

Rosario Badano: "La universidad debe constituirse en un punto de partida"

Por Ariel Vittor

El día en que Rosario Badano recibió a Tiempo de Gestión, el invierno se había ensañado con su principal herramienta física de trabajo. La disfonía que mostraba la destacada educadora entrerriana presagiaba dificultades de registro en el grabador de periodista, que al final no se cumplieron. Serena, lúcida, vivaz, Rosario puso su mejor disposición para ofrecer toda su experiencia educativa y seguir la errática marcha de preguntas que, a lo largo de la charla, fue haciendo innecesario el cuestionario de la entrevista. Desde las universidades de la transición democrática hasta las escenas de violencia filmadas en un celular, Tiempo de Gestión dialogó sobre el pasado más reciente y el presente más actual de la educación argentina.

Ariel Vittor: Rosario Badano, ¿es posible afirmar que en 1983 se abre una nueva etapa en la historia de las universidades argentinas? Y de ser así, ¿qué características tiene esta etapa?

Rosario Badano: Sí, sin duda se abrió una nueva etapa, no sólo para la universidad argentina, sino para todo el país. El comienzo del tránsito de un proceso democrático implicó nuevas reglas de juego, puesto que se venía de una universidad encerrada en sí misma, con una cantidad de exclusión, con un actor social inmovilizado como eran los alumnos, con docentes echados.. o sea, toda una masa crítica fuera de la universidad. Entonces esta etapa implicó para la universidad argentina, una etapa de reconstitución. Reconstitución incluso de las propias disciplinas, no sólo del mundo académico en cuanto a sus aspectos de gestión o de dinámica, sino también por ejemplo a quién le estaba hablando la sociología, a quién le estaba hablando la educación, a quién le estaba hablando la medicina. Entonces ese proceso implicó un momento de mucha adhesión, que fue la época de la normalización interna, de cohesión en función de querer "sacar a flote" lo mejor que se tenía, lograr que regresaran los que se habían ido, por ejemplo. Es un proceso interesante desde la perspectiva subjetiva y objetiva, que después se va a ir transformando, porque una vez consolidada esa etapa de normalización van a comenzar disputas políticas al interior del campo cuando ya se había consolidado lo que se quería. En el caso de la UNER y en muchas universidades se vive como un momento claramente refundacional.

A. V.: Y a nivel de los actores sociales, ¿qué había pasado?, ¿eran los mismos, habían cambiado? ¿Qué fue entonces lo nuevo que trajo la democracia después de la dictadura del Proceso?

R. B.: Primero y principal, en la universidad no había una sino dos o tres generaciones ausentes, no solo por los desaparecidos, sino que mucha gente se había ido al exterior. Y los jóvenes estaban en un proceso de comenzar a construir una historia que les había sido negada, su propia historia desde la escuela secundaria. Ese es todo el alumnado que comienza a transitar sus últimos años de carrera con la democracia e incluso los que se inician. Ese momento del país también es un momento de reencuentro difícil entre, como dice Mario Benedetti, "entre las ausencias breves y las definitivas"; o sea, entre los que quedaban, el que se había ido afuera, el que había estado preso... era un crisol de los pedazos de país que está terminando de reconstituirse a 25 años de democracia. Me parece que fue un momento de gran oportunidad, lo que pasa es que, convengamos, nuestra democracia, en sus comienzos, no es una democracia fuerte sino una democracia débil. Entonces esos procesos de consolidación, como la consolidación interna dentro de la universidad, llevan su tiempo y su espacio.

Y como actores sociales, hablando en sentido genérico, son los mismos puesto que hay todo un mundo adulto y un mundo de jóvenes. Pero me parece que la universidad se encuentra en 1983 en un nuevo espacio histórico y se encuentra con distintos actores sociales, porque así hayan sido los mismos profesores, muchos de los que volvieron eran diferentes. No eran los mismos. Es un escenario distinto.

A. V.: Y en la actualidad ¿los jóvenes universitarios, son un actor político importante como lo fueron en los años '60 y '70? ¿O es distinta la participación de esos jóvenes en la esfera pública? ¿Hay puntos de contacto y puntos de ruptura?

R. B.: Viste que las comparaciones son medio odiosas. Y a su vez viste que se habla del momento de los setenta como si el que no lo vivió está fuera de foco, lo cual también genera contradicciones que no son necesarias de plantear. Me parece que el tema de la juventud en la década del '70 tiene que ver con el Mayo Francés, que a su vez tiene que ver con una cosa mundial y también con una cuestión de América Latina en un contexto específico. Hay un actor social que surge a la arena política que es el joven, con decisiones, propuestas, fuerza, algarabía.

Nuestro joven de hoy asume otras características. Es un actor social importante porque sin su dinamismo y sin su presencia no existiría universidad aún cuando nosotros tuviéramos un plantel docente con excelentes niveles de producción intelectual. Que los intereses y las propuestas a lo mejor pueden haber variado, seguramente, pero también variaron los de la clase política, también variaron los de los docentes, también varió el de la dirigencia universitaria. O sea, la universidad en la década del '70, con una ligazón muy directa (por lo menos a nivel del discurso), a lo que era el servicio de las problemáticas nacionales, es distinta de la universidad de hoy, que tiene mucho más que ver con hándicaps de eficiencia para estar en un mundo académico, pertenecer, y entonces los problemas sociales pueden seguir estando ahí pero la universidad quizás no se ocupa de ellos. Esto refiriéndome a su conjunto.

A. V.: En los '90 apareció lo que se llamó "educación para el trabajo", "empleabilidad", significantes que quizás representen o sinteticen la irrupción de una nueva mirada sobre cómo debe ser un universitario, una mirada distinta de cómo se pensaba en los '70 al sujeto universitario. ¿Cómo ves esto de la educación para el empleo, la educación para el trabajo?

¿Tiene que haber un vínculo muy estrecho, muy cercano entre la universidad y el empleo o no?

R. B.: Sin duda la universidad debe formar para el trabajo, debe formar profesionales, pero también debe producir conocimiento. O sea, la formación de profesionales es el sentido de ser de la universidad. Ahora, el campo de trabajo de ese profesional es una lucha de disputas. Entonces, para decir, "yo soy licenciado en Turismo y vos sos agente de Turismo", esa disputa se gana por una serie de razones, sería interesante que se gane por saberes expertos, por saberes críticos y demás. Es decir, la formación de profesionales es una función de la universidad y ese profesional tiene que tener una suficiente criticidad. Ahora si nosotros decimos, que hay que decantarse por una formación para el trabajo, para el empleo, para que el universitario responda técnicamente a lo que puede ser un puesto de trabajo, me parece que podría ser un gasto demasiado excesivo que lo haga el Estado y la institución pública, porque de eso se encargan las empresas. El tema sería cómo hacer que el Marketing, por ejemplo, o las carreras en las que forma la Facultad de Ciencias de la Gestión, tengan que ver con un desempeño de un profesional en un escenario que se configura y reconfigura, que no es un escenario fijo. La diferencia entre un profesional y un técnico es que el profesional puede crear y recrear su profesión, puede inventar cosas. Hay áreas del conocimiento que no están planteadas en la formación y sí tienen que estar planteadas en el ejercicio profesional. En la historia de la medicina nadie, hace 25 años, enseñaba lo que tiene que ver con el SIDA. Y bueno, los médicos tuvieron que ir encontrando respuestas porque la demanda social lo planteaba. Y así ocurre con una cantidad enorme de problemas sociales que uno encuentra. Pero también hay que ver que los nudos de los problemas sociales o de los campos profesionales no son espacios cerrados en los cuales sólo alguno reina, sino que también tiene que haber una combinatoria, porque por ejemplo uno no puede hacer marketing sin una cuestión de trabajos de vínculo, sin una situación geopolítica donde esa mercancía o ese valor del trabajo está situado. O por ejemplo no es posible hacer turismo sin la historia. O sea, hay un "pool" de disciplinas que me parece que tendrían que estar mirando cada formación. Si vos me decís qué tendría que formar la universidad: la universidad tendría que formar un profesional crítico de su disciplina que pueda discutir y proponer para adelante nuevas

situaciones y producir conocimiento sobre eso.

A. V.: Y eso es lo que lo va a diferenciar de un técnico...

R. B.: Totalmente. Pero no quiere decir que no se necesite el técnico; acá estamos hablando de rangos diferentes.

A. V.: Además por lo difícil que es establecer cómo va a ser el mercado de trabajo dentro de 10 años por ejemplo, o menos aún, en 5 ó 6.

R. B.: Claro porque si vos generás un profesional crítico, va a saber cómo trabajar dentro de 10 años o dentro de 20, porque va a tener la situación, el "know how", el saber cómo desempeñarse en eso. Cuando yo me recibí no existían las áreas de asesoría pedagógica, tampoco existían las áreas de seminarios específicos metodológicos de tesis, como ahora, o las áreas de educación no formal, que son áreas en las que luego se van alcanzando logros. Eso sí vos después en tu trabajo tenés que ser competente, seguir creciendo. Pero se sigue creciendo en un diálogo con la realidad, porque viste que hay muchos profesionales que dicen "esto no me lo enseñaron"; obvio !, nadie puede enseñarte lo que te va a pasar en el futuro. Sí te puede dar claves para entender una cantidad enorme de cosas. Pero lo que pasa es que eso no te desresponsabiliza como profesional. Porque ese diálogo con la realidad y con tu disciplina te va a hacer ir encontrando las respuestas. A ninguno nos enseñaron las cosas que hoy estamos haciendo.

A. V.: Pero el profesional con esa capacidad crítica puede reflexionar y realimentar su propia práctica.

R. B.: Totalmente.

A. V.: Estuve leyendo algunas estadísticas que dicen que la mayoría de quienes hoy van a la universidad son jóvenes de clase media. Casi un 80%. ¿Y los pobres?, ¿están en la universidad?, ¿o están excluidos de ella?. ¿Cómo ves la cuestión?

R. B.: Seguramente la mayoría deben ser de clase media. Pero puedo decirte, en la realidad de lo que es la UNER y seguramente lo que es la UADER, que muchos de los chicos que ingresan son los primeros de su familia que ingresan a la universidad. En tal sentido hay un salto respecto

de hogares en los que no hay tradición universitaria. Lo que pasa es que tenemos que lograr que ese joven permanezca en la universidad. Es cierto que la situación económica, más allá de la gratuidad del estudio y más allá de la cantidad de becas que existen en cada una de las universidades tiene su incidencia. Pero yo diría que en universidades chicas está presente, si no una clase media acomodada, sí a lo mejor una clase media empobrecida. Y eso ocurre desde hace muchos años. Y también nos plantea un desafío mayor: cómo la universidad puede dar un cambio cultural en esas familias, por la presencia de otras ideas, de otros discursos...

A. V.: Sería como un modo indirecto de llegar a esas familias.

R. B.: Claro. Pero aparte vos pensá que un porcentaje importante de la clase media profesional de Paraná envía a sus hijos, no a las universidades locales, y no es porque las nuestras estén más o menos devaluadas, sino porque también existe una tradición en la cual hay determinadas usinas o lugares formativos que tienen un plus, si uno les pone "egresado de la UBA" o "egresado de la Universidad de Córdoba" o "egresado de Rosario". Entonces ese plus de capital simbólico sí atrae a los de clase media. Pero hay todo otro conjunto de jóvenes que antes no se planteaban ingresar a la universidad y hoy se lo plantean. Entonces la cuestión no es tanto el acceso, sino la lucha por la permanencia de esos jóvenes. La situación de empobrecimiento material tiene que ver con un empobrecimiento simbólico también. Las escuelas de las que se proviene, el capital educativo del que se dispone, representan una serie de cuestiones que desafían a la universidad a ponerse a punto. La universidad no tiene que plantearse como un punto de llegada, sino que en su encuentro con los ingresantes, la universidad debe constituirse en un punto de partida. Porque si no estamos al revés. Si es un punto de llegada, el otro tiene que alcanzar esta institución y esta institución aparece como incólume, como que no tiene nada que revisar. Pero esto no es una cuestión de giro idiomático simplemente, es una postura acerca de cómo entendés el tema del encuentro con el ingresante. Porque si no sólo hablás de las carencias que ese ingresante tiene. Y es como que la universidad no tiene nada que revisar ni nada que decir en esto. Por eso hay que dar vuelta el problema. O sea, el problema también es tuyo. Porque si no la universidad no tiene ningún problema. Desertan y vos no sos culpable...

A. V.: O se atribuyen todos los problemas a las escasa formación que

traen de la escuela media...

R. B.: Claro entonces la universidad se mantiene como un lugar en el cual no le entran las balas de cuestionamiento...

A. V.: Es como que no tiene autoexigencias...

R. B.: Y no existen posibilidades de crecimiento.

A. V.: Si no te realimentás de ese afuera, de las problemáticas que traen esos chicos y chicas ingresantes...

R. B.: Claro, y de poder romperte la cabeza sobre qué hacés con eso. Que no significa bajar el nivel...

A. V.: Eso quizás sea una discusión falsa...

R. B.: Es que no hablamos de bajar el nivel, hablamos de cómo plantear, en esta "rasquetada gruesa" que implica el primer año, qué cosas hay que dar. Y hay muchas cosas cognitivas que plantear y también hay que plantear muchas cosas del orden subjetivo. Hay muchos chicos que extrañan, que Paraná es grande, que esto es una cultura diferente, que pareciera que nosotros no tenemos nada que explicar, que vos llegás y sabés dónde es Área Pedagógica, dónde es el Salón, dónde es la Biblioteca. No es por ser maestra jardinera, sino que esas pautas no están planteadas.

Nosotros sostenemos que el ingreso a la universidad comienza en la escuela media, no comienza cuando se anotan acá en la universidad. La universidad tiene que avanzar sobre ese último año de la escuela media para trabajar articuladamente.

A. V.: En medio de un clima de incertidumbres, de bajas expectativas, de horizontes poco claros, de desaliento, de una educación devaluada, ¿qué es lo que hace que los chicos sigan apostando por ingresar a la universidad?, ¿por qué siguen queriendo hacer una carrera universitaria?

R. B.: Compartimos la idea de que nuestros jóvenes apuestan por la universidad en un porcentaje muy importante, en el sentido de que cuando uno comienza una cosa nueva, apuesta a un proyecto. Por más que uno no lo tenga del todo claro, hay una situación futura. Nosotros partimos de

la base de que los jóvenes no vienen porque sí. Nadie que llenó el formulario de ingreso, que buscó la documentación, que llegó hasta el aula y se enfrentó a una máquina o al formulario, que se le hizo un nudo en la garganta, que vino a alquilar, vino para probar un fracaso. Nadie dice "yo me anoté para ver cómo fracaso rápidamente". Uno llega por diferentes razones. Llega porque le gusta la carrera, llega porque lo trae el amigo o el primo, y después resulta que termina él y el primo se va. Son diferentes las razones porque el momento iniciático requiere de muchas recontrataciones posteriores. Pero me parece que la universidad como tal sigue siendo un lugar de expectativa hacia el futuro, un lugar de expectativa en cuanto a la creación, en cuanto a la posibilidad de movilidad social (más allá de que lo sea o no), de poder entender, de poder estar.

Lo que a mí me parece es que el mundo adulto, que somos nosotros, no tenemos una interacción con lo que esos jóvenes traen, sino que miramos a ese joven a partir de lo que le falta y a su vez hablamos de nosotros como si nosotros hubiéramos sido interesados, inteligentes, comprometidos, perfectos. Entonces al buscar esos atributos o esas características en los jóvenes de hoy y no encontrarlas específicamente decimos que su búsqueda es estéril, que no sabemos para qué vienen, que están errados en el camino... pero por algo vienen, por algo están. Nosotros creemos que es una situación de proyecto no dicha, no explicitada, pero sí un anhelo de futuro. Ninguno viene acá a decir "a ver cómo pierdo el tiempo", "vengo acá para ver cómo me papean todos los turnos".

A. V.: Y eso es parte del estereotipo que hay que desarmar...

R. B.: El cual nosotros construimos. Seguramente muchas veces no saben lo que quieren, porque no es fácil tener 18 años en este país y tener que elegir. De pronto la situación de algunas generaciones atrás, cuando teníamos 18 años, era que elegíamos entre lo que podíamos, entre lo que podían pagar el papá y la mamá. Y eso que elegíamos tenía que ser. Hoy ese mandato no es así, es de otro orden. Nosotros vamos siguiendo a algunos y vemos que cambian de carrera, pero no necesariamente desertan, o sea que siguen buscando ese futuro. Acá se viene en búsqueda de un futuro.

La universidad se sigue manejando como si esperara un joven que no es el joven actual, al mismo tiempo que no puede hacer la cartografía del joven que tiene. Vos sabés el joven que no tenés, pero no podés dar cuenta del joven que tenés. Fijate cómo se los caracteriza a los jóvenes:

no tienen inquietudes, no tienen proyectos, no saben leer... se definen por la carencia. Reclaman cosas, a partir de situaciones que son espeluznantes quizás, pero reclaman.

A. V.: ¿Vos decís esto en relación a lo que se ha puesto de moda de mostrar situaciones de violencia que ocurren en las escuelas?

R. B.: No entiendo muy bien esto de que los jóvenes graben en el celular cómo le pegan a otro. Pero todos vemos cómo 10 ó 12 "grandes hermanos" hacen nada en una casa. O sea, hay una espectacularidad consumible que a su vez ganó mucho en rating, en donde gana quien traiciona a la amiga. Y luego todos se vuelven exitosos porque "bailan por un sueño", los contratan, es decir hay una cadena de exposición muy grande. Es decir que este espectáculo, con su banalidad más grande, se hace presente en todas las casas. Y ese mundo adulto, en lo escolar, se maneja de una manera bastante hipócrita con el mundo joven porque habla de un desinterés del joven como si este mundo fuera el mundo del interés, como si los profesores estuviésemos interesados por el saber todo el tiempo. Porque ¿qué pasa con la escuela y qué pasa con la universidad? La relación con el trabajo es una relación con el saber y la relación con el saber es una relación con el mundo. Esa es la relación que está debilitada. Entonces esa relación, al ser débil de ambos lados, nos deja como desnudos extrañamente. Porque cómo va a haber campo pedagógico y didáctico en común construido si no sabemos para qué estamos juntos, ni cómo estamos. Sí sabemos que nos exigimos, pero eso tiene que ver con escenificar...

A. V.: Es una puesta en escena...

R. B.: Es una puesta en escena, efectivamente. Pero el vínculo con el saber, desde mi perspectiva, es lo que está en crisis. Y pone en crisis las instituciones. Obviamente que esto no significa que se justifiquen estos episodios tristísimos en la escuela. Pero cuando hubo la ola grande de violencia y se hicieron los análisis sobre esas situaciones, hubo señales que para el mundo adulto pasaron desapercibidas.

A. V.: ¿A vos te parece que los chicos están impugnando el sistema educativo?

R. B.: Yo te puedo comentar de investigaciones que indagan en el sentido social que los jóvenes dan a la escuela. Si vieras las cosas que demandan... respecto de la escuela, respecto de ese lugar que para ellos implica

socialización, de las cosas que les gustaría aprender. Y demandan cosas que son muy interesantes para poder trabajar: una escuela donde los baños estén limpios. El baño limpio implica un respeto por el otro. Porque en los baños de nuestras escuelas, consuetudinariamente, no hubo ni papel higiénico; porque eso es un lujo, porque se lo roban... Entonces es como una cadena de naturalizaciones: en la escuela tenés que pasar frío. Se hace como una épica del sufrimiento. Entonces hay complejidades y naturalizaciones y sobre las que nosotros no nos preguntamos.

A. V.: Para finalizar, Rosario, ¿qué representó para la universidad, en coordenadas político-educacionales, la Ley de Educación Superior del menemismo?

R. B.: La Ley de Educación Superior se instaló en esencia como demanda del Banco Mundial en especial para los países de América Latina e impactó sobre las prácticas de la universidad; no solamente sobre una regulación teórica sino sobre las prácticas en las que se disponen de los incentivos, las categorizaciones, el demostrar personalmente toda una serie de cosas. Así se establecen nuevas relaciones con el conocimiento. Esto no quiere decir que antes estaba todo bien, lo anterior también estaba en crisis y la Ley llega a una universidad en crisis, por eso se puede instalar y gozar de tan buena salud. Pero la Ley fomenta que la sociedad se transforme en un mercado y el estudiante en un cliente. Entonces si la sociedad se comporta en términos de mercado, hay que tener rentabilidad y responder a eso y no responder a problemas sociales. O sea, hay una lógica mercantil no solamente de costo-beneficio, planteado en cantidad de alumnos o en términos de calidad, sino la lógica eficientista, burocrática, mercantilista, que impone sobre la universidad esa sustitución de palabras de la que habla un autor cuando dice que se sustituye la palabra propositiva por la palabra económica. Entonces cuando entra a instituirse la lógica económica, los formatos, los estándares, las prioridades, pasan a tener una determinada concepción del conocimiento que tiene que ver con el valor de mercado. A cuánto cotizan y en función de esta cotización también va a haber universidades más ricas y universidades más pobres de acuerdo a la venta de servicios que puedan hacer. Y eso sigue presente como lógica. O sea, se puede derribar la ley pero desde mi perspectiva la democracia universitaria está en crisis. Porque esa lógica está muy presente en la universidad; muchas decisiones responden a esta lógica. Ha calado en las prácticas. Y esta idea de éxito a la que aludimos también

está acá, una idea de éxito de que cuando vos más rápido te doctorás y vas logrando más cosas, también vas logrando mayores hándicaps de posibilidades.

A. V.: Y eso también es una concepción del saber, de acceso de los sujetos a ese saber y de circulación social de ese saber...

R. B.: Así es.

Sobre la entrevistada

Rosario Badano es Profesora en Ciencias de la Educación (UNER) y Magíster Scientiae en Metodología de la Investigación científica y Tecnológica (UNER). Es profesora titular en Asesoría Pedagógica y en Trabajo Final en la Facultad de Trabajo Social (UNER). Investigadora cat. 2. Ex profesora titular de la Universidad Nacional del Comahue. Es autora de varios capítulos de libros y ha publicado numerosos artículos en revistas científicas y de divulgación.

Tiempo de Gestión