

“Tenemos que ponernos a trabajar en la reconceptualización de ‘necesidad’, ‘obligación’ y ‘derecho’”

Esther Levy
Florencia Faierman

EL: ¿Vos te fuiste en las vísperas o ya iniciada la dictadura?

Me fui en agosto de 1976 a Montevideo. Y en 1980, a México. Y volví a la Argentina en diciembre de 1983. En cuanto se pudo regresar, regresé a la Argentina, con mi hija y mi hijo que estaban en primaria, para buscar trabajo. Y para presentarle nuestro país a ellos, que casi no habían vivido acá. Esta presentación, iniciada en diciembre con las muchas empanadas y porciones de pizza invitadas por amistades y familia, se hizo efectiva en mayo cuando regresamos definitivamente. Nunca olvidamos ni olvidaremos aquella mañana entrando a la escuela primaria en Almagro, los tres de la mano, nerviosos y luciendo ellos, por fin, sus guardapolvos blancos.

EL: Fue en diciembre de 1983, recién asumido el gobierno democrático.

Sí, ahí vine a buscar laburo. Lo conseguí. Y me volví para terminar prolijamente mi estancia en México; porque allí tenía un concurso que llaman “a perpetuidad”, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que estaba estableciéndose cuando llegué allá. Y aterricé acá ya definitivamente en mayo de 1984.

EL: ¿En la Facultad de Filosofía y Letras?

No, en Flacso. Habíamos trabajado juntas en la Universidad Nacional de Río Cuarto con Cecilia Braslavsky y me invitó a colaborar en el área de Educación y Sociedad. Por un lado, había una evaluación apoyada por la Unesco acerca de esta Maestría, y entré a realizarla. E inmediatamente me incorporé a uno de los proyectos de investigación con financiamiento

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

estherlevy01@gmail.com

florfaierman@gmail.com

canadiense que había ganado Cecilia Braslavsky. Y empiezo a trabajar ahí sobre trabajo infantil y adolescente, tema poco transitado en aquel momento.

A través de este proyecto, que luego expandimos a Córdoba, me conecté con el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), que estaba trabajando sobre las entonces llamadas 'ranchadas': chicos que vivían en esos momentos en las estaciones de tren y subte, como la de Plaza Miserere. Ahí empezamos a trabajar con un par de colegas de la carrera de Ciencias de la Educación, gente más joven. Colaborando con la capacitación de lo que el CELS llamaba "educadores de la calle", que eran los que intentaban ser el nexo para que estos pibes volvieran a la escuela, o en realidad fueran por primera vez en sus vidas, a la escuela.

Posteriormente, fui la coordinadora de esa Maestría en Educación y Sociedad. Así que fue una experiencia muy enriquecedora porque entré por el lado académico, pero también me permitió esta opción de trabajo colectivo sobre la realidad. Ahí estuve un par de años. Todavía no estaban dadas las condiciones para mi regreso a la facultad.

EL: Eso te iba a preguntar, ¿en qué año se dio todo para que vengas a la facultad?

En 1986. Entre 1972 y 1974, yo había trabajado en la Universidad Nacional de Río Cuarto como Profesora asociada regular. A mi regreso, en 1985 me convocaron de la Universidad de La Plata como Profesora titular interina. Y entonces, en 1986, ya tenía los antecedentes necesarios para poder competir en la convocatoria abierta, amplia, para todas las materias del nuevo plan de estudios.

FF: Para ubicar temporalmente, esto es año 1986, es decir, con el plan de estudios de 1985 recién salido.

Exacto, se aprueba el plan nuevo y aparece esta materia, que denominábamos, en una broma sangrienta, "Education I", porque es el nombre habitual que tienen las materias en las universidades yankis. Con Flora Hillert nos conocíamos de Flacso. Para armar Educación I construimos una cátedra de treinta personas, aunando recursos de nuestras respectivas actividades y militancias en ese momento.

Y claro, ganamos la materia, nadie más había presentado una plantilla de treinta profesores/as y licenciados/as en Ciencias de la Educación, más de la mitad con posgrado avanzado en Flacso; y hay que recordar que se habían inscripto ochocientos/as estudiantes en aquella primera cohorte del nuevo

plan de estudios. También estaba el supuesto de que las materias “prestigiosas” eran las últimas en el plan, porque eran las especializaciones. En cambio, las primeras materias eran “las masivas”. Pero con Flora coincidíamos acerca de la importancia estratégica de la primera materia. Entonces no tuvimos casi ninguna competencia; además, en realidad era tan bestial pensar en ochocientos/as estudiantes...

Y Educación II se arma con la conducción de Dora González, que venía del Ministerio de Educación. Ahí hubo un poquito más de competencia, pero tampoco fue demasiado.

Básicamente, nosotras elegimos Educación I porque era la primera materia; porque había que empezar la carrera con algo que correspondiera con el momento de reconstrucción sociopolítica del campo educativo y con el armado político académico universitario que estábamos viviendo. Por eso elegimos Educación I.

EL: En este escenario, ¿cómo estás viendo o entendiendo o creyendo que se está desarrollando el proyecto educativo de Milei, de esta nueva forma de entender la realidad? ¿Cómo ves este proyecto educativo? Muchos dicen que no hay proyecto, pero nosotros creemos que hay proyecto en otros términos.

Coincido en que hay proyecto, en otros términos. Resulta tortuoso e intrincado develarlo, estoy segura, así que me voy a extender un poco en esto si me lo permiten, para tratar de abarcar algo del discurso oficial así como de las acciones... y de las inacciones. Como yo lo veo, acá hubo y sigue desarrollándose, un proceso complejo que va definiéndose con el tiempo, en cuanto a lo educativo. La propuesta de Milei en este campo y su contexto más cercano —eso que llaman “el círculo rojo” o “el grupo de los seis”— no estuvo clara, o fue mentirosa, desde el inicio. Se podría pensar, para ordenar el discurso, en dos etapas: en la primera, crearon el Ministerio de Capital Humano.

Ahí se podía prever un modelo neoconservador, de extrema derecha, por cierto. Es decir, el modelo que conocemos desde los años cincuenta y sesenta como las teorías del capital humano. Pero acá ya aparecía una diferencia con aquel modelo: estos, los de los premios nobeles de economía que trabajaron la educación en relación con la economía —Milton Friedman y Theodore William Schultz— reivindican al sistema educativo de una manera operativa, restrictiva, meritocrática, expulsiva, segmentadora pero que debe llegar a todxs. Es decir, el mercado se apropia del sistema

educativo y esto le va a permitir operar sobre el desarrollo de la población, colocar a cada unx en la casilla que el modelo económico le asigne; hay un modelo económico y casillas que hay que llenar. Pero el sistema educativo es valioso, cumple una función en la sociedad y por lo tanto, dado que son sistemas neoliberales donde el mercado cobra total importancia por sobre el Estado, este y, por lo tanto, el sistema educativo en todos y cada uno de sus niveles, se coloca al servicio del mercado. En otras palabras, el Estado y sus instituciones desempeñan un papel importante. La prueba fehaciente de esto son, además de los escritos de estos autores, aquel movimiento que surge durante la Guerra Fría, en la carrera espacial. Cuando lanzan el Sputnik, la carrera espacial la van ganando los rusos. Entonces, el Senado de los EE. UU. arma un informe impresionantemente detallado donde dice que la única forma en la que se recobrará el liderazgo en aquel mundo bipolar es educando rápidamente a la gente para entrar a la carrera espacial, en todas las universidades y centros de investigación del país, que son rápidamente financiados para incorporar estudiantes y proyectos de investigación y acción. Yo sostengo, entonces, que para los teóricos del capital humano original, la educación universitaria y la investigación científica y tecnológica tuvieron el papel de “salvar a la Nación”.

EL: ¿Y la segunda etapa?

La segunda etapa la fuimos viendo con el correr de las semanas. A pesar del nombre asignado a este ministerio, el modelo que plantea Milei es un modelo donde la educación no cumple en verdad ningún papel. Esto resulta curioso y merece la pena detenernos un momento acá: en la década de 1990 presenciamos, protagonizamos y sufrimos otro modelo, el neoconservador del menemismo, con una fuerte impronta en lo educativo. Presenciamos entonces modelos de escuela media copiados de Europa y financiados por la misma fuente, engañosamente denominados Escuela Nueva, donde no solo se le asignaba a la escuela un papel de ordenador de la sociedad de clases como hace más de medio siglo, sino también un papel de producción de individuos y conocimiento, aunque de espaldas a nuestra realidad latinoamericana. En la actualidad estamos frente a discursos varios provenientes de las manifestaciones educativas y escolares del llamado “círculo rojo” que contextualiza este modelo político de hoy.

En estos modelos que el discurso presidencial reivindica como propios, el Estado cumple en educación un papel subsidiario del mercado, pero ese papel existe. En dos sentidos: por un lado, en sentido específico, forma

determinados perfiles profesionales. Pero, por otro lado, forma también determinados perfiles de pensamiento. Es decir, el Estado, en todo caso, trabaja al servicio de la legitimación del modelo capitalista de explotación; no solamente actúa en términos de ofrecerle al mercado aquello que requería para ese presunto desarrollo, sino que también legitima, forma actores que con su sola presencia, pero también con su formación, legitiman el modelo.

Por lo dicho, me disculpo si fue demasiado extenso, es que resulta aún más tortuoso entender el momento actual, de evidente desprecio por lo educativo y de explícito y agresivo rechazo por la ciencia y los/as científicos/as.

FF: Estaba pensando que además de los teóricos del capital humano y de los años sesenta, viniendo mucho más para acá, por ejemplo, pensando en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los últimos dieciséis años, para el Estado porteño la educación fue central: había planes educativos, todos los planes de la Nueva Escuela Secundaria son del macrismo. Se pueden discutir, incluso para mí hay cosas interesantes para mirar ahí y no rechazar todo solo porque lo hizo el macrismo. Pero hubo una decisión estatal de pensar en el plan educativo para la secundaria.

Sí, totalmente. Inclusive en este gobierno actual de la ciudad hay una propuesta de repensar la escuela secundaria, no opinare sobre esto ya que no es mi especialidad; por otra parte, ya hemos discutido mucho las políticas en educación superior propuestas por este y los anteriores gobiernos de la ciudad, pero se evidencia, se hace presente alguna preocupación por lo educativo. Finalmente, me parece que la novedad total de este modelo mileista es que no se le atribuye ningún valor al sistema educativo como tal, no se le atribuye ningún valor en cuanto a la formación humana. Y además tampoco le reconocen ningún valor en la formación política, ideológica y, mucho menos, crítica.

EL: Por eso la ponderación del *homeschooling* y unas cuantas cosas más a partir de cierta edad, sacarlos del espacio colectivo.

A propósito de las escasas propuestas que conocemos, estuve relejendo el lanzamiento de esa monstruosidad que llaman "plan de alfabetización". Pero cuando él piensa en plan de alfabetización, está pensando en lectoescritura, solamente en lectoescritura. Y en la Argentina, la pelea por los métodos de la lectoescritura se remonta a hace setenta años aproximadamente.

FF: La siguiente pregunta surge de algo que venimos discutiendo en el ámbito de la carrera de Ciencias de la Educación, que tiene que ver con animarnos a incomodarnos y a repensar, o a poner en discusión, nuestras propias categorías críticas de análisis de la realidad y del campo educativo en particular. En ese sentido, para vos ¿qué cuestiones de nuestras banderas, de nuestras categorías bandera sería importante poner en discusión o bajo la lupa de nuestra propia crítica, y cuáles sí podrían, en este diagnóstico que hacías, ir al hueso de la discusión en la batalla cultural pública?

Esta que formulás es *la* pregunta, pensar en ella y discutir nuestras opciones me parece central si queremos sobrevivir en esta batalla cultural. Yo sigo creyendo en el valor de la historia como testigo de lo que somos o no somos capaces como individuos y como colectivo académico, por eso voy a recordar algo de nuestro pasado cercano.

Hace poco más de dos décadas, en el principio de este siglo XXI, las universidades fuimos desafiadas por nuestra realidad nacional, una crisis grave en el 2001. Ya veníamos hablando de descolonización, de géneros, en el marco de una ciencia social crítica, de pedagogías críticas en nuestro caso, pero era construcción teórica, necesaria pero no suficiente para terciar en aquellas batallas. Y algunos grupos empezamos a trabajar acerca de las nuevas formas de producir conocimiento desde la universidad, deconstruyendo trabajosamente aquella forma de pensar a la universidad como el lugar desde donde se producen sujetos y conocimiento con cierta exclusividad, desde ciertos parámetros y hacia ciertas expectativas. La realidad nos interpeló, los sujetos sociales, las nuevas organizaciones sociales —fueran empresas en recuperación o aún más embrionarias—, lo que se iba a llamar “sujetos de la economía social” nos golpeó las puertas de la facultad, literalmente, e intentamos responder con acciones conjuntas entre quienes eran sujetos de la crisis, los/as trabajadores/as y nosotros/as, los/as académicos/as.

Más tarde, en aquel primer lustro de este siglo XXI intentamos teorizar ese nuevo modelo de relación y lo llamamos *transferencia social*. Después denominado *integralidad de las prácticas*... y sigue la historia. Dicho de otra forma, la acción sobre la realidad fue coincidente en el acto y en el pensamiento, realizamos acciones con los sujetos y fuimos armando el modelo para seguir pensando. Basada en esta historia, creo que nuestra batalla cultural hoy, situadas en la universidad pública contextualizada en el sistema educativo, en las ciencias de la educación públicas, tiene que tener un basamento teórico,

un basamento conceptual en la pedagogía, y en un sentido más amplio, en las ciencias sociales. Al mismo tiempo hay que reconocer que en el mundo —no solo acá— las ciencias sociales están en crisis. No podemos predecir, ni mucho menos explicar... por ahora.

Esta respuesta a tu pregunta es parcial, incompleta, no me satisface, pero es la única que se me ocurre hoy. Ya estamos promoviendo el cambio paradigmático para entender esta compleja realidad y aunque nos paremos en las nuevas formas de producir ciencia pública, con construcción de conocimiento no extractivista sino conjunto, dialógica, territorializada, aún estamos en falta con el paso de incorporar-nos a los sujetos. El problema es cómo traducimos esto a acción política. ¿Cómo hacemos para, desde ahí, explicar y oponernos al mileismo y a las políticas, explícitas e implícitas, de los ministerios de Capital Humano y de Desregulación y Transformación del Estado?

FF: ¿Pero viene primero una y después la otra? Porque, por ejemplo, los feminismos y los movimientos sociales vinieron primero como acción política.

No creo que vengan primero una y después la otra; lo que viene primero es la necesidad y la rebeldía. Y llamo necesidad a la carencia, a la urgencia. Siempre en el marco ineludible del derecho, de los derechos. Tenemos que ponernos a trabajar en la reconceptualización de 'necesidad', 'obligación' y 'derecho'.

FF: Y podríamos pensar que se torna una oportunidad. Hasta hace por lo menos dos años había discusiones en el campo educativo que no se podían dar, y ahora se están empezando a dar. Desde cuestiones de la praxis educativa hasta categorías y miradas que estaban anuladas desde "nuestro lado" de la pedagogía crítica, que no se podían decir. Y ahora se están empezando a discutir, y eso nos da la oportunidad de poner cosas sobre la mesa que en otro momento no nos lo hubiéramos permitido nosotros/as mismos/as.

Yo creo que más que eso, yo creo que tenemos la obligación. No es que nos da la oportunidad, es que tenemos la obligación de profundizar. Porque cuando vos pensás que los/as chicos/as no solamente no leen ni escriben, sino que además no cenán... Ahora bien, ¿qué pasa cuando yo

pienso que, entre otras circunstancias, no leen y escriben porque los tuve adentro de su casa, sin pisar la escuela un año y medio?

EL: Es que ahora no solo tenemos la posibilidad de decir ciertas cosas, sino que tenemos que empezar a decirlas, animarnos a empezar a plantearlas, a colectivizar un poco de esa cuestión. Esto es algo que se construyó, no es algo que cayó del cielo, eso para mí es importante. Se construyó un Milei, sin mirar con seriedad las amenazas desde Europa, que las veníamos viendo: qué pasaba en Alemania, qué pasaba en Italia, qué pasaba en Francia, qué pasaba en EE. UU. con Donald Trump, qué pasaba en Brasil. Sin mirar, pensando que somos los campeones de la democracia. Creo que dejamos nosotros/as de pensar y de reflexionar colectivamente sobre estos procesos que se venían dando producto de democracias que no satisficieron las expectativas que generaron.

FF: Es que ahora todos/as estamos leyendo el libro [Está entre nosotros] de Pablo Semán del 2012, o el libro [Pedagogía de la igualdad] de Pablo Gentili del 2012; y había gente diciéndolo, y dejamos en la marginalidad toda esa producción que ahora a todos/as nos parece una evidencia de la ciencia social. Es decir, hubo escritos, cosas publicadas desde hace más de diez años, que dijeron que esto estaba pasando.

EL: Avanzando un poco, ¿cuáles son las categorías que veníamos usando desde el regreso de la democracia y que hoy siguen teniendo potencia?

Para mí la categoría más potente es *las desigualdades*. Es uno de los aspectos que enriquecen a una sociedad como la argentina. Pero también son las carencias, las discriminaciones, a causa de fuertes diferencias en las oportunidades de que goza la población debido a su pertenencia a diversas clases, razas, géneros, sus lenguas, edades... La cuestión es que veníamos viviendo bajo modelos que, de distinta forma y con distinta potencia, decían que apuntaban a, por lo menos, morigerar los aspectos discriminatorios de estas desigualdades, con medidas equivocadas o insuficientes quizá, algunas de ellas, pero que iban contra esto. Y, básicamente, reconocían la existencia de estas desigualdades.

FF: Y para este gobierno actual, conceptualmente la desigualdad es un valor.

Absolutamente, la desigualdad es un valor porque la desigualdad es la sociedad. Pero cuando el discurso presidencial pregona que existe hoy igualdad de oportunidades reviviendo un discurso meritocrático viejo y falso, estamos en otra fase más abierta de la batalla cultural.

FF: Respecto a la universidad pública y la Facultad de Filosofía y Letras en particular, ¿cuál pensás que puede ser su rol en este momento? ¿Y el de la carrera de Ciencias de la Educación?

Como universidad pública, no podemos ignorar el manifiesto desprecio medieval por la ciencia que conforma el discurso del gobierno hoy, un desprecio que se extiende a la universidad argentina gratuita, cogobernada y autónoma. Con respecto a esto, ya las universidades públicas estamos tomando acciones.

Como facultad me surge una primera respuesta: ver dónde están los focos críticos en el sistema educativo y ver de qué forma la facultad puede armar programas para acompañar. La sede Estación Buenos Aires es un gran ejemplo. Como carrera de Ciencias de la Educación, estoy pensando mucho en esto, en qué se puede hacer, así como lo estamos pensando desde la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. A mí me parece que como carrera de Ciencias de la Educación, por un lado, hay que intentar hacer públicos estos debates de los que estamos hablando. Por ejemplo, con esta publicación de la revista *Espacios de crítica y producción*. Y la otra cosa es encontrar formas de acompañamiento a los/as actores/as educativos/as.

FF: Está costando. Algo de la forma de trabajar del projectismo y de la proliferación de buena cantidad de plata, siempre insuficiente, pero una buena cantidad de plata para desarrollar este tipo de proyectos, generó que haya una cantidad enorme de equipos, cada uno mirándose para adentro, cada uno con su projectito y su organización con la que trabaja. Y esto sucedió durante veinte años, ahora lleva trabajo desarmarlo.

EL: A mí me parece genial la posibilidad de abrir también a aquellos que están haciendo cosas sueltas y no están inscriptos en un proyecto de extensión. Incluso no habiendo plata, enmarcarlos en una política de extensión. Y es todo esto lo que a nosotros nos

hace revisar lo que veníamos planteando; por ejemplo, el vínculo de educación y trabajo. ¿Pero cómo lo revisás? En una línea que te ayude a discutir, que te ayude a repensar.

Por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires están convocando a investigadores/as, a gente que investiga sobre ciertos temas, para pensar cómo mejorar la política. Entonces, ¿cómo, desde lo que nosotros/as producimos, potenciamos políticas? Hay una dificultad para que lo que estamos pensando le sirva a la política pública y, por ende, a la gente. Hay formas de funcionamiento que quedaron cristalizadas, que tienen que ver con producir informes sobre la realidad.

Ya hay muchos informes sobre la realidad.

EL: Por eso, hay que empezar a mirar esos informes sobre la realidad y ver qué hacemos con eso.

Entonces, cómo hacer para incidir como carrera de Ciencias de la Educación en el debate público, más allá de producir a nivel conceptual, que sería apenas cumplir con nuestro trabajo más básico. Queremos contribuir a seguir formando investigadores/as, docentes, directivos/as de escuela, planificadores/as de la educación, que quieran y sepan formar a los/as pibes/as para que ellos/as encuentren, diseñen, armen, construyan, ejecuten, sostengan, difundan, y luchen por su propia utopía...

EL: ¿Cuáles serían las utopías hoy?

Tengo una sola cosa clara: estoy harta de que lxs iluminadxs produzcan las utopías para que después la gente las transite. Creo que hay que encontrar la forma de que cada sector social, cada grupo, cada colectivo, pueda ejercer su derecho a construirla. Me parece que lo de las utopías sería hoy una pretensión decimonónica, el pensar en una utopía uniforme, con tendencia a la homogeneidad.

No sé si tenemos que seguir pensando en este modelo de las utopías, no estoy segura, nunca me gustó el modelo de las utopías. Porque tienen algo místico, lo que hay es la vida cotidiana, y cómo la transitás, como luchás para ejercerla en el contexto de tu colectividad, hacia un proyecto nacional que nos interprete a todxs en algún aspecto. No entiendo por qué hay que pensar en utopías. Me parece que no estamos en un momento de pensar

esto, la mística es uno de los caballitos de batalla del discurso presidencial, se lo dejamos a ellos/as.

Me parece que realmente esto se acabó, y que cada uno/a tiene que asumir su lugar en el mundo y en la historia. Y que, en todo caso, nosotras como científicos/as sociales, o como integrantes de las ciencias humanas, podemos reconstruir la nuestra; pero yo no le voy a inventar la utopía a los/as pibes/as que se acuestan sin cenar. No me parece ético inventarle la utopía a ese/a pibe/a. Prefiero ofrecerle que transitemos juntos/as...

EL: Muchas gracias, Silvia.

Silvia Llomovatte

Silvia Llomovatte es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Educación Comparada y Sociología de la Educación. Hasta su jubilación, fue Profesora titular plenaria de Educación I y Profesora titular regular de Sociología de la Educación en la FFyL (UBA), donde también se desempeñó como Consejera Directiva del claustro de Profesores. En la actualidad es Profesora titular consulta y Directora (con Lidia Rodríguez) de la Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, de la cual fue fundadora (con Flora Hillert). Fue Directora del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL, UBA) entre 1989 y 1994; Secretaria de Transferencia y Desarrollo (FFyL, UBA) entre 2002 y 2006; Secretaria de Asuntos Académicos (FFyL, UBA) entre 2006 y 2008, y Secretaria de Planificación (UBA) entre 2008 y 2010.