

# **La representación sobre la “buena educación” en estudiantes universitarios: crisis institucional y trayectorias biográficas.**

Max Perez Fallik.

Cita:

Max Perez Fallik (2017). *La representación sobre la “buena educación” en estudiantes universitarios: crisis institucional y trayectorias biográficas.* XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/327>

# La representación sobre la “buena educación” en estudiantes universitarios: crisis institucional y trayectorias biográficas

Max Pérez Fallik

Eje 16: Sociología de la educación y enseñanza de la Sociología  
Mesa 62: Universidad: Políticas, Problemas y Actores Universitarios

UBA - UNSAM

[mpfallik@gmail.com](mailto:mpfallik@gmail.com)

## Resumen

El campo de estudios sobre la Universidad mantiene un sólido crecimiento en Argentina, con foco en sus funciones, configuración institucional y políticas públicas. El presente trabajo, por su parte, recupera el desafío de Clark de investigar la faceta simbólica de las instituciones universitarias modernas. Desde una perspectiva comunicacional, siguiendo a Carli, se analizarán las representaciones y experiencias de estudiantes universitarios en torno a la Universidad como institución formativa y constructora de identidades.

Se tomará el caso de los estudiantes avanzados de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, en el marco de una Tesina que rastreó en su discurso las representaciones sobre la “buena educación” y el concepto de *calidad educativa* heredado de la agenda educativa neoliberal y reactualizado durante la crisis institucional de la FCEyN sobre la acreditación de carreras ante la CONEAU en el 2010.

Tras analizar entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de diferentes carreras, se concluye que las representaciones sobre la educación y la definición de los criterios para una “buena educación” se basan en las propias trayectorias biográficas y modos de habitar la universidad en los planos académico, afectivo, social y político-ideológico de los estudiantes, aún en casos de crisis institucionales.

## Palabras Clave

Representaciones sociales, Universidad, Educación

## Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo indagar las representaciones que los estudiantes avanzados o recién graduados de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la UBA sobre su propia formación, los parámetros o criterios que definirían la *buena educación* y su relación con una crisis institucional en el 2010 con motivo de un intenso debate institucional en torno a la acreditación o no de las carreras de grado y posgrado ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación

Universitaria (CONEAU), en la que se reavivaron algunos conceptos heredados de la agenda neoliberal educativa como la *calidad educativa*<sup>1</sup>.

La investigación sobre la universidad en el país viene desarrollándose lenta pero sólidamente en los últimos años, como lo demuestra el surgimiento de instituciones de investigación, jornadas y encuentros<sup>2</sup>. En general, se han privilegiado dimensiones de análisis vinculadas a las políticas universitarias y a las orientaciones globales en la educación superior, dejando de lado tal vez la articulación “y los clivajes, a veces borrosos, entre la sociedad civil y lo institucional: las zonas de resistencia, oposición, penetración de valores, práctica y cultura de la sociedad en la base de las instituciones”<sup>3</sup>. Creemos que la perspectiva comunicacional del discurso y las representaciones sociales enriquecerá al campo de estudios sobre la universidad en Argentina.

El presente trabajo se centra en las representaciones de estudiantes universitarios referidas a su propia educación universitaria y a partir de sus experiencias, tomando el enfoque de Carli<sup>4</sup> y recuperando el desafío de Clark: investigar la faceta simbólica de las instituciones universitarias modernas<sup>5</sup>.

Este enfoque contribuirá, por un lado, al conocimiento sobre el funcionamiento institucional de la universidad argentina, en tanto estudio de la experiencia hacia adentro de uno de sus agentes (los estudiantes). “La pregunta por las representaciones y las experiencias de los estudiantes universitarios se liga con una inquietud más general por los horizontes de las universidades públicas como instituciones de formación y por la recuperación de la voz de los jóvenes acerca de la posibilidad de renovación de las instituciones”<sup>6</sup>.

Se comenzará explicitando el marco teórico y las consideraciones metodológicas que guiaron la investigación para luego entrar de lleno en el análisis de las entrevistas. En el cierre del trabajo se presentarán las conclusiones que relativizan la hipótesis inicial del trabajo pero destacan la importancia del análisis del discurso, las representaciones sociales y el imaginario social a la hora de reflexionar sobre la universidad argentina e intervenir en su práctica cotidiana.

La presente investigación se enmarca en la realización de mi tesina de grado de Ciencias de la Comunicación (UBA).

---

<sup>1</sup> Pérez Fallik, M. “El ‘No a la CONEAU’ en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires: rupturas y continuidades”. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires. 2015.

<sup>2</sup> Cfr. Carli, S. *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina. 2012.

<sup>3</sup> Krotsch, p. “Los universitarios como actores de reformas en América Latina. ¿Han muerto los movimientos estudiantiles?”, en Carli, S. (Comp.) (2014) *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila editores: Buenos Aires, Argentina. 2002. p. 142.

<sup>4</sup> Carli, S. *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires, Argentina. 2014.

<sup>5</sup> Clark, B. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen: México. 1983.

<sup>6</sup> Carli, S. *Op. cit.* p. 9.

## Consideraciones teóricas y metodológicas

Nos proponemos investigar la representación de los estudiantes en tanto sujetos de la educación. Abric entiende a las representaciones sociales como un conjunto organizado de actitudes, informaciones, opiniones y creencias sobre un objeto dado<sup>7</sup>. Son producidas socialmente, y están fuertemente marcadas por los valores del sistema socio ideológico y la historia del grupo que la vehiculiza, para el cual constituye un elemento esencial de su visión del mundo. En todo momento, el humano habita su mundo en y a través de representaciones socialmente construidas, a partir de imágenes, metáforas e ideas compartidas que funcionan como un sistema de interpretación o pre-decodificación de la realidad que orienta las acciones y relaciones sociales y que permite al sujeto dar sentido a sus conductas.

A través de las narrativas de las experiencias individuales, se buscó entrever el universo de referencia compartido “que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales”, como agregaría Guber<sup>8</sup>. Es la búsqueda de la “perspectiva del actor”: dar cuenta de los modos de construcción social del sentido de las representaciones sociales. “Acercarse a sus narrativas permite comprender los aspectos nodales del devenir institucional, los procesos de identificación intra e intergeneracional y las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento en la universidad”<sup>9</sup>.

Se entrevistó a ocho estudiantes avanzados o recién graduados de las carreras de Biología, Física, Química, Geología, y Matemática. Se optó por entrevistar a estudiantes de diversas carreras para dar cuenta de las diferencias disciplinares y departamentales. La elección de estudiantes próximos a su egreso se justifica en que es un momento que incita a la reflexión de la cursada a partir de un cierre de etapa. El horizonte de graduación permite una mirada retrospectiva del conjunto de la experiencia universitaria. “Se generan diferencias entre los pares generacionales y se profundiza la distancia crítica hacia la cultura institucional. Se produce cierto extrañamiento respecto de la universidad, al mismo tiempo que se reconoce que se es un producto genuino de ella”<sup>10</sup>. El recorrido completo permite visualizar su formación desde una perspectiva integral, contando con saberes y perspectivas sobre la institución, sus propias carreras y las de sus compañeros<sup>11</sup>.

Se diseñó una entrevista en profundidad semiestructurada, previendo el trabajo con las clasificaciones nativas resultantes de procesos experienciales y afectivos, pero también racionales y

---

<sup>7</sup> Abric, J. C. *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán: México. 2001.

<sup>8</sup> Guber, R. "El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo". Paidós: Buenos Aires, Argentina. 1991. p. 41.

<sup>9</sup> Carli, S. *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina. 2012. p. 24.

<sup>10</sup> Carli, S. *Op. cit.* p. 231.

<sup>11</sup> Sosa, M. y Saur, D. "Experiencia formativa y estrategias estudiantiles". En Carli, S. (comp) (2014) *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila editores: Buenos Aires, Argentina. 2014.

semidocetos propios de la reflexividad de la acción humana<sup>12</sup>. Pivoteó en torno a la satisfacción de los estudiantes con su formación, sus opiniones en torno a las diversas características y actores de la institución, los criterios para considerar una buena educación universitaria, sus deseos, creencias y opiniones, y sus vivencias durante la crisis del 2010.

Esta crisis culminó con la definición por parte del Consejo Directivo de la FCEyN de no presentar sus carreras de grado y posgrado al proceso de evaluación y acreditación de la CONEAU, luego de un intenso debate y conmoción institucional que alteró el normal funcionamiento de la comunidad académica y que movilizó políticamente a estudiantes, graduados, docentes y no docentes<sup>13</sup>. Se trata de uno de los eventos más conflictivos en la UBA de los últimos tiempos y es, simultáneamente, uno de los pocos ejemplos donde una institución universitaria se opuso abiertamente a uno de los nuevos organismos creados por la Ley de Educación Superior: la CONEAU<sup>14</sup>.

Durante los debates (y discusiones) que atravesaron la comunidad académica con distinta intensidad entre el 2006 y el 2010, se reactualizaron algunos conceptos como *evaluación*, *acreditación*, *calidad* y *autonomía*, que monopolizaron los discursos en la institución. Se desmenuzó la LES y los representantes de distintos sectores políticos explicitaron y difundieron su toma de posición. Se realizaron jornadas públicas y debates que instalaron el tema en agenda e intentaron complejizar su tratamiento, para culminar con una consulta obligatoria que determinó la resolución de no acreditar grados ni posgrados, que después fue finalmente relativizada por una resolución posterior que derogó la no acreditación de posgrados.

La indagación parte de la hipótesis de que la conmoción institucional que alteró el normal desarrollo de las clases y que convocó a toda la comunidad académica y que tematizó fuertemente el futuro académico de las distintas carreras de la Facultad, influyó de alguna manera a la construcción de las representaciones que los agentes se hacen de la institución, de sus objetivos, y de algunos conceptos. Esto es particularmente relevante en el campo universitario, ya que -como Bourdieu sugiere- su propia realidad depende de la representación que de él se hacen los agentes<sup>15</sup>, lo que motoriza que la lucha de posiciones en el espacio social se dirima fuertemente en el nivel de las representaciones. La elección de un momento de quiebre institucional como objeto de análisis no es casual. Al decir del autor, “en las polémicas, que son los momentos fuertes de una competencia simbólica constante, el conocimiento práctico del mundo social [...] obedece a una posición tomada por la reducción: recurre a etiquetas clasificatorias [...] que no encierran el conocimiento de sus

---

<sup>12</sup> Bourdieu, p. *Homo academicus*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina. 1984.

<sup>13</sup> Ver Pérez Fallik, M. *Op. cit.*

<sup>14</sup> El otro caso es la Universidad Nacional del Comahue, a través de la Ordenanza Universitaria 738/04.

<sup>15</sup> Bourdieu, p. *Op. cit.*

propios principios”<sup>16</sup>. La propuesta fue buscar esas representaciones e indagar sobre algunos de sus principios.

### **Las representaciones en el discurso de los estudiantes**

La apertura de la entrevista se articuló en tanto a la satisfacción general de los estudiantes sobre su propia cursada, cuyas respuestas fueron diversas y no conclusivas, aunque de carácter principalmente positivo, lo que coincide con la tendencia general de la Facultad<sup>17</sup>. Este enfoque permitió comenzar el recorrido en torno a algunos de los criterios con los que los entrevistados ponderaban su propia experiencia como estudiantes. En este sentido, uno de los aspectos que surgió espontáneamente con más frecuencia fue la relación con los profesores de la Facultad. Los estudiantes entrevistados señalaron que tuvieron tanto buenos como malos docentes, pero la mayor coincidencia se encontró en la distinción entre aquellos profesores con vocación pedagógica (o incluso formación didáctica), de aquellos que no tienen interés o su motivación no es tanto la enseñanza sino la investigación. Asimismo, separaron el saber disciplinar, conectado con la formación y desempeño profesional y científico del profesor, y el saber “enseñar” relacionado con los conocimientos pedagógicos y didácticos. De esta forma, una de las principales críticas esbozadas contra sus docentes fue la falta de formación pedagógica. Sin embargo, y al entrar los mismos estudiantes en puestos de ayudantía en segunda y perfilar su futuro profesional orientado a la investigación y la docencia<sup>18</sup>, sólo uno de los entrevistados se encontraba haciendo el profesorado. Los estudiantes reproducen en cierta medida las trayectorias pautadas por la cultura disciplinar y la tradición del establecimiento, a pesar de que en su discurso se asocia la mala docencia con la falta de formación pedagógica.

Esta aparente contradicción parecería quedar salvada, en el discurso de los estudiantes, por considerar que más importante que la formación docente es el interés o la dedicación de los profesores. Y eso porque las experiencias que despertaron más indignación y que surgieron de forma más espontánea y emocional fueron aquellas donde se cursó con un profesor sin interés en su rol docente. La apatía y falta de motivación se traduce, para los estudiantes, en prácticas docentes concretas: lectura textual de un libro o de ejercicios resueltos en clase, no preguntar si se entiende el

---

<sup>16</sup> Ídem. p. 27

<sup>17</sup> De acuerdo con el Censo de Estudiantes 2011 de la UBA, la FCEyN tiene el mayor índice de satisfacción: 37,7% altamente satisfecho contra un 20,4% de promedio agregado. La principal razón es la alta calidad de la formación académico profesional (35,2% contra un promedio de 22,4%), mientras que la disponibilidad horaria es la principal causa de insatisfacción (llegando al 54,7% en el caso de posgrado). Esto es relevante teniendo en cuenta que el 51,1% de los estudiantes de la UBA que trabajan ha declarado tener dificultades siempre o muchas veces para articular sus horarios de trabajo y la cursada de las asignaturas. La satisfacción sobre las condiciones de cursada, equipamiento técnico y los equipos docentes son superiores a la media. Fuente: Universidad de Buenos Aires. *Censo de Estudiantes 2011*. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires, Argentina. 2011.

<sup>18</sup> Cuatro de los entrevistados ya ejercían tareas de ayudantía en la Facultad y otros dos daban clases particulares, situación que puede extenderse al resto del estudiantado. Según el Censo, un elevado porcentaje de estudiantes de la FCEyN se desempeña como ayudante alumno (10,1%), con un gran porcentaje de ayudantes rentados: 95,1%, contra el promedio de 14,7% de la UBA en general. Estos números son aún más relevantes en términos absolutos. A su vez, la Facultad tiene el mayor porcentaje de estudiantes que participan de proyectos de investigación (20,5%) y de estudiantes becados en grado y posgrado de toda la UBA.

tema, falta de ganas de responder las consultas de los estudiantes, falta de preparación, lectura y exposición de una presentación de diapositivas sin ningún trabajo ulterior. Y aun cuando los entrevistados criticaron ocasionales profesores por mal manejo de los contenidos de la clase, seguían hablando del “interés”: el problema es más la terquedad del profesor de no reconocer su desliz, la insistencia en un error puntual (incluso en diferentes cuatrimestres) y no interesarse en las consultas de los estudiantes u ocuparse por investigar para responder una pregunta que en el momento no supo contestar. De igual manera, la teatralidad o el carisma, que aparecieron como fuentes de motivación, confirmando lo afirmado por Dubet,<sup>19</sup> y Tenti Fanfani para el caso argentino<sup>20</sup>, estuvieron asociados con docentes “interesados” por sus alumnos, lo que fue afirmado de diversas formas por los estudiantes (“*ponerle onda*”, “*ponerle ganas*”, “*que le interese*”, “*compromiso*”, ser “*dado al alumno*”) quienes ponderaron la preocupación del profesor porque el estudiante aprenda, se motive o le vaya bien, atravesando incluso los límites del aula o la clase y de sus tiempos y tareas pautadas. Se valoró una relación más cercana, accesible y afectiva entre los estudiantes y los profesores, de vínculos más simétricos. No se trataría exclusivamente de una cuestión de anticipar y preparar la clase, con conocimientos y predisposición, si no que se prioriza la dimensión afectiva e identitaria, que podemos relacionar directamente con la afiliación institucional.

El anonimato, la indiferenciación y desobjetivación son el correlato de la masividad de la UBA a partir de su crecimiento exponencial de las últimas décadas. En la FCEN, aun siendo la facultad con mayor crecimiento de matrícula entre el 2004 y 2011 (18%), sus efectos no son tan visibles. La proporción entre profesores y estudiantes es particularmente estrecha en las clases prácticas, especialmente en las últimas materias del plan de estudio de cada una de las carreras, y en las optativas. Las caras se repiten y los mecanismos de construcción de lazos de identificaciones se refuerzan. Los profesores que subjetivizan a los estudiantes, que los nombran, que traspasan la barrera del anonimato, son particularmente recordados. La distancia de algunos profesores fue criticada como falencia pedagógica y falta de interés.

Pierella<sup>21</sup> y Carli<sup>22</sup> dan cuenta de las estrategias de los estudiantes para afrontar el abismo de la masificación y desobjetivación en la universidad pública del siglo XX. “La figura de un buen docente, alguien que sabe y al mismo tiempo sabe enseñar, se plantea aquí como aquello que ‘hace la diferencia en una carrera’. [...] En contraposición, en aquellos casos en que no han podido encontrar referentes

---

<sup>19</sup> Dubet, F. “Una experiencia situada: las cátedras de educación media”, en *El declive de la institución*. Gedisa: Barcelona, España. 2006. p. 181.

<sup>20</sup> Tenti Fanfani, E. “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”, en *Revista Todavía*, N° 7. Fundación OSDE: Buenos Aires, Argentina. 2004.

<sup>21</sup> Pierella, p. “La figura del otro. Relatos estudiantiles acerca de la autoridad de los profesores en la Universidad Nacional de Rosario”, en Carli, S. (comp) *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila editores: Buenos Aires, Argentina. 2014.

<sup>22</sup> Carli, S. *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina. 2012.

valorados se observan prácticas estudiantiles que expresan una debilitación en los rasgos de afiliación institucional”<sup>23</sup>. Las representaciones acerca de la identidad institucional están condicionadas por los imaginarios que los estudiantes van construyendo sobre sus referentes docentes. Aquellos docentes que proponen establecer un vínculo más cercano con los estudiantes, demostrando verdadero interés y compromiso, son algunos puntos nodales que se articulan en el tejido identitario de los estudiantes, y por eso son valorados. Esta red de identidades se construye en un proceso dinámico, relacional y dialógico, de carácter inestable y múltiple, que opera a nivel discursivo, biográfico y social<sup>24</sup>. Al decir de Carli: “Si se produjeron procesos de identificación con la universidad pública [...] es que operaron mecanismos de interpelación de los profesores”<sup>25</sup>.

Las representaciones que los propios estudiantes construyen de sus docentes se encuadran en sus propias experiencias y las particularidades de la institución. No surgieron al respecto huellas del debate en torno a la acreditación en la FCEyN, que por otra parte tampoco se centró en el rol docente. Uno de los aspectos más polémicos sí fue -sin embargo- el contenido curricular, en función de la declaración de interés nacional de algunas de las carreras de la Facultad y el establecimiento de contenidos mínimos homologables, el posible pase de contenido de grado a posgrado pago y la eventual modificación de la orientación curricular en función de suscripción de convenios con empresas transnacionales o el sector privado.

En términos generales los contenidos fueron valorados positivamente, especialmente en función de la formación integral y la comparativa con otras instituciones universitarias, a partir de la interacción con colegas de otras casas de estudio. Esta definición relacional, sin embargo, no se trasladaba a un conocimiento concreto de los planes de estudio de las otras instituciones, y en muchos casos ni siquiera de la propia, y obedecía más al imaginario social del prestigio de la UBA, en la que encuentra su verosimilitud y justifica la elección de casa de estudios. Sin embargo, la idea de que los contenidos impartidos en las carreras de la FCEyN de la UBA son más completos que en el resto de las instituciones universitarias del país contribuyó a la estructuración del argumento de oposición a la CONEAU de algunos de los estudiantes entrevistados.

En todos los casos analizados surgió espontáneamente la cuestión de la orientación de la formación y su conexión con el espectro de posibilidades de desempeño profesional luego de la graduación, trazando una tensión entre trabajo aplicado e investigación científica, que en ocasiones tomó la manera de contenido teórico / contenido práctico. Esta es una vieja dicotomía cuyo origen se encuentra en El Conflicto de las Facultades de Kant, en el que ya plantea el “conflicto entre el legado

---

<sup>23</sup> Pierella, p. *Op. cit.* p. 215.

<sup>24</sup> Hall, S. “Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’?”, en *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu: Buenos Aires, Argentina. 2003.

<sup>25</sup> Carli, S. *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina. 2012. p. 42.



crítico de la universidad como razón incondicionada y libre (que Kant llama el uso público de la razón) y su función condicionada y subordinada por funciones y fines heterónomos que derivan del Estado y la sociedad (el uso privado de la razón)”<sup>26</sup>. Esta tensión se ha manifestado numerosas veces en los perfiles de las instituciones universitarias en la historia del país y la crisis del 2010 no fue la excepción. Las asociaciones de Facultades movilizaron el tratamiento de la incorporación de carreras a la égida del artículo 43 en el Consejo de Universidades<sup>27</sup>, lo que reactualizó el debate sobre la utilidad social de los conocimientos universitarios y su fin último.

Esta dicotomía estuvo siempre presente en los comentarios de los estudiantes. La mayoría consideró que la orientación general de las carreras es hacia la investigación científica (con la única excepción de Química), aunque con una heterogeneidad de valoraciones al respecto. Reconocen que la propuesta académica es científicista, pero mientras que algunos encuentran inútiles las materias más relacionadas con el campo laboral (especialmente en las carreras más conectadas con la industria, como por ejemplo la asignatura Toxicología Legal o Bromatología en la carrera de Química), otros se lamentan de que se plantee a la investigación como objetivo unívoco. Las valoraciones respecto a la orientación de la carrera dependieron fundamentalmente del camino elegido por el propio estudiante. Aquellos más orientados a la investigación científica fueron más propensos a criticar las materias “aplicadas” o de formación profesional, y aquellos con interés en desarrollarse en un campo laboral no necesariamente ligado a la universidad criticaron la orientación marcadamente academicista de las carreras. En un caso puntual, una estudiante de Geología criticó la falta de problematización social de los contenidos de su carrera, y señaló como origen de este descontento la reflexión producto de su militancia política más que las propias materias cursadas.

No hubo coincidencia de criterios a la hora de definir una buena educación en ninguno de los entrevistados; excepto, tal vez, la presencia del elemento de *gratuidad* como prerequisite para considerar a una formación como *buena*. No se puede decir que exista una representación de la buena educación universitaria coincidente entre los estudiantes. Esto implicó la necesidad de profundizar y complejizar cada una de las entrevistas con diferentes preguntas articulatorias.

---

<sup>26</sup> Naishtat, F. "Las Luces in momoriam. Exscripción de la Ilustración en la modernización universitaria", en Naishtat, F. y Aronson, p. (Eds.): *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*, Biblos: Buenos Aires, Argentina. 2008. p. 30.

<sup>27</sup> Proceso de reconocida complejidad por parte de la Comisión Mixta del Artículo 43 del Consejo de Universidades: “se evidenciaron criterios diversos en la interpretación de ‘contenido curricular básico’ y de ‘formación práctica’ y en las formas de selección, organización, secuenciación y delimitación de los contenidos referidos a ambos aspectos; en la delimitación de las actividades profesionales reservadas, se puso de manifiesto que cada Asociación de Facultades, de Escuelas o de Decanos ha querido abarcar el mayor espectro de desempeño profesional posible, generándose un efecto no deseado de solapamiento de actividades profesionales y de pérdida de autonomía de aquellas profesiones cuyos títulos no fueron incluidos en la nómina del artículo 43”. Comisión Mixta del artículo 43 del Consejo Interuniversitario Nacional. Documento art 43 versión 02-12. Febrero 2012. Disponible en <http://www.cin.edu.ar/?wpdmdl=3289>

En este momento resultó de utilidad recuperar los modos de investigar la experiencia estudiantil que plantea Dubet, quien distingue tres registros analíticos: la integración en la institución, el proyecto del estudiante en relación con la utilidad social de la carrera y el valor, sentido e interés personal del estudiante en el área; que se corresponden con distintas funciones de la educación superior: socialización, profesionalización, y educación<sup>28</sup>. Los “verdaderos estudiantes”, en términos del autor francés, serían aquellos que estudian una carrera en la que tienen interés personal o vocacional y un proyecto profesional definido, integrados fuertemente a su institución.

Si bien cada uno de los entrevistados presentó diferentes tensiones y problematizaciones dentro de estos tres registros, la mayoría podría tipificarse como “verdaderos estudiantes”. Así, por un lado, prácticamente todos los entrevistados eligieron su carrera en base a la orientación de sus estudios secundarios elegidos o al interés específico en la materia. En dos casos la carrera fue seleccionada por ser la más cercana a un campo disciplinar sin carrera de grado específica en la UBA (astronomía y astrofísica). El interés por la carrera cambió en el medio de la cursada en dos casos, que destacaremos: una estudiante de Geología y otra de Física. Para esta última, la carrera perdió completamente su sentido.

Por otro lado, todos los entrevistados subrayaron su satisfacción con su grupo social de amigos y compañeros que construyeron en la Facultad. Simultáneamente, como se dijo más arriba, aquellos docentes que se comprometen con el rol docente, con gran interés en sus estudiantes y presentándose más cercano a ellos, favoreciendo la construcción de identificaciones, son los más recordados y ponderados. La “*calidad humana*”, la “*gente*”, fueron las respuestas de algunos de los estudiantes entrevistados para definir lo que más destacan de su cursada. La integración institucional también se manifiesta con la participación en diversas instancias de la misma: más de la mitad de los entrevistados se involucró con la Facultad en otros aspectos más que los específicamente estudiantiles (en Comisiones Académicas, militancia, extensión).

Finalmente, todos los estudiantes entrevistados tienen un proyecto profesional más o menos definido. Con la excepción de la estudiante de Física mencionada arriba, los entrevistados se proponen continuar con el desarrollo profesional disciplinar o bien a través de posgrados e investigación, o bien ingresando al mercado laboral no académico. Aquí es donde hubo mayores diferencias y donde varios entrevistados reflexionaron en torno a la tensión de la utilidad social de la carrera, su fin último y orientación general, y la adscripción a un proyecto nacional concreto.

---

<sup>28</sup> Dubet, F. "Los estudiantes". En *Revista de Investigación Educativa N° 1*, diciembre 2005. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana: México. 1994. Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/estudiantes.html>

Sin tomar las tipologías propuestas por Dubet taxativamente, resulta ilustrativo que los dos entrevistados con las representaciones sobre la FCEyN más críticas sean, precisamente, las estudiantes de Física y Geología.

En el primer caso, la estudiante refirió al desinterés docente e institucional de la Facultad, asociado al imaginario social de la despersonalización en las grandes instituciones universitarias. Manifestó no querer seguir una trayectoria académica y privilegió aquellos aspectos en la Facultad que promueven el trabajo no científico, ya que es su campo de desarrollo profesional elegido. Su experiencia negativa determinó la definición de criterios extrínsecos para evaluar su educación, en términos de Mignone<sup>29</sup>, como lo es la posibilidad de inserción laboral. Sin vocación actual por lo que estudió y con un proyecto profesional alternativo, ponderó muy positivamente la “calidad humana” manifestando una alta sociabilidad.

La estudiante de Geología, por otro lado, resultó un caso atípico y particularmente esclarecedor. Fue la única entrevistada que se encontraba cursando tanto la Licenciatura como el Profesorado. Fue la estudiante que más recuperó en su discurso elementos del debate del 2010 y de la LES y quien construyó más explayadamente su opinión al respecto. Reflexionó en torno a la crisis del 2010 y de los conceptos clave desde una óptica crítica coherente con su posicionamiento político asociado a un partido de izquierda y su experiencia como militante estudiantil, tomando el desenlace de la crisis como una victoria propia de su colectivo. Pero la presencia de estos elementos en sus representaciones sobre la Facultad y su formación se entiende a la luz de la construcción de su identidad e identificación a partir de su militancia, en un momento donde su definición pasó por su oposición a la CONEAU. Sus vivencias en la Facultad deben ser leídas desde esta óptica. La estudiante demanda una formación crítica relacionada con lo social (y especialmente con los “*conflictos relacionados con el desarrollo profesional del geólogo*”), diversidad de cátedra y variedad de materias optativas, mejor formación docente, ausencia de condicionamiento ideológico y autonomía de la carrera de intereses privados y gubernamentales.

En el discurso de los otros entrevistados no pudieron trazarse rastros de los términos impuestos por los organismos internacionales relacionados con la *calidad educativa* ni las conceptualizaciones de la LES, así como tampoco se encontraron huellas de que la crisis institucional de la FCEyN en el 2010 haya condicionado las representaciones que los estudiantes tienen de su propia formación y de la definición de la buena educación. Lo mismo ocurre con los criterios para valorar a los contenidos de la carrera y su sentido y organización. Todas las críticas y los aspectos más negativos de la Facultad y la cursada estuvieron determinados a partir de experiencias personales consideradas como

---

<sup>29</sup> Mignone, E. F. "Calidad y evaluación universitaria: marco teórico" en Krotsch, C., Puiggros, A. (1994), *Universidad y Evaluación. Estado del debate*. Cuadernos. REI Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social Aique Grupo Editor: Buenos Aires, Argentina. 1992.

negativas, como malos docentes, horarios imposibles, materias inútiles o tiempos de viaje. Aquellos estudiantes que apuntaron a cuestiones estructurales, políticas, administrativas u organizativas, tenían o tuvieron algún tipo de participación como militantes o miembros de comités en la Facultad.

La crisis del 2010, sin embargo, tuvo efectos concretos en la comunidad académica de la FCEyN. Al nivel del discurso estudiantil, se identifica la presencia casi inevitable de la oposición a que los “intereses privados” determinen o influyan en la orientación de los contenidos y la formación académica y profesional. Esta postura –que en algunos de los entrevistados incluyó una crítica a la presencia de intereses privados entre los miembros de la CONEAU, las prácticas profesionales obligatorias como forma de proveer de empleados bajo costo y la implementación de un perfil de formación orientado a las necesidades específicas de las empresas– estuvo maridada con la férrea defensa de la gratuidad y carácter público de la educación. Y, en algunos casos, acompañada del apoyo a la definición desde el Estado de un proyecto educativo orientado a las necesidades estratégicas de la Nación.

También pueden registrarse efectos en el movimiento estudiantil y la participación política. Las agrupaciones opositoras a la acreditación asumieron un discurso triunfalista y aún hoy capitalizan el “No a la CONEAU” en sus campañas. Y en la crisis del 2010, mientras que algunos estudiantes se mantuvieron alejados de la polémica por falta de interés, para muchos otros fue momento de mayor conexión con la política universitaria. En el caso de los estudiantes ingresantes e iniciales, esta experiencia (muy alejada de las experiencias en el nivel medio) se vivió lejanamente o bien como una oportunidad para interiorizarse rápidamente en las dinámicas propias de la vida universitaria. Tres de los entrevistados comenzaron a militar o se acercaron a agrupaciones estudiantiles en ese momento. En este sentido, el debate del 2010 marcó un hito en la militancia estudiantil e influyó fuertemente en los aspectos simbólicos de los estudiantes más comprometidos.

De esta forma, la mitad de los entrevistados no participaron activamente del proceso ni mostraron compromiso político (aunque sí, en algunos casos, simpatías partidarias) y no apareció en su discurso la relación entre la universidad y el Estado y la utilidad social del conocimiento, ni demostraron estar interiorizados sobre la CONEAU, la LES y los pormenores del debate del 2010. La otra mitad, por su parte, son (o fueron) militantes políticos quienes explícitamente discutieron aspectos de la LES y tenían una opinión formada en algunos de sus aspectos (notablemente, la conformación de la CONEAU). En el discurso de este grupo surgió de forma espontánea la problemática de la inscripción de la carrera en un proyecto nacional afín a intereses estratégicos y la cuestión de la relevancia y utilidad social del conocimiento universitario, aunque con importantes diferencias en sus conceptualizaciones producto del distinto posicionamiento político de cada uno. Fue únicamente en el discurso de la mencionada estudiante de Geología donde las representaciones sobre la educación y

la *buena educación* estuvieron teñidas de las tensiones de la crisis del 2010 y de los conceptos de la LES, definidas por oposición a éstas. Y, precisamente, ella milita activamente en una de las agrupaciones estudiantiles que más se opuso a la acreditación de las carreras, y toma el “No a la CONEAU” como una victoria del estudiantado, que tiene sabor a propia. En su caso, aún los aspectos académicos y disciplinares son abordados políticamente, erigiéndose como la dimensión orientadora de sus prácticas. Es decir que si encontramos importantes huellas del debate del 2010 y de los conceptos de la LES en sus representaciones de la educación y la *buena educación*, es porque la crisis y su posicionamiento político frente a la ley fueron constitutivos de su experiencia personal y articuladores de su práctica académica, profesional y política aún hoy en día, lo que se evidencia en su relato.

### **Conclusiones**

Se ha partido de la hipótesis de que la crisis del 2010 influyó de alguna manera a la representación que los estudiantes construyen sobre su formación y sus concepciones de la *buena educación*, a partir de la movilización de una serie de supuestos sobre el deber ser de la educación en función del horizonte conceptual heredado de la LES. Sin embargo, se ha constatado que la experiencia de una serie de eventos que sacudieron la normalidad académica (y que fomentaron la reflexión sobre la propia carrera) no ha afectado las representaciones y opiniones que los mismos estudiantes tienen sobre la educación universitaria en general, su formación puntual en particular y la definición de los criterios para pensar una *buena educación*, a menos que ese momento se haya constituido como central y articulador en su experiencia estudiantil universitaria, académica, social, política o afectiva, dentro o fuera del aula. Las consecuencias simbólicas de la crisis del 2010 en el discurso de los estudiantes y sus representaciones sobre la educación dependen centralmente de cómo haya sido vivido ese momento. Lo que es otra forma de decir que, en todos los casos, los criterios para pensar en una *buena educación* están extraídos de su propia experiencia, incluyendo la relación con los docentes, los contenidos, sus compañeros, la institución y otras instituciones universitarias, la política, orientación de la carrera, etc.

Dicen Sosa y Saur: “se habrían trastocado las condiciones materiales y simbólicas de la experiencia formativa en la universidad, [que] requieren su análisis en particular para cada grupo de carreras, dadas sus lógicas y particularidades culturales e institucionales que mostrarían niveles de porosidad variables a las nuevas regulaciones y tendencias emergentes. Entonces, se estarían configurando nuevas significaciones sociales con rasgos de dispersión, acerca de lo universitarios y las experiencias

que incita<sup>30</sup>. En el caso puntual de la FCEyN, la crisis del 2010 generó mayor politización y modificó la militancia estudiantil y fijó una agenda de temáticas y áreas de reflexión. Y así como las cuestiones más criticadas y las mejores vistas de su formación y su paso por la Facultad estuvieron fundamentadas en sus experiencias personales consideradas negativas y positivas, también el debate de la acreditación y la evaluación y los conceptos de la LES fueron representados en función de cómo haya sido vivido ese momento. La matriz de las definiciones conceptuales es el horizonte autobiográfico, y la experiencia es el límite de las representaciones.

La perspectiva comunicacional ha permitido visibilizar los mecanismos que reproducen la dificultad de replantear la práctica docente, el surgimiento de las nuevas formas de participación, politización y militancia estudiantil y algunas transformaciones y permanencias en las prácticas y cultura de los estudiantes, a partir de su experiencia en la Facultad. Esto nos invita a continuar reflexionando las maneras en que la universidad argentina se posiciona como institución formadora a partir de las transformaciones sociales de los últimos tiempos, siguiendo a Carli<sup>31</sup>. Esto incluye tanto aspectos disciplinares como de socialización, integración y construcción de identidades y de lazos de identificación, en función del discurso y representaciones de los estudiantes.

Se ha mencionado que no hubo coincidencia de criterios para definir la buena educación en ninguno de los entrevistados. Sin embargo, el análisis de las representaciones de los estudiantes al respecto –y pensando en los aspectos prácticos de la administración universitaria, la relación pedagógica y hasta la definición de políticas universitarias– ha demostrado la importancia de atender a los mecanismos de integración y de construcción de identidades para estimular la permanencia en los estudios, a repensar el sistema de horarios de cursada y oferta académica, a revisar y analizar el tipo de perfil de egresado o profesional propuesto y a reevaluar los sistemas de formación docente y de ingreso a la docencia universitaria.

Como se ve, algunas de estas líneas no estaban sugeridas en el planteo inicial del presente trabajo. Todas, sin embargo, subrayan la dimensión discursiva, ideológica y simbólica de la universidad argentina y sus agentes que la habitan y construyen de forma heterogénea, compleja, mestiza, híbrida. La propuesta es tomar estos conceptos no como epítetos limitantes, sino como desafíos a asumir desde la práctica y la investigación.

---

<sup>30</sup> Sosa, M. y Saur, D. "Experiencia formativa y estrategias estudiantiles". En Carli, S. (comp) (2014) *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila editores: Buenos Aires, Argentina. 2014. p. 279.

<sup>31</sup> Carli, S. *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina. 2012. Y Carli, S. *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires, Argentina. 2014.