auto-percepciones de la clase media. Es un interesante artículo que hace referencia a un trabajo empírico que está realizando un equipo del IDAES-UNSAM con apoyo del CONICET. En verdad, suponemos que lo que debe estar muy bien y cuidada es la propia investigación. Casi podría reconocerse que se trata de un trabajo en la estela de Germani. Sin embargo, algo nos llama la atención: el profesional que conduce el equipo no es un sociólogo sino el antropólogo Alejandro Grimson; y los otros profesionales nombrados en el artículo como partes de un estado de la cuestión sobre el tema tampoco son sociólogos sino dos economistas de la UNLP, Guillermo Cruces y Martín Tetaz, y el historiador de la UBA y CONICET, Ezequiel Adamovsky.

Lo que queremos decir y que nos preocupa es que no vemos por qué deberíamos apostar a una re-jerarquización de la sociología por la vía de su profesionalización si otras disciplinas ya orientan, y lo hacen bien, sus indagaciones hacia los comportamientos sociales contemporáneos. Sugerimos que el porvenir de la sociología debería estar alentado por un retorno a aquello de lo que pretendió alejarse en sus comienzos. Sin volver a vincularse con la filosofía, la sociología terminará siendo una profesión menor que hace mal lo que otras ya hacen bien.

4. En efecto, la política de fomento a la investigación que se promueve desde las distintas agencias científicas estatales, aunque también la llevada a cabo desde las fundaciones privadas que más que promover la investigación compran conocimiento científico a las universidades, incluso, me imagino, salteando los órganos máximos de gobierno universitario y pactando directamente con las facultades, si no ya con las carreras; como sea, toda esa política de promoción científica que en el caso de las ciencias aplicadas no pueden más que apuntar a la especialización, ha permeado de manera muy nociva en las Humanidades.

No nos animamos a hablar del CONICET porque no lo conocemos. Hemos llegado tarde a la repartija de becas hacia todas las direcciones, Humanidades incluidas. Lo único que diremos es que asusta un poco ver cómo, a medida que se van yendo los profesores más respetables de la UBA, quedan al frente de facultades, carreras y equipos de cátedra, becarios, muchos de ellos –incluso– compañeros, que concurren a la Universidad porque en sus formularios, la UBA o sus Institutos figuran como sede para sus investigaciones y no sabemos hasta dónde porque quieran dar clases. Todavía no es posible medir la manera en que este derrame de las lógicas (y de las burocracias) en la formación de investigadores afecta la carrera docente en la Universidad, pero si alguna influencia tiene sobre su autonomía, nos permitimos sospechar que quizás no sea en su favor.

5. Esta pregunta fue respondida en algunos tramos de las respuestas a las otras. Sobre todo, al final de la respuesta a 3.

LEA EVELYN HAFTER (UNLP-CONICET-IUNA) Y VERÓNICA S. LUNA (UNLP)

Es decir, pareciera que ese fantasma de la productividad, de la exposición de resultados para sostener que la producción de conocimientos afecta las necesidades sociales imperantes, pone en una encrucijada a la autonomía en sentido “puro”.

1. Es una pregunta difícil, especialmente porque trae a escena, con insistencia, el hecho de que la relación entre Estado, políticas universitarias, las facultades en particular y autonomía, se ha tejido –y dirimido– respondiendo a lógicas diversas,

en las que puede leerse no sólo un proyecto de estado-nación, sino también, y en contradicción muchas veces, las presiones de grupos de poder de la sociedad civil.

Ahora bien, en lo que nos respecta, la relación autonomía universitaria y Humanidades, podría pensarse en primer lugar desde el interrogante “¿de qué modo la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP asumieron institucionalmente un compromiso con lo *público*?”. Inicialmente es posible afirmar que si ya no se pone en discusión su condición de pública y gratuita, reafirma ese estatus interviniendo en los debates acerca de lo *público* y lo común.

En ese sentido, la “academia” aparece socavando, discutiendo la misma noción de *autonomía*, al tiempo que la refuerza cuando vuelve a pensar los vínculos específicos que forja la Universidad entre docentes, estudiantes, investigadores, gestores, y entre estos mismos miembros y los diversos actores sociales. Es decir, si en los 90 hubo resistencia para resguardar la autonomía frente a la investida neoliberal, como muy bien marcan, también afloró un dejo de coqueteo antiintelectualista, antiacadémico, antiestatal (enarbolado por jóvenes profesores y graduados de la UBA que escribían en revistas de prestigio literario como *Babel*, por ejemplo, entre otras), mientras que ahora habría una apuesta a asumir y asumirse *en* la discusión intelectual, *en* la academia, y *en* el Estado, aún exhibiendo las contradicciones de esta doble condición.

Sin embargo, cuando se trata del ámbito de las Humanidades es necesario reconocer la existencia de cierto “doble juego” en relación a la autonomía universitaria. Por un lado, aparece una casi firme decisión de establecer encuentros posibles entre la universidad y lo que la sociedad y el gobierno han venido requiriendo. Esto puede leerse en el hecho de que las propuestas institucionales educativas de la Facultad de Humanidades de la UNLP han sido cohesivas con la propuesta cultural del kirchnerismo, así como en el gran desarrollo que han tenido las políticas de extensión. Por otro lado, y entonces avanzamos hacia una parte de la próxima pregunta, es necesario reflexionar sobre cierto imperativo “productivista”, las exigencias de una época sobre las Humanidades y su difícil relación con los formularios propios de los proyectos a ser acreditados y de las becas de investigación. Es en este sentido que la profesionalización de la docencia universitaria puede pensarse como otro de los engranajes en que las Humanidades vieron la necesidad de acumular no sólo capital simbólico, sino acreditaciones de “efectividad”, para poder competir con otras disciplinas cuya tarea resulta más clara.

Es decir, pareciera que ese fantasma de la productividad, de la exposición de resultados para sostener que la producción de conocimientos afecta las necesidades sociales imperantes, pone en una encrucijada a la autonomía en sentido "puro". Y quizás con resultados en apariencia menos interesantes que cuando la Universidad se dispone a intervenir en debates sobre lo público. Algo curioso surge si se observan los nombres de congresos, tanto de Historia, como de Sociología, de Letras y de Filosofía, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se trata de ciertos usos modalizadores en los nombres: las palabras, "actual", "contemporáneo", "joven", "interlengua", "diálogo", "latinoamericano", "dinámica", son epítetos y adjetivos de cualquier propuesta, como si los sintagmas y enunciados se atropellaran para no quedar afuera de la agenda.

En ese proyecto institucional, pero también político, de promover el encuentro entre Universidad y sociedad, habría que pensar cómo lo que queda "fuera" aparece con figuraciones de lo vetusto, antiguo, sin capacidad de interpelación, y cómo parte de lo que sí entra aparece tamizado por las cristalizaciones de lengua. Es decir, que finalmente, siempre terminamos reflexionando sobre los desafíos que la lengua nos impone, y no es necesario ir a la lengua "nacional"; con pensar la lengua de una época, y la lengua de las Humanidades, hay suficiente tela para cortar a la hora de pensar la autonomía universitaria, o esa variante liberal que se llamó "libertad de cátedra". Vale esta distinción para tomar posición y señalar que hoy que una discusión no es homologable a la otra, que las reflexiones sobre la autonomía universitaria, no suponen estar hablando de "libertades" en ese sentido inmanentista que muchas veces es sacado a la luz ante cualquier querrela.

Por último, en relación a los poderes de la sociedad civil, es imposible no hacer mención a los límites que suponen un organismo como CONEAU –y que muchas veces, especialmente por fuera de las Humanidades–, roza más con una matriz neoliberal que con proyectos donde la Universidad aparece comprometida en la soberanía de una nación. Aparecen entrecruzamientos, entre una agencia evaluadora del estado –en parte también de la sociedad civil, ya que si bien está inscrita como tal, parte de su comité está integrado por representantes de universidades privadas, y las decisiones se imponen por unanimidad, con lo cual, habría que hacerse el distraído para no ver allí las tensiones de poder– y los requisitos que las facultades de universidades públicas deben cumplir para dar cuenta de su condición. Entonces apa-

rece un doble juego, en las Humanidades, signado por la regulación de las lógicas de mercado: las universidades tienen la capacidad –por autónomas– de proponer sus especialidades, programas, centros de investigación, pero eso se acredita con unos parámetros en los que las ciencias sociales –especialmente Filosofía y Letras– tienen bastante de restricción.

Como desarrollamos luego en la pregunta 4, dejar este dilema aquí planteado sin leer otras consecuencias materiales, como la aparición de otros campos de trabajo, sería no asumir las condiciones de ese triunfo.

2. Esta pregunta, o mejor dicho esta segunda arista de la relación entre Universidad, sociedad civil y Estado, permite seguir tirando del hilo de la primera. En principio diríamos que sí tienen un fuerte lugar en esa articulación, pero implica un contrato diferente: la articulación con un estatus desvalido de las Humanidades en la lógica cientificista. Lo que no supone, de suyo, un efecto negativo, pero sí exige pensar las consecuencias. Entre los formularios de becas, proyectos, ingreso a carrera, y la exigencia de un discurso de cientificismo burocrático; entre lo que esos mismos formularios nos “obligan” a decir, y nuestra aparentemente ganada batalla por dar cuenta de que las ciencias sociales “no se pueden objetivar sin resto”⁶, después de la cruzada contra Bourdieu, habría una especie de esquizofrenia institucional: dentro de las Humanidades, alcanza mayor reconocimiento quien corta el nudo de esa ilusión cientificista y a destajo construye su crítica/teoría/práctica como una originalidad, es decir, desafiando el estado de cosas –académico, cultural, comunicacional–; la contraparte es que resulta “mejor evaluado” u obtiene mejores resultados en la evaluación quien es capaz de enunciarlo bajo las reglas y los parámetros de la lógica del formulario para su acreditación. Pero entonces, el mismo Estado abre espacios alternativos a los formales, aunque dentro de lo que se reconoce como parte de políticas públicas: aparecen así las becas del Fondo Nacional de las Artes, de la Biblioteca Nacional, del Centro Cultural de la Cooperación, de la Secretaría de Cultura, de la Agencia –este espacio resulta problemático en particular, ya que si bien no es “alternativo” estrictamente, resulta ciertamente más favorable a las Humanidades que a las ciencias aplicadas. Mientras que por su parte, dentro de la misma línea, la Facultad de Humanidades pone el foco en los proyectos de extensión.

De algún modo, esta condición de tránsito, en el sentido de transitar entre los formularios y unas prácticas que difieren –en ocasiones– radicalmente, parecería venir a señalar que para perpetuar su subsistencia (la de la investigación como un trabajo, o las Humanidades como un campo de estudio con su “objeto”), fuera necesario inhibir toda pretensión de autonomía como la que parecen gozar las ciencias aplicadas –aunque allí entonces aparecen las presiones de otros poderes e intereses.

Un ingeniero, un químico molecular, un biotecnólogo, por enumerar algunas profesiones, se encuentran articulados con la estructura de un proyecto-Estado-nación; pero pareciera que a las Humanidades siempre les queda un espacio tironeado por exigencias y valoraciones que, en el orden del discurso, pueden percibirse disidentes entre sí. En los últimos años, si algo ha mostrado el proyecto del gobierno es su interés por generar lazos con cuadros intelectuales cuya singularidad –a diferencia de la(s) izquierdas– ha sido, en la mayoría de sus frentes, exhibir una discusión sobre la lengua. La literatura, la escritura crítica o ensayística, o incluso lo que ahora es posible dar a llamar *filosofía argentina*, son los objetos privilegiados, además, claro, del lenguaje de los medios de comunicación. En ese sentido, habría una articulación más precisa con el Estado-nación, por cuanto aparece un reconocimiento y un lugar de enunciación donde las Humanidades tendrían la potencialidad de *afectar* estados y sentido que otros no. Ahora bien, cómo se concilia, o, ya que estamos hablando de *lengua*, se da a entender eso que parece una relación exitosa con la “superestructura”, en medio de un enclave social que exige a todos los actores un mínimo de productividad en el sentido más hostil del término.

3. Efectivamente tienen poca incidencia. Pero en ese punto habría que pensar no tanto en los problemas de acreditación, de los circuitos a donde son desplazadas, sino la consigna que ha funcionado como matriz dentro del ámbito de las revistas culturales: “autogestivas, alternativas, independientes”. Si se mira, por ejemplo, la exhaustiva lista de revistas inscriptas en ARECIA (Asociación de Revistas Culturales Independientes de la Argentina), prácticamente ninguna de ellas se dispone a pensar o a dar la discusión de lo que la Universidad presume ser, pero ello no constituye una falta, sino una indiferencia; se trata en todo caso de la voluntad delimitadora entre lo que se consideran modos opuestos de producir y pensar las publicaciones periódicas: las revistas científicas y las cul-

turales. Como ha sucedido con el ensalsado término de lo “joven”, la idea, hoy, de llevar adelante una revista cultural parece autosatisfacerse en sus características –entre las que está excluida la de acercarse a lo académico–; características, por otra parte, aunque verdaderas, fundadas en aspectos relacionales y que muchas veces no establecen esa relación: alternativas a qué, independientes de qué. O, en el peor de los casos, se confunde la condición con el valor.

Exceptuando un grupo reducido de revistas, como esta, la *Ojo mocho*, la *Mancilla*, la propuesta de una revista como *Maíz* –editada por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, pero que no se presenta como un dispositivo proporcionador de “antecedentes” y *papers* publicados–, o el trabajo que está haciendo la revista *El toldo de Astier* –que no casualmente es dirigida y editada por la Cátedra de Didáctica y Enseñanza de la Lengua y la Literatura–, son pocas las revistas que desde la academia se presentan como “culturales” o de “crítica cultural”, o que, desde afuera, proponen lazos y reflexiones sobre la Universidad. Es llamativo que, simultáneamente, tanto grupos de investigadores, como de periodistas, escritores, críticos, cuando hablan de la necesidad de un medio gráfico, revista, suplemento, o editorial, digan “queríamos un lugar donde publicar(nos)”.

Es claro que frente a un estado de cosas que propone cierta racionalidad técnica como condición de posibilidad para que alguien se convierta en investigador, y sea reconocido por el Estado como tal, resulta necesario dar cuenta, asumiéndonos como actores formados en la academia, y ligados a ella, de una escisión, en principio falsa y de seguro problemática. Pareciera estar funcionando una lógica según la cual se habla “en clave” en los congresos, y se dicen ideas más interesantes y “posibles de ser entendidas por todos” en los centros culturales; se es académico en la escritura de una tesis y divulgador en una revista alternativa. Y si bien parte de esa lógica es, probablemente, infranqueable y sirve para sustentar el funcionamiento de espacios heterogéneos –a los que tampoco habría por qué convertir en isotópicos–, es necesario señalar que esa cómoda división, en tanto no se interroga y no se extreme en las porosidades de sus límites, es una forma de desprecio al valor de las discusiones y el camino a la anemia del consenso. Es decir, la existencia de registros y espacios que difieren es necesaria, ya que forma parte de una repartición, que de no existir, sería aún más endogámica; lo problemático pareciera ser entonces la indiferencia a esa discon-

tinuidad, o la ilusión que supone posible simplemente “traducir”, insistiendo, finalmente, en que se trataría de dos espacios que monologan solos, y que necesitamos de *mediums* para poder entendernos.

4. Es interesante seguir indagando en lo arbitrario de las especializaciones, al modo en que lo presenta Kaminsky: un cierto objeto, problema, interrogante que se disecciona para ser estudiado según especificidades, insiste en presentarse nuevamente en esa otra versión, no menos arbitraria, la de lo *multidisciplinario, interdisciplinario*.

Es decir, la proliferación de proyectos, congresos, perspectivas teóricas, centros de investigación de los últimos años que propusieron como eje central la interrelación de áreas y disciplinas, o al menos lo manifestaron como necesidad teórica, puso en escena una especie de paradoja: al mismo tiempo que se reconoce lo problemático de la hiperespecialización, el modo de escapar a la encerrona epistemológica recae en una especie de sutura que parece no percibir la fractura inicial, y por lo tanto mantiene intactos los límites. Porque en definitiva qué es la perspectiva multidisciplinaria para hablar de literatura, sino una exigencia posible del objeto. Entonces esto que podría ser leído como una resistencia a las especializaciones, aparece más bien como la necesidad de dar “nombres”, de hilar la atomización. La insistencia en lo multidisciplinario como teoría e institución incluso, no es tanto una resistencia a la especialización como un modo de volverla posible, porque las ciencias humanas, de hecho, no sólo no pueden trabajar separadas, sino en plena confianza de los rigores metodológicos que distinguen una disciplina de otra.

Lo que se nos presenta como problemático, entonces, son las consecuencias de ese proceso de aparición/formación de cada vez más innovadoras especialidades. En primer lugar, este estado de cosas pareciera atentar contra la imagen del viejo intelectual, humanista, cuya formación iba a la par de los debates e intervenciones, y en cambio asimilar la imagen del investigador de las humanidades a las profesiones liberales –en cuya lógica es más redituable, y valorable simbólicamente, la especialidad.

Por otro lado, es necesario subrayar que esta atomización de las Humanidades, que incomoda en parte por su ingreso a la lógica de mercado, generó nuevos campos de trabajo, y con ello vino a decir algo sobre la encrucijada de “la salida laboral”. Las facultades abrieron maestrías, centros de investigación

–y con ello sus secretarios, evaluadores, comités científicos, convenios– que, al mismo tiempo comparten los seminarios de posgrado entre ellos.

Ahora bien, siguiendo en la línea de las paradojas que anteriormente planteábamos, así como es posible decir que frente a la lógica en que se articulan las Humanidades en la relación Estado y nación, la hiperespecialización –y la disponibilidad de “nombres” para poder llamar a cada área– es el único modo de insertarse; también es posible decir que si la Universidad Nacional de La Plata, y la Universidad de Buenos Aires –por hablar de los ejemplos cercanos– son espacios cada vez más elegidos por estudiantes y graduados de universidades extranjeras, al tiempo que los investigadores de la universidad pública argentina son valorados en centros de estudio de otros países, esto se debe más bien a la resistencia que se viene dando por mantener ciertas condiciones en el estudio de grado, que a los efectos de una inyección de especializaciones como la agenda mundial parecería requerir. El hecho de que se sigan sosteniendo planes de cinco años de estudio –frente a una opción que propone desarticular del grado aquello que puede ser pagado en las instancias post– y que dentro de esos planes –siempre refiriéndonos a las Humanidades– persistan bloques más bien integrales, es relevante para reconocer cuáles son las condiciones en las que estamos parados cuando pensamos problemas de este tipo.

5. Podríamos empezar desde otro lugar y afirmar que seguramente existe un mayor consenso acerca de lo que significa ser un mal docente; pero un buen docente, y en el ámbito universitario de las Humanidades es algo difícil de definir. Más allá de la conflictiva relación que presenta el hecho de que los saberes de las ciencias sociales resultan siempre “menos” objetivos que los saberes que detentan las ciencias aplicadas, la misma relación con el saber, con el objeto y con ese otro sujeto –el alumno– que se dirime y desarrolla en un campo atravesado no tanto por cuestiones objetivas y cuantitativas sino más bien subjetivas y cualitativas resulta siempre bastante dificultosa. Dificultosa, claro, en la mejor de las implicancias que tiene esa palabra: como planteó Blanchot en *La conversación infinita*, el docente no está destinado a allanar el campo de las relaciones, sino a trastornarlo, a trastornar el “camino del saber”.

Si se dejan de lado conceptos como verdad o saber evaluable y verificable, el docente de Humanidades, el buen docente de Humanidades, pensamos, es aquel que permite a otro enfrentarse al objeto –tan difícil de definir, por otra

parte- con sus propios aciertos y dificultades (es raro hablar de errores), aquel que se deja sorprender porque asume también sus propias inquietudes y preguntas sin respuestas. El buen docente de Humanidades pretende intercambiar, no solo "enseñar"; hacer conocer las reglas del juego con los mismos interrogantes que él tiene, ofreciendo la posibilidad de profesionalizarse pero sin dejar que se burocratice el pensamiento. Da lugar al pensamiento crítico, a la angustia de lo no definido, pero con el afán de seguir preguntando y disfrutando en el conocimiento, como instancia en la que siempre adviene, justamente, lo desconocido. Propone defender el lugar de las Humanidades como ciencia pero en tanto incomodidad, porque en realidad de eso se trata.

Algo interesante es lo que ocurre alrededor de las comprobaciones de lectura -claro, nadie lo llama así, pero a veces se trata de eso- y el prejuicio de que los alumnos no leen, lo que permite sospechar impostura, atrevimiento, falta de seriedad, como si en efecto hubiera un conocimiento "x" del que se tiene total posesión, contra el que es posible contrastar la devolución de los estudiantes. En un momento, una cátedra de la carrera de Letras adoptó como modalidad de evaluación pedir el ejercicio semanal de que se escriba una reseña, comentario o crítica sobre la novela correspondiente a la fecha. Se trata de una propuesta atípica en el marco de otros funcionamientos, y las calificaciones suelen ser buenas. Simultáneamente, algunos estudiantes afirman que, no habiendo leído por completo determinada/s novela/s, la devolución había sido positiva y que por lo tanto, el método de evaluación no era efectivo. Lo curioso de esa conclusión es que el prejuicio de "no leer", y del buen docente, sigue funcionando, incluso en la ingenuidad; porque ahí la propuesta es digna de un buen docente por cuanto se ha logrado que, por primera vez, como parte de las exigencias de la carrera, los estudiantes tengan que enfrentarse todas las semanas de un cuatrimestre a escribir no menos de dos páginas sobre "algo" que aconteció en la lectura, aún si esta fuera inconclusa. Y efectivamente en la escritura sucedía algo *diferente*, que no era proporcional a quien más o menos hubiera leído la novela, o hubiera sabido reponer los argumentos.

El buen docente de Humanidades seguramente puede definirse en el diálogo con ese otro que lo reconoce como tal, quien en última instancia es el único que puede definirlo como docente. Como dijo alguna vez Jorge Panesi, los maestros no eligen a sus discípulos, sino que son los discípulos quienes los eli-

gen. Así no se trata de quienes han "enseñado" en el sentido formal del término, sino quienes han producido un efecto inesperado a lo largo de algún aprendizaje, lectura, investigación.

Como vienen insistiendo Analía Gerbaudo y Miguel Dalmaroni, en su preocupación por pensar el lugar del docente en la universidad, pero especialmente la enseñanza de la literatura a quienes enseñarán literatura, no se puede ser buen docente sino dejando de lado las "pasiones tristes" –tan cercanas a la totalización, la pasión del déspota– y sosteniendo como condición de posibilidad los efectos impulsados por las "pasiones alegres", como Deleuze lee a Spinoza; ya que ese impulso de fraternidad es la condición política necesaria para que se produzca alguna experiencia a la que valga la pena mantenerse fiel. Gerbaudo, quien también ha hecho lapidarias críticas contra la impostura de la "distancia" como ética del docente, acuña una bella frase para referirse al poder que un buen docente podría ser capaz de propiciar, el hecho de que la literatura nos permite "decirlo todo, sin la obligación de decir algo". Qué mejor fórmula para el estremecimiento del conocimiento positivista, puesta a circular en la relación docente-estudiante.

Notas

¹ Tomo prestada la expresión de Gregorio Kaminsky. "Conversaciones 2" en *El río sin orillas* N° 6, Buenos Aires, 2012. [Julián Ferreyra]

² Kaminsky, G., "Conversaciones 2" en RSO N° 6, Buenos Aires, 2012, p. 121.[Julián Ferreyra]

³ Acerca de esta relación entre autonomía y heteronomía, entendida como polaridad constitutiva de la Universidad moderna, véase RINESI, E., "¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?" en *Documento para el debate*, IEC-CONADU, mayo 2012.[Esteban Vergalito]

⁴ Esta perspectiva iría en la misma dirección de sentido de la "autonomía heterogénea" que sugiere Diego Tatián, desde una apertura constante a la "interrogación por la justicia" y a la "cuestión democrática". Al respecto, véase TATIÁN, D., "Universidad, autonomía y nación", *Página/12*, 6 de septiembre de 2011.[Esteban Vergalito]

⁵ Al respecto, véase RINESI, E., "La educación superior como un derecho", *Página/12*, 19 de julio de 2011; y RINESI, E., "¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?" en *Documento para el debate*, IEC-CONADU, mayo 2012. [Esteban Vergalito]

⁶ Esta es una expresión de Mónica Cragolini para referirse a la discusión sobre los métodos y los objetos en las ciencias sociales, en *Derrida un pensador del resto*. [Lea Evelyn Hafter y Verónica S. Luna]

DOSSIER

IV. ENSAYOS BREVES

POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO: AUTONOMÍA Y COMPROMISO, UNA NUEVA VEZ.

POR Gisela Catanzaro (UBA)

I. Sueño de la independencia y fervor instrumental

Crítica de la sociedad es crítica del conocimiento y viceversa.

Theodor Adorno, *Consignas*

Una de las figuras tal vez más memorables del prólogo a *El origen del drama barroco alemán*, la figura del rodeo, refiere al movimiento indirecto de aproximación requerido por ciertos objetos históricos particularmente densos que se rehúsan a la exposición frontal: no es posible –para Benjamin– decirlos directamente porque decirlos directamente sería decirlos mal. ¿No es ese el riesgo que amenaza a la “autonomía” –y no sólo en el plano del conocimiento– cuando pretende poder enunciarse “en sus propios términos”, presentándose a sí misma como algo que ya es y que se ofrece de un modo directo a la comprensión? Querríamos adelantar una hipótesis de lectura: la aproximación “sin rodeos” a la cuestión de la autonomía inaugura su deriva hacia otro término, con el que no necesariamente se identifica y que –incluso– socava fuertemente su nervio crítico. Ese otro término es “independencia”, y no son pocas las potencialidades transformadoras y emancipatorias que están en juego en la frágil distancia que a veces consigue labrarse entre ambos.

Apelando a cierta lengua marxista, se podría sostener que el pasaje del reclamo de una autonomía pendiente y deseada, a la afirmación de una independencia

actual, señala la deriva ideológica del término; porque ideológica es la pretensión de autosuficiencia que querría borrar de un solo golpe las huellas de los lazos que –para bien o para mal– nos unen a lo que no somos nosotros mismos y, así, arruinan el sueño de los orígenes absolutos y propios, el sueño de la independencia. Ideológica es la idea de una “ciencia independiente” que no podría constituirse sino al precio de olvidar su determinación social y su dependencia de todo aquello proveniente de esa sociedad que se prosigue en ella –en sus temas, sus lenguajes, sus métodos, sus congresos y sus revistas–; una deriva ideológica –decimos– que, claro está, no afecta únicamente a la ciencia y a la Universidad sino también –muy consecuentemente– a las pretensiones de una “justicia independiente”, un “periodismo independiente” (¿de una “política independiente” que pretendería no mancillar su pureza manteniéndose “a distancia” de “el” Estado, el cual –por su parte– necesariamente debería estar “afuera” y “en frente” para que a su vez la “política” pudiera mantenerse en la sociedad civil y “a distancia” de él?).

Pero la “autonomía” no necesariamente es pretensión de independencia. En todo caso, a veces, fugazmente, ha conseguido no serlo y recordarlo hoy, a propósito de la ciencia, el conocimiento y la universidad, no deja de echar alguna luz, además de sobre ellos mismos, sobre esa sociedad en la que aquel término “independencia” vuelve a ser agitado como sinónimo de –una a su vez simplificada– “libertad”. Puesto que así se ha dado la deriva histórica que transitamos, hoy, en no poca medida, la productividad de un pensamiento de la autonomía se cifra en su capacidad para diferenciarse y formular la crítica de la monocorde reivindicación de independencia(s), que es falsa por cuanto –en el estruendo– hace pasar desapercibidas las dependencias y continuidades efectivas.

La universidad que busca *producir* su autonomía –porque y cuando comprende que lo que está en juego no es simplemente un “estado” a alcanzar o perpetuar confiadamente sino una tarea pendiente o un frágil legado siempre en peligro de perderse– no es la que se declara independiente de la sociedad –como sí hace el academicismo con su reivindicación de una ciencia pura–, sino la que persiste en una reflexión sobre las formas en que está afectada de sociedad. Por eso mismo, es también la universidad que, en sus prácticas, intenta hacer algo más que limitarse a reproducir los modos sociales dominantes. Y, en este sentido, la universidad que busca su autonomía y que no es la universidad que se reclama “independiente”, tampoco es la que concibe su “compromiso social” como una mimesis de lo social más La idea de un conocimiento independiente, que concibe los intereses

extracientíficos como periféricos a la ciencia, y la idea de una ciencia totalmente instrumental, que ha renunciado a problematizar su propia participación y utilidad sociales, constituyen dos variantes de lo que en otra época se llamaba "positivismo". Variantes que, en su falsa alternancia, consiguen posicionar una y otra vez al positivismo –que es como las brujas: no existen, pero que las hay, las hay– como horizonte absoluto del conocimiento y la universidad. Por eso, si no se trata ni de independencia, ni de identificación social, tampoco se trata de la búsqueda del buen "término medio" entre esos supuestos "extremos alternativos" que no lo son puesto que se calcan uno a otro. Ciencia independiente, racional, incontaminada por parcialidades provenientes del bullente mundo exterior y dueña de métodos que imagina como absolutamente suyos, sin lazos de continuidad con los modos de producción vigentes en la sociedad; en el extremo de una de las series y enlazando con el formalista mundo de la inmanencia lógica. Ciencia funcional, obsesionada por los resultados –que arroja– y los insumos –que capta, nunca a la velocidad suficiente–, y siempre dispuesta a condenar como desviaciones del buen funcionamiento las preguntas no operacionalizables, en el otro extremo –empirista– de la misma serie.

En los buenos momentos, el problema de la relación entre la universidad y la sociedad no se plantea así (o bien independencia, o bien instrumentalización inmediata del conocimiento), sino –precisamente– como el problema de la autonomía de la universidad y de su compromiso social. Un problema que –dicho sea de paso– sin ser ajeno a la universidad, las revistas científicas universitarias muy raramente han convocado a considerar, tal vez porque tampoco se pueda estar estrictamente en la ciencia tal como viene configurada para abordarlo como un problema del conocimiento científico; cosa que sin embargo es. En este sentido, las revistas culturales han cumplido una tarea científica sin duda inestimable. Pero decíamos: los momentos más productivos son aquellos en que la autosuficiencia de los términos inicialmente presentados como polos elegibles en la lógica maniquea del "o bien" "o bien" tiende a disolverse. El compromiso, entonces, se descubre bregando por la autonomía (no por la independencia); por su parte, no cejar en la producción de la autonomía, mantener el alerta frente a las ideologías sociales y los propios caprichos y automatismos que tanto se les parecen, constituye la responsabilidad social a la que el conocimiento se compromete. Como "autonomía", "compromiso" es otro de esos términos que se sustraen a la identificación directa, en un plano, y que –en cambio– reclaman un rodeo.

II. Lo pendiente y la rareza

La utopía implica descubrir tanto la posibilidad
como el obstáculo del aquí y ahora,
la transparencia y el freno de lo que nos es contemporáneo,
absolutamente actual.

Horacio González, *Planificación y utopía*

Pero que la universidad esté *afectada de sociedad* –y que por eso no quepa hablar de independencia– no significa solamente que en ella prosigue lo que en la sociedad se da como automatismo ciego y reproductivo de empobrecidas lógicas administrativas. La afectación social de la universidad la expone también –a veces– al murmullo de deseos sociales emancipatorios y justicieros. “No es fácil atender a esa reclamación” decía Benjamin. Y, sin embargo, la sospecha de que (también) a la universidad le compete hacer algo con aquello que la resistencia social –por débil que sea– saca a la luz en su voluntad de liberación y felicidad, abre el problema del compromiso e instala legítimamente la pregunta por la productividad de los claustros y, en particular en nuestro caso, de las humanidades y ciencias sociales, de cara a lo que se anuncia como socialmente nuevo y emancipatorio.

Nos interpela la pregunta por la productividad de la universidad de cara a las luchas sociales por una vida buena y justa; y, sin embargo, pretender responderla dándose exclusivamente a la tarea de facilitar el devenir técnica de la ciencia sin interrogar siquiera lo que podría perderse en el pasaje nos parece unilateral y empobrecedor. A la inversa, no encontramos reprochable en sí misma la actitud que, frente al reclamo productivista que cada tanto insta a esas “áreas del conocimiento” a proclamar su utilidad social y su inserción productiva en la sociedad so pena de declarar su superfluidad, reivindica la “inutilidad” del conocimiento; pero ese grito de guerra tampoco puede aspirar a adquirir la estabilidad de un lugar en el que sea posible instalarse, porque si así lo hiciera estaríamos arrojados a la pendiente que hace derivar una actitud de resistencia urgida por una coyuntura determinada, en una posición cómoda. Nuestra afectación social, nuestro compromiso, parecería dejarnos entonces en el tránsito de una incomodidad militante. Pero esa incomodidad militante –no nos quedamos conformes reivindicando sin más la inutilidad de nuestro

trabajo pero tampoco apresurándonos a responder como nos reconvertimos en tecnología- ¿sería una especie de exclusividad de las humanidades y ciencias sociales?

No tenemos el patrimonio de una práctica crítica inaccesible para otras fuerzas sociales, y -por cierto- otras de las categorías a las que habría que extender nuestras sospechas y nuestra incomodidad son la de "Humanidades", "ciencias sociales" y la idea de "intelectual". No obstante, es preciso no olvidar tampoco que saber que no se posee ningún monopolio del criticismo interpretativo, demasiadas veces ha funcionado -en un gesto falsamente democrático, o que adquiere su democratismo presunto a muy bajo costo- como coartada para eximirnos de la porción de crítica que sí está también en nuestras manos realizar. Empezando por la crítica de la actualidad de nuestras ciencias, de la técnica, y de la vida universitaria, temas que sólo una dicotomía como la establecida por el político y el científico -que nos instaría a ir a buscar la política y lo socialmente relevante afuera de la universidad- podría llevarnos a pensar como postergable desde el punto de vista de las prioridades de la crítica social. (Deformación profesional clásica del sociólogo: la sociedad -objeto de la sociología- es "por definición" lo que está afuera de la universidad; igual que la política, por cierto. De allí que "adentro" se pueda ser "apolítico" ¿no?) El argumento de las prioridades -que sin duda es parte de toda práctica política enunciar- demasiadas veces sirve de coartada, en todo caso, para proyectar a un futuro incierto el momento adecuado para formular la crítica de lo que parecería menos urgente: la transformación de la vida universitaria. Y sin embargo no es otra cosa que una parte de la vida social lo que sucede en las universidades.

"El saber pedagógico del profesor cristaliza en el libro de texto y la apatencia de conocimientos del alumno lo encuentra adecuado a su necesidad, mientras sus necesidades siguen el mismo orden del índice del libro. Cada año tiene mejor la forma de su cabeza y viceversa" decía Ezequiel Martínez Estrada, a propósito de la vida empobrecida de universidades donde "se adquiere el hábito de estar seguro casi siempre de lo que se piensa, porque se piensa en lo que es seguro o está ya asegurado". La especialización tiende a ahondar este encastre perfecto entre vidas y funciones sociales preestablecidas, pero es tan incapaz de crearlo, como es incapaz de disolverlo la simple renuncia a la investigación o al dictado de clases en nombre de la espontaneidad creativa y la horizontalidad del saber. El estado cosificado de

la universidad descrito por Martínez Estrada tiene causas sociales complejas, y antes que como una opción más en el menú imaginario de las prácticas docentes del que nos cabría escoger, lo eventualmente disruptivo de un “maestro ignorante” sería sacarlas a la luz y volverlas legibles. Planteado como un espontaneísmo de la (buena) voluntad –en cambio– su gesto igualitarista borra la impronta social que lo condena a ser una rareza.

Ninguna crítica de lo que sucede en las universidades puede permanecer mansita en sus confines, sin trascenderlos. A la inversa, nuestro compromiso social, nuestro compromiso con la transformación de aquello que en la vida social perdura aún como injusticia y empobrecimiento de la experiencia, implica la crítica de la cosificación del conocimiento, tanto como la crítica de esa práctica crítica calcada sobre el molde de la denuncia, que siempre se hace desde un lugar seguro. En esa seguridad se trasluce sólo uno de los aspectos en que nuestro pensamiento está “afectado de sociedad”; el otro aspecto –en cambio– nos llevaría, no a relativizar esa posición, sino a escuchar también lo que en ella suena a hueco, como sucede en esos momentos de revelación colectiva en que –a la vez– descubrimos una promesa rota y algo que estábamos esperando. “No existe ninguna verdad relevante que no esté expuesta al peligro de ser falsa” decía Adorno a sus estudiantes en su curso de introducción a la sociología. Y si el pensamiento no asume este riesgo se queda en una técnica propia de ejecutores, aún cuando lo que ejecuten sea el decálogo del criticismo social. Ustedes que se esfuerzan por lograr una nueva forma de autonomía –continuaba su interpelación a los estudiantes mientras corría el año 68– deberían orientar su rebelión también desde el punto de vista intelectual contra las formas cosificadas que la ciencia actual impone, incluso en las ciencias sociales.

Esas formas cosificadas asumen hoy dos configuraciones antitéticas: la de una pretensión “cientificista” –como la llamaba Varsavsky– de independencia que tiende a confundirse con el problema de la autonomía universitaria, y la de un fervor instrumentalista que tiende a confundirse con el problema del compromiso social del conocimiento. Esas “confusiones” no son un error que, por amor a la pureza de alguna suerte de significado original, pudiéramos querer restituir a diferenciados lugares propios. Esa confusión es una política del conocimiento. Este rodeo no la impugna, ni busca términos nuevos, descargados de toda resaca y sedimento para plantear su diferencia, pero tal vez, releyéndola, esté empezando a ensayar alguna otra.

UNA UNIVERSIDAD ESTANCADA

POR José Fernández Vega (UBA-CONICET)

¿Normalización?

Los discursos políticos que circulan dentro de la universidad suelen resultar retóricos; repiten lugares comunes o consignas vaciadas por el tiempo: la defensa de la gratuidad o de la educación pública. Valores a defender, sin duda, pero cada vez más neutralizados si no se basan en una visión informada. ¿Qué significan esos valores hoy? Y, sobre todo, ¿qué se encubre bajo el compacto consenso sobre su vigencia inmortal?

La información dura, por su parte, resulta curiosamente insuficiente para una interpretación política seria y actualizada. El último censo docente se llevó a cabo hace casi una década y las publicaciones estadísticas son parciales. De acuerdo con el Estatuto Universitario –la “Constitución” de la UBA¹, los ciudadanos plenos de su cuerpo político son los profesores regulares (plenarios, titulares, asociados y ahora también los adjuntos). La plenitud de su poder electoral radica en que dominan los órganos de decisión cuyos presidentes deben elegirse entre los integrantes de ese claustro. Sin embargo, ninguna información pública aclara su número actual (aunque los padrones electorales sean, por cierto, continuamente depurados). El último censo docente (2004) mostraba que en la UBA había 3628 profesores regulares, y otros 3848 interinos.² Los primeros eran ciudadanos con derechos, los segundos, invitados al paraíso sin voz ni voto en ese claustro, votan como graduados.

Dichos datos permiten clarificar la amplitud de dos fenómenos. Por un lado, evidencian las limitaciones de la “normalización” de la UBA en la cual, después de dos décadas de democracia, se habían concursado menos de la mitad de los cargos existentes (no hablemos de los que quedaban por crear). Por el otro, la dimensión de la nobleza institucional que, como consecuencia de aquellas limitaciones y de otras derivadas del restrictivo Estatuto, domina la UBA, puesto que es decisiva en las elecciones de sus autoridades.

En otras palabras, 3628 profesores eran ciudadanos plenos sobre un total de 37.242 docentes. Esta última cifra comprende todas las categorías, entre ellas la de los docentes auxiliares (JTP y ayudantes), que sumaban 26.756. Los auxiliares votan en el claustro de graduados, a la par de aquellos diplomados en la UBA que no tienen relación con la vida universitaria. A la luz de estos números, el claustro de profesores, parece políticamente regulada por mecanismos propios de los regímenes de notables decimonónicos. Su funcionamiento merecería un examen más detallado, puesto que, por cierto, no constituye un grupo homogéneo y contiene disidentes.

Es claro, además, que en la cúspide del gobierno de la UBA hallamos una plutocracia que repite profesiones de fe democráticas pero monopoliza los actos administrativos, el acceso a la información y, por supuesto, los recursos. Quienes la componen, tanto como las medidas estratégicas que toman, suelen permanecer en las sombras no sólo para la opinión pública, sino para la propia comunidad universitaria.

Dos autonomías

En su fallo en minoría sobre la ley de reforma del poder judicial, el juez Eugenio Zaffaroni incluyó un pasaje que permite una útil analogía. Allí explicó que la libertad de los jueces que actuarían en el Consejo de la Magistratura puede entenderse de dos maneras: como independencia *externa* respecto de los restantes poderes del Estado (y fácticos en general), pero también como independencia *interna* respecto de las instancias superiores del propio poder judicial. Si esos jueces estuvieran sujetos a una cadena vertical de mando a la hora de tomar decisiones, entonces podríamos hablar de una corporación judicial.³

Esa discriminación conceptual se puede aplicar a la noción de autonomía universitaria. La institución debe ser financiada por el Estado, pero no gobernada o dirigida por éste. Ello corresponde a su autonomía *externa*. Podríamos decir que dicha autonomía existe en la actualidad, aún cuando no se realice completamente.

Es evidente que los universitarios deben acatar las disposiciones del poder tripartito de la universidad puesto que "ellos mismos lo eligieron". También es cierto que la autonomía, entendida como libertad de enseñanza o de cátedra, no se halla vulnerada en lo esencial, acaso porque las ideas ya

importan poco. Pero, ¿son los universitarios autónomos respecto de los poderes *internos*?

Hay motivos para dar una respuesta negativa a esa pregunta. Consideremos un ejemplo extremo –pero nada marginal– de la historia reciente. Oscar Schuberoﬀ fue elegido rector en 1985 por una conflictiva Asamblea Universitaria tras la gestión “normalizadora” interina de Francisco Delich. Retuvo el cargo hasta 2002, es decir, durante cuatro períodos consecutivos o dieciséis años. Sus principales reivindicaciones fueron la defensa de la autonomía y la gratuidad del grado frente a los intentos de sometimiento y arancelamiento del menemismo.

Cuando Schuberoﬀ falleció, en julio de 2010, las notas necrológicas (de cualquier diario que se consulte) destacaban que había prescripto la causa por “omisión maliciosa” de nueve propiedades en EEUU iniciada por la Oficina Anticorrupción.⁴ Algunos de sus principales colaboradores continuaron en sus puestos en la dirección de la UBA.

Lo que esta historia viene a cuestionar es aquella ilusión heredada de la Ilustración según la cual una comunidad de personas educadas jamás consentiría el dominio de un tipo de poder oligárquico. Una mayor formación ampliaría los márgenes de libertad subjetiva y pública e impondría demandas de mayor participación y transparencia. Todos aspirarían a la ciudadanía. Al cabo de los años, la gestión Schuberoﬀ, nunca criticada frontalmente por muchos de quienes hoy defienden en los medios los valores republicanos y fungieron como académicos influyentes bajo su sólida hegemonía, parece desmentir unas nociones muy arraigadas en la conciencia democrática.

Otra cosa, por cierto, es la evaluación de los concursos para elegir profesores, los ciudadanos plenos de la UBA. Todo el mundo sabe que dichos trámites se realizan tarde, mal y nunca. El Rectorado los sigue anunciando en carteleras y periódicos, apenas recurre a Internet. La información se expone para cumplir con las formalidades, pero es mejor que no circule ampliamente. Esa es su interpretación de lo público.

Para ser justos, la opacidad de los actos administrativos de la UBA sobre un asunto tan sensible como los concursos encuentra involuntario sustento en algunas costumbres. Los concursos son públicos, pero nunca tienen público: ni los estudiantes ni menos aún los profesores, asisten a las pruebas de oposición, la mejor manera de controlar el proceso. Es evidente que los concursos no funcionan. Debe modificarse el método de selección de personal docente en la UBA.

Mientras esto no acontezca, resulta grave que la política estudiantil sea tan ajena a la elección de quienes serán los educadores, ciudadanos privilegiados de la autonomía y, además, casi vitalicios (apenas se conocen casos de profesores regulares que pierdan sus posiciones). Los gremios docentes tampoco impulsan la realización de concursos abiertos, pues entrarían en tensión con la necesaria estabilidad laboral de sus afiliados. Las preguntas pendientes, en consecuencia, y más allá de toda retórica, son las siguientes: ¿hay autonomía *real* en la UBA? ¿Tiene alguna vitalidad su democracia interna más allá de las elecciones regulares?

La UBA es una institución con un peso político a la vez discreto y enorme, fundado en su antiguo prestigio pero también en motivos que podríamos llamar demográficos. Su población total supera a la Santa Cruz o Tierra del Fuego, y es mayor que la de muchas ciudades del país.⁵ Esa población proviene de estratos cuyos reclamos pueden contar con mucha capacidad de presión debido a su visibilidad social y mediática.

La autonomía de la UBA debe ser replanteada. Sus patologías se han reproducido y ampliado en nuevas universidades asentadas a su alrededor, en el conurbano bonaerense. Pocas de ellas han logrado escapar al caudillismo gestor que controla presupuestos y recluta docentes y administrativos sobre bases clientelares o nepotistas, y luego los regulariza mediante concursos oscuros.

Las carreras

Cada generación se plantea un cambio de plan de estudios en las carreras de la UBA. El debate es largo y desinformado; el trámite de aprobación se vuelve eterno porque debe atravesar distintas instancias en una institución fuertemente piramidal. Cada pequeño paso administrativo de carreras y facultades se decide entre cuatro paredes en el Rectorado. Por benévolo que fuera, ese poder central se encuentra siempre lejos del terreno en un mundo donde se requieren respuestas flexibles.

En cuanto a los planes, los estudiantes se fascinan con los nombres de materias imaginarias, pero no reparan en los profesores que van a dictarlas. ¿Qué relevancia tiene la denominación de una asignatura si no se discute cómo se van a seleccionar los docentes? Además, las discusiones sobre la reforma de las carreras de la UBA suelen partir del respeto por la piramida concepción que

las separa entre sí de manera tajante. A lo sumo, se permite que un estudiante pueda cursar algún seminario o materia de otras carreras.

Los debates suelen ser muy parroquiales y dan la espalda no sólo al contexto nacional sino al internacional. Muchas carreras en otras ciudades del país –por no hablar de las privadas– tienen menos materias, son más breves. Carecen, además, de ese año extra de CBC que la gestión Schuberoff diseñó como una alternativa perfecta al examen de ingreso, puesto que uno convencional era políticamente inviable.

Cada año, en el CBC se asiste a la deserción de al menos la mitad de los inscriptos. El argumento que lo fundó –lejos de debilitarse con el tiempo– se fortaleció: el secundario es el peor nivel de nuestro sistema educativo y, salvo excepciones, no prepara adecuadamente a los estudiantes para la Universidad. Nuestra educación superior, orgullosa de su carácter público y de la gloriosa reforma universitaria de 1918 se vuelve, en los hechos, una selva darwiniana desde el momento del ingreso. Por otro lado, excepto en el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, donde son apenas más menos que la mitad, la mayoría de los estudiantes universitarios proviene de secundarias privadas, según el Censo de estudiantes de 2011.⁶

En la Europa comunitaria se impuso el llamado plan Bologna, que homologa carreras y posgrados asignando créditos por materia. Permite la circulación de estudiantes por instituciones del continente, el reconocimiento de sus cursos y diplomas, y el intercambio de profesores. El grado establece 3 o 4 años de estudios; las maestrías duran 1 o 2 años. Un licenciado de la UBA, en el mejor de los casos, obtiene su diploma a la misma edad que en Europa se consigue un máster.

Luego viene el extenso doctorado argentino, al que la universidad se ocupa de poner todo tipo de trabas: trámites interminables, comisiones que demoran sus decisiones e imponen cursos que distraen la atención de los doctorandos sin contribuir, por lo general, a sus especializaciones (puesto que la oferta de cursos es limitada y, desde luego, tampoco podría cubrir todo el espectro posible). Con suerte, los doctorados se titulan a tiempo para presentarse al Conicet, donde se establecieron límites de edad para aspirantes a becarios o investigadores.

El rígido sistema educativo nacional pasa por ser muy democrático, puesto que es gratuito, algo que sin duda se volvió parte de nuestra identidad. La derecha, en una de sus muchas intervenciones en las que asume argumentos progresistas, le reprocha a la UBA que no ofrezca ni buenas ni muchas becas porque los hijos de

familias prósperas estudian sin pagar y los menos favorecidos acaban desertando o migrando –muchas veces por motivos laborales– hacia la educación privada.

En otros países la situación es distinta, y no redundando en mayor nivel académico. Nuestro vecino Chile tiene una educación cara, de ningún modo más “competitiva” y que genera jóvenes diplomados llenos de deudas. Los estudiantes vienen protestando contra el sistema, o a veces incluso emigran a la Argentina, donde por el precio de la matrícula chilena pueden estudiar gratis (o incluso pagar una privada) y además mantenerse.⁷ Michelle Bachelet, favorita como próxima mandataria de Chile, prometió una reforma educativa.

Salvando las obvias distancias, en EEUU la situación se deja comparar con la chilena. Las universidades advirtieron que sus graduados multiplicaban sus ingresos al ingresar en la vida profesional y por eso en los últimos años multiplicaron sus ya altas tarifas que muchos afrontaron con créditos difíciles de devolver en los primeros años de profesión o en contextos de crisis económica. En un país judicializado, algunos querellaron a las universidades que les pintaron futuros tan promisorios como falsos para sus carreras. Cursar doctorados implica una inversión de tiempo y de dinero raramente recompensada tras obtener el título.⁸ Pero no todo se hace por dinero.

Humanidades

La revolución tecnológica en curso afecta de lleno a los estudios humanísticos. Los beneficia en parte, puesto que les brinda herramientas para investigar, especialmente favorables en contextos donde las bibliotecas están muy desactualizadas o repelen a quienes buscan publicaciones. Pero también plantean posibles amenazas. ¿Existirán los libros en el futuro? ¿Serán objetos exclusivos para una elite cultural en los márgenes? ¿Habrá lectores, o sólo gente hipnotizada por las pantallas, incapaz de fijar la atención en un texto exigente? Estos y otros posibles horizontes implican grandes desafíos para la transformación de la enseñanza universitaria. ¿Se convertirá la universidad en un centro de entrenamiento profesional, orientado sólo a suplir las necesidades del mercado? Este último es el reproche que muchos elevaron al plan Bologna.⁹

¿Será cierto que a través de Internet las universidades más renombradas tendrán millones de alumnos localizados en cualquier parte del mundo? En EEUU ya hay reacciones contra las materias *on-line* cuyos derechos compran

universidades periféricas, relegando a sus propios profesores al papel de administradores de los video-cursos de las grandes estrellas de los centros de "primera línea". Es probable que el futuro no sea tal como lo imaginamos ahora; las perspectivas que sobre él nos hacemos hoy siempre tienden a ser apocalípticas o complacientes. Pero es indudable que atravesamos una etapa de cambios y la UBA sigue estancada.

En ella persiste la tradición decimonónica de los teóricos y los prácticos. Los profesores, como los actores y los políticos para Walter Benjamin, hablan para el grabador, dado que pocos estudiantes pueden o quieren concurrir a unas largas exposiciones, y prefieren las ediciones de las clases teóricas. En este sistema cristalizado se pierde el contacto personal. En el enfoque repetitivo que moldea la enseñanza, los estudiantes apenas practican la escritura, algo esencial en las humanidades. Sin embargo, al final de sus estudios, se ven obligados a convertirse en escritores de largas tesis originales. Si se deciden por la investigación, tendrán, además, que multiplicar publicaciones en un sistema regido por la "bibliometría" formal.

En tiempos nada remotos –que tampoco conviene idealizar– muchos estudiantes mantenían una relación utilitaria y selectiva con los estudios humanísticos. Tomaban de la universidad lo que ella estaba en condiciones de ofrecer: algunos buenos cursos y la acreditación final. La formación se completaba en mesas de bares, grupos de estudios, revistas, la frecuentación de circuitos culturales o la participación en la vida política. De alguna manera, adaptando el chiste de Mark Twain, no dejaban que la academia interfiriera en su educación.

Las condiciones cambiaron. Siguiendo una tendencia social más amplia, los espacios públicos se desertificaron. Ahora son virtuales, en el mejor de los casos. Un proceso de disciplinamiento burocrático de las trayectorias académicas, combinado con las dificultades que aquí y en casi todo el mundo tienen los jóvenes para ingresar en el mercado laboral, hacen que la experiencia de la universidad se fragmente y se vuelva poco sustancial para la vida de los estudiantes.¹⁰

Del lado del mundo más "adulto", a los jóvenes se les reprocha falta de compromiso e individualismo. La siguiente opinión, elegida al azar, quizá condense algo de lo que se piensa de ellos en relación con los estudios superiores: "Forman parte de la generación Y (nacidos entre 1982 y 1994) y vienen con un esquema de estilo de vida diferente 'Se formaron en una sociedad con una fuerte cultura de servicios, por lo que suelen considerar la educación como elemento de consumo

y beneficio inmediato. No buscan 'cultura' sino conocimiento rápido, fácil y entrenado para maximizar el costo-beneficio del tiempo que invirtieron en él".¹¹

Las visiones economicistas arguyen un grave déficit de "rendimiento" en la UBA, puesto que tiene demasiados alumnos y pocos de ellos se reciben.¹² Estos enfoques se enfrentaban con el argumento, quizá débil, según el cual la masividad de la UBA elevaba el nivel cultural general y, por añadidura, la calidad de la fuerza de trabajo de todos aquellos que abandonaban el sistema. Medido en términos económicos, era muy ineficiente; considerado desde un punto de vista más amplio, era todo lo contrario porque contribuía a elevar la integración social y la cultura general. Desde luego, no hay que olvidar en estas especulaciones la frustración personal de quien va en busca de un título y no lo consigue.

Por lo demás, la cantidad de inscripciones a las carreras humanísticas desciende cada año (conoció algunos aumentos episódicos en el pasado reciente). La deserción sigue siendo alta, y las oportunidades de trabajo específicas para los graduados se reducen a la investigación en el CONICET o a la enseñanza. En el campo universitario, las oportunidades para ingresar a la docencia son escasas. El vuelo hacia posiciones académicas se encuentra sobrevendido desde hace varias temporadas y es causa de conflictos personales y abatimiento, pero apenas de alguna reacción política. La reforma educativa que propone ahora el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires reduce todavía más las posibilidades de empleo en la escuela media. El laberinto ocupacional de los recién graduados se completa con los conflictos de acreditación y la competencia con los egresados de los profesorado de enseñanza secundaria.

En un panorama semejante la decisión de estudiar humanidades parece ciega o heroica. La institución no da señales de facilitar las cosas. Los signos que en el pasado orientaban a la universidad, a sus alumnos y su enseñanza, y eran la base de su prestigio, ahora se encuentran en rápida rotación. Pero la UBA sigue anclada en un punto fijo. Burocratiza la investigación, pero no se moderniza pedagógicamente. Mejora su administración, aunque no su manera de transmitir conocimiento y estimularlo. El debate sobre su futuro es o bien retórico, o bien inexistente, justo cuando es preciso definir una estrategia de transformación. La alternativa vigente en la UBA es innegablemente argentina: pedir prórroga.

HACIA UNA MORAL SIN DOGMAS

POR Juan Laxagueborde (UBA)

Toda ruptura del equilibrio social, si estalla de pronto,
tarda un tiempo en producir todas sus consecuencias.

Emile Durkheim

Particular

268 Vivimos momentos de una estatalidad movilizante. La gran duda que nos afecta es si el Estado es todo. Porque aunque experimentemos momentos actuales de tensiones constructivas con respecto a él, siempre aflora la intención de leerlo históricamente y desencantarnos un poco. Si pensásemos que el Estado lo es todo la Universidad Pública se integraría a sus influjos menos rescatables, como si fuera un ministerio más compuesto de planificaciones, estructuras de mando, entusiastas envalentonados con el progreso, razón práctica, burocracias de corte laberíntico, etc. Pero claro: esas imágenes también identifican a la Universidad. He ahí la paradoja. Evidentemente el Estado aún no lo es todo. Pero especulamos con él. No somos todo el día parte del Estado, pero a la vez nos parecemos a él en cada uno de los órdenes de vida. Más allá de las tentaciones de totalidad de muchos, que son el camino más fácil después de doscientos años de hegelianismo, celebramos el trillado lema "Autonomía Universitaria". En ciertos pasajes del día hay que sentirse afuera.

El énfasis en discutir el estado del Estado dice mucho de las prioridades públicas. Discutimos sobre el Estado porque somos parte de él y desde ahí imaginamos políticas abocadas a garantizar una relación más humana y justa entre

nosotros. Hay otros poderes –¡infinitos, omnipresentes, inasibles!–, claro. Pero, justamente, el encargado de arrinconarlos, muchas veces y para bien, es el propio poder del Estado. Hoy no es problema de este texto enfatizar en los nexos que la Universidad, ostensiblemente, mantiene con la multilateralidad zángana de los poderes más perversos –económicos, lingüísticos, mediáticos, culturales, eclesiásticos–. Los nombramos para aludir a que otra de las razones de ser del humanismo universitario es combatirlos con sagacidad argumentativa.

La Universidad sigue siendo el lugar a donde no puede ingresar la mano visible del Estado: la policía. Pero también es un lugar necesariamente público, irrestricto y totalmente libre. Desde 1918 el privilegio de la voluntad de autodeterminación impune estructuró, según cada época, la realidad universitaria ¿Alcanza esa impunidad? ¿Se ejerce? En los años 60 ingresar en medio de una clase a un aula a informar los devenires de un conflicto político llegó a ser el modo nuclear, de vincular los saberes con la militancia. El apogeo de una Universidad con miras plebeyistas fue apagando su fuego a costa de gente muerta y terror. En la segunda mitad de los 70 a los alumnos de Sociología se les hacía “tomar distancia” para formar una fila simétrica, sólida y blanquecina antes de entrar a las clases. Esos estudiantes, formados y formateados por el rigor incivil de una sociedad librada al fusil de su propia inconsciencia, devinieron demócratas interventores en los temas de la cosa universitaria hacia la primavera alfonsinista; y algunos continúan hasta hoy su participación vericuetosa en los llamados progresismos. Los 90 nutrieron los pasillos con resistencia, sostuvieron un cordón de hilaridad pública. Los 2000 se fueron desarrollando bajo vaivenes que ponen hoy la vida política de la Universidad en un estadio de profundo desconcierto. Pero algo no cambió: se sigue ingresando a las aulas a la manera sesentista. ¿Qué grado de novedad supone ese acto tradicionalista? La razón de una práctica política parece haber perdido su espíritu. Se habla ante alumnos descontracturados que aprovechan esos minutos para contar sus vivencias personales y los militantes que se dirigen a ellos repiten soliloquios más o menos enfáticos mientras se reparten pilas de volantes. En este sentido algo cambió. La autonomía ya no se dirime con el ingreso insolente a una clase de Borges o Jaime Rest. No sabemos cómo pero hoy así no se dirime. Más allá de la presencia infinita de las militancias históricas no se sabe qué (o si se) está moviendo el amperímetro de las pasividades universitarias.

Los momentos en que la política parece novedosa, disruptiva, a la vez esconden maneras fijas con las que ese momento puede sostenerse. Lo que posibilita vida política es que no cambie todo. La razón pública actúa por frentes temáticos. Son diálogos de un sector de la conciencia cívica con alguna cuestión de urgencia o cierta práctica con marcas de agotamiento. La idea de agenda impone esta forma de dirigirse a la acción: por algo concreto. Una fecha conmemorativa, un pleito en el que nos diferenciamos de otros por su mayor poder simbólico, un derecho anotado en la legislación. Todas esas son maneras no desdeñables del poblador-ciudadano. Pero dónde queda la impunidad como palabra acechante. La autonomía que más interesa se encuentra en la capacidad del mundo universitario –el humanístico específicamente, que conocemos– de sentirse afuera de algo. No hay que ser ciudadano todo el día porque toda pertenencia desactiva partes de la potencia contingente del sujeto. No se piensa aquí en que hay una metamorfosis instantánea y total al momento de cruzar el umbral que separa vereda de edificio. No. Hay momentos, lecturas, palabras, conversaciones, aburrimientos, dislates que suceden en la Universidad Pública y que, felizmente, nos hacen olvidar de lo público. Pensamos más allá, son sueños diurnos que no tienen culpa del abstraerse con otro a esperar no sólo redes en la vida social. Sino a veces arpones, balsas, y por qué no un snorkel que nos permita mirar para lo más profundo sin acaso morir ahogados.

Inservible

La reflexión sobre la Universidad y las Humanidades oscila entre dos escenas. Una, la de desentenderse de un pensamiento de sí y apelar a la chabacanería maniquea de quien no piensa que la política tiene más de tensión que de horizonte, de quien supone que la moral militante es el gesto grandilocuente de una épica vacía. Otra, que intente rastrear qué fundamenta hoy el habitar los espacios de la universidad y cuáles son las palabras que deben recrearse o nacer, para situarnos en sus nuevos problemas. Puede pensarse que cuando una nación toca su nervio agudo que la pone en vilo, la Universidad queda exhausta, y que cuando la vida pública se somete al adormecimiento, el terror o el desmembramiento de lo social, la universidad se resguarda a sí misma, autoconsciente de preservación, dotando sus pasillos de un espíritu vital. Estas palabras suponen pensar e invitan a aventurarse

en la empresa de que esas dos situaciones por fin se integren a un mismo dominio: pensar todo lo que hay con todas las palabras. Que en algún momento la vigencia vitalista de la Universidad se mancomune con los sesgos comunitarios del Estado en sus momentos más democráticos y tensionantes. Que se parezcan en confrontación.

Que en la actualidad el Estado nos interpele a contribuir en su dinámica justiciera es conmovedor. Pero si nos interpela es porque seguimos siendo sujetos.

Las Humanidades, aún sin el Ministerio de Ciencia y Técnica como amparo, han sabido relacionarse con las diversas orientaciones políticas de sus respectivos tiempos. Alberdi quería inventar una filosofía nacional concomitante al gobierno de Rosas. A partir de allí hubo integraciones múltiples del mundo libresco e intelectual con el Estado. Bajo esta discusión hay una idea reconocible y reiterada que me parece interesante adherir a esto: es cuando decimos "al servicio". Conforman un mandato. Es dócil al oído. Nos hemos acostumbrado a superar la controversia sobre el conocimiento suponiendo que está siempre al servicio de algo. Que no se limita a sí. Las Humanidades no deben estar al servicio de nada. Sí abogar por afirmar tareas políticas tan plebeyas como cosmopolitas, tan solidarias como democráticas. Sí impulsar una política no perezosa. Todas estas son tareas de todos los sujetos que constituyen un espacio público determinado, que a su vez es el terreno en donde una Universidad se realiza. Por lo cual muchas veces es indistinguible, por suerte, la Universidad de la pluralidad de cosas que no lo son. Las tradiciones que nombramos bajo la inquietante palabra Humanismo se agolpan no para que les encontremos una función o rol –palabras estas que a la Sociología como disciplina le seducen sobremedida– sino que conforman un único punto en donde nuestras ideas y escrituras se regodean asociando indiscriminadamente nombres, posiciones, conceptos, estilos y énfasis. Cuando un conjunto de saberes siempre en disputa, nunca del todo cerrados o agotados, se ponen al servicio de la causa que fuere, ingresan en la atmósfera de una razón con la potestad de suponer un avance programático teniendo a esas ideas como instrumento. Pues bien: no creemos en la caja de herramientas, ni en los servicios prestados por agentes acreditados con insignias en la solapa que los identifican como si fueran empleados de un local de electrodomésticos. El lugar es el estar en un afuera inventado *ad hoc*. Porque es imposible un afuera total. Hay que estar en la frontera para intervenir de modo tan responsable y prudente como impiadoso y creativo,

para afirmar las cosas disputables del mundo de la vida. Lo que hay tiene que estar a tiro de ser conmovido. Estando inserto en las pautas técnicas que propone un proyecto científico se desmembra la potencia caústica de las palabras.

El alfonsinismo, por ejemplo, tuvo una relación de orden directo con la escena intelectual de entonces. Hoy en día existen relaciones similares pero con salvedades que hacen de este un tiempo mucho más interesante que los años 80: la voz pública y libertaria del mundo intelectual se hace oír a la par de la institucionalidad estatal. Nadie le escribe los discursos a la presidenta, nadie la asesora. Más bien hay un diálogo imaginario, lecturas compartidas, ambivalencias creadoras. No hay un grupo que provea de ideas y otro que las reciba y las lleve a cabo. Estado y Humanismo son distintos pero compartiendo la igualdad de sus palabras que se trenzan.

Por supuesto que existen proyectos atendibles de Sociologías o Antropologías más metodológicas, etnográficas o territoriales. En todo caso ellas se insertan y colaboran. Más allá de si estas son un encantamiento o una salvación, cuando decimos Humanidades no pensamos en ellas. No creemos que haya lugar para articulaciones porque el humanismo crítico debería mantener la llanura de sus palabras y no ascender a las lógicas de ser correa de transmisión de lo que aún no nos acomodamos a interpretar. Porque la política como Gobierno es uno de los más importantes núcleos de tarea crítica para el humanismo. Y siendo eje se es parte. No es que la participación, esa palabra límpida, deje de ser valorable en tantos casos. Sumarse a articular las Humanidades con el Estado como institución no es necesariamente un error. Pero la cuestión está en cómo vemos al Estado: el conflicto de confiar en la perpetuidad de sus características más actuales sin asumir que la historia del Estado es la de su ambigüedad. Suponer que no hay quiebres o pozos. Suponer que los pisos no se desfondan. Claro que no queremos que eso suceda. Pero no hace falta un Humanismo organizado bajo presupuestos estatales para incentivar la vida pública con tensiones renovadas. Una cosa es sentirse otro, por lo tanto que haya un primer hilo, central y fundador que nos reúna a conversar, y otra cosa es sentirse al servicio del Estado. Estar al servicio es riesgoso porque pone a la crítica pública en estado de disponibilidad.

Pero hay una imagen que me parece pertinente. Porque, sabemos, en los 90 hubo quienes ya sostenían que la democracia podía ser un espacio de radicalización social integral. Que la solución al desmantelamiento moral era una

democracia que no presente límites por izquierda. Muchos de esos apologistas estaban en la Universidad, tan amargados como valientes en afirmaciones necesarias. En ese contexto –1997–, y con esas consignas como retaguardia intelectual, Emilio De Ípola escribe “Un legado trunco” en *Punto de Vista*. Cuenta que al ingresar al hall de la sede Marcelo T. de la facultad de Ciencias Sociales se había topado con una cuantiosa cantidad de afiches, volantes y demás pegatinas que enviaban a las “consignas de los 60 y 70”. En cambio, en los 80, los carteles, “aludían a los tópicos políticos que el presente proponía” (democracia, DDHH, deuda externa, etc). Se deja entrever en sus palabras que los problemas de aquellos 90 estarían organizados por la apatía política, el privatismo y la “exasperante insensatez”. Para De Ípola el no haber discutido lo necesario las crisis de los 60 y 70 había gestado el resurgir de una cartelería anacrónica, distinta a los debates que su época requería. Advertía que lo que en aquel tiempo era un sorprendente revival del interés por aquellas escenas trágicas había tenido su causa en la incapacidad de debatir de modo sostenido. La escena política y cultural no habría estado a la altura de dilucidar los diferentes planos de crisis que suscitó la derrota. Los derrotados eran los responsables de esas invocaciones. En estas palabras se juega el gran dilema: en todo caso, la relación de la Universidad con lo que la constituye –esto es lo social y político– se verifica sólo en las diferencias: de carteles, de tonos de voz, de esperanzas, de fastidios. Obstinarsse en que actúen en espejo puede ser un error que de tanta benevolencia desactive los dos planos.

Lágrima

Las revistas son el espacio donde las ideas se explayan en forma de boceto. La Historia, a las revistas, les cobrará su cuota de riesgo. Porque tienen un pie en lo concreto del mundo cotidiano y otro en las especulaciones de las razones que justifican o desmerecen ese mundo. En definitiva, a la larga se verán en la contingencia de ser juzgadas en su rol. Una revista puede ser mera exégeta de lo que hay, enumerando los canales contemporáneos por donde pasa la cultura a la que pertenece. También, en su vocación de anticipar los pulsos de una época, puede horadarla. Esas son las que leemos con más emoción. La política debería inquietar para liberar, agrietar para incidir, desacomodar para movilizar, reconocer para redimir. Algunas lo lograron. ¿Dónde justifica una

revista su gestación? Podríamos pensar que en la situación coyuntural de dar voz; en la similitud generacional de sus escribas; en la tensión crítica necesaria que pueda emanar de la diversidad de las voces que la componen; en una gesta meramente circunstancial; en enseñar un oficio; en entrevistar personajes incisivos de nuestra vida social. Las revistas publican voces entrecortadas. En esa forma escrita de una palabra encendida por las cosas de su tiempo, plasmada de modo más o menos urgente y sintético, radica una de las relaciones más intensas entre escritura y política.

Si esto que decimos es válido está claro que hoy en día las razones más intensas para hacer una revista se mantienen. Hay varios ejemplos que dan cuenta de ello. Por comentar dos: la revista *Artefacto*, que con la periodicidad anacrónica que la caracteriza busca combatir las urgencias coyunturales de las discusiones para afirmar desde otros lugares la angustia que produce seguir habitando la perversidad de un mundo tecnificador de las palabras, los sujetos y la cultura. O las ediciones anuales de *La Biblioteca* empeñadas, desde el Estado nacional, en organizar temáticamente la tradición para resquebrajar el sentido común que muchas veces la habla y para, a su vez, ajusticiar las ausencias de muchos autores y prácticas en el centro del mundo intelectual argentino por más de 200 años. Esto no es revisionismo, más bien se propone dar cuenta del carácter abigarrado –complejo, plural, barroco– de toda historia cultural. Todo sin ceder a afirmar los problemas de discutir esas cuestiones en un presente tan enfático.

A su vez, no serían tan interesantes ciertas lecturas de pretensión cínica que se hacen en algunas publicaciones. En ese sentido muchas revistas operan como una trinchera desangrada y etérea en la que hay muy poco de gusto por los develamientos de los propósitos de la contemporaneidad; en verdad son facciones absorbidas por cierta lógica de la radicalidad que pasa a convertirse sino en risueña, en mentirosa. Se tientan con brabuconadas de un encono inofensivo.

Las revistas que nos interesan se proponen insistir en la afirmación. Y en ese gesto punzante rastrear formas de apelación a algo que suponen, sino dormido, en un estado de fiebre considerable.

Hacer una revista puede ser considerado una tarea patética. En esta imagen se juega el problema del sujeto y de su optimismo. De la llamada voluntad. ¿Por qué seguimos haciendo revistas? Es un tanto milagrosa la producción de una revista. Una revista es una lágrima en el desierto.

El excesivo voluntarismo produce desaforados. Si las revistas asumen su rol menor, abrillantan las intervenciones desacralizando un poco el tono. No se desmerecen, pero sí pueden encontrar objetos y palabras más pertinentes para intervenir cuando los climas se turban y se enrarecen. Con estos estamos hablando del odio. De la beligerancia. Que es un gran problema. Las revistas suelen ponerse en un lugar de ajusticiamiento, y no. Este momento político tiene tan garantizada su cuota diaria de discusión a muerte que hay veces que deberíamos callar. No hablar tanto. Las revistas hablan mucho. Hay momentos en que las revistas se convierten en trincheras irreductibles. En un momento en que se puede decir todo quizá sea valorable quien no dice nada. Quien calla. O por lo menos quien cambia de tema. La digresión puede ser un acto de piedad.

La negatividad fue derrotada, no herida. Las revistas se criaron en ese rol crítico negativista e identificaron sus palabras con miras a un horizonte de organización social de esquema socialista. Si hacemos revistas hoy pertenecemos a esa Historia pero somos otros. Para qué otra cosa puede servir una derrota que para desconfiar de la voluntad tradicional sin más.

Las revistas, la escritura y la palabra cuidan, amparan, contienen. La responsabilidad de una revista no es destruir críticamente a la manera sesentista sino suponer que lo que debería organizar la política es el cuidado del otro. Y no la desvalorización beligerante. No hay castristas ya en la crítica, pero hay fuerzas tradicionales en nuestra manera de ser que castran la posibilidad de escribir como acto individual de la disidencia sin un programa que vaya marcando un progreso en los avances de unos sobre otros.

Saber

Cualquier uso de la palabra "disciplina" parece compartimentar un modo de pensar y escribir. Si la aceptásemos, rápidamente nos encontraríamos en algún punto específico e inmóvil de la línea disciplinaria de lo que llamamos Humanidades, seríamos una variante especializada del gran conjunto humanístico. Pero justamente usamos la palabra Humanidades para no tener que disciplinarnos. El problema del CONICET en todo caso no es el único. Es un problema en tanto implica una punición: hay que presentar los nudos problemáticos –a los que a veces llegamos no sin quiebres, dudas e inseguridades– de un modo

protocolar, plano, desarrollista y metódico. La Sociología sufre, creemos, más este problema, porque en su nombre vive la obstinación nominalista de quienes suponen probable conocerlo *todo* a través de lo que llaman medición. Sabemos que el gran agujero negro es quién mide al que mide. Ahí reside la idea de que la Sociología es una categoría imposible. Si confiamos, más weberianamente, en la famosa "multicausalidad", no sólo relajamos la culpa de intuir, sino que se nos habilita a trabajar con los hechos de un modo más artesanal; cuando lo artesanal es lo que no se produce mecánicamente, ni con un sistema repetitivo hasta el colapso.

La Universidad de Buenos Aires tiene a sus Humanidades dispersas y a sus alumnos desconociendo el tiempo no tan lejano que las ubicó bajo una misma idea: la filosofía y las letras. Hasta la dictadura lo que hoy llamamos disciplinas autónomas se intercontenían, conviviendo en una mezcla sostenida. Hoy no. Pero si nos pusiésemos propositivos y románticos, no sólo soñaríamos con saberes más porosos. No sólo imaginaríamos el momento en que se trunque la cerrazón técnica del saber sobre lo social y sobre el sujeto. Podríamos, al borde de una juvenilia nostálgica, pero sabiendo que la nostalgia es muchas veces hacedora de ideas renovadoras, imaginar una Facultad de Humanidades en donde convivan cualquier cantidad de lenguas filosóficas, sociales, políticas y culturales poniéndose a bailar. Mil testas de palo. Es lo dulce y lo amargo de dar vida. Cuándo no de fetichizar.

Vivimos sabiendo que nos constituyen saberes oblicuos. Las ideas provienen de todo orden de cosas. Cuando hablamos en clase deberíamos tener presente esta particularidad. Porque no sabemos muy bien si existen las esencias. Es por eso que insistimos en buscarlas. Es tan cómico como trágico.

La docencia nada tiene que ver con la decencia. Esta última parece remitir a lograr pautas esperables. Actuar sin sobresaltos. Colmar la expectativa media de la institución. El docente que más nos interesa es el que arriesga su ser en el aula. Es aquel que entre los vestigios de su pedagogía clásica se enfrenta a la violencia que todo saber subordina a su necesidad de transmisión. Como toda narración, el saber dice más de lo que reconoce. Hay formas un tanto hipócritas de hacer esto, proponiendo sentencias dogmáticas que calen en el auditorio sin otra reacción que la recepción sin más. Se dirá que a veces hay cosas que hay que saber. De eso se trataría el conocimiento. Claro. Pero a medias. La docencia es un trabajo con la Historia. Es una burla

a ella a la vez que un modo de narrar lo que sucedió en ella. *Un modo*. En la cadencia de cada docente se juega una interpretación arbitraria –festejemos eso– del conjunto de la humanidad. En un aula sin vidrios, a media luz, apesadumbrados por afiches que insisten en politicidades carnívoras. Pero sucede. Algo de la humanidad se caldea cuando escuchamos o leemos a los docentes que más recordamos.

Martínez Estrada era partidario del conocimiento al aire libre y por eso incitaba a sus alumnos bahienses a caminar a orillas del arroyo Napostá. Algunos le endilgaban incomodidad a esa relación con la intemperie. Preferían el pupitre, las anotaciones, el registro límpido del aula. Esa naturaleza a la que intentaba adentrarse Martínez Estrada era la que nos proveería de una redención espiritual y no práctica de nuestras subjetividades. En la naturaleza encontraríamos esa fuerza conductora hacia una libertad no mediada. La resolución escolástica que proponía llevaría al dilema extremo de morir con honra o vivir sin dignidad. Aquí el docente es un propalador de saberes milenarios más cercanos al humanismo impío que a la sacralidad impostada del conocimiento.

Hay que volver a estas imágenes de Martínez Estrada. Recrear un hacer docente que no deje de contar los secretos mejor guardados de la historia, pero que a la vez regale a la escucha una melodía atonal que quiebre sus capacidades cognitivas. Para aprender, en principio, no hay que entender. Los docentes que nos conmueven no son buenos docentes sólo porque expliquen hondamente problemas humanos milenarios a través de autores y hechos variados, sino porque en sus digresiones, saltos, chicanas, silencios y matices van conformando un coro polifónico que jaquea las sensibilidades del alumno, lo cooptan, lo suspenden a un centímetro del suelo y lo devuelven a terreno distinto. Perfeccionan el modo sensible en que vamos a entender el mundo. Y así siguiendo. Porque la próxima semana nos van a trastocar de nuevo.

¹ El Estatuto es de 1960 y fue ratificado en 1983. Véanse los arts. 93 (donde estipula que los decanos, siempre profesores, son miembros del Consejo Superior, conformado además por 5 representantes de cada claustro), 95, 107, 114 y 119 (los adjuntos, pese al texto de este último artículo, pueden votar ahora sin otros requisitos). El Estatuto se puede consultar on-line: <http://www.uba.ar/download/institucional/uba/9-32.pdf>

² Hay otras categorías marginales (consultos, eméritos, etc.) que no fueron tenidas en cuenta en las cifras ofrecidas en el texto cuya fuente es: *Censo Docente 2004*. UBA. Secretaría de Asuntos Académicos, cuadro 7, p. 497. Disponible en la web: <http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=194> Punto 16, pág. 63 del fallo mencionado en el texto. Disponible en la web del Centro de Información Judicial: <http://www.cij.gov.ar/adj/pdfs/ADJ-0.921485001371646967.pdf>

³ Punto 16, pág. 63 del fallo mencionado en el texto. Disponible en la web del Centro de Información Judicial: <http://www.cij.gov.ar/adj/pdfs/ADJ-0.921485001371646967.pdf> http://www.clarin.com/politica/Suprema-Justicia-Consejo-Magistratura-CIJ_CLAFIL20130618_0003.pdf

⁴ "Falleció el ex rector de la UBA Oscar Schuberoff", *La Nación*, 19/7/2010. <http://www.lanacion.com.ar/1286272-fallecio-el-ex-rector-de-la-uba-oscar-shuberoff>

⁵ La UBA, según el censo 2011, tiene 262.932 estudiantes, sin contar docentes o no-docentes: <http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes%202011.pdf> Es quizá útil una rápida comparación de estos datos con los del Censo Nacional de 2010: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>

⁶ Pese a la retórica habitual, las universidades privadas son una mitad del sistema universitario y ofrecen carreras más breves y en general organizadas de manera más escolar. Para una interesante interpretación los datos del censo de estudiantes 2011, que adopta un tono progresista pero es en realidad conservadora: Alieto Guadagni, "Una universidad más equitativa", *Criterio* (Buenos Aires) N° 2394, julio 2013. Disponible en la web: http://www.revistacriterio.com.ar/politica-economia/una-universidadmasequitativa/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+RevistaCriterio+%28Revista+Criterio%29 Del mismo autor, también: "Inclusión social para la UBA" *La Nación*, 8/2/2013.

⁷ Por motivos que no vamos a analizar aquí, las privadas son quienes captan a los estudiantes extranjeros, la mayoría latinoamericanos, aunque en la UBA su población aumentó más de 200% según el

censo 2011. M. E. Pintos, "En cinco años aumentó un 67% la cantidad de estudiantes extranjeros", *Clarín*, 6/5/2013.

⁸ "The disposable academic", *The Economist*, Londres, 18/12/2010.

<http://www.economist.com/node/17723223?spc=scode&spv=xm&ah=9d7f7ab945510a56fa6d37c30b6f1709>

⁹ Ejemplos locales no faltan. Sólo un caso: "Este año, la Universidad Católica Argentina (UCA) agregó a su oferta académica la Licenciatura en Comunicación Digital Interactiva. Para diseñar su programa hicieron un sondeo entre las principales empresas de servicios". "Las universidades se adaptan a las preferencias de los jóvenes", *Clarín*, 8/7/2013. http://www.clarin.com/educacion/universidades-adaptan-preferencias-jovenes_0_952104786.html

¹⁰ J. J. Aunió, "Estudiar y trabajar a la vez, una carrera de obstáculos en España" *El País*, Madrid, 8/7/2013. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/07/07/actualidad/1373215951_649500.html. En la misma edición del diario, una nota sobre los graduados de la OCDE que ni siguen estudiando ni consiguieron trabajo, con especial referencia a España: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/07/07/actualidad/1373214222_007981.html

¹¹ Las declaraciones citadas son de un consultor en temas laborales: Elena Peralta, "Los padres ya casi no influyen cuando sus hijos eligen carrera", *Clarín*, 7/7/2013. http://www.clarin.com/educacion/padres-influyen-hijos-eligen-carrera_0_952104782.html

¹² Por mencionar un caso: en diez años, entre 1999 y 2009, en la carrera de filosofía se recibieron apenas 304; cifra excesiva para las oportunidades existentes, pero mínima si se la compara con el total de alumnos. En el mismo período, en toda la facultad hubo 5159 titulados. Secretaría de Asuntos Académicos, FFyL-UBA, "Distribución histórica y actual de cargos docentes, rentas y alumnos", diciembre de 2009. (mimeo), p. 7. Este documento registra también la caída de las inscripciones. El año 2009 aporta el dato más bajo desde 1996 (los dos años anteriores marcaban la tendencia declinante). También el nivel de deserción. La media es un 51,8%; en la carrera de filosofía, 58% (cuadro 9, p. 6). Para una discusión sobre la tasa de graduación universitaria y una comparación crítica con los usuales ejemplos de Chile y Brasil, pero sin profundizar en el diagnóstico argentino: Adriana Clemente, "Hablando de educación superior", *Página 12*, 5/7/2013. <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-223744-2013-07-05.html>

EL RÍO SIN ORILLAS / PRIMER PREMIO
Concurso Promoción de Revistas Culturales
2012 / Fondo Nacional de las Artes



EL RÍO SIN ORILLAS

NRO.
7