

EDUARDO RINESIRECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
GENERAL SARMIENTO

LA UNIVERSIDAD COMO DERECHO

1.

Hace ahora tres décadas, la peor dictadura de la historia argentina se batía en retirada tras el fracaso militar en las islas Malvinas y empezaba a vislumbrarse en el horizonte la recuperación de que se nombraba como *democracia*. Esa palabra sería la voz de orden de las discusiones del ciclo que se abría, y junto con ésta otra, que iría a marcar toda la teorización, novedosa e interesante, de esos años: *transición*. Es que la democracia, en efecto, no podía verse, ni antes ni incluso después de diciembre de 1983, como una conquista ya alcanzada, realizada y firme, sino que se percibía más bien como una especie de utopía que asomaba al final de un camino laborioso que había todavía por delante, de un recorrido de lucha contra los resabios de autoritarismo que se trataba de dejar atrás (y que quizás con excesiva ligereza se pensaban más como un rasgo caracterológico o cultural de “los argentinos” que como el resultado bien preciso de los intereses materiales y concretos que habían animado las aventuras dictatoriales en el pasado) y de construcción del nuevo horizonte de convivencia que era necesario forjar. ¿Sobre qué principios? Sobre todo sobre uno, que estaba sin duda a la cabeza de los valores que organizaban la reflexión teórica y la tarea política de construcción de esa democracia hacia la que se “transitaba”: la *libertad*. En efecto, si tuviéramos que decir qué tipo de utopía era esa utopía democrática con la que soñábamos en aquellos, *nuestros años ochentas*, diríamos que era la utopía del reinado pleno e irrestricto de la libertad, que era exactamente lo que había faltado en los años oscuros que se buscaba dejar de una vez atrás.

La democracia como utopía, entonces, y como una utopía de la libertad. Lo que llevaba también a una consecuencia que importa destacar,

que es la de una especie de antiestatalismo de principio, que fue uno de los signos fuertes del pensamiento de esos años. En efecto, en la medida en que en el pasado inmediato el Estado, convertido en un ominoso aparato de opresión, había sido el responsable principal de la pérdida de la libertad de los sujetos, el pensamiento—permítaseme llamarlo así: “liberal-democrático”— de los 80 tuvo en el rechazo de ese Estado uno de sus rasgos decisivos. Para decirlo rápido, el pensamiento sobre el Estado de los años de la transición a la democracia fue el pensamiento sobre el Estado que inspiraba la película más vista del cine argentino de esos años: *Camila*, de María Luisa Bemberg, que era una película sobre la dictadura de Rosas *que todos vimos como una película sobre la dictadura de Videla*, sobre la barbarie a la que conduce la pretensión de los Estados de regular la vida de sus ciudadanos, cuya libertad y autonomía eran en cambio los valores que se trataba ahora, más que cualquier otro, de preservar. Así, en síntesis, el Estado, en esos años que aquí estamos recordando, era pensado, tan precaria como —por lo dicho— comprensiblemente, como estando casi necesariamente del lado de las cosas malas de la vida y de la historia, y las líneas mayores del pensamiento teórico y político de la “transición” tenían más bien la característica de realizar una apuesta fuerte por la capacidad democratizadora de las fuerzas de la “sociedad civil”, donde residían individuos y “movimientos sociales” ávidos de independencia y de autonomía.

Tres décadas después, varias cosas cambiaron en nuestros modos de pensar la política, la democracia y aun, por cierto, el propio Estado. Para empezar, parece evidente que hoy hablamos bastante menos que lo que lo hacíamos en aquellos años de “democracia”,

y mucho menos de la democracia como una utopía distante o como el puerto de llegada de ningún proceso. Más bien, me gustaría sugerir, cuando hoy hablamos de la democracia hablamos *de ella misma* como un proceso, y quizás por eso hablemos menos de democracia que de *democratización*. Como si el “ción” (que siempre designa un movimiento, una evolución) de la palabra “transición” se hubiera mudado al otro de los términos del par de conceptos que usábamos entonces, y como si el proceso que se trataba ahora de pensar no fuera ya el de conquista de una “democracia” que nos esperara al final de un túnel o de una ruta llena de dificultades sino el de la *profundización* de un camino que vamos recorriendo. Primera diferencia. Y la segunda: que ese camino no parece ser ya el camino hacia grados mayores de *libertad*, sino el camino hacia el usufructo de una cantidad mayor de *derechos*. De la democracia a la democratización: de la libertad a los derechos. La democratización es el camino que nos lleva en el sentido de una generalización, de una universalización de derechos. De una transformación de los privilegios o prerrogativas de unos pocos en derechos de todos. Me parece que ése es el signo de estos tiempos que ahora transitamos.

Y que se caracterizan también, y por lo mismo, por una nueva valoración sobre el Estado y una nueva perspectiva desde la que hoy tendemos a pensarlo. Porque si en la mirada —dijimos— “liberal” que dominó nuestro acercamiento a la cuestión en los años de la “transición” el Estado se nos aparecía casi inevitablemente como uno de los poderes que amenazaban nuestra independencia y nuestra autonomía, como un enemigo de la libertad, hoy empezamos a recuperar una idea del Estado diferente, según la cual el mismo se presenta

menos como una amenaza al disfrute de nuestras libertades que como una condición para el ejercicio de nuestros derechos, que sólo lo serán –parece que empezamos a entender– si tenemos un Estado en condiciones de garantizarlos. De manera que en el mismo movimiento por el que pasamos de la preocupación por la libertad a la preocupación por los derechos nos desplazamos también de una mirada antiestatalista a una mirada que pone al Estado del lado de las cosas buenas de la vida y de la historia. Lo cual, por otro lado, ha formado parte desde siempre de la gran tradición republicana, que de Aristóteles a Hegel y de Cicerón a los jacobinos rioplatenses de hace ahora dos siglos, siempre pensó que nadie puede realizarse sino en una comunidad ella misma realizada, y que el instrumento de esa realización comunitaria es esa organización política de la comunidad (esa “realidad de la idea ética”, como la llamó el autor de los *Principios de Filosofía del Derecho*) que es el Estado. En estos tiempos en que levantar la bandera de la república parece haberse convertido en una prerrogativa casi exclusiva de los grupos liberal-conservadores menos imaginativos, vale la pena recordar que el republicanismo fue siempre, en sus versiones más interesantes y más recuperables, un estatalismo.

Que por supuesto, para ser políticamente provechoso, no puede ser ingenuo. Haríamos mal, en efecto, en dejar atrás el pobre antiestatalismo de las décadas recientes (ya lo dije: de los políticamente liberales 80 y de los económicamente neoliberales 90) para abrazar en su reemplazo, sin ninguna precaución, un estatalismo simétricamente candoroso e irreflexivo, como si a esta altura de las cosas no supiéramos suficientemente bien que el Estado siempre encubre, reproduce y legítima relaciones de dominación y de opresión de distinto tipo, que no tienen por qué conformarnos y que es sin duda necesario combatir. Pero tampoco se trata de actuar y de pensar como si no hubiéramos aprendido, en la Argentina y no sólo en la Argentina, que del otro lado del Estado no está –como alguna vez pudo creerse, como se sugirió hasta hace poco *incluso y acaso sobre todo en el interior de familias políticas de avanzada o emancipatorias*– ni la libertad ni la autonomía finalmente realizada ni el encuentro de la comunidad consigo misma ni el cielo del socialismo ni el fin de la alienación y la injusticia, sino las formas más descontroladas de la explotación y los abusos, las formas más extremas de la miseria y la desprotección, la pérdida completa de derechos, la desafiliación, el desamparo y la orfandad más desesperantes.

Más allá de las complicidades del Estado con la reproducción de situaciones que por todo tipo de motivos podemos y debemos cuestionar, hay al menos lo que con mucha prudencia podemos llamar *una dimensión de universalidad* que forma parte de la naturaleza misma del Estado y que es la que permite a los ciudadanos de ese Estado ver resguardados por él un conjunto de derechos que nadie más que él podría garantizarles.

2.

Entonces: desplazamiento de la idea de democracia como utopía de las libertades a la idea de democratización como proceso de universalización de una serie de derechos garantizados por el Estado. Lo que me gustaría sugerir aquí es que uno de esos derechos que hoy



CUANDO HOY HABLAMOS
DE LA DEMOCRACIA
HABLAMOS DE ELLA MISMA
COMO UN PROCESO, Y
QUIZÁS POR ESO HABLEMOS
MENOS DE DEMOCRACIA
QUE DE DEMOCRATIZACIÓN.



podemos empezar a pensar o a representarnos como tales (que hoy *hemos empezado*, de hecho, no sin algunas vacilaciones y dificultades –a las que enseguida me querría referir– a representarnos como tales derechos universales, y no como prerrogativas o privilegios de algunos individuos o de algunos grupos con exclusión de otros) es el derecho a estudiar en la universidad. Quiero decir: que la universidad va recorriendo entre nosotros, como parte de un movimiento más general de democratización de la vida social en su conjunto, el camino que la lleva de ser lo que tradicionalmente siempre fue (y no en las últimas décadas ni sólo en la Argentina, sino en el último milenio y en todos los países de Occidente), a saber, una institución dedicada a la formación de élites (de élites clericales, de élites judiciales, de élites profesionales, de élites gubernamentales),

a empezar a ser una institución donde los ciudadanos pueden aspirar a ejercer el derecho ciudadano, es decir, *universal*, a realizar estudios superiores. *La Universidad como derecho, o como la institución que garantiza ese derecho: me parece que ésa es la cuestión –la novedad– fundamental.*

Se me dirá que estoy exagerando, y acaso no sin algo de razón. En efecto, sería posible sostener, *contra* lo que estoy diciendo, que, por lo menos desde cierto punto de vista, la universidad es un derecho desde siempre, en el sentido más general de que la Constitución Nacional y las leyes establecen que todos los ciudadanos que puedan acreditar los estudios previos requeridos tienen la posibilidad de intentar ingresar a la universidad y de que el Estado debe garantizar el funcionamiento de esas instituciones a las que ellos tienen el derecho de asistir. El problema es que ese derecho, como tantos otros, corre el serio riesgo de no pasar de ser meramente *formal, abstracto o legal*, pero indefinido, si no se verifican un conjunto de circunstancias complementarias que logren darle una materialidad y una concreción ausentes en la pura enunciación de una ley escrita. La pregunta, entonces, es cuáles son esas circunstancias que se han conjugado en la Argentina, no –si se quiere ponerlo así– para que hoy podamos hablar de un “derecho a la educación universitaria” en el país, pero sí para que ese derecho, que hasta no hace mucho tiempo era un derecho, sí, pero un derecho *legal, abstracto o apenas formal*, pueda ser verosímelmente representado hoy como un derecho *real, material y concreto*. Para que la universidad pueda hoy ser más o menos verosímelmente representada por todo el mundo como el lugar donde los jóvenes ciudadanos del país pueden, *efectivamente* y no “en principio”, *concretamente* y no “en teoría”, aspirar a ejercer el derecho a un tipo de educación que nunca antes se había puesto en la lista de los derechos ciudadanos exigibles. Pues bien: a mí me parece que esas circunstancias que hoy han permitido, reunidas, ese interesante cambio en nuestras representaciones sobre la universidad, su sentido y su función, son tres.

Por un lado, el hecho de que hoy, a diferencia de lo que ocurría hasta hace pocos años, la escuela secundaria, en la Argentina, es obligatoria. O sea, que las familias argentinas tienen hoy, a diferencia de lo que ocurría hasta hace poco, la obligación *legal* de mandar a sus hijos a la escuela secundaria hasta terminarla. Por supuesto que la mera existencia de esta obligación no garantiza que esas familias tengan las posibilidades económicas y de todo tipo de

cumplir con esta obligación legal que hoy tienen. Pero que tengan esa obligación no es un dato menor. Mientras la escuela secundaria no era una obligación, mientras no era más que una *posibilidad* que el Estado ofrecía a las familias que querían para sus hijos una educación superior a la que sí era obligatoria, entonces la escuela secundaria representaba una alternativa entre otras, y una alternativa que no dejaba de suponer un cierto lujo. Y ni hablar, por lo mismo, de la universidad, que era un destino decididamente minoritario reservado apenas, en la representación de todo el mundo, a aquel sector –ya previamente recortado de entre los hijos de las familias que habían podido darse el lujo de que sus hijos fueran a la escuela secundaria– que, habiéndola terminado, podían darse el *segundo* lujo de no marchar directamente y a tiempo completo al mercado de trabajo. La obligatoriedad legal de la escuela secundaria cambia necesariamente esta representación de las cosas, y constituye la primera razón por la que sostengo que hoy podemos pensar (insisto: real, material, efectivamente) a la universidad como un derecho: *sólo cuando la educación secundaria empieza a ser pensada como una obligación, la educación universitaria puede empezar a ser pensada como un derecho.*

Pero además, no se trata de que las familias argentinas hayan sido libradas a su suerte en su obligación de cumplir con la ley que les exige que sus hijos terminen la escuela secundaria. De hecho, querría proponer que la segunda de las tres circunstancias coadyuvantes al cambio que estoy considerando en nuestro modo de representarnos la universidad es justamente la existencia de un importante conjunto de políticas públicas tendientes a facilitarles a las familias argentinas el cumplimiento de esa obligación. Por supuesto, la más notoria y espectacular de todas es la Asignación Universal por Hijo, que es una de las políticas de transferencias de ingresos más potentes que hayan conocido la Argentina y la región, y que parece estar contribuyendo doblemente a la tarea de mejorar la asistencia de los adolescentes a la escuela: permitiendo que muchos de ellos, que acaso no asistían o habían dejado de asistir, puedan volver a ella y terminar sus estudios, y también que los que sí estaban yendo a la escuela, pero en condiciones inadecuadas para sacar de ella el mejor provecho, puedan ahora hacerlo en condiciones diferentes: mejor alimentados, mejor vestidos, mejor equipados. De todos modos, la AUH no es la única razón, de las derivadas de las políticas

desarrolladas por el gobierno del Estado, que ha permitido a los jóvenes quedarse en las escuelas o volver a ellas. De hecho, quizás la primera razón de esta posibilidad sea la mejora económica general experimentada en el país en los últimos diez años, que les ha dado a millones de familias que venían sosteniendo situaciones de gran precariedad las condiciones mínimas para poder atender la educación de sus hijos.

Como sea, es un hecho que una mayor cantidad de chicas y muchachos están terminando la escuela secundaria, y que esto impacta en las representaciones que esta generación de jóvenes se va forjando sobre la universidad, a cuyas puertas, en la medida en que van estando en condiciones de hacerlo, empiezan a golpear con cada vez más entusiasmo. Y esto se vincula con la tercera de las

“

VALE LA PENA
RECORDAR QUE EL
REPUBLICANISMO FUE
SIEMPRE, EN SUS VERSIONES
MÁS INTERESANTES Y
MÁS RECUPERABLES, UN
ESTATALISMO.

”

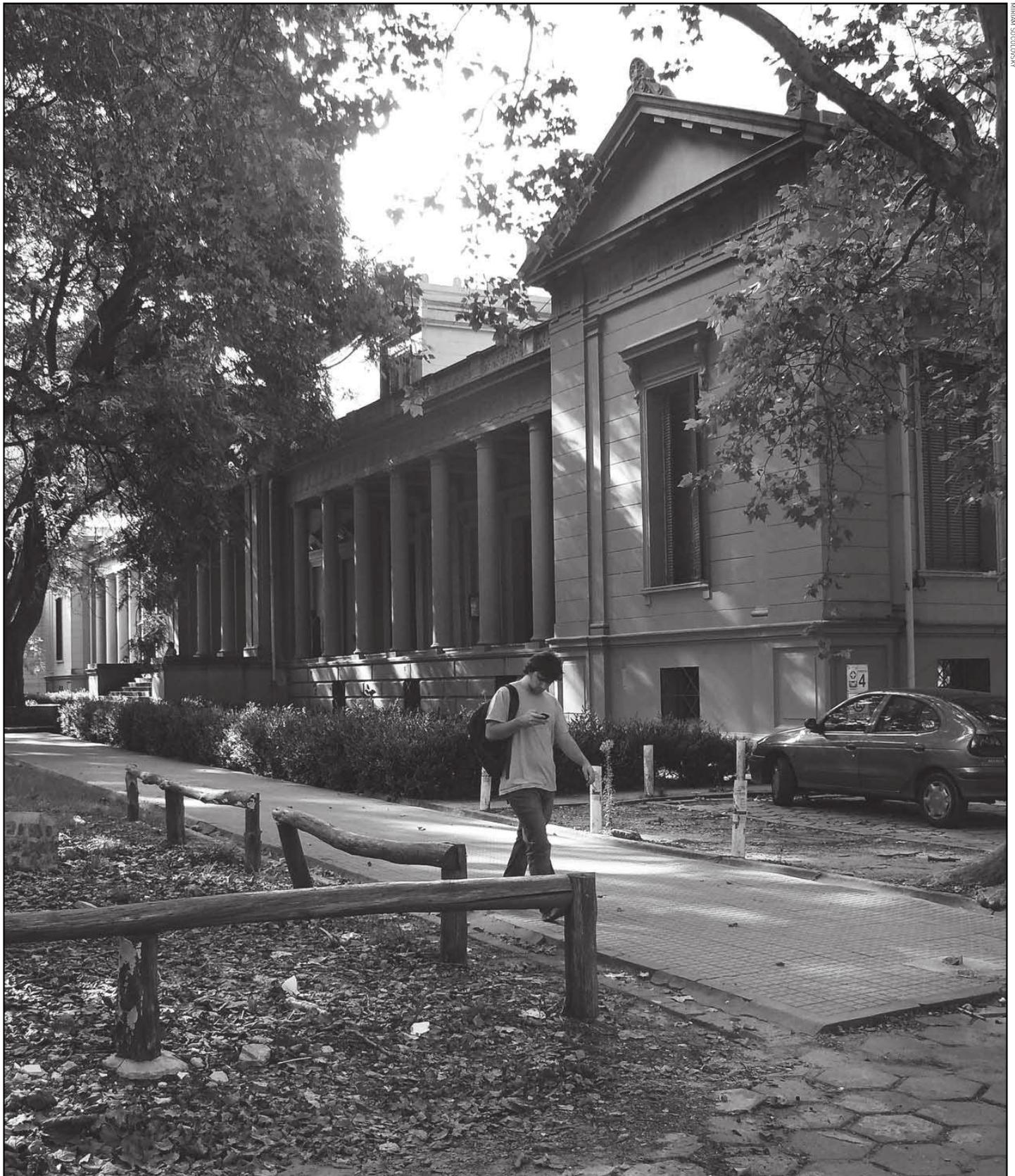
circunstancias que quería mencionar, que es tan básica como fundamental. Se trata del aumento considerable del número de instituciones que integran el sistema de universidades públicas del país, que ha dejado ya definitivamente de ser (como era, digamos, medio siglo atrás) un sistema chico compuesto por un puñado de universidades grandes, para pasar a ser (y esto en tres grandes oleadas, por decir así: la de los años 60-70, la de los 90 y la de éstos que ahora corren, pero trazar con más detalles esta historia no es el propósito de estas consideraciones) un sistema grande compuesto por una gran cantidad de universidades, localizadas, de hecho, en todo el territorio (en todas y cada una de las provincias) del país, lo que permite que para una cantidad de esos muchachos que hoy empiezan a terminar, mucho más que ayer, la escuela secundaria, y

que tal vez no vivan cerca de una de las grandes ciudades donde una o dos generaciones atrás se concentraban las pocas grandes universidades que teníamos, pueda tener la verosímil representación de la universidad como un lugar posible en el que tratar de construirse su destino.

Quiero decir: que por mucho que desde siempre la Constitución y las leyes del país establecieran que la educación (incluida la superior) era un derecho, para un joven del interior cuyos padres no tuvieran el dinero suficiente para pagarle un departamento o una pensión en La Plata o en Buenos Aires o quizás en Tucumán, ese derecho no pasaba de ser, hasta hace un cierto tiempo, un derecho puramente nominal. Hoy, en cambio, cuando (toléreseme la sólo relativa desmesura de la afirmación que sigue) *no hay ningún joven argentino que no tenga una Universidad pública y buena a más que un rato razonable de viaje de su casa*, hoy, digo, en estas nuevas circunstancias, lo que aquí estoy llamando el “derecho a la universidad” se presenta bajo la forma de un derecho efectivo, material, real, concreto. Y de hecho, a partir de esta serie de circunstancias convergentes que vengo de presentar, *muchas más chicas y muchos más muchachos* (chicas y muchachos cuyos padres jamás imaginaron que alguna vez pudiera postularse algo así como un “derecho a la Universidad”, y cuyos abuelos posiblemente no conocieran el significado de la *palabra* “Universidad”), muchos más jóvenes, digo, están acercándose a la universidad y empezando en ella sus estudios y entendiendo que hacer una y otra cosa no es un favor que le tienen que pedir a nadie ni una prerrogativa reservada para otros, *sino un derecho que ellos tienen*. Me gustaría, en las páginas que le quedan a estos balbuceos, sugerir que esta circunstancia pone a nuestras universidades frente a un desafío mayor.

3.

Que es el de *estar a la altura* de esta exigencia que hoy tiene: la de garantizar a esos jóvenes que tocan a sus puertas el ejercicio efectivo y exitoso (esto último, por cierto, es un reto compartido: nadie ha dicho que la universidad sea fácil, y es importante que el joven que decida hacer en ella su aventura sepa, desde el principio, que tendrá que quemarse las pestañas estudiando), el ejercicio efectivo y exitoso, digo, del derecho a la educación superior que esos jóvenes tienen, *y que sólo será un derecho real y cierto –quiero agregar ahora, y con fuerza– si esa educación superior es de la más alta calidad*. Me importa destacar esta cuestión porque creo que



ANISOTOCOS / PIRELLA



no estaríamos garantizando ningún derecho a nadie si cediéramos demasiado rápido al prejuicio (perfectamente ideológico, reaccionario, y por supuesto falso de toda falsedad) según el cual la educación debe elegir entre ser masiva y ser de buena calidad, según el cual –en otras palabras– es imposible una educación de calidad para todos, y si aceptáramos, en consecuencia, que este “derecho a la universidad” que acá estamos proclamando sólo puede ser el derecho a una universidad de segunda, sea porque se suponga que tendrá que haber también (pero no para todos: para las élites de siempre) una universidad “de primera”, sea porque se suponga que ahora que los advenedizos que no pertenecen a la élite han ingresado a las carreras de grado de la universidad hay que resignarse a que las mismas “bajen el nivel” y que la bendita “calidad” venga *después* (verbigracia, en el posgrado), cuando sólo hayan quedado los que los detentores menos imaginativos y más conservadores de la bandera de la calidad suponen destinados en exclusividad, y desde siempre, a este privilegio.

Pues bien: no. Es necesario sostener con la mayor fuerza que todo esto que acabo de escribir es un disparate reaccionario y torpe. Que por supuesto que no tenemos que elegir entre la noción de calidad y la idea de que la universidad es un derecho universal (o sea: de todos), y que tampoco tenemos que esforzarnos –como si los dos términos de este contrapunto imaginario, “calidad” y “todos”,

fueran fuerzas opuestas luchando fieramente una con otra– por diseñar complicadas ingenierías para combinar, con cuidado y como haciendo equilibrio sobre una cuerda floja, o como si estuviéramos mezclando sustancias peligrosamente opuestas en el tubo de ensayo de un experimento incierto, “un poco” de lo uno con “un poco” de lo otro. No. El problema es mucho más sencillo, y lo es porque es un problema de principios: si partimos del principio de que la universidad es (y debe ser pensada como) un derecho universal, un derecho de todos, entonces una universidad de calidad será una universidad de calidad... para todos. En otras palabras: que el “todos” no es un “problema”, un “obstáculo” o una “dificultad” para la calidad, *sino uno de los índices que nos permiten constatarla*. Que no hay que elegir entre una universidad buena y una universidad para todos, porque, primero, una universidad sólo es buena si es buena *para todos*, y, segundo (e igual de importante), sólo es para todos si es *buena* para todos. Quiero decir: que una universidad buena para pocos no es una buena universidad. Es una mala universidad. Pero también quiero decir otra cosa: que una universidad que se diga democrática pero que no se esfuerce por ser de la más alta calidad *no es una universidad democrática. Es un fraude*, tanto más inexcusable cuanto que contribuye a sostener y legitimar el prejuicio elitista que finge querer combatir. Primera cuestión.

La otra se refiere a cómo deben las universidades atender el desafío que representa para ellas hacerse cargo de esta situación que aquí hemos presentado: el desafío de garantizar el ejercicio efectivo y exitoso del derecho a la educación superior de los ciudadanos que tocan a sus puertas. Lo cual sin duda plantea para las universidades dificultades grandes. La universidad –lo dijimos ya– es una institución que desde hace unos mil años viene formando élites. Es lo que sabe hacer. Es lo que le sale bien. Es lo que, íntimamente, cree que es su función, y lo cree porque hace mucho tiempo que eso, en efecto, es lo que hace. Entonces: la universidad –es importante que lo sepamos si queremos corregirlo– no está bien preparada para asumir el desafío de hacer algo diferente a lo que viene haciendo y a lo que sabe hacer. No sabe bien qué hacer con los recién llegados. No se dispone fácilmente a reconocerlos como los sujetos de un derecho que en el fondo no está convencida de que tengan. Trata de enseñarles (vaya si trata: no es un problema de falta de buenas intenciones), pero no le sale bien. No lo logra. Fracasa. Expulsa, manda de vuelta a casa, a un porcentaje masivamente mayoritario de los jóvenes que se acercan a ella. A muchísimos de entrada. A otros al cabo de seis meses o de un año. Y se conforta, se consuela, se perdona, echándole la culpa a los demás. A los otros. A aquellos con los que fracasa: a los estudiantes, a sus “déficits”, a sus “carencias”. *Llegan llenos de carencias*, (se) dice.

Podría ser un chiste de Macedonio Fernández, pero no. Es un problema serio. Y si no se trata de cargar las tintas sobre la propia institución, si se trata de reclamarle, de reclamarnos, que no resolvamos la cuestión tan fácil.

Porque la cuestión –insisto– es de principios. Y si partimos del principio de que esos sujetos que tenemos ahí, frente a nosotros, dispuestos a poner lo mejor de sí para tratar de entender lo que nosotros les enseñemos, son sujetos de un derecho, del derecho a aprender eso que nosotros les tenemos que enseñar, entonces sus carencias o sus déficits o los problemas de la escuela en la que estudiaron o de la biblioteca familiar que no tuvieron *no pueden ser una justificación de nuestro fracaso: deben ser el punto de partida de nuestro trabajo*. Los estudiantes que tenemos no son nunca (no pueden ser pensados como siendo, nunca y en ningún lugar) “deficitarios” respecto a los que alguna suposición nos lleva a pensar que “deberíamos” tener. *Son los estudiantes que tenemos, y son los estudiantes a los que les tenemos que enseñar*. Lo que tal vez haya que hacer (y aquí sí creo que tenemos una ocasión interesante para revisar algunas de nuestras prácticas más establecidas) es preguntarnos cuál es el lugar en que ponemos, cuál es la prioridad que le asignamos, entre las muchas cosas que hacemos en nuestra vida de universitarios, a esta tarea que acabo de nombrar con la palabra más antigua y más sencilla que encontré: enseñar. ¿Cuál es el lugar que le asignamos a las tareas de docencia dentro de nuestra propia representación como docentes? No es fácil que haya una respuesta universal a esta pregunta, pero algo dice sobre el modo en que pensamos este asunto la creciente tendencia a utilizar, en nuestras instituciones, la expresión “carga de docencia”. La docencia *como una carga*. ¿Por qué?

Quizás porque estamos mucho más penetrados que lo que creemos por un cierto modo de pensarnos que es hijo de la gran reforma neoliberal de nuestras universidades y de nuestras vidas operada en la última década del siglo pasado. Con sus “incentivos a la investigación” y su aliento a las formaciones de posgrado, con su tendencia a ponderar nuestros méritos académicos atendiendo más a la cantidad de veces que hemos leído el mismo *papel* que a nuestra tarea formativa. No voy a repetir cosas que se han dicho muchas veces: no voy a hablar de la doble tendencia a privilegiar la investigación sobre la docencia, y la docencia de posgrado sobre la de grado, que fue el resultado inevitable y notorio de todo eso. Sólo me permitiré decir, muy rápido, dos cosas. La primera es que el efecto más visible de todo este proceso es una

fuerte devaluación (no universal, por suerte, pero mayoritaria) de la tarea de enseñar en los cursos de grado. Contra lo que todos, en el fondo, sabemos bien, fingimos y hemos llegado a convencernos de que es más difícil, meritorio –y valorable en el *curriculum vitae*– discutir el último rulo de nuestra propia investigación posdoctoral en un amable seminario de media docena de colegas que dar una clase introductoria a doscientos muchachos de primer año. Y ya no nos sorprende que muchos profesores laureados prefieran entonces pedirle al Jotatapé (que tiene que “pagar derecho de piso”, que tiene que “formarse”, que “hacerse de abajo”, que “apenas se doctoró el año pasado”) que se haga cargo de los doscientos muchachos que esperan en el aula. La enseñanza de grado como derecho de piso, los doscientos muchachos como trabajo de fajina. Estamos en problemas.

“

SÓLO CUANDO LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA
EMPIEZA A SER PENSADA
COMO UNA OBLIGACIÓN, LA
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
PUEDE EMPEZAR A SER
PENSADA COMO UN
DERECHO.

”

Y aquí, entonces, lo otro que quería sugerir. *Queesque si realmente queremos dejar de fracasar como lo hacemos en nuestro deber de garantizar el ejercicio efectivo y exitoso del derecho de esos muchachos a aprender, a progresar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable, tenemos que imaginar políticas que actúen, a modo de contra-incentivos, contra los muchos estímulos que en los últimos tres o cuatro o cinco lustros nos han llevado a poner a la actividad docente en general, y a la de grado en particular, muy lejos de la cima de las dignidades que reconocemos en nuestro *métier* universitario. Nuestros mejores profesores tienen que estar dando clases, grandes clases, a los jóvenes que acceden hoy a nuestras universidades. Tienen que abrazar como se abraza una misión el designio de que esos estudiantes aprendan lo*

que ellos tienen para descubrirles. Tienen que enseñarles, que enamorarlos, que transportarlos a un mundo nuevo. Y para eso tienen que tener, ellos mismos, estímulos (curriculares, simbólicos y –digámoslo– materiales: y si cierto general argentino dijo alguna cosa, cierta vez, sobre la viscera más sensible del cuerpo humano, *pues habrá que actuar sobre esa viscera*, como lo hicieron las políticas que llevaron a los desatinos cuyas secuelas aún padecemos), incentivos –digo– para dedicar a esa tarea sus máximos esfuerzos. ¿En detrimento de la investigación, la formación de estudiantes de posgrado, la dirección de tesis o de ambiciosos programas de trabajo? ¡Por supuesto que no! ¿De dónde saldría –si no, de nuevo, de la pereza y del prejuicio– la absurda pretensión de que esas actividades compitieran entre sí?

Al contrario: tenemos que ponerlas en relación unas con otras y que pensarlas juntas para dignificarlas y hacerlas crecer en su contacto. El momento no podría ser más auspicioso: existen hoy políticas activas de un gobierno que al mismo tiempo que estimula la investigación científica de punta, y su articulación con el mundo productivo, promueve una comprensión de la universidad como una institución encargada de garantizar un derecho universal a la educación y como una herramienta de inclusión social y ampliación de la ciudadanía; existe una preocupación por los niveles educativos previos y un fuerte estímulo al involucramiento de la universidad en el diagnóstico de los problemas y la búsqueda de soluciones para esos niveles de enseñanza; existe un contexto regional propicio y una vocación muchas veces declarada de favorecer políticas de integración que entre otras muchas dimensiones debe incluir la de un creciente intercambio estudiantil, la de identificación de áreas de interés científico común y la del desarrollo de programas de investigaciones compartidas. Nuestras universidades pueden y deben estar a la altura de los gigantescos desafíos que se abren, y si lo hacen pueden ocupar en todo este proceso el lugar destacadísimo que su historia y sus capacidades la invitan a ocupar: pueden ser agentes decisivos del desarrollo de la investigación científica, tecnológica y productiva, pueden ser consultoras de primer nivel de un Estado que las necesita y que, por lo demás, las reclama todo el tiempo, y pueden ser –que es donde pusimos el acento en estas notas– un protagonista decisivo de un poderoso proceso de universalización de derechos, es decir, de democratización política y social.



ANISOTEC SOC. PERUANA