



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: Las representaciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires sobre la educación : la calidad educativa desde la visión de los estudiantes en el marco del "No a la CONEAU"**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Max Pérez Fallik**

**Cristián González, tutor**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2016**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



Tesina de grado

Las representaciones de los estudiantes de la Facultad de  
Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos  
Aires sobre la educación

La calidad educativa desde la visión de los estudiantes en el marco del  
“No a la CONEAU”

Tesista

Max Pérez Fallik  
DNI 32.383.816  
15.5369.9378  
mpfallik@gmail.com

Tutor

Cristián González  
Ayudante de 1era  
Comunicación y Educación  
Cátedra Carli

Licenciatura en Comunicación Social  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Buenos Aires

Octubre 2015

## ÍNDICE

Capítulo 0. Introducción .....	2
El comienzo de un recorrido no lineal .....	2
Primeras complejidades .....	5
Capítulo 1. Marco teórico y conceptual .....	7
Capítulo 2. Contextualización histórica.....	11
La universidad en la mira.....	11
Tiempo de cambios.....	13
La consolidación del nuevo marco normativo .....	16
La acreditación en contexto .....	19
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales: crisis y definición.....	21
Capítulo 3. Objetivos de la investigación .....	28
Capítulo 4. Metodología .....	30
Capítulo 5. Análisis de las entrevistas .....	34
Los Docentes en el discurso de los estudiantes .....	36
Los Contenidos en el discurso de los estudiantes .....	45
Representación de la buena educación y definición de sus criterios .....	51
La experiencia como límite de representación.....	67
Capítulo 6. Conclusiones .....	72
Epílogo.....	75
Bibliografía.....	76
Anexo.....	85

# Las representaciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires sobre la educación

## La calidad educativa desde la visión de los estudiantes en el marco del "No a la CONEAU"

### CAPÍTULO 0. INTRODUCCIÓN

#### EL COMIENZO DE UN RECORRIDO NO LINEAL

El presente trabajo es el resultado de un camino sinuoso, no lineal, que detallaré brevemente a la manera de exhibición del contexto de producción y, por qué no, como catarsis.

La primera propuesta de este trabajo nació como una inquietud luego de haber finalizado la cursada de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Comunicación y el comienzo de mis propias prácticas docentes. Con el correr de los años, fui volviéndome disconforme y crítico con varios aspectos de la propuesta académica, y al avanzar en mis estudios fui adquiriendo herramientas teórico prácticas que reforzaron mi desasosiego, especialmente en relación al rol docente. Constaté, por otra parte, que muchas de mis inquietudes eran compartidas por compañeros, incluso de otras facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Comencé preguntándome pues qué opinaban los estudiantes de esta institución sobre su casa de estudios. No me interesaba una medición de satisfacción, como realizaran Testa et al (1991, 1992, s/f) o Cardin y Duboscq (2011) en particular sobre los estudiantes de Comunicación Social, y como se realiza asiduamente en varias facultades de la UBA y otras universidades desde las respectivas Secretarías Académicas, aunque era un punto a analizar.

Más bien, me interesaba recabar las opiniones y conceptos que tenían los estudiantes sobre su lugar de estudios, cómo se la imaginaban y representaban. Puntualmente, cómo

definían o qué criterios utilizaban para conceptualizar la *buena educación*, asociada a un término ambiguo y problemático como lo es el de *calidad*. En efecto, mis inquietudes se planteaban orbitando ese término. Es usada programáticamente en leyes, estatutos, regulaciones, y en discursos de educadores y funcionarios. Y en torno a la *evaluación y acreditación*, par conceptual que se impuso en la agenda educativa nacional durante el neoliberalismo, se originó uno de los debates, polémicas y luchas estudiantiles más convocantes de los últimos 20 años. Pero la *calidad* no es un término operativo que pueda convertirse en una categoría de análisis válida con sencillez. El paso de los años, el cambio de agenda educativa y el viraje político nacional parecerían haber convertido al concepto en un resabio neoliberal economicista. El discurso de la educación ya no está monopolizado por la discusión sobre los parámetros de calidad, cómo medirlos y cómo estimularla. Pero sigue siendo un concepto referente para pensar en una *buena educación*. “Los conceptos ya no sirven solamente para concebir los hechos de tal o cual manera, sino que se proyectan hacia el futuro [...] Con cada concepto se establecen determinados horizontes, pero también límites para la experiencia posible y para la teoría concebible” (Koselleck, 1993: 111). La primer búsqueda fue entonces indagar sobre las representaciones de la *calidad* universitaria en estudiantes de la UBA, en relación con la historia institucional de su facultad con respecto a los debates, polémicas, luchas y regulaciones a partir de la implementación de la Ley de Educación Superior (LES), aun estando la UBA exenta de la aplicación de algunos de sus artículos por una fallo judicial. Rastrear sus opiniones sobre su formación y sus concepciones sobre la educación universitaria en general, y la buena educación en particular, atento a posibles relaciones con la historia institucional, el debate en torno a la acreditación y evaluación y su propia experiencia de cursada.

Para eso, me resultó indispensable agregar una dimensión histórica que me permita reconstruir el proceso de aprobación de la LES en 1995, sus consecuencias institucionales y sociales, las características que finalmente tomó su implementación y, fundamentalmente, su relación con las representaciones de los estudiantes universitarios.

Este horizonte de investigación, sin embargo, resultó ser demasiado amplio. Como primer acercamiento al tema, me centré en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN), por su particular devenir institucional. En el 2010, el Consejo Directivo definió la no presentación de sus carreras de grado y posgrado al proceso de evaluación y acreditación, 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. 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 LES: la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)<sup>1</sup>.

Durante los debates (y discusiones) que atravesaron la comunidad académica con distinta intensidad entre el 2006 y el 2010, los términos *evaluación*, *acreditación* y *autonomía* 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.

El objetivo del presente trabajo es entonces dar cuenta de las representaciones de estudiantes avanzados o recién graduados de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires que vivieron la discusión sobre acreditación del 2010 sobre su propia formación; los parámetros o criterios que definirían la *buena educación*; y su relación con los conceptos propios del debate y de la LES.

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 su propia realidad depende de la representación que de él se hacen los agentes (Bourdieu, 1984), 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 de Bourdieu, “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 propios principios” (1984: 27). La propuesta fue buscar esas representaciones e indagar sobre algunos de sus principios.

---

<sup>1</sup> El otro caso es la Universidad Nacional del Comahue, a través de la Ordenanza Universitaria 738/04.

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” (Carli, 2014: 9). El campo de estudios sobre la universidad en Argentina mantiene un sólido crecimiento y la perspectiva comunicacional del discurso y las representaciones sociales lo enriquece. Conscientes, sin embargo de su aporte: no se pretende reducir las relaciones sociales a las representaciones que de ellas se hacen los sujetos.

Dar cuenta de las opiniones, expectativas y deseos de los estudiantes sin duda es particularmente útil para repensar la relación pedagógica e incluso la revisión de políticas académicas, al pormenorizar los idearios, los horizontes de experiencias posibles de una generación de futuros egresados y profesionales, en muchos casos futuros profesores de la misma facultad.

Se pretendió entonces conocer cómo el debate y la polémica del 2010 y las concepciones sobre la educación y el sistema universitario presentes en la LES influyeron a nivel simbólico en las representaciones de los estudiantes. Luego de analizar en profundidad la historia y características de la crisis y el discurso de los estudiantes entrevistados, sin embargo, se concluyó que las representaciones sobre la educación y los criterios para definir su calidad están principalmente basados en la experiencia personal de cada uno de los estudiantes en su cursada e historia personal, siendo los diferentes modos de vivir y habitar la universidad en los planos académicos, afectivos, sociales y político-ideológicos los que determinan las representaciones de los estudiantes, y aún un momento de fuerte conmoción institucional no las afectará de forma directa, a menos que la misma experiencia estudiantil haya estado centrada en y articulada a través de ella.

### PRIMERAS COMPLEJIDADES

Lo que motivó la elección del objeto de estudio fue la propia experiencia biográfica personal. Estudiar los modos de representación de los estudiantes, y particularmente de los próximos a recibirse, plantea una ineludible cercanía con el objeto de estudio.

Sin embargo, es un desafío asumido frontalmente. La elección del objeto y metodología implicó un determinado punto de vista. Cuando comencé la investigación, ponderé el riesgo de ir a buscar lo que yo “ya sabía” que estaba ahí, buscar la propia confirmación de mis opiniones previas en el campo. Pero más que hacer tabula rasa y pretender ocupar el rol de un protoinvestigador externo, neutro y desinteresado (inhumano), me propuse explicitar mis parcialidades y criterios para hacer posible el control lógico de sus propios presupuestos<sup>2</sup>. Preferí enfrentar la tensión irresoluble de pretender rigor científico sin contar con una transparencia epistemológica perfecta a partir de la ineludible presencia de lo que Bourdieu llamó la *docta ignorancia*, en tanto forma más o menos controlada del conocimiento precientífico del objeto, entendiendo que tal vez contribuirá más a mi formación como investigador que al conjunto de conocimientos científicos. “Hacer sin saber del todo lo que uno hace es darse una oportunidad para descubrir en aquello que se hace algo que uno no sabía” (Bourdieu, 1984: 17-18).

El mismo Bourdieu, sin embargo, afirmaba unos años antes que el objeto es una construcción teórica elaborada en contra del sentido común, contra la ilusión del saber inmediato. “La familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo, porque produce continuamente concepciones o sistematizaciones ficticias, al mismo tiempo que sus condiciones de credibilidad” (Bourdieu, 1973: 31).

Esta complejidad se tradujo en el planteo metodológico y la necesidad de contar con una rigurosa vigilancia epistemológica, repensando mi propia posición en el campo, los instrumentos y metodología de investigación, la adecuación de los conceptos a lo objeto. “La principal virtud del trabajo científico de objetivación consiste –a condición, desde luego, de que uno sepa analizar su producto– en que permite objetivar la objetivación” (Bourdieu, 1984: 19). Por supuesto, en esto, estoy dando apenas mis primeros pasos.

En el Capítulo 1 se presentará el marco teórico y las categorías utilizadas para reflexionar en torno al sistema universitario argentino, y las particularidades de trabajar con el discurso y las representaciones en el nivel simbólico a partir de la experiencia de los entrevistados. En el Capítulo 2 se hará una descripción histórica de los procesos que llevaron a la FCEyN a oponerse a la CONEAU, sus consecuencias institucionales y la participación de los

---

<sup>2</sup> La importancia de esta etapa justifica la inclusión de estas reflexiones como punto de partida necesario e integral al proyecto en un Capítulo 0, más que en un apartado introductorio realizado a posteriori.

estudiantes. En los Capítulos 3 y 4 se expondrán los objetivos del trabajo y metodología propuesta, respectivamente, mientras que en el Capítulo 5 se realizará el análisis en profundidad de las entrevistas, tomando como ejes de análisis las representaciones de los estudiantes de los docentes, contenidos, y los criterios de definición de la *buena educación*. En el Capítulo 6, finalmente, se sintetizará el proceso de investigación y sus conclusiones, que terminarán por condicionar (si no negar) la hipótesis central.

## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

La primer tarea a abordar es la descripción y problematización del universo de experiencias al que nos estamos refiriendo. Pensar en la representación de la educación de los estudiantes de la FCEyN de la UBA hoy, y en relación con la crisis institucional del 2010 y los conceptos heredados de la concepción neoliberal de la educación, nos obliga a reflexionar sobre el sistema universitario argentino y el campo de su investigación.

Ya esta definición es polémica. En 1988 Tenti Fanfani planteaba que no existía en la región, ni en la Argentina en particular, un campo unificado de circulación de conocimiento científico específico de la educación superior. Krotsch y Suasnábar (2001: 8) sostuvieron que “la inexistencia de un campo unificado impide la acumulación de saberes y la organización de principios de distinción que son condición de entrada al campo. De ahí que predomine la improvisación, la entrada y salida permanente de investigadores y aficionados, así como la falta de discusión en torno a maneras y modos de investigar”. Habría una multiplicidad de lecturas posibles, más complementarias que suplementarias, que justificarían esta afirmación: la fuerte presencia de la fragmentación académica e institucional agudizada por los cortes partidarios y la falta de una cultura de la cooperación que caracterizan a la universidad argentina (Krotsch y Suasnábar, 2001); la superposición entre la historia universitaria y la historia política del país, síntoma de la debilidad del campo universitario, atravesado por la lógica del campo político y atado a sus crisis (Naishtat, 2008); la falta de interés político; la inexistencia de instituciones vinculadas a la producción y circulación de saberes y conocimiento relacionados con el sistema universitario, entre otras.

Al respecto de esto último vale destacar que 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 (cfr. Carli, 2012). En

general, se han privilegiado dimensiones de análisis vinculadas a los cambios en las políticas universitarias y a las orientaciones globales en la educación superior, a partir de un diagnóstico (ahora sí) extensivo a la institución en general y con el que todos los analistas parecerían estar de acuerdo: *la universidad está en crisis*. En Argentina, se manifiesta en referencia a la administración y ahogo presupuestario, a los cambios en la formación y organización curricular, a la crisis de representación política y del sistema de democracia universitaria o de sentido en cuanto a su misión y función (Naishtat, García Raggio y Villavicencio, 1996). También se ha focalizado en los cambios “en el terreno de la producción y circulación del conocimiento, en función de la emergencia de nuevos paradigmas de la formación universitaria, centrados en criterios de empleabilidad [...] en las mutaciones en las identidades de las universidades a partir de la transformación de la relación entre estas y el Estado, el mercado y la sociedad civil, y su impacto en la transmisión de ‘conocimientos mercantilizados’” (Blanco, 2014: 18).

Esta óptica ha privilegiado el análisis de las políticas públicas y su configuración institucional, 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, poniéndolas en cuestión en un momento en que las mismas se han debilitado como producto de las transformaciones sociales y económicas de las últimas décadas” (Krotsch, 2002: 142).

El presente trabajo se propone investigar la representación de los estudiantes, en tanto sujetos de la educación. Abric (2001) entiende a las representaciones sociales como un conjunto organizado de actitudes, informaciones, opiniones y creencias sobre un objeto dado. 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.

Se investigaron las representaciones de estudiantes universitarios referidas precisamente a la educación universitaria y a partir de sus experiencias, tomando el enfoque de Carli (2014) y recuperando el desafío de Clark (1983): investigar la faceta simbólica de las instituciones universitarias modernas.

Esta óptica, entiende Carli (2006), requiere un abordaje transversal y transdisciplinario, que permita ahondar en las experiencias de los sujetos valorando dimensiones como la sociabilidad, reconocimiento, identidad, implicación personal y afectiva con el conocimiento. Toda realidad es representada y apropiada por el individuo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda.

Se buscó entrever a través de las narrativas de las experiencias individuales 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” (Guber, 1991: 41). Es la búsqueda de la “perspectiva del actor”; diríamos desde un campo más cercano a las ciencias de la comunicación: 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” (Carli, 2012: 24).

¿Qué implica ser una estudiante próximo a recibirse o recién graduado de la FCEyN de la UBA, habiendo vivido (probablemente al comienzo de sus estudios) la crisis y definición institucional de la no acreditación en el 2010? En la vida cotidiana de los estudiantes “intervienen procesos de identificación inter e intra generacional y de filiación (y desafiliación) con la institución mediante los que asumen, se apropian y cuestionan rasgos de las culturas institucionales de las universidades públicas” (Blanco, 2014: 26). Esta perspectiva, con foco en los valores, normas, formas de vivir y modos de socialización comunes en una cultura institucional que dejan marca en la biografía de los sujetos, nos permite dar cuenta de cómo atraviesan las instituciones, y cómo a su vez estos son atravesados por la institución. “Existen rasgos comunes que modulan las experiencias biográficas y que sitúan los recorridos individuales en un conjunto mayor de relaciones y repertorios culturales disponibles” (Blanco, 2014: 10).

La hipótesis que se presenta en este trabajo es que una crisis institucional en la FCEyN que movilizó a toda la comunidad académica luego de un intenso debate y tematización pública influyó de alguna manera en la representación de los estudiantes sobre la educación universitaria. Para eso, se hará una breve caracterización del sistema universitario argentino y de la historia política e institucional que llevaron a la crisis sobre acreditación del 2010.

Mucho se puede decir sobre la historia y particularidades del sistema universitario argentino. Puntualmente, y a los fines del presente trabajo, interesan destacar –de manera

nada exhaustiva— algunos atributos de la universidad en tanto organización (Martínez Nogueira, 2000), como la ambigüedad de la misión y de los objetivos, el sistema plural de poder (diversidad de actores), la sujeción a criterios extraorganizacionales (disciplinarios), lealtades múltiples (políticas y disciplinarias), la multiplicidad de articulaciones externas (mercado, Estado, comunidad científica, familias, etc.), y el constante conflicto de valores (la legitimidad, eficiencia y excelencia tienen una expresión conflictiva que dificulta los procesos decisorios).

Retomando a Burton Clark, Krotsch menciona que en el caso argentino existe una combinación de dos formas de coordinación: la integración virtual del mercado y la proveniente de la política. No hay un poder académico visible que se haga presente como tal a nivel de las negociaciones con el Estado. Califica al modelo prevaleciente “como un modelo de empate, como una configuración borrosa en el cual el sistema de tensiones fluctúa sin que ninguno de los tipos de integración logre prevalecer de manera explícita y franca sobre los demás” (Krotsch, 1993: 19).

El resultado es una universidad cautiva, atada al devenir del campo político partidario. “En este sentido, la universidad argentina, y posiblemente también la universidad latinoamericana, es una universidad atravesada, cuando no penetrada y por lo tanto institucionalmente débil, sujeta a la falta de diferenciación de los campos social, económico y político, lo cual dificulta la construcción de una hegemonía académica que procese su propia conflictividad” (Krotsch, 2002: 148). Esto implica que, en tanto institución, no tiene capacidad de mediar las demandas sociales, cooperativo-profesionales, económicas, y políticas, en energía institucional propia y diferenciada pero articulada con su entorno.

Finalmente, la universidad argentina es heterogénea interna y externamente (Unzué, 2010), máxime en el caso particular de la Universidad de Buenos Aires, debido a su historia y tamaño. Tal es así, que a pesar de contar con un único estatuto y marco regulatorio, “la forma en que esa normativa opera efectivamente registra grandes diferencias entre las instituciones universitarias y, dentro de ella, entre sus unidades académicas” (Abramzon y Borsotti, 1993: 78).

Es por esto que si bien la experiencia de lo ocurrido en la FCEyN no es homologable directamente a otras casas de estudios, aporta a conformar un marco explicativo que de cuenta de los complejos procesos políticos e institucionales de la universidad argentina.

## CAPÍTULO 2. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

A continuación se reconstruirá el proceso que llevó a la FCEyN de la UBA a pronunciarse en contra de la acreditación de carreras de grado y posgrado en el 2010 y sus consecuencias institucionales.

Es un aporte a la comprensión de la complejidad institucional de las universidades, abordando los procesos sociales y políticos que decantan en acciones de ruptura parcial con el marco normativo y que contribuyen a profundizar la heterogeneidad del sistema universitario argentino. Reflexionar sobre este período de crisis que involucró a profesores, estudiantes y graduados provee elementos para repensar las relaciones Universidad-Estado (contribuyendo a la compleja historia de la autonomía universitaria en Argentina), Universidad-Claustros y cogobierno (presentando múltiples tensiones al respecto de la gobernabilidad en una institución universitaria tan grande y compleja como la UBA, de los posicionamientos y conflictividad de los claustros, y de la representatividad, especialmente de los estudiantes), Universidad-Política (o cómo la universidad pública oficia de arena política de asuntos no específicamente propios de la institución).

Para esto es imprescindible reconstruir el momento histórico donde se determinó el polémico marco normativo, revisar su implementación y efectos en el sistema universitario, analizar en detalle la sucesión de hechos que resultaron en el rechazo a la CONEAU por parte de la institución y su posterior relativización, y bosquejar algunas ideas que permitan reflexionar sobre posibles interpretaciones y principios explicativos.

### LA UNIVERSIDAD EN LA MIRA

En la década del 80, comienza a imponerse la pregunta por la evaluación, la calidad y la eficiencia<sup>3</sup>. “En el marco del proceso más global de crisis fiscal y retracción del gasto destinado a políticas públicas, los gobiernos comenzaron a someter a evaluación el volumen y la inversión misma en los sistemas educativos” (Diker y Feeney, 1998: 55).

Guaglianone sostiene que nos “encontramos una sociedad que critica a la universidad y una universidad que debe rendir cuentas a diferentes sectores de la sociedad” (2013: 19).

---

<sup>3</sup> Aunque podría argumentarse que ha estado presente en la reflexión sobre educación superior de alguna forma desde más tiempo. Ver por ejemplo Lafourcade (1974), donde la evaluación de rendimiento incluye aspectos institucionales y la “eficiencia” tiene la forma de input-output de calidad educativa. Incluso Bourdieu, en 1984, criticaba el debate semidocto entre masificación y calidad en los sesenta.

Diríamos más bien que, en un principio, sectores ligados al cuadro financiero, de gestión y la *intelligentsia* de educación critica a la universidad, exigiéndole un rendimiento de cuentas bajo una matriz conceptual nueva: la neoliberalista<sup>4</sup>.

Sostiene Krotzsch (2004) que entre 1989 y 1993 se fue configurando una nueva agenda de problemas universitarios, como la administración y gestión del presupuesto universitario, las fuentes de financiamiento, la eficiencia, las formas de ingreso universitario, la calidad, la evaluación y la acreditación; muchos de ellos promovidos por agencias de crédito internacional (Buchbinder, 2005). En efecto, el Banco Mundial en sus "Lessons of experience" (Banco Mundial, 1994), propone apoyar la reforma de la educación superior a partir de diferenciación institucional, fomento de la educación superior no universitaria, desarrollo financiamiento privado, diversificación del financiamiento en universidades públicas, costos compartidos con estudiantes, becas, evaluación institucional, certificación de calidad a través de acreditación, y mejora de calidad a través del eficiente control de recursos.

Particularmente en América Latina, se diagnosticó un quiebre entre la universidad y el Estado (Mollis, 2003). Brunner afirmaba en 1994 la necesidad de instaurar un nuevo contrato social que sustituyese "la relación basada en el compromiso estatal de proporcionar aportes automáticos de recursos a las instituciones por una relación más diferenciada y compleja, donde las instituciones diversifican sus fuentes de ingreso y el Estado maneja las suyas en función de objetivos y metas convenidos" (Brunner, 1994: 46-47). Es lo que Neave (1991) llamó *Estado evaluador*, que "parte por reconocer la autonomía y diversidad de las instituciones de enseñanza superior y el carácter de bien público de los servicios que ellas ofrecen, y que por lo tanto contribuye al financiamiento, pero que a la vez se hace cargo – por medios diversos– de promover la evaluación y autoevaluación de las acciones y los resultados obtenidos por las universidad y de orientarlas 'desde la distancia'" (Brunner, 1990: 76).

La crisis no era secreta. La universidad argentina de comienzos de los 90 comenzaba a sufrir las consecuencias de un mantenido aumento de la matrícula (habiéndose casi triplicado entre 1967 y 1987), del estancamiento de los aportes Estatales y de la fuerte desvalorización de los presupuestos universitarios motivados por la crisis hiperinflacionaria.

---

<sup>4</sup> De igual forma, la "crisis de calidad, de eficiencia y eficacia" debe leerse a partir de la emergencia de estas nuevas categorías para pensar la educación superior.

## TIEMPO DE CAMBIOS

El período comprendido entre 1993 y 1997, siguiendo con Krotsch, corresponde a la construcción e implementación de una nueva política universitaria. En efecto. En Argentina, el Estado fue prescindente en materia de políticas públicas hacia la universidad (salvo excepciones como el período 1971-1975) (Kortsch, 2004). El nuevo interés por la el nivel superior responde menos a un proyecto nacional de educación que a una “política general de reducción del gasto público, convirtiendo a la educación superior en un capítulo más de un proyecto global de achicamiento del Estado” (Chiroleu et al, 2001: 4).

Ya en 1989, el decreto 1111/89 otorga al Poder Ejecutivo mediante el Ministerio de Educación y Cultura la potestad de rever las decisiones de los Consejos Superiores. El Decreto 160/91, por su parte, obliga a las universidades nacionales a informar inmediatamente al Ministerio de Educación y Justicia sobre los recursos que le fueran interpuestos contra sus actos. Siguiendo a Chiroleu et al, “en estos decretos parece pues plantearse un recorte particular del concepto de autonomía; se daría un reconocimiento pleno de la autonomía académica e institucional y un sometimiento de la institución al Poder Ejecutivo como órgano de apelación de sus decisiones administrativas” (2001: 7).

En 1992 se desarrolla el Subproyecto 06 de Fortalecimiento de la Gestión y Coordinación Universitaria de común acuerdo entre el Consejo Interuniversitario Nacional y el Ministerio de Cultura y Educación, destinado a elaborar un modelo de evaluación aplicable al sistema universitario argentino con financiamiento del Banco Mundial. Un año más tarde, sin embargo, el CIN da por finalizada su participación por “considerar no conveniente la adopción de la propuesta ‘Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria’ como instrumento a ser utilizado por las universidades nacionales” (Artículo 3 del Acuerdo Plenario N° 97/93).

En 1993 se crea la Secretaría de Políticas Universitarias (dependiente del Ministerio de Cultura y Educación) bajo la dirección hasta 1996 de Juan Carlos Del Bello, proveniente del Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos. Se inició “una activa política cuya matriz conceptual está contenida en el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES), el que a su vez remite a ‘Lessons of Experiencie’ del Banco Mundial” (Krotsch,

2004). El mismo año presenta un anteproyecto de Ley de Educación Superior, que fue criticado duramente por el CIN al encontrar que concentra atribuciones excesivas en el Poder Ejecutivo Nacional y que desvirtúa la autonomía Universitaria<sup>5</sup>. La oposición de las universidades (especialmente las más grandes y tradicionales) se debía también a la extracción política de sus autoridades, en gran medida provenientes del radicalismo.

Mientras tanto, el Ministerio de Cultura y Educación firmó 16 convenios con universidades nacionales, dos con asociaciones de facultades y uno con una universidad privada para planear e implementar procesos de evaluación institucional.

En ese mismo año se crea el Programa de Incentivos (PI), que a su vez constituyó un instrumento que permitió introducir la cultura de la evaluación en las universidades (Buchbinder, 2005).

Este proceso no se desarrollaba sin resistencia. Particularmente, se criticó la perspectiva eficientista de la evaluación de la calidad universitaria. Los Secretarios Académicos de las universidades nacionales entendían por calidad “los efectos positivos que las instituciones universitarias proyectan en el medio, a través de numerosas actividades, imposibles de mensurar, pero sí de analizar cualitativamente, en función de los procesos histórico-socio-político-culturales en los que está inserta” (Iriarte, 2002: 71). En efecto, el concepto de *calidad* estuvo en el centro de un intenso debate en el que distintos sectores pugnaban por la definición de distintos parámetros, medibles o no. La polémica era menos semántica que política, en tanto se estaba imponiendo como un término imprescindible para la definición de políticas públicas educativas (Filmus, 1995). Mientras que los organismos de crédito internacional apuntaban a una definición orientada a rendimientos cuantitativos uniformes, los representantes de la tradición popular y democratizadora de la educación destacaban que la “noción de calidad está estrechamente vinculada al combate contra las desigualdades, las dominaciones y las injusticias de cualquier tipo” (Da Silva, 1996: 170).

Las medidas del gobierno menemista en materia de educación estuvieron respaldadas por algunos sectores, pero la oposición de buena parte de la comunidad educativa se hizo oír. La Ley Federal de Educación de 1993 transfirió la responsabilidad de educación hacia niveles inferiores de gobierno, pero esta política de descentralización no estuvo acompañada del apoyo financiero necesario. En 1997, los sectores docentes instalaron una Carpa Blanca

---

<sup>5</sup> Se ha analizado la dificultad del CIN para eclosionar como fuerza opositora homogénea y coherente ante los avances de la SPU. Al respecto consultar Krotsch (2004).

frente al Congreso de la Nación, exigiendo un aumento de los fondos destinados a educación y la derogación de la LFE. En 1999 la carpa fue levantada, y tan sólo dos años más tarde el gobierno radical de Fernando de la Rúa anunció un importante recorte a la educación pública y en particular al sistema universitario. Tras una masiva movilización de repudio, el Ministro de Educación López Murphy renunció a su cargo. Es esta historia de resistencia del sector educativo a los avances estatales que abrió las puertas a que el Consejo Superior de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA pueda declararse en contra de uno de los organismos creados por la CONEAU.

Es interesante destacar, sin embargo, que no todas las dependencias del Estado fueron evaluadas, sino sólo aquellas que fueron pensadas como gasto innecesario o excesivo. "Había una presunción bastante generalizada de que la evaluación redundaría en premios y castigos en términos de financiamiento, aunque los documentos lo negasen" (Follari, 1994: 76). El Proyecto de Ley de Financiamiento Universitario presentado por Menem en 1992 no solo preveía el arancelamiento de las universidades sino que además dejaba a criterio del Ministerio de Economía un considerable porcentaje de asignación de recursos.

La evaluación no sería neutra, ni solamente un problema numérico. "Los universitarios tenemos resistencia no solo a esta forma de evaluación, sino a cualquiera. Estamos acostumbrado a pensar nuestro lugar como 'fuera de control', como si constituyera una bastión que no tiene que dar cuentas a nadie. [...] Este orgullo institucional tiene cierta razón de ser [...] pero se vuelve contraproducente si lleva a imaginar a las universidades en una supuesta inmunidad extraterritorial" (Follari, 1994: 78-79). La evaluación ya se entreveía como uno de los puntos nodales de la tensión entre la universidad y el Estado.

Recordemos que, simultáneamente, la reforma constitucional de 1994 puntualizó en el inciso 19 del artículo 75: "Los principios de igualdad y equidad en la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales", dotando a la autonomía universitaria de nivel constitucional.

El mismo año, Ministerio de Cultura y Educación creó la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP), que convocó a acreditación voluntaria de posgrados, con más de 300 presentaciones.

Al año siguiente se creó el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), con el objeto de llevar a cabo proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza financiados en principio por el Banco Mundial.

Al mismo tiempo, se desarrolló en abril una reunión de Consejeros Superiores, Decanos y autoridades de la Universidad de Buenos Aires y miembros de la FUBA, y se estableció el

llamado Acuerdo de Colón. “En continuidad con el clima institucional de los años previos, el documento adhirió a una reforma de la universidad en torno a objetivos de planificación, ejecución y evaluación basados en patrones de eficiencia o pertinencia, propios de la administración económica. En ese plano, se estableció que el nivel de la calidad ‘que debía servir para el diseño, gestión y evaluación de las actividades académicas’ sería determinado de acuerdo con pautas internacionales, aunque para concretarlo se efectuaría un análisis críticos de esos marcos interpretativos” (Rovelli, 2008: 214). El mismo fue un intento de modernizar la UBA, pero no estuvo exento de contradicciones que reflejaban las tensiones vigentes dentro de la comunidad académica (Rovelli, 2008).

### LA CONSOLIDACIÓN DEL NUEVO MARCO NORMATIVO

El 20 de julio 1995 el Congreso de la Nación sanciona la Ley 24.521 de Educación Superior, que incluye a la universitaria y no universitaria. La misma es el resultado de un debate prolongado, y manifiesta el clima de época. Nos detendremos en algunos aspectos relativos a la acreditación y la evaluación que son pertinentes para nuestro análisis.

Según la LES, el Ministerio de Educación deberá aprobar los estatutos universitarios (art. 34), otorgar reconocimiento y validez nacional a los títulos (art. 41), fijar los conocimientos, competencias y carga horaria para adquirirlos (art. 42) y determinar los contenidos curriculares básicos, la intensidad de la formación práctica de los títulos de las profesiones reguladas por el Estado (fijadas en conjunto con el Consejo de Universidades), que a su vez deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o entidades privadas (art. 43).

La evaluación y acreditación tuvieron una sección específica, donde se detalla que las instituciones universitarias deberán realizar evaluaciones internas por lo menos cada seis años y que las evaluaciones externas estarán a cargo de la CONEAU o de entidades privadas constituidas con ese fin y reconocidas por el Ministerio, teniendo las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones carácter público (arts. 44 y 45).

La CONEAU, por su parte, se dedicará a la evaluación externa (con criterios pautados por las asociaciones de facultades), a acreditar las carreras de grados incluidas en el art. 43 y todas las carreras de posgrados, pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional, y preparar los informes

requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas (art. 46).

Estará conformada por doce miembros, designados por el Poder Ejecutivo a propuesta de los siguientes organismos: tres por el CIN, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), uno por la Academia Nacional de Educación, tres por cada una de las Cámaras del Congreso de la Nación, y uno por el Ministerio de Cultura y Educación.

Estos aspectos fueron rechazados por numerosos sectores de la sociedad y de la comunidad académica, que consideraban que la LES fomentaba la privatización, no garantizaba la gratuidad y abría las puertas al arancelamiento, concebía la educación como servicio, permitía la restricción del ingreso, y avanzaba sobre la autonomía universitaria. Otros actores, principalmente los relacionados con el sector financiero, abogaban por la profundización de esas tendencias<sup>6</sup>.

Al respecto de este último punto, recordemos que en la concepción de universidad pública instituida hasta los '90 ocupaba un rol central el principio de autonomía en tanto independencia del poder gubernamental, autogobierno y autarquía financiera. Estaba presente en el imaginario de los sujetos que la habitaban soldado a la noción de gratuidad y masividad (que no podía escindirse de conceptos como "igualdad de oportunidades", "ascenso social", "Estado garante", etc.), donde el Estado aseguraba el funcionamiento de las universidades sin que ello fuera en perjuicio de la autonomía (González, 2012).

Mucho se ha debatido al respecto de la concepción de autonomía universitaria (y de universidad en general) implícita en la Ley. Goza de carácter constitucional y tiene un capítulo enteramente dedicada a ella. Pero "por una parte se proclama la plena vigencia del principio de autonomía, mientras por la otra, se introducen mecanismos que la limitan desde el Estado, pero también desde el mercado" (Chiroleu et al, 2001: 7). Se la ha definido como *autonomía responsable*: una forma razonable de regulación indirecta de la autonomía universitaria (Buchbinder y Marquina, 2008). Señala González que "se desprende una forma de relacionarse con el exterior que anula el carácter endógeno de las universidades e inclina la balanza hacia las demandas del exterior so pena de violentar la relación entre esa ley y la Constitución Nacional, que cercena todas las atribuciones otorgadas en el capítulo destinado ad hoc al principio de autonomía, al regular sobre cuestiones de exclusiva injerencia de las

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas proponía en el 2000 el completo arancelamiento de la educación superior y la privatización de la CONEAU.

instituciones universitarias” (2012: 72). Tal es así que poco tiempo después la CONEAU describiría en sus “Lineamientos para la evaluación institucional” que “la evaluación externa que debe realizar por imperativo legal será adecuadamente cumplida si parte del respecto irrestricto a la autonomía universitaria, considerada en su más amplio sentido” (Resolución 94/97), poniendo de manifiesto la tirantez institucional de por entonces.

Numerosas universidades nacionales se opusieron a la nueva legislación. Esto ha quedado plasmado, por ejemplo, en la aprobación del Estatuto del CIN en su Acuerdo Plenario 229 de 1997, donde 9 universidades nacionales manifestaron reserva de aplicación de aquellos artículos del Estatuto que vulnerarían la autonomía y autarquía Universitaria, haciendo mención a los diversas causas legales que varias instituciones llevaron adelante para declarar inconstitucional la LES.

En efecto, la UBA (como otras 21 universidades nacionales) solicitó la declaración de inconstitucionalidad de una serie de artículos de la LES. Puntualmente, en relación a la acreditación y la CONEAU, se detallaron los artículos 42 al 44 y el 46, sin objetar la constitucionalidad de los artículos 45<sup>7</sup> y 47<sup>8</sup>. Asimismo, arremetió contra el inciso f) del artículo 29, que establece que las instituciones universitarias tendrán autonomía para otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a las condiciones que se establecen en la ley.

El 19 de febrero de 1996, el Juez Federal Ernesto Marinelli falló en la Causa 38.781/95 UBA contra Estado Nacional a favor parcialmente de la primera. En el fallo, el Juez consideró que la determinación de los contenidos básicos, la carga horaria mínima, y el rendimiento académico mínimo, son cuestiones ajenas a competencia del Congreso. Declaró inconstitucional el mencionado artículo 29 inciso f), y la dupla artículo 43 e inciso b) del artículo 46 (y el respectivo articulado del Decreto Reglamentario 499/95), que versan sobre los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público. El Juez entendió que, aun habiendo profesiones que ameriten el contralor del Estado, no lo faculta a "disponer un anudamiento entre los planes de estudio y los estándares fijados por un organismo extrauniversitario, habida cuenta de que los contenidos de aquellos remiten a una materia decididamente académica" (Juzg. Fed., “UBA contra Estado Nacional s/ proceso de conocimiento”, 1996: 16).

---

<sup>7</sup> Obliga a las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias a contar con el reconocimiento del Ministerio de Cultura y Educación, previo dictamen de la CONEAU.

<sup>8</sup> Sobre la conformación y miembros de la CONEAU.

Sin embargo, no considera el reproche constitucional al resto del articulado referido a la CONEAU, debido a que aun cuando las evaluaciones abarquen las funciones de docencia, investigación y extensión además de la gestión institucional, las conclusiones efectuadas por la Comisión no son vinculantes. Como se mencionó arriba, el artículo 44 prevé únicamente que las recomendaciones para el mejoramiento institucional tendrán carácter público.

El fallo no fue apelado, por lo que la Universidad de Buenos Aires se encontró legalmente exenta de tener que acreditar sus carreras de grado y posgrado sobre profesiones reguladas por el Estado, con libertad de otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a su propio estatuto.

Similares procesos se dieron con la Universidad Nacional del Entre Ríos<sup>9</sup>. Las demás universidades nacionales, por su parte, no tuvieron igual suerte.

#### LA ACREDITACIÓN EN CONTEXTO

Exceptuada de la obligatoriedad, desde la UBA no se definió una política de acreditación clara, delegándose en cada unidad académica la decisión de acreditar o no. Al pasar los años, varias facultades comenzaron a acreditar sus carreras de grado y posgrado, no sin encendidos rechazos de organizaciones estudiantiles y docentes<sup>10</sup>, y a pesar de mantener en algunos casos la crítica a los aspectos polémicos de la LES y la conformación de la CONEAU.

Posteriormente, el kirchnerismo revisó la política de educación heredada de los '90 y diseño e implementó políticas públicas que reconfigurarían el escenario de la educación en todos sus niveles, aunque no existió la formulación de una política universitaria integral y articulada (Chiroleu e Iazzetta, 2012). Se aumentó el presupuesto destinado a las universidades públicas quebrando 10 años de congelamiento y retraso en el sector (Marquina, 2012), y se diversificaron los modos de transferencia, en tanto se crearon desde la Secretaría de Políticas Universitarias numerosos Programas y Proyectos, pasando de 5 a 30 entre el 2003 y el 2009 (Suasnábar y Rovelli, 2012). Muchos de estos instrumentos,

---

<sup>9</sup> En su caso, mantiene controversia judicial en autos "UNER/c Estado Nacional - Ordinario", Exte 2116/1995, en trámite ante el Juzgado Federal de Concepción del Uruguay.

<sup>10</sup> En su mayoría, pertenecientes al PCR, PO y otros partidos de izquierda. Procesos similares al de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales se dieron en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo entre el 2011 y el 2013 por la acreditación de la carrera de Arquitectura y en la Facultad de Ingeniería en el 2010 por las Prácticas Profesionales Supervisadas. También se realizaron protestas en las Universidades de La Plata, Córdoba y Rosario, entre otras.

como los Proyectos de Mejoramiento, están exclusivamente dedicados a carreras acreditadas por la CONEAU.

Con un viraje de agenda y el fuerte concepto articulador de *inclusión*, se impuso una política de creación de nuevas instituciones universitarias públicas cuyos proyectos debieron ser aprobados por la CONEAU. Sin embargo, la lógica de esta expansión institucional responde menos a una planificación estratégica que a acuerdos y alianzas con diversos sectores y dirigentes locales (Chiroleu e Iazzetta, 2012).

La gran ausencia fue la reformulación del marco normativo y la derogación de la LES. Unzué entiende que “la demora en el tratamiento de una nueva ley debe ser visto como el corolario de las dificultades del Estado argentino por implementar políticas específicas para la universidad, pero también, como resultado de la compleja reversión de las reformas que impactaron a la universidad en los años noventa” (2010: 29).

El decidido interés en repensar la educación universitaria fue coincidente con el paulatino recambio de las autoridades universitarias. Si bien no se puede hablar de una homologación partidaria (habida cuenta de las complejas particularidades de la gobernación universitaria, en las que no entraremos en detalle), numerosos funcionarios universitarios “simpatizaron” con el kirchnerismo o se aliaron a él electoralmente, al tiempo que se mantuvo un estrecho diálogo con las autoridades del Ministerio de Educación. A manera de ejemplo, los últimos rectores de la UBA (Rubén Hallú entre el 2006 y el 2013, y Barbieri desde el 2013 al presente) han expresado su simpatía con el peronismo, las presidencias del CIN han sido afines ideológicamente al gobierno, y los Rectores normalizadores de las nuevas universidades –designados por el PEN– han sido, lógicamente, oficialistas.

Finalmente, la misma actuación de la CONEAU, con los años, demostró alejarse de los postulados implícitos en la LES. Un ex miembro, Carlos Pérez Rasetti, afirmó: “La CONEAU misma no es lo que la ley quiso que fuera, porque de hecho en vez de controlar y exponer los resultados, inventó el tema de que las carreras acrediten por tres años con compromiso a mejoramiento, mientras que la ley dice que una carrera acredita o no acredita. Es otro el objetivo, no es un control de calidad para el consumidor sino que es una autoevaluación con una mirada externa para mejorar. [...] El Estado [...] organiza toda una política en la cual la evaluación es parte de un proceso de mejoramiento con financiamiento, pero discutido sobre la base de un diagnóstico hecho en la acreditación” (Loja, 2006: párr. 12).

Algo similar ocurrió con las evaluaciones. “Las recomendaciones que la CONEAU elabora en las evaluaciones externas son, en su mayoría, muy generales. Ellas rescatan las

recomendaciones, problemas o líneas de acción definidos por las mismas instituciones en sus informes de evaluación. [...] Reconocemos el poco impacto que han tenido en las instituciones evaluadas los informes de evaluación externa y también los informes de evaluación. [...] Se puede confirmar que no han tenido un visible impacto, especialmente por falta de participación de los académicos durante la evaluación” (Mollis, 2008: 160).

Otro posible motivo es que al asentarse los procedimientos administrativos, la ritualización de la evaluación la vacía de contenido. Las evaluaciones externas no presentaron un peligro para el mundo académico, ya que no se desarrollaron los mecanismos de transmisión de los resultados de la evaluación a las comunidades académicas (Camou, 2007).

La LES continuó siendo discutida desde diferentes sectores de la sociedad. Al 2013, hasta ocho proyectos de ley de educación superior derogadores de la Ley 24.521 se encontraban en vigencia parlamentaria, provenientes de diferentes espectros políticos (Mancuso, 2013). Pero, como se mencionó anteriormente, la paulatina aplicación de la ley fue limando sus aspectos más polémicos y relativizando sus implicancias más temidas. Si bien el reclamo por un rediseño del marco normativo sigue en pie, su discusión no atraviesa de forma crítica el normal desarrollo institucional de las universidades ni afecta la relación entre las autoridades universitarias y ministeriales.

### FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES: CRISIS Y DEFINICIÓN

El rechazo de la acreditación como la concebía la CONEAU estaba basado en la posibilidad de que efectivamente pudiera forzar la reestructura de las carreras de grado, sacando contenidos para pasarlos a posgrados arancelados, incluyendo cupos de egreso, ingreso y permanencia, adaptando contenido a la suscripción de convenios entre las universidades y empresas comerciales, creando ciclos generales y contenido homologable no específico, y orientando la formación hacia el mercado<sup>11</sup>. Esta posición solía estar contextualizada en una oposición generalizada a la Ley 24.521 por considerarla heredera directa de la lógica neoliberal y del gobierno menemista.

---

<sup>11</sup> Ejemplos recurrentes mencionados por las agrupaciones estudiantiles y docente opositoras son las carreras de Farmacia y Bioquímica de la UBA, acreditadas en el 2007. En el 2008, se reformuló el Ciclo Común de ambas carreras y el Ciclo Superior de Farmacia. Se eliminó la materia Química Orgánica III y se aumentaron las Prácticas Profesionales Obligatorias de 120 hs a 300 hs.

En el marco de la FCEyN, los argumentos pragmáticos a favor de la acreditación eran claros: las becas que otorgaban el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) eran exclusivas para carreras de posgrado acreditadas por la CONEAU. De igual manera, llegado el caso de alguna suscripción de convenio internacional que implicara posgrados acreditados, los que no cumplieran con el requisito quedarían necesariamente excluidos. De esta forma, entre 1999 y 2006 se acreditaron mediante resoluciones CONEAU 15 doctorados, 8 maestrías y 2 especializaciones.

El 16 de agosto de 2006 se reúne la Comisión de Enseñanza del Consejo Superior de la UBA, que incluía a todos los decanos no miembros de la Comisión. Allí se aprueba un despacho que autoriza a las facultades que así lo consideren conveniente a avanzar con la acreditación de sus carreras de grado. De esta manera no se centraliza la decisión de acreditar y se desplaza a un nivel inferior, dando cuenta de la falta de coincidencia, convicción o seguridad al respecto de la Comisión y los Decanos. “La variedad de reacciones frente a las acreditaciones es amplia, incluso dentro de una misma universidad” (Unzué, 2010: 27). Posteriormente tampoco existirían respuestas homogéneas aún dentro de los mismos departamentos de la FCEyN. Las carreras más profesionales (como Geología y Química) estaban más interesadas, mientras que carreras de orientación más marcadamente teórica o de investigación como Matemática o Física eran más bien indiferentes (Aliaga, s/f). Esta diferencia, producto de distintas culturas disciplinares, se haría presente en la Consulta obligatoria, como se verá más adelante.

El tema de la acreditación sería recurrente en las sesiones del Consejo Directivo y en el programa político de las agrupaciones estudiantiles y docentes.

La fractura política e institucional no era ajena al resto de la UBA. El 15 de noviembre del 2006 se suspende la sesión del Consejo Superior de la UBA que elegiría a sus nuevas autoridades, debido a las protestas de la Federación Universitaria de Buenos Aires. El incidente tuvo fuerte repercusión en la sesión del Consejo Directivo una semana después (Acta de la Sesión Ordinaria del 20 de noviembre de 2006).

En el 2007, el Consejo Directivo de la FCEyN dictaminó que “en el 2008 o hasta tanto no concluya el proceso de discusión se sancione [sic] una nueva Ley de Educación Superior la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales no participe de acreditación de sus carreras de grado ante la Comisión Nacional de Evaluación y acreditación Universitaria” (Resolución CD N° 2836/07: 3). Por el momento, nada se dijo sobre los posgrados. Sin embargo desde

entonces, y hasta el 2011, la FCEyN no solicitó acreditación de carreras de grado ni posgrado ante la CONEAU.

En el documento asimismo se solicitaba al Consejo Superior de la UBA que impulse ante la Comisión Interuniversitaria Nacional que el proyecto de Ley que este organismo elevaría al Poder Ejecutivo Nacional contemple en la composición de la CONEAU mayoría de universidades nacionales y ausencia de Privadas, y selección de los representantes de los poderes Legislativo y Ejecutivo por audiencia pública con antecedentes. Asimismo, que se garantice el monopolio estatal de la evaluación y acreditación.

El año 2009 se presentaría nuevamente conflictivo, en el momento de la elección de claustros y autoridades de la Facultad que resultaría en la relección del Decano Jorge Aliaga. En el claustro estudiantil salió ganador del FEM, destronando al PCR (que continuó con su política opositora). En la sesión del 16 de noviembre, se volvió a tratar el tema de la acreditación, con una importante movilización estudiantil. Al día siguiente, agrupaciones estudiantiles tomaron la Facultad.

La decisión de las autoridades de la Facultad fue tematizar públicamente la cuestión de la acreditación. Se dispuso la realización de unas Jornadas de Debate (Resolución CD 396/10), de una Consulta sobre la acreditación (Resolución CD 660/10) obligatoria para estudiantes y profesores (Resolución CD 841/10) con una Semana de Información sobre la Consulta (Resolución CD 840/10) a realizarse previamente. Cabe destacar que los resultados de la Consulta no tuvieron ponderación diferencial por claustros: de esta manera, los porcentajes agregados estuvieron fuertemente determinados por la votación del claustro estudiantil, que casi quintuplicaba al de profesores y graduados juntos.

La consulta, de la que participaron 260 profesores, 794 graduados y 4.903 estudiantes, arroja algunos resultados interesantes en términos de posicionamiento de disciplinas y claustros. En la pregunta sobre si el Estado debe evaluar las carreras de grado y posgrado, un 51% del total dijo que sí. La afirmativa en los profesores fue unánime, pero el resultado fue bastante parejo entre los estudiantes, llegando a una negativa en el caso de Matemáticas y Biología. En el caso de aquellas carreras comprendidas en el Artículo 43, hubo mayor coincidencia para la afirmativa, lográndose el menor margen en Geología y Biología.

En cuanto al organismo evaluador, graduados y profesores coincidieron en acordar que debía estar compuesto por el Ministerio de Educación y las universidades nacionales, mientras que los estudiantes consideraron en que debían hacerlo las propias universidades.

Asimismo, y en términos generales, los departamentos de Matemática y Física se manifestaron en contra de la declaración de interés nacional de las carreras, mientras que

Ciencias Atmosféricas/Oceanográficas y Química votaron a favor. Hubo más consenso a favor de Química y Geología, y menos en Computación. En términos generales, los estudiantes tendieron a una postura negativa, muy marcada en Biología, Matemática y Física y menos en Atmosféricas/Oceanográficas y Computación, mientras que en Geología y Química la mayoría de los estudiantes apoyó la declaración de interés público de sus respectivas carreras.

En cuanto a la pregunta específica sobre si se deben acreditar las carreras de grado, los estudiantes de Química fueron los únicos en dar respuesta mayoritariamente positiva, con igual resultado entre los profesores, y un resultado más parejo en el claustro de graduados.

La falta de respuesta fue en todos los casos cercana al 25%, lo que es un valor nada despreciable. Como se verá en las entrevistas, hay un buen número de estudiantes que se mantuvieron alejados de la polémica por diversos motivos.

Clark tipificó las culturas que caracterizan y dominan a la universidad: de la disciplina, del establecimiento, de la profesión académica y del sistema. El resultado de la Consulta evidencia la preeminencia de la lógica disciplinaria sobre las demás, confirmando lo que el mismo Clark afirmó en 1983 refiriéndose a todas las ciencias básicas. Para el autor, las disciplinas operan como entramados de creencias que poseen un lenguaje, normas y valores compartidos, con significados propios que determinan el nivel de su integración. Esto es aún más cerrado y característico en las disciplinas duras, como también analizó Becher (1992).

Por su parte, las agrupaciones estudiantiles y docentes no se quedaron quietas. Acusaron a las autoridades de la Facultad de armar “una consulta tramposa dividida por carrera en las urnas y en las preguntas, con 7 preguntas tendenciosas y confusas y 510 millones de respuestas posibles. Desde un principio, estudiantes y docentes denunciarnos que en la consulta había una trampa, que podía ser interpretada para justificar la acreditación” (Acta de la Sesión Extraordinaria del 2 de junio de 2010).

La Asociación Gremial Docente (AGD) y la conducción del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (CECEN) realizaron un plebiscito que incluía una única pregunta, sin división por carrera: acreditar sí o no. El resultado publicado fue de un 92% de rechazo a las acreditaciones, luego del voto de 1.520 estudiantes y 451 docentes y graduados, según las mencionadas agrupaciones (Acta de la Sesión Extraordinaria del 2 de junio de 2010).

El 2 de junio de 2010, el Consejo Directivo de la FCEyN bajo Resolución CD N° 1282/10 estableció que mientras se encuentre en vigencia la LES, no participará de las convocatorias a acreditar las carreras de posgrado ni las de grado de Química, Geología, Computación o cualquier otra declarada de interés público. Entiende que la legislación considera a la

educación superior como un bien de intercambio, como un servicio, y tiende a limitar la autonomía universitaria. Llama a su reemplazo, bajo los principios de a) la existencia de instancias de evaluación de la calidad de la enseñanza impartida en las universidades por parte del Estado; b) que los requisitos que deban satisfacer las carreras de interés público sean establecidos por parte del Estado, sin participación de organismos privados; c) que el organismo responsable de la evaluación universitaria esté integrado por personas idóneas, seleccionados mediante concursos públicos a propuesta de las universidades nacionales y sin participación de instituciones privadas.

El decano de la Facultad, Jorge Aliaga, destacó: “El saldo es positivo porque no es una declaración vacía de rechazo, sino un posicionamiento político claro contra la Ley de Educación Superior” (Bruschtein, 2010: párr. 1), a pesar de haberse manifestado consistentemente a favor de la evaluación y la acreditación, llegando a acusar a los Consejeros estudiantiles de considerarse “el ombligo del mundo” por proponer suspender la acreditación cuando el resto de las instituciones del sistema universitario continuaban haciéndolo (Aliaga, s/f).

Sin embargo, aún quedaba la urticante cuestión de las becas de los posgrados, ampliamente debatida durante las sesiones. La presidenta del CONICET, Marta Rovira, informó que a los efectos de la convocatoria 2010 se considerarían todos los doctorados como acreditados, lo que le dio un suspiro a la gestión (Resolución CD 2134/10 CD). Sin embargo, anticipándose a las próximas convocatorias, Aliaga solicitó al por entonces Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, Lino Barañao, que dicte las normas necesarias a los efectos de que tanto el CONICET como la ANPCyT “suspendan, mientras se encuentre en vigencia la actual Ley de Educación Superior, de las bases y condiciones de la convocatoria a Becas de Postgrado Tipo I y Tipo II y de las bases de la próxima convocatoria de las Becas de Nivel Inicial de los PICT, respectivamente, la exigencia de que los doctorados deban estar acreditados o presentados para su acreditación ante la CONEAU” (Resolución D 2544/10).

La respuesta de los Ministerios de Educación y de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva no se hizo esperar, rechazando la solicitud de las autoridades de la Facultad. Esto suscitó la convocatoria a una marcha frente al CONICET por parte de las agrupaciones estudiantiles y la presentación de un proyecto de Resolución por parte de los consejeros por mayoría de graduados y profesores para derogar el artículo 5 de la Resolución CD N° 1282/10, permitiendo la acreditación de los posgrados ante la CONEAU.

La sesión del Consejo Directivo del 13 de diciembre resultó particularmente conflictiva. Las autoridades llenaron la sala con anticipación, quedando los consejeros opositores al proyecto más alejados. Esta estrategia fue explícita y admitida por las autoridades<sup>12</sup>, repudiada por las agrupaciones estudiantiles<sup>13</sup> (que a su vez intentaron impedir que el Consejo se reuniera), cristalizada en el acta de la sesión<sup>14</sup> y efectiva, en tanto logró aprobarse la derogación.

El tema continuó en agenda, pero no sufrió modificaciones a nivel institucional. Desde entonces, y hasta el 2015, la CONEAU acreditó y reacreditó 15 doctorados, 5 maestrías y 9 especializaciones.

El conjunto del estudiantado, por lo pronto, no presentó grandes reparos ulteriores. Abramzon y Borsotti escribían en pleno auge del neoliberalismo que “es difícil determinar cuál es el grado de coherencia entre las posiciones de los estudiantes respecto de la política universitaria y sus posiciones ante la política local o nacional. Podría hipotetizarse la existencia de una dualidad según la cual, por un lado, se defenderían ciertas definiciones universitarias (gratuidad de la enseñanza de grado, autonomía universitaria, gobierno colegiado, etc.), mientras que, por otro lado, se apoyarían ciertos logros del modelo vigente (estabilidad monetaria, privatizaciones, etc.)” (Abramzon y Borsotti, 1993: 80). Tal actitud podría definirse más como pragmática que como dualista, defendiendo aquellas políticas que impactan de forma directa en el bolsillo. Finalmente, la decisión de acreditar los posgrados se basó en parámetros estrictamente económicos, más que políticos o “idealistas”.

Como se dijo, la experiencia en la FCEyN de la UBA ha sido inusual en el sentido de que la conflictividad y rechazo a la acreditación y la CONEAU por parte de diversos sectores de la comunidad académica, común a numerosas instituciones universitarias, resultó en una

---

<sup>12</sup> En palabras del Decano, Julio Alaga: “En una oportunidad le pregunté al Dr. Rolando García [ex decano de la Facultad] si en su época no había problemas en las sesiones del Consejo Directivo. Me contestó que ‘sí’. Cuando le consulté cómo hacían me dijo: ‘muy fácil, llegábamos primero y ocupábamos los lugares’. (Aliaga, s/f: 15)

<sup>13</sup> “El día de ayer, Lunes 13 de Diciembre 2010, se intentó realizar un Consejo Directivo que será recordado por la bochornosa actuación de las autoridades de la facultad” (Colectivo Desde el Pie, 2010: párr. 1).

<sup>14</sup> “Sr. DECANO: Consejero Vissani... Sr. VISSANI: ¡No escucho...! Sr. DECANO: ¡No es mi culpa! ¡Se puede sesionar! ¡Si no va a hacer uso de la palabra, vamos a seguir con la sesión! [...] Sr. DECANO: ¿Usted quiere hacer uso de la palabra, consejero Vissani? Estamos considerando el punto 2.3. Sr. VISSANI: Yo no voté nada. Así es que no sé. Sr. DECANO: Usted no vota porque no quiere. Sr. VISSANI: No. Porque no se escucha. Sra. ALMEJÚN: No se escucha. Sr. DECANO: Consejero: las sesiones funcionan sobre la base de la buena fe. Si ustedes deciden que van a impedir la sesión, es lo que están tratando de hacer. Pero la sesión va a seguir. Si usted quiere hablar, haga uso de la palabra. [...] Sr. VISSANI: Entonces, desde el claustro estudiantil queremos presentar un proyecto sobre tablas. Sr. DECANO: El momento de hacer presentaciones sobre tablas ya pasó. Sra. ALMEJÚN: ¿Qué? No. Sr. VISSANI: ¿En qué momento? Sr. DECANO: Estamos considerando el punto 2.3.” (Acta de la Sesión Extraordinaria del 13 de diciembre de 2010)

política de oposición a los mecanismos dispuestos por la ley, amparada en un fallo que así lo permitía y en la falta de definición política de la UBA al respecto.

Pero se ha dado cuenta de que tal decisión no ha sido homogénea. Sus principales impulsores fueron el gremio de docentes y las agrupaciones estudiantiles, en su mayor parte coordinadas por partidos políticos de izquierda. Es interesante mencionar lo expuesto por Krotsch sobre cómo los movimientos estudiantiles son actores democratizadores “en el campo de los aspectos que hacen al gobierno y los reclamos estudiantiles en detrimento de aquellos referidos a la reforma académica, los planes de estudio, el desarrollo científico, la actualización pedagógica o la reforma institucional” y que “constituyeron más factores de resistencia gremial que movimientos políticos; movimientos de defensa del statu quo en relación al arancelamiento, la evaluación o los recortes presupuestarios, más que movimientos de transformación de la educación universitaria” (2002: 142). Sin embargo, el debate por la acreditación orbitó en torno a cuestiones académicas, planes de estudio, orientación disciplinaria, y de reforma institucional. Podría afirmarse que los mismos estaban supeditados a la demanda nodular de autogobierno y autonomía universitaria, pero es innegable que los estudiantes fueron fuertemente convocados por la crisis institucional y tuvieron una activa participación en la definición de una política institucional universitaria.

No ha sido menor la heterogeneidad de posturas dentro de cada uno de los sectores y departamentos de la Facultad, a pesar de la coincidencia en la necesidad de reformular la legislación sobre la educación superior universitaria. Se han presentado múltiples proyectos y el gobierno kirchnerista ha demostrado apertura a volver a tratar el tema, pero a la fecha la Ley 24.521 continúa regulando el sistema.

Hubo diferencias entre los claustros, lo que responde a los distintos intereses, expectativas y conocimientos entre estudiantes y profesores –siendo los graduados más coincidentes con los últimos–, y fundamentalmente a la desigual posición de cada uno de ellos en el campo y el poder dentro de la institución universitaria, también presente en la composición de los órganos de gobierno. Asimismo, es notoria la distancia entre las posiciones de los Departamentos, que obedece a la ya mencionada cultura disciplinaria. Podríamos destacar con Bourdieu que la lucha por la hegemonía de los criterios de verdad (en tanto la universidad es el lugar legitimado para hablar acerca de la verdad del mundo social y natural pero también el lugar de una lucha por saber quién está legitimado para poder hacerlo) opone no solamente a los distintos campos disciplinarios sino que moviliza la disputa y el conflicto en el interior de cada uno de ellos (Krotsch, 1993).

Sin embargo, las características disciplinares de la comunidad académica de la FCEyN son una de las claves para entender por qué se convirtió en la única facultad en oponerse a la acreditación. Las disciplinas de ciencias básicas tienen tradiciones muy consolidadas que decantan en un “deber ser” de la enseñanza (deber-enseñar), la investigación (deber-investigar) y la relación con la sociedad, comunes a sus miembros. La FCEyN mantiene una oferta estable y clásica de títulos de grado, que se mantuvo ajena al proceso de diversificación de títulos, pero que centraliza departamentos de fuerte identidad disciplinar conformándose en una institución sumamente heterogénea, que reproduce a pequeña escala el cuadro de la “anarquía organizada” de Clark (Mainero, 2004). En el marco de una oposición a los principios de la LES y de contrastados intereses departamentales, donde por un lado la posible injerencia de instancias externas a la universidad (incluso, a la misma Facultad o Departamento) sobre el plan de estudios vulneraba no sólo la autonomía universitaria si no que violentaba principios disciplinares, y por otro se jerarquizaban algunas carreras por considerarlas de interés público y se dinamizaba su conexión con el mercado y la industria, las autoridades de la Facultad decidieron realizar la Consulta obligatoria que, a partir de una decidida movilización estudiantil y docente con un nivel de participación y convocación hasta entonces inusitado (para cuestiones no presupuestarias), culminó en el rechazo a la acreditación.

Cultura disciplinar, movilización política estudiantil y docente, apertura de las autoridades al debate público –como vimos, relativa–, y el contexto político-institucional, son los principales aspectos para comprender los cuatro años de debate y discusión que llevaron a una crisis que interpeló a toda la comunidad académica de la Facultad.

### CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La hipótesis de trabajo es que la crisis descrita influyó de alguna manera a la representación que los estudiantes construyen sobre su formación y sus concepciones de la *buena educación*, la selección de atributos, criterios, categorías o principios que la caracterizan, para a su vez marcar similitudes o diferencias en torno al concepto de calidad. Se buscó identificar estos elementos sin una definición apriorística, precisamente con el interés de encontrar la construcción de los estudiantes. La *buena educación* es un concepto laxo, tanto fuerza moral como epistemológica (Litwin, 1996).

La tematización pública sobre la acreditación y la evaluación, teñida del debate macro en torno a los alcances de la autonomía universitaria y la validez o legitimidad de la Ley 24.521 movilizó una serie de supuestos sobre el deber ser de la educación en función del horizonte conceptual heredado del neoliberalismo, cuyo máximo referente es la *calidad*. Se plantea que en un contexto de trastocamiento de las condiciones materiales y simbólicas de la experiencia formativa en la universidad (atravesada, cautiva, compleja, heterogénea, conflictiva), la experiencia de una serie de eventos que sacudieron la normalidad institucional (y que fomentaron la reflexión sobre la propia carrera) afectó las representaciones y opiniones que los mismos estudiantes tienen sobre la educación universitaria en general, y su formación puntual en particular.

Entender los efectos simbólicos que tuvo este proceso en los estudiante permitirá pormenorizar los idearios, los horizontes de experiencias posibles de una generación de futuros egresados y profesionales, en muchos casos futuros profesores de la misma Facultad, al tiempo que brindará nuevas herramientas para repensar desde esa lectura el desarrollo histórico de la institución.

El propósito de la investigación es entonces conocer las representaciones de los estudiantes en función de su propia experiencia e historia de vida, relacionada con la historia institucional y particularmente los hechos ocurridos en el 2010, para dar cuenta de su relación con los conceptos y lineamientos detrás de la LES.

Para eso, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a estudiantes avanzados o graduados recientes de distintas carreras de grado de la FCEyN.

La investigación estuvo motorizada por una pregunta con triple variable: ¿Cómo conciben los estudiantes de la FCEyN de la UBA a *la buena educación* y a su formación en particular, y cómo es su relación con el debate institucional que culminó en la negativa a acreditar las carreras ante la CONEAU y los conceptos de *calidad, evaluación y acreditación* heredados de la década del 90?

En esta línea, se desgranar de esta consigna las siguientes indagaciones:

- Cómo consideran los estudiantes a la formación recibida, con qué criterios y valoraciones, cuáles son los aspectos más recuperados y cuáles los más criticados. Cómo se relaciona esto con las demandas de los diferentes sectores en el debate del 2010 y con los conceptos heredados de la LES y de la concepción neoliberal de la educación, como la calidad universitaria.
- Cómo son sus opiniones respecto a los docentes (incluyendo el rol docente, valoración puntual y criterios) y contenidos (idoneidad, actualización, y

orientación), para dar cuenta de sus experiencias, concepciones y definición de criterios a evaluar la educación, y encontrar posibles coincidencias con aquellos propuestos por los mecanismos de acreditación.

- Cuál es la definición de lo que ellos entienden como buena educación universitaria, sus principales parámetros y requisitos. Cómo es su conexión con los conocimientos o definiciones al respecto de la calidad universitaria.
- Qué identifican como los principales aprendizajes a lo largo de la cursada, y su valoración a posteriori.
- Cómo es el posicionamiento de la FCEyN de la UBA frente a otras instituciones universitarias en el discurso de los estudiantes, y sus parámetros de ponderación y comparación institucional.
- Cuáles son sus intereses profesionales u objetivos laborales futuros, y su relación con la consideración de la orientación de su carrera y su opinión o valoración al respecto. Cómo se conecta con la profunda discusión sobre la orientación de las carreras en función de su acreditación y declaración de interés nacional.
- Cómo transitaron el debate y resolución de no acreditación del 2010, cómo fue su experiencia o participación y qué opinan del proceso y del resultado. Cómo se relaciona con la valoración de su casa de estudios.
- Cómo se representan la acreditación y la evaluación, qué opinan sobre ellas y qué saben y qué opinan sobre la CONEAU y la autonomía universitaria.

#### CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

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” (Carli, 2012: 231). 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 (Sosa y Saur, 2014).

Precisamente por eso, y siguiendo a Bourdieu (1984), se previó que se trabajaría con las clasificaciones nativas resultantes de procesos experienciales y afectivos, pero también racionales y semidoctos propios de la reflexividad de la acción humana. Los agentes tienen un conjunto de explicaciones que dan sobre su propio comportamiento. Para no tomar como verdad de campo las representaciones semidoctas que de ellos mismos realizan los universos doctos, se ha de tener por objeto la operación de clasificación que realizamos en tanto investigadores y su relación con la que realizan los agentes y la toma de posiciones en el campo. El objetivo ha sido, por tanto, entrever el proceso de clasificación a partir de sus productos.

Se diseñó una entrevista en profundidad semiestructurada, que indagaba sobre la opinión, clasificaciones y valoraciones sobre distintos elementos: la educación secundaria y universitaria, profesores y propuestas pedagógicas, planes de estudio y armado de materias, aprendizajes, contenidos, diferenciación institucional, compañeros y vida social, política universitaria, conocimientos sobre el sistema universitario, la CONEAU, y los sucesos del 2010.

Algunas preguntas se orientaron explícitamente a conceptos clave, mientras que otras estuvieron orientadas a un enfoque biográfico, vivencial y experiencial. Este diseño comparte “la idea de que es posible conocer, comprender, explicar, prever y hasta remediar situaciones, fenómenos, dramas históricos, relaciones sociales, a partir de las narrativas vivenciales, autobiográficas, testimoniales, de los sujetos involucrados” (Arfuch, 2002; 185). Los momentos biográficos articulados de forma narrativa, a menudo bajo la *anécdota*, eran tomados como plataformas de lanzamiento hacia la autorreflexión. Sin embargo, el análisis de las entrevistas no se quedó en la inmediatez o superficialidad de los discursos para evitar la ilusión biográfica (Bourdieu, 1997) de la trampa subjetivista: los testimonios suelen presentarse como una narrativa cronológica y centrada en su propia realización, que busca darle un sentido lógico y coherente al devenir de su existencia.

Para preparar la entrevista, fue necesario tomar algunas referencias cuantitativas que permitan conocer el perfil institucional. Puntualmente la FCEyN tiene una serie de características que le son particulares, y que la distinguen de otras unidades académicas de la UBA.

Es la facultad con mayor crecimiento de población entre el 2004 y el 2011 (18%), y una de las pocas con una mayoría de varones (52,9%). Tiene una población considerablemente joven, con más porcentaje de estudiantes entre 19 y 22 años que otras unidades académicas.

La proporción de estudiantes con padre o madre que completaron estudios superiores es la segunda mayor (45,4% nivel universitario), sólo superada por Ingeniería. Más de la mitad de los estudiantes tienen madres que completaron estudios superiores. El dato no es menor, en tanto se constató una estrecha asociación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes (Toer, 1998).

Es, asimismo, la facultad con mayor proporción de estudiantes provenientes de establecimientos de enseñanza media de la UBA (10,1%).

El 8,8% de los estudiantes de grado tiene algún tipo de beca, siendo el mayor porcentaje de toda la UBA con un promedio total de 3,1%. Complementariamente, tiene el mayor porcentaje de estudiantes cuya fuente principal de ingresos es la beca (4,9%).

Esto se exponencia a nivel posgrado: de un valor medio para la población de 19,7%, el peso de las becas como fuente principal de ingresos personales asciende en la FCEyN (56,1%). Las becas de doctorado son la principal fuente de ingresos del 74,2% de los estudiantes, mientras que el promedio total es del 56,6%.

Un elevado porcentaje de estudiantes se desempeñan como ayudante alumno (10,1%), pero la verdadera excepcionalidad se encuentra en el 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. La Facultad de Veterinaria es la que le sigue en porcentaje de rentados (38,7%), pero son seis veces menos estudiantes.

Un 20,5% participa en proyectos de investigación, siendo el más elevado porcentaje de la UBA.

Mientras que el prestigio de la universidad aparece como la principal razón que determinó la elección de la UBA entre todos los estudiantes (42,1% en la FCEyN y 56% en el promedio general), tuvo mayor gravitación relativa la consideración de que la formación de la UBA es superior con respecto a otras universidades (28,8%, contra un promedio de 20,2%) y que la carrera sólo se dicta en la UBA (7,2% contra un promedio de 1,4%).

Es asimismo la facultad con 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.

Es la segunda unidad académica con más estudiantes de posgrado después de Económicas, y la de mayor porcentaje de estudiantes de doctorado (73,7% contra un promedio de 30,2%).

En lo relativo a la categoría docente, el 86,0% de los estudiantes de posgrado que realiza actividades laborales docentes en UBA lo hace como auxiliar. La preponderancia de los auxiliares encuentra su valor máximo en la FCEyN, con un 95,4%.

El 63% de los estudiantes de posgrado de la FCEyN no trabaja y no busca trabajo no docente (contra un 33,7% de promedio general). El 35,7% de los estudiantes de posgrado declara trabajar más de 35 horas semanales, observándose los valores mínimos en las FCEyN con un 20,9%.

Elevados porcentajes de becados y dependientes de la beca, de estudiantes ayudantes, de estudiantes rentados, de investigadores, de estudiantes de posgrado, de estudiantes de posgrado docentes, dan cuenta de que la Facultad en tanto institución es uno de los principales articuladores de las prácticas, experiencias y lazos sociales de los estudiantes de la FCEyN. Esto fue ampliamente confirmado por las entrevistas.

El instrumento de las mismas, por su parte, no se diseñó como un dispositivo preconfigurado definitivo e inmutable, y efectivamente sufrió transformaciones en la medida que la inmersión en la lógica y perspectivas del grupo de estudio desencadenó la re-evaluación constante del enfoque metodológico. Las prácticas teóricas y de campo, la metodología y el marco conceptual se fueron conformando articuladamente.

Como se ha dicho anteriormente, la cercanía con el universo de estudio es inescapable: estudiantes universitarios avanzados, con un mínimo de interés en la investigación y métodos científicos, de extractos socioculturales y económicos no muy distantes. Guber plantearía que, a pesar de esto, el investigador “y la población provienen de dos universos de significación, de dos mundos sociales diferentes. Esto sucede aun cuando el investigador pertenece al mismo grupo o sector que sus informantes, y ello porque el interés del primero –la investigación– difiere del de sus interlocutores, y su mirada no es como la de alguien en la cotidianidad” (1991: 50). El riesgo es proyectar los conceptos y sentidos del investigador en las palabras del agente, cercenando la posibilidad de encontrar nuevas relaciones y sentidos. Es necesario entonces distinguir entre el lenguaje “científico” o de categorías teóricas (propio de la formulación y análisis del investigador) del lenguaje del “sentido

común” o no docto de los entrevistados (propio de la realización de las entrevistas); evitar establecer relaciones entre elementos del objeto “real” (se trabajó a partir de la construcción teórico práctica del objeto); reconocer “el significado que adquieren los conceptos que se utilicen para construir el objeto de estudio y en función de la adecuación de los conceptos (o teoría) a ese objeto” (Blanco, 2010: 3); entender que la construcción metodológica y teórica es un proceso espiráldico; y reflexionar sobre la propia posición del investigador en el campo. Todos movimientos que se pueden englobar en el concepto de vigilancia epistemológica (Blanco, 2010).

La cercanía tuvo algunos elementos facilitadores. Principalmente, el lenguaje común universitario y el entendimiento abstracto de las necesidades del investigador (claridad y especificidad de datos, etc.). Sin tener conocimientos específicos de la metodología de investigación en ciencias sociales, los entrevistados se esforzaron en dar respuestas precisas y claras (o justificaron su imposibilidad para hacerlo). En muchos casos preguntaron explícitamente sobre el diseño y objetivos de la investigación, en tanto se encontraban afrontando ellos mismos procesos de producción de tesis.

La entrada al campo no estuvo exenta de dificultades. Se consiguieron entrevistas a partir de contactos de amistades, convocatorias en foros y grupos de redes sociales creados por los mismos estudiantes de la Facultad. Se solicitó difusión a los Departamentos, pero esta vía más propiamente institucional resultó menos efectiva. Los entrevistados, a su vez, comentaron al respecto de mi búsqueda a compañeros suyos, lo que permitió ir obteniendo nuevos contactos. La recolección de entrevistas finalizó cuando ya no se contribuía con más información relevante a la ya recabada.

Para el análisis de las entrevistas, y con el objeto de mantener en anonimato a los estudiantes entrevistados, se tomó de referencia la carrera cursada (B por Biología, F por Física, G por Geología, M por Matemática, y Q por Química) y un número de identificación.

## CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Se parte de la hipótesis de que el debate y crisis institucional en torno a la acreditación de las carreras de grado y posgrado de la FCEyN influyó de alguna manera a la construcción de las representaciones que los agentes se hacen de la educación, de la institución y sus objetivos, y de algunos conceptos clave. “Los itinerarios de los estudiantes se desplegaron en una época signada tanto por la reactividad de debates del pasado sobre la relación entre

universidad, sociedad y política como por la incertidumbre, ante el horizonte de desempleo y crisis económica estructural, respecto del sentido de la formación universitaria” (Carli, 2012: 13). En nuestro caso, se propone que el clima de discusión al respecto de la relación entre la universidad y el Estado, de las carreras de interés público, de los alcances de la autonomía, de la legitimidad del marco normativo, y de los objetivos de cada una de las carreras, ha debido condicionar las construcciones simbólicas y representaciones de los estudiantes, máxime teniendo en cuenta que “la organización académica tiene una faceta simbólica extraordinariamente potente, pues sus diferentes sitios y roles generan creencias propias. Las ideas tienen un impacto poderoso entre los ‘hombres de ideas’ y podemos dar cuenta sistemáticamente de muchas de ellas” (Clark, 1983: 24-25). Al mismo tiempo, podemos suponer que “la incertidumbre ante el horizonte de desempleo y crisis económica estructural” que menciona Carli tuvo menor impacto entre los estudiantes de la FCEyN que de otras facultades ya que, como se mencionó anteriormente, hay mayor proporción de estudiantes becados y ayudantes rentados, la mayoría no tiene un trabajo no académico (duplicando a la cifra promedio de la UBA), y casi la mitad tiene padres con títulos superiores. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes de la FCEyN tienen dedicación completa a su carrera académica y normalmente no tienen que trabajar para sostener sus estudios, usualmente debido a la ayuda complementaria de sus padres. Y, de hecho, esta fue la situación de todos los estudiantes entrevistados.

Para sistematizar el análisis de las representaciones de los estudiantes al respecto de su formación y de la *buena educación* y su relación con las vivencias en la crisis de la FCEyN en el 2010 y los conceptos clave de *calidad*, *acreditación* y *evaluación* heredados de la perspectiva neoliberal de la educación, y de alguna manera cristalizados en la LES que continúa regulando el sistema universitario (aunque, como vimos, su aplicación no necesariamente ha respetado sus principios), se construyeron dos dimensiones analíticas: por un lado, las opiniones en torno a los docentes, contenidos, formación recibida, principales aprendizajes y todos los aspectos que consideran positivos o negativos de su paso por la FCEyN. Este eje se focaliza en las representaciones de los estudiantes de su relación con la Facultad y su paso por ella. Se ha dividido su análisis de forma esquemática en función de la relación de los alumnos con los otros dos vértices del tradicional modelo del triángulo pedagógico: los profesores y los saberes (o contenidos). Por otro lado, las representaciones de los estudiantes en torno a la *buena educación* y la definición de sus criterios, en relación con el concepto de calidad universitaria, acreditación, y evaluación; sus puntos de vista al respecto de sus vivencias durante el debate y sus opiniones sobre la CONEAU y la LES.

Este eje es necesariamente más articulador y por lo tanto en él se analizará el discurso de los estudiantes entrevistados caso por caso. Es importante recalcar que tal distinción es meramente analítica y operativa en tanto se intentará buscar precisamente en su cruce la respuesta a nuestra pregunta. Tal enfoque asimismo permite vigilar el riesgo de imponer las categorías de análisis en el relato de los propios entrevistados.

### LOS DOCENTES EN EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES

La relación con los profesores surgió espontáneamente como uno de los principales criterios a la hora de evaluar su paso por la Facultad, lo que se anticipaba en la principal causa de satisfacción de los estudiantes en el censo de la UBA: la *alta calidad* de la formación académico profesional. El debate sobre la acreditación no incluyó referencias específicas a cuestiones pedagógicas, aunque los estudiantes hicieron referencia a los procesos de evaluación y categorización docente que nacieron en la década del 90.

Es importante tener en cuenta a la hora de analizar las respuestas de los estudiantes que la función docente es un horizonte posible y real de desempeño profesional futuro, conjuntamente con la investigación. La FCEyN tiene un alto porcentaje de ayudantes alumnos y casi en su totalidad son puestos rentados. Puntualmente, cuatro de los entrevistados ya ejercían tareas de ayudantía en la Facultad, un quinto se encontraba realizando el profesorado y otros dos daban clases particulares, por lo que las preguntas por los buenos profesores y las buenas prácticas docentes implicaron, también, una reflexión sobre sus propias prácticas.

Por otra parte, al finalizar cada cuatrimestre y período lectivo (que incluye curso de verano), los estudiantes deben completar una encuesta de evaluación docente donde ponderan el cumplimiento de asistencia y horarios, el trato adecuado con el estudiante, el dominio de la materia, la organización de la clase, la claridad en la explicación, la aplicación de estrategias de enseñanza, la presentación de un panorama amplio de la materia, la exactitud en las respuestas brindadas, el fomento a la participación, la aceptación a las críticas fundadas, y el uso de material didáctico. Estas categorías son valoradas del 1 al 10, y existe también la posibilidad de explayarse y redactar una opinión comprehensiva. Los resultados de las encuestas son procesados por el sistema, desarrollado por un grupo de alumnos, graduados, docentes e investigadores del Departamento de Computación, y pueden

ser visualizados públicamente y manipuladas todas sus variables para ordenar la información.

Esto implica que los docentes saben que sus desempeños están siendo evaluados por los estudiantes. El sistema de rotación docente implica que no haya comisiones más o menos demandadas, en tanto raramente se repiten los profesores en las materias. Los puntajes agregados suelen ser bastante estables y preponderantemente positivos, con algunas excepciones de puntajes consistentemente negativos. Normalmente las críticas a los Profesores titulares se centran en la dificultad de la clase, la falta de organización y la falta de interés; a los ayudantes en primera y jefes de trabajos prácticos la capacidad de dar respuestas; y a los ayudantes en segunda el dominio de los contenidos.

Estas encuestas, sin embargo, no están exentas de cierto escepticismo entre el estudiantado. En algunas de las entrevistas los estudiantes manifestaron descreer de la efectividad del sistema, con dos argumentos centrales: la poca representatividad de apreciaciones subjetivas y anónimas, y una cierta futilidad de las encuestas cuya única ventaja parecería ser prevenir a los estudiantes sobre ciertos docentes. La evaluación a través de las encuestas no parecería influir, según los estudiantes, en la reflexión o replanteo de la práctica docente ni en la permanencia del profesor en el cargo, encontrando numerosos casos de "docentes instalados". Como se verá más adelante, si bien el mecanismo que permite a los profesores concursados mantener su cargo en permanencia (exceptuando los sumamente excepcionales juicios académicos) fue atacado por varios de los entrevistados, lo cierto es que las críticas se centran en aquellos profesores "instalados" que son considerados *malos* (por no mostrar interés, por no manejar elementos pedagógicos, etc.), y no a los que son evaluados positivamente, cuya estabilidad en el puesto no es cuestionada.

Independientemente de esto (y del desvío estadístico por las respuestas tendenciosas o deshonestas), es claro que la cultura de evaluación docente está instaurada y era parte de la comunidad académica incluso antes del debate respecto a la acreditación en la Facultad. Las encuestas se realizan desde 1990, y su actual mecanismo informático fue inaugurado en el 2002. Desde 1996 son obligatorias para los estudiantes que hayan aprobado los Trabajos Prácticos de la materia.

Ante la pregunta introductoria y deliberadamente amplia de qué opinión merecían los docentes de la cursada, las respuestas fueron variables. La mayor parte respondió con una valoración positiva relativizada (englobable en el "*generalmente bien*") o asumieron una postura más neutral, incluso manifestando la imposibilidad de contestar fácilmente una pregunta tan amplia, lo que anticipa algunas de las tensiones en torno a las representaciones

de los estudiantes sobre sus docentes (respuestas del tipo "*hay de todo*" o "*y, si las categorías son satisfacción/insatisfacción...*"). Hubo dos respuestas de valoración rotundamente negativa. Al profundizar la indagación, las valoraciones positivas fueron ganando solidez aunque con contrastes más marcados, y hubo una notable coincidencia con respecto a los parámetros que distinguen a una "*buena*" práctica docente de una "*mala*" para los estudiantes. Curiosamente, además, hubo muchas contradicciones internas con respecto a este tema.

La mayor coincidencia se encontró en la distinción entre aquellos docentes con vocación pedagógica (o incluso formación didáctica), de aquellos que no tienen interés o su motivación no es tanto la enseñanza como la investigación. Las mayores críticas estuvieron dirigidas al docente tipificado como aquel que mantiene su puesto docente como mero complemento económico a su tarea principal de investigación.

En efecto, el Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores de las universidades nacionales creado en 1993 se propuso promover el desarrollo integrado de la carrera académica estimulando la investigación y vinculándola con la docencia, asignando una partida del presupuesto universitario para pagar a docentes que realizaran investigación una suma adicional a su sueldo, acorde a una categorización realizada a tal fin. De esta forma, se establece "un nuevo modo de asignación de los recursos del presupuesto nacional a las universidades basado en indicadores objetivos de rendimiento" (Prati, 2004: 197) y se fomenta la cultura de evaluación en las instituciones universitarias, como se destacó anteriormente. Prati (2004) analiza en detalle las características, evolución y consecuencias de la implementación del Programa, pero interesa puntualizar uno de los criticados efectos no deseados de la misma: "la desatención por parte de los docentes incorporados al Programa, de actividades universitarias sustantivas como la docencia, extensión, y la gestión, en favor de la investigación, actividad privilegiada del Programa" (2004: 219). Simultáneamente, la dedicación y categoría de investigación es ponderada por la CONEAU a la hora de acreditar una carrera (particularmente, aquellas declaradas de interés nacional); tener docentes bien categorizados en el Programa de Incentivos confiere ventajas para la acreditación. En el caso particular de la FCEyN, liberada de la exigencia de acreditar sus carreras de grado (pero no de posgrado), lo que existió fue un proceso de paulatino privilegio de la formación y experiencia en investigación como criterio de selección en concursos docentes. Tres de los entrevistados criticaron específicamente este proceso, entendiendo que se analizan casi exclusivamente los factores científicos sin ponderar los aspectos pedagógicos o del rol docente. Los estudiantes hacen una distinción entre 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.

Tedesco escribía en 1987 preocupado por las abundantes evidencias sobre la escasa formación pedagógica de los profesores universitarios, no preparados para resolver los problemas de aprendizaje de los estudiantes en condiciones de masificación. Casi treinta años más tarde, el diagnóstico parecería ser el mismo. 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, sólo uno de los entrevistados se encontraba haciendo el profesorado con el fin de formarse en aspectos pedagógicos. Críticos de sus profesores sin formación docente específica, los estudiantes que eligen el mismo recorrido académico no suelen buscar herramientas pedagógicas y reproducen el esquema al que primeramente se oponían. A pesar de la reflexión sobre sus experiencias estudiantiles, reproducen la lógica institucional y las trayectorias determinadas por la cultura disciplinar y la tradición del establecimiento.

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 tema, sin ganas de responder las consultas de los estudiantes, falta de preparación, lectura y exposición de una presentación de diapositivas sin ningún trabajo ulterior. La cuestión del interés y de la conexión con el estudiantado resulta más nodal aún que la formación profesional o didáctica, como se verá más adelante.

Otra de las principales críticas se centró en el nivel de conocimiento o manejo de los contenidos, no necesariamente circunscriptos a los curriculares de la materia en particular<sup>15</sup>. Todos los estudiantes identificaron casos puntuales de docentes que mostraron lagunas en su conocimiento disciplinar básico, al hacer demostraciones matemáticas erróneas en el pizarrón, presentando fórmulas incorrectas, exhibiendo mal manejo del contenido básico de

---

<sup>15</sup> Esto debido sin duda al sistema de rotación docente departamental, lo que implica que los profesores deben manejar los contenidos de varias materias con relativa profundidad

la materia, o bien no pudiendo dar respuesta a las consultas en clase. Sin embargo, la crítica a estos errores nuevamente está atravesada por el "interés": parecería que 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. Una estudiante puntualizó que "*ponerle onda es lo principal. Y con ponerle onda me refiero a más o menos ocuparse de saber todo lo que hay que saber*". Coincidimos con lo encontrado por Pierella, quien destacó que "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 valorados se observan prácticas estudiantiles que expresan una debilitación en los rasgos de afiliación institucional" (2014: 215). La posesión de conocimiento especializado y el tipo de transmisión es lo que determina el rasgo de autoridad de los profesores.

Sin embargo, y como señala también Pierella, la autoridad profesoral tiende a construirse de formas más inciertas y sujetas a la negociación de las partes, pareciendo provenir más del sujeto en su carácter de ejecutor de una *performance* determinada.

En efecto, la consideración de la buena práctica docente (conjuntamente con la identificación de profesores que les han resultado particularmente buenos) fue definida por oposición a las mencionadas prácticas criticadas, con la incorporación de un nuevo criterio: la teatralidad, carisma o capacidad de despertar interés y generar clases divertidas de los docentes. Dubet, entrevistando a profesores de nivel medio de Francia, concluyó que la mejor forma de motivar a los estudiantes de secundario era que el profesor mismo esté motivado, plenamente involucrado con su trabajo y las relaciones con sus alumnos. "Es necesario creer en ello, hacer teatro. [...] Se percibe la capacidad para motivar a los alumnos como pura puesta a prueba de la personalidad y el influjo docente" (Dubet, 2006: 181). En el nivel universitario (y particularmente en la FCEyN) el profesor no tiene la necesidad de reconstruir de forma constante su autoridad en clase y enseñar no es una actividad "a conquistar", pero los estudiantes siguen estando fuertemente interpelados por la teatralidad y carisma docente. A similares conclusiones llegó Tenti Fanfani (2004) para el caso argentino. Ante la constatación de la desregulación de la relación pedagógica, Dubet admite casi a regañadientes la importancia insoslayable de la "estrella" personal del profesor, a pesar de la desaprobación de planificadores de formación y de los sociólogos. De igual manera, algunos estudiantes acompañaron sus aseveraciones sobre la asociación de buena docencia a la carisma de comentarios casi exculpatorios ("*parece tonto, pero...*").

Muchos estudiantes ponderaron la capacidad de los profesores de hacer chistes, poner ejemplos divertidos, gesticular, tener expresividad. Un intercambio entre dos estudiantes de Física resulta particularmente ilustrativo:

F1. Bueno, ahí está si son docentes buenos para mí o para... Hay un tipo por ejemplo que es un showman, tiene mucho que ver con cómo gesticula.

F2. ¿Estás hablando de Minini, no?

F1. Sí, con él me pasó al revés. Primero me pareció un groso, después cuando fui ayudante de su materia y lo vi por otro lado me pareció medio chanta. Esconde cosas que no sabe actuando un poco.

F2. No, re sabe.

F1. No posta no sabe tanto, te das cuenta por preguntas que en el momento no sabía.

F2. Bueno, yo ni me di cuenta, para mí sabía un montón, ahí te da la pauta que es buen docente. No sé, se mueve, gesticula.

Como se ve, mientras que un estudiante reconoce la importancia de la gesticulación y teatralidad pero considera más relevante en último término el conocimiento sobre los contenidos, otro estudiante (la más enfática en dar una valoración marcadamente negativa a los profesores) opina que las primeras características son definitorias.

A pesar de tener amplios conocimientos profesionales, y aún pedagógicos, un profesor no es apreciado favorablemente si mantiene un tono monótono o un ritmo de clase lento y poco estimulante. El docente que no demuestra interés, o no logra despertarlo entre los estudiantes, no sería un docente "que sepa enseñar".

Los estudiantes otorgan relevancia a criterios no cuantitativos, que no están presentes ni en la evaluación de la cursada propuesta por la Facultad ni en la bibliografía específica sobre evaluación docente, y mucho menos en los criterios de evaluación institucional. Lo que es recuperado es el carácter de las relaciones interpersonales con el profesor.

Otra característica apreciada por los estudiantes es la adaptación de la clase al nivel de los estudiantes, hablando en términos sencillos y no proponiendo dinámicas de una complejidad más propia de etapas más avanzadas de la carrera. Hablar con palabras entendibles, no profundizar excesivamente, no dar explicaciones oscuras.

El principal parámetro para definir un buen docente es, sin embargo, el interés. En torno a él se articulan el dominio de los contenidos, las capacidades pedagógicas, y la capacidad de oratoria o teatralidad. Los estudiantes se refieren a esta actitud de diversas formas ("*ponerle*

onda", "ponerle ganas", "que le interese", "compromiso", ser "dado al alumno"), que implica 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 valora 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.

En este caso, no ha tomado forma de crítica al establecimiento de una autoridad profesoral jerárquica de los docentes. A diferencia de otras facultades y universidades, los estudiantes de la FCEyN tienen un alto porcentaje de procedencia de escuelas secundarias dependientes de la UBA y una mayor facilidad para desempeñarse prontamente en su recorrido académico como ayudante, siendo privilegiada la dedicación a la docencia e investigación. No existió en las entrevistas críticas a una posición más o menos alejada de los docentes en tanto corolario de su autoridad o "superioridad". La distancia de algunos profesores fue criticada como falencia pedagógica y falta de interés. Si bien no se indagó específicamente al respecto, la cuestión de la legitimidad de la autoridad docente no surgió de forma espontánea en las entrevistas.

El anonimato, la indiferenciación y desubjetivación son el correlato de la masividad de la UBA a partir de su crecimiento exponencial de las últimas décadas. En la FCEyN, 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. Esto, sumado a las sucesivas divisiones en función de cada una de las carreras, departamentos y orientaciones, 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.

Pierella (2014) y Carli (2012) dan cuenta de las estrategias de los estudiantes para afrontar el abismo de la masificación y desubjetivación en la universidad pública del siglo XX. Recordemos que esto no es un fenómeno aislado, sino que converge con otras tendencias que tienen consecuencias en los modos de darse la experiencia estudiantil. La misma se inscribe en una institución compleja, de larga tradición, y su configuración actual es el resultado de una serie de transformaciones que en los últimos años determinaron su capacidad de articular la identificación de los actores. El "giro sistémico" de los noventa

provocó la dilución de los imaginarios constituyentes de la universidad pública. “En un contexto de atomización creciente, y de pérdida de la imagen de sí misma como una unidad, las viejas universidades se ven ante disyuntivas que aceleran la descomposición interna”. (Naishtat, García Raggio y Villavicencio, 1996: 30). Las instituciones educativas fueron duramente criticadas, especialmente por su demostrada incapacidad para construir una identidad integral y articulada.

En Argentina, estos procesos tuvieron como correlato una creciente fragmentación social producto del movimiento social descendente de la última década del siglo XX, de la crisis de diciembre de 2001 y de representatividad política, de la inestabilidad económica, etc. En ese contexto, la dificultad de seguir carreras que no permitían una actividad laboral simultánea, sumado al horizonte de desempleo de las ciencias básicas en la década del 90, quedó manifestada en el crecimiento de la matrícula de la FCEyN entre el 2000 y el 2004: tan sólo un 2,6% contra una media del 17%.

La fragmentación también es espacial. Las sedes de la FCEyN se encuentran en la Ciudad Universitaria de la Ciudad de Buenos Aires, en el extremo Noreste de la misma. La zona no es residencial, y está rodeada de grandes parques y predios. El proyecto de la Ciudad Universitaria iba a albergar a todas las dependencias de la UBA en terrenos ganados al río, pero nunca pudo culminarse y actualmente se encuentran allí las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y la FCEyN, junto con diversos institutos derivados.

Su acceso conlleva, en la mayoría de los casos, la necesidad de trasladarse importantes distancias para ir a cursar. Esto no sólo implica que los estudiantes pasan buena parte de su día viajando y que, sumado a un régimen de cursada considerablemente intensivo, suelen dedicarse casi completamente a la Facultad, sino que tiene particular impacto en la experiencia de los estudiantes. Las distancias y los traslados llaman a repensar los vínculos entre la ciudad, la universidad y la ciudadanía. Carli (2012) analiza extensamente las transformaciones sociales de las últimas décadas y su impacto en la relación entre los estudiantes y la ciudad.

Pero, curiosamente, son precisamente las distancias y los prolongados tiempos de cursada lo que más contribuye a la formación de grupos y de lazos de identificación con la institución, colaborando en la construcción de la identidad de los estudiantes. Comparten mucho tiempo juntos en un lugar aislado. Uno de los entrevistados notó que los que logran construir un grupo social temprano en la carrera tienen más posibilidad de seguir con la cursada de forma exitosa. Esta fuerte generación de lazos es coherente con las respuestas de los entrevistados ante la pregunta de qué es lo mejor o lo más destacable de su paso por la

Facultad: la mitad respondió "*la gente*", como "*calidad humana*" de los compañeros cuya contención en grupos resulta fundamental para transcurrir por la Facultad.

Esta "gregariedad" es, además de una estrategia estudiantil, una de las características centrales que encuentra Tony Becher (1992) en las disciplinas duras-puras, como las de la FCEyN. Esto se traduce incluso en los modos de investigación, con equipos numerosos y/o multidisciplinarios donde cada integrante estudia aspectos muy puntuales del objeto.

Los procesos de identificación que ligan a los estudiantes con sus pares, con sus profesores, con el conocimiento y con la institución son complejos y contingentes. Es una construcción histórica y relacional. "Las identidades de los estudiantes se han configurado en una trama de vínculos complejos con distintos ámbitos y organizaciones, espacios de sociabilidad y redes de relaciones generacionales e intergeneracionales, en las fronteras porosas y abiertas de las instituciones públicas de la argentina" (Carli, 2012: 44).

El análisis de las identidades ha ido cambiando con el tiempo (cfr. Marcús, 2011). Se recupera aquí la propuesta de Hall (2003), que considera que las identidades se construyen en un proceso dinámico, relacional y dialógico, de carácter inestable y múltiple, que opera a nivel discursivo y debe ser pensado analíticamente desde el plano biográfico y el plano relacional o social. La identificación es a su vez un proceso de articulación y sutura que trabaja a través de la diferencia, por lo que "entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos" (Hall, 2013: 16).

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. La afiliación institucional suele ir ligada a la posibilidad de encontrar referentes docentes. "Los imaginarios que los estudiantes van construyendo en relación con éstos, inciden sobre sus representaciones acerca de la identidad institucional y sobre el sentido de pertenencia a la institución" (Pierella, 2014: 215). O, con palabras de Carli (2012: 42): "Si se produjeron procesos de identificación con la universidad pública [...] es que operaron mecanismos de interpelación de los profesores".

El debate en torno a la acreditación en la primera década del siglo XXI en la FCEyN no implicó planteos didácticos, ni de la relación pedagógica entre estudiantes y profesores. Estas cuestiones tampoco estuvieron tematizadas de manera explícita en la LES ni son alcanzadas por la evaluación institucional ni la acreditación. Por otro lado, mientras que los resultados de las evaluaciones de desempeño docente son en promedio positivas, de los estudiantes de la FCEyN satisfechos y altamente satisfechos con sus estudios en la UBA

sólo un 17,6% indicó como causa el buen desempeño docente (con una media de UBA de 16,8%). Sin embargo, surgió en las entrevistas como un aspecto fundamental a la hora de pensar los criterios que definen una buena educación universitaria. La aparición espontánea del término "calidad" ("*docentes de buena calidad*", "*calidad de la gente*", "*no me parece que sean de mala calidad*") no estuvo acompañada de elementos que permitieran sugerir una conexión con la concepción de calidad educativa de la agenda neoliberal. Las encuestas de desempeño, que fueron implementadas en pleno auge de las políticas de evaluación, son hoy completamente aceptadas por la comunidad académica, sin prejuicio de posibles críticas a su efectividad. En términos prácticos, funcionan para los estudiantes como información útil para saber a qué pueden atenerse en cada materia o con los profesores.

Los estudiantes tienen criterios cualitativos y no cuantificables que definen a la buena educación y el buen desempeño docente, criticando incluso la primacía de los puntajes por investigación y publicación. Todos se manifestaron a favor de los concursos docentes, aunque algunos criticaron aspectos de su aplicación, como la ausencia de exposición oral en los concurso de ayudantes en primera, la estabilidad inamovible de los profesores más antiguos, y la falta de transparencia.

Estas críticas no se integraron en planteos de sistemática oposición al sistema de ingreso y permanencia docente, ni al Programa de Incentivos o las carreras mixtas de investigación y docencia. Pueden agruparse junto a las quejas por la falta de formación específica en enseñanza y pedagogía de Profesores y Ayudantes. Teniendo en cuenta esto y lo mencionado sobre la separación que hacen los estudiantes entre la capacidad para investigar o publicar y para dar clase de los profesores, se constata en un primer momento que, al menos en término de valoración docente –uno aspecto importante que define la buena educación, según los estudiantes–, se encuentra aceptada y dada por rutinaria la idea de su evaluación, pero no puede encontrarse influencia del debate en torno a la acreditación ni la preeminencia de los conceptos que rigieron la agenda educativa en los 90.

### LOS CONTENIDOS EN EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES

La relación entre los estudiantes y los contenidos es otro de los lados que conectan vértices en el tradicional triángulo pedagógico. Se trató de investigar menos los modos de relacionarse del estudiante con el conocimiento, sino las representaciones y opiniones que formó del mismo. Y esto cobra particular relevancia en el marco del presente trabajo, toda

vez que fue uno de los aspectos más polémicos del debate en torno a la acreditación: la declaración de interés nacional de algunas de las carreras de FCEyN y el establecimiento de contenidos mínimos homologables, pase de contenido de grado a posgrado pago, modificación de la orientación curricular en función de suscripción de convenios con empresas transnacionales o el sector privado. Se buscaron precisamente rastros del debate en el relato de los estudiantes.

Para ello, primero que nada interesa puntualizar algunos aspectos del diseño del currículum universitario, como la dimensión deliberada, operativa y causal de la selección del contenido a impartir, que parte de una premisa básica: no se puede enseñar todo. Aún en Ciencias Exactas y Naturales, donde la selección curricular parecería estar determinada por los modos tradicionales y establecidos de enseñar la disciplina, se trata de una versión que ha logrado, en un momento puntual, cierta hegemonía. El diseño curricular puede ser reformulado en cualquier momento, bajo otros criterios y objetivos. “La comunidad universitaria tiene alguna tendencia a canonizar como versión válida del contenido aquella en la que fue formada y a estatuir de manera bastante definitiva esos principios selectivos” (Feldman y Palamidessi, 2001: 18). Pero la selección de los contenidos no es únicamente una cuestión epistemológica: “es un problema esencialmente pedagógico que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción” (ibídem).

Entre los entrevistados hubo diferentes apreciaciones sobre el nivel de especificidad y alcance, actualización, y orientación de los contenidos.

En términos generales 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 en jornadas y congresos académicos o en equipos de investigación. 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. Sólo uno de los estudiantes admitió haber leído extensivamente el Plan de Estudios de su carrera. La elección de las materias a cursar se realiza en un principio en función de mantener el grupo de compañeros: (“*hay grupos que entran y hacen toda la carrera juntos*”). La metodología de estudio en grupo es una práctica común (“*la forma que yo tengo para adquirir conocimiento duro es un grupo*”), principalmente a la hora de realizar ejercicios en los parciales y de memorización teórica en los finales. La socialización estudiantil en grupos de apoyo y contención es, como se analizó anteriormente, fundamental.

En un caso una estudiante explicitó que los contenidos son incompletos, pero dicha aseveración hizo referencia más a la imposibilidad de llegar abarcar todo el campo de conocimiento disciplinar que al nivel de los contenidos específicos de la formación.

Sin embargo, la idea de la UBA con carreras de grado más completas y exhaustivas que otras universidades parecería ser compartida, según los estudiantes, por colegas de otras instituciones y por los especialistas en general. Estas afirmaciones a menudo fueron expresadas de forma gramaticalmente impersonal (“*se sabe que la licenciatura de la UBA tiene muchos contenidos*”, “*se sabe que es muy buena*”), lo que despersonaliza la aseveración y oculta a los agentes definidos y los transforma en indeterminados o genéricos. Recluye una afirmación personal a una colectiva, sin anular su participación. Este movimiento alude a la fantasmática socialmente instalada del prestigio de la UBA, en la que encuentra su verosimilitud y justifica la elección de casa de estudios.

Por comparativa, los estudiantes asociaron el prestigio y el nivel de los contenidos (en su dimensión abarcadora) a la antigüedad de cada institución universitaria. Sólo las universidades históricas que desde sus comienzos han dictado las carreras en cuestión merecen una valoración positiva para los estudiantes. Una estudiante de la Licenciatura en Matemática, juzgando la exhaustividad de los contenidos de distintas instituciones, estableció una relación directa entre los profesores y la calidad de la educación, siendo los primeros los únicos responsables de la segunda. El postulado implícito es que las “otras” instituciones tienen una tendencia a empobrecer los contenidos o la propuesta formativa, y que sólo se mantiene “a fuerza de voluntad” de los docentes. Esta tendencia al empobrecimiento del contenido tendría sus raíces en los efectos de la CONEAU.

En efecto, 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 contribuye a la estructuración del argumento de oposición a la CONEAU de algunos de los estudiantes. La eliminación de materias o contenidos propios del nivel de grado y su pase a niveles de posgrados arancelados era una de las propuestas del Banco Central. Es, como se analizó anteriormente, una de las principales críticas realizadas a la CONEAU desde las organizaciones estudiantiles y docentes, y que aún está presente en el discurso de los estudiantes. La mencionada estudiante de Matemática afirmó:

No sé la historia de otras facultades, pero las que son nuevas ya arrancaron con un programa más bajo tal vez, por ahí por todo el tema este de la CONEAU o algo, o tal vez otras la fueron bajando.

La generalidad de la formación, la exhaustividad y especificidad de sus contenidos, la actualización en el armado del plan de estudios, son todas virtudes (o defectos) de las carreras de la Facultad, pero su modificación sólo es potestad de los integrantes de ésta. Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron la necesidad de que las carreras se articulen en el marco de un proyecto nacional, que estimule sectores estratégicos con orientación a resultados en función de las necesidades nacionales. Se profundizará este aspecto en el apartado siguiente.

Otro aspecto clave en relación a los contenidos es su orientación. Otro estudiante de la Licenciatura en Matemática comparó distintas universidades y contrapuso la formación pragmática (como contenido práctico) a la calidad (como contenido teórico). Las otras universidades, con un plan de estudios más orientado a la salida laboral no específicamente universitaria, descuidarían la formación teórica y por lo tanto su "calidad" ("*[la Universidad Nacional de] La Plata está bien formada, es así más pragmática pero no deja para nada de lado la calidad*"). Este mismo estudiante, sin embargo, puntualizó la necesidad de ofrecer en la UBA una formación más conectada con el campo de desarrollo profesional de matemática aplicada. La cuestión de la orientación de la formación, y su conexión con el espectro de posibilidades de desempeño profesional luego de la graduación, surgió espontáneamente en las entrevistas y fue considerado un aspecto determinante de la formación. La dimensión en tensión es trabajo aplicado – investigación científica, que en la mencionada cita parece tomar la forma de contenidos prácticos – teóricos.

Esta es una vieja dicotomía cuyo origen se encuentra en El Conflicto de las Facultades, de Kant. En su texto, en "la manera en que se plantea el problema de la universidad hay ya una percepción muy aguda de una situación que hasta hoy ha dejado huellas profundas en la tradición universitaria: no sólo los rastros de un conflicto y una crisis estructural entre perfiles y saberes diferentes sino del conflicto entre el legado 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)" (Naishtat, 2008: 30). 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>16</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 dependen 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. En el próximo apartado se analizará toda esta problemática en relación con la definición de parámetros de la *buena educación*.

Todos los entrevistados menos uno identificaron el principal aprendizaje de su paso por la carrera en el orden de las competencias más que en el de los contenidos. Así, por ejemplo, resaltaron el criterio químico (análisis y orientación general a resolución de problemas), estructuración del pensamiento (racionalizar y operativizar la reflexión), pensar la ciencia (resolver problemas e interpretar resultados, independientemente de los contenidos), darse contra la pared y seguir (tenacidad), alfabetización científica (aplicar visión crítica al trabajo profesional orientado a la toma de decisiones). El dato no es menor. Aronson destaca que si antes la educación universitaria se orientaba a la adquisición de un cuerpo relativamente

---

<sup>16</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” (Documento art 43 versión 02-12).

estable de conocimientos, hoy el propósito educativo consiste en la provisión de competencias fundamentales para afrontar exitosamente situaciones intrincadas (2007a). Las competencias estarían adaptadas a los requerimientos laborales en una sociedad globalizada y líquida, en términos de Bauman (2000). Perrenoud, por su parte, definió competencias como “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (2006: 7).

En la Declaración de Bolonia de la Unión Europea se sostuvo que un currículum universitario diseñado por competencias facilitaría la comparación de currículums y titulaciones, facilitando la integración institucional regional. El Proyecto Tuning se propuso extender los principios de Bolonia a América Latina, buscando establecer un sistema de titulaciones comparables, la adopción de un sistema de créditos y el aseguramiento de la calidad a través de la definición de competencias genéricas y específicas para un conjunto de áreas temáticas (Macchiarola, 2007).

La CONEAU, por su parte, utiliza dentro de sus procesos de evaluación y acreditación el instrumento ACCEDE (Análisis de Contenidos y Competencias que los Estudiantes Disponen Efectivamente), cuyo objetivo es, según la página institucional de la CONEAU, “aportar información sobre los resultados del proceso de aprendizaje referidos a los estándares de calidad de la formación, la cual se utiliza para complementar el análisis que permiten los otros indicadores disponibles (como el plan de estudios, las actividades curriculares, las pruebas y trabajos escritos de los alumnos)”. ACCEDE evalúa “contenidos y competencias contemplados en la resolución ministerial correspondiente y que son parte de los estándares de formación de los estudiantes para la obtención del título regulado”.

A pesar de lo dicho, no se puede establecer una relación causal entre la identificación de competencias como principal aprendizaje de los estudiantes y el acuerdo de Bolonia y los instrumentos de la CONEAU en tanto no fueron aspectos tematizados en la crisis del 2010, ni programáticos en los distintos espectros políticos, ni particularmente relevantes en la LES. Más bien, son sintomáticos del cambio de época del que hablaban Perrenoud y Aronson.

La idoneidad o no de algunas materias y su contribución a la formación específica de la carrera y/u orientación elegida por el estudiante es un tema que apareció en las entrevistas y que tiene mucha presencia en los comentarios sobre los docentes y las materias en el sistema de evaluación de la FCEyN. Algunas materias del tronco inicial son compartidas por varias carreras de la Facultad, y algunas materias avanzadas son dictadas por profesores de

departamentos de otras carreras, lo que para algunos supone considerar que el contenido no es particularmente útil para su carrera o bien que resulta demasiado sencillo u complejo.

Otra pregunta sobre los contenidos consistió en su actualidad. Hubo apreciaciones de dos tipos: aquellas que destacaron la desactualización del armado del plan de estudios, que responde más a la idea de la necesidad de poner al día la carrera y su orientación; y aquellas que se centraron más específicamente en el contenido de las materias, destacando la necesidad de pasar por los aspectos históricos de la disciplina en las materias iniciales y troncales, y la posibilidad de acceder a trabajos y *papers* contemporáneos en las materias de orientación o específicas. En términos generales, los estudiantes criticaron la conformación de los planes de estudio de sus carreras pero destacaron el nivel de actualidad de muchas de sus asignaturas, principalmente debido al interés del docente.

Las opiniones de los estudiantes sobre los contenidos están determinadas en gran medida por su interés en el campo disciplinar y sus expectativas de desarrollo profesional futuro. Mientras que algunos entrevistados sopesaron el perfil de la carrera y analizaron el posicionamiento del egresado de la FCEyN en función del mercado laboral, la investigación científica o las necesidades del Estado, todos elogiaron aquellos aspectos que resultan favorables para sus propias expectativas futuras e intereses y criticaron aquellas características que contribuyen menos. Las representaciones sobre los contenidos estuvieron marcadas por las experiencias de cada uno de los estudiantes. Así, en términos generales, y más allá de la orientación del perfil de egresado y de la desactualización, los contenidos fueron muy bien considerados, especialmente en comparación con otras instituciones universitarias del país y de la región. Y si bien la representación de los conocimientos impartidos en la FCEyN no estuvo determinada por el debate del 2010, sí aparecieron críticas a la homologación y recorte de contenidos que se achacaban a la CONEAU.

### REPRESENTACIÓN DE LA BUENA EDUCACIÓN Y DEFINICIÓN DE SUS CRITERIOS

Habiendo analizado puntualmente diferentes aspectos de la vida universitaria, los estudiantes fueron preguntados al respecto de su propia definición de “buena educación universitaria”, sin precisar su alcance, para que las respuestas fueran lo más libres posibles. Se les puso que ellos mismos dieran cuenta de sus criterios.

Al solicitarle a los entrevistados que definan un concepto vago y valorativo con sus propias palabras, las respuestas fueron en general variadas, elaboradas y un poco inconexas. Incluyeron referencias a la calidad de los profesores, a que el contenido abarque los

comienzos de la disciplina y sus últimos desarrollos, a la integración a la comunidad científica internacional, a la libertad y diversidad de cátedra, al fomento de pensamiento crítico, la capacidad de generación de preguntas y estrategias para su respuesta, a la presencia de contenidos mínimos, a la capacidad de crítica y reflexión social, a la búsqueda de excelencia académica, al prestigio institucional.

Notablemente, sin embargo, no hubo coincidencia de criterios en ninguno de los entrevistados; excepto, tal vez, la presencia del elemento de *gratuidad* como prerequisite para considerar a una formación como *buena*. Si bien las categorías arriba detalladas no son mutuamente excluyentes, no se puede decir que exista una representación de la buena educación universitaria coincidente entre los estudiantes. Precisamente esto implicó la necesidad de seguir profundizando este aspecto, lo que complejizó aún más las respuestas de los entrevistados. Para su análisis, se las cruzó con otras preguntas: motivos de elección de la UBA, aspectos más positivos y negativos de la carrera y la Facultad y su definición de *calidad universitaria*. Precisamente, la pregunta por la calidad universitaria se hizo sobre el cierre de la entrevista, habiéndose el estudiante expalado sobre sus opiniones respecto a la facultad. El objetivo de introducir dos preguntas a primera visita similares (“¿Qué es para vos una buena educación universitaria?” y “¿Qué es para vos calidad universitaria?”), distanciadas entre sí en el desarrollo de la entrevista, tuvo por objeto pivotar en torno al concepto de *calidad*, heredero de la agenda nacional neoliberal de la década del 90. Se trató de buscar huellas en el discurso de los estudiantes que pudieran remitir a su paso por la Facultad y su experiencia de la crisis institucional que motivó la no acreditación de las carreras de grado y posgrado en el 2010, proponiendo una reflexión en torno a la *calidad* como pregunta separada al de la *buena educación* suponiendo no necesariamente que se trata de cosas distintas, sino enfatizando la necesidad de atenerse a un término diferente y no tan laxo.

De este análisis se deduce, por un lado, que la definición de la buena educación universitaria está fundamentada menos en una reflexión racional (en general, inducida artificialmente por la metodología de la entrevista) que en la valoración positiva o negativa que hace el estudiante de su propio paso por la Facultad: el horizonte autobiográfico como matriz generativa de definición conceptual.

En función de esto, se analizará puntualmente cada caso para encontrar en el discurso de cada estudiante elementos que permitan trazar relaciones entre su relato, la experiencia durante el 2010 y los conceptos citados, para luego buscar posibles interrelaciones entre ellos.

M1 es una estudiante de Matemática de 25 años, cuyo ingreso a la Facultad coincidió con el debate en torno a la acreditación. Eligió su carrera por interés personal y como continuidad de su experiencia en la secundaria, sin expectativas definidas más que la vaga idea de dedicarse a la matemática pura.

La amplitud de los contenidos y su gratuidad fueron los elementos que más destacó de su carrera. Posteriormente, cuando se le preguntó con qué parámetros definiría la *buena educación*, su respuesta fue la amplitud de contenidos y gratuidad. Si bien no surgió espontáneamente en su discurso el concepto de *calidad*, ante la pregunta por el mismo contestó facilidad de acceso (como elemento más abarcador de la gratuidad) y los buenos contenidos en comparación con otras universidades, ponderando valores extrínsecos (sociales) e intrínsecos (Mignone, 1992).

La referencia de la *calidad universitaria* no se despegaba de la definición de la *buena educación*, siendo en cualquiera de los casos una cualidad relacional. No se pueden encontrar huellas del discurso neoliberal en torno a la calidad universitaria y su construcción conceptual está supeditada a su propia experiencia en la Facultad. La estudiante está satisfecha con la Facultad porque cumple con sus parámetros de buena educación y los criterios de buena educación se construyen a partir de su satisfacción con la Facultad.

Con respecto a la evaluación de las universidades, la estudiante se manifiesta a favor, con la reserva de no poder identificar quién debería estar a cargo de ella. La evaluación sería incluso imprescindible:

Si no, se iría todo a la mierda rápido, o tal vez quizás hasta saltaría solo, por ahí todos los estudiantes o algo, si se va todo muy a la mierda.

*¿Qué sería irse todo a la mierda?*

No sé, que se cierren muchos cursos, o que... No me imagino qué podría pasar malo.

La estudiante afirma que la evaluación es necesaria para el mantenimiento institucional, pero no puede definir quién debería hacerla ni identificar las posibles consecuencias de su ausencia. Parece reproducir el debate en torno a la acreditación: relativa coincidencia a favor de la evaluación, pero no al respecto de la composición del organismo encargado de hacerla y pocas seguridades respecto a las consecuencias reales de acreditar o no carreras de grado.

Sin una participación activa, leyó los comunicados e informaciones en torno a la acreditación y se opuso a ella, basándose en el corte de los contenidos de la carrera. Sin embargo, no logra identificar por qué se cortarían, ni por qué finalmente no se acreditó (más que el conocimiento de la existencia de un amparo judicial que lo permite), ni si actualmente

la Facultad acredita o no sus carreras de grado o posgrado. Su posición sobre la CONEAU es coherente con su apreciación sobre la buena educación: dependiente en parte de la amplitud de los contenidos, apoyó el rechazo a un organismo que los cercenaría. Sin embargo, no profundizó en el tema más que lo que comentaban las organizaciones estudiantiles.

*¿Qué se decía por ese entonces de la CONEAU?*

Que era un organismo creado por la ley menemista, la Ley de Educación Superior, no me acuerdo exactamente qué dice. Pero básicamente "lo hizo Menem, es malo".

*¿Ese era el argumento?*

Había más, claro, pero me acuerdo ese.

Sin parámetros que le brinden un marco de referencia de "normalidad", la estudiante tomó con cierta naturalidad el debate y asumió una postura de oposición a la CONEAU, en línea con las organizaciones estudiantiles y tomando parte de sus argumentos. Reconoce la superficialidad de su conocimiento sobre el tema pero identifica la estructura central de la postura: "*Lo hizo Menem, es malo*". La asociación con el gobierno menemista articula la oposición al organismo creado por su Ley. Coincidentemente, la estudiante opinaba al respecto del programa de la carrera:

Es bueno en comparación con otros lados. No sé la historia de otras facultades, pero las que son nuevas ya arrancaron con un programa más bajo tal vez, por ahí por todo el tema este de la CONEAU o algo, o tal vez otras la fueron bajando.

Recuperar los modos de investigar la experiencia estudiantil que plantea Dubet nos permitirá comprender el discurso de la estudiante. Dubet (1994) analiza la experiencia estudiantil a través de la distinción analítica de tres registros: 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. De esta forma, M1 pondera el riesgo velado de que la CONEAU recortara contenidos, porque su interés personal se centra en la investigación y estudio de doctorado. Su representación de la educación no está articulada en torno a la utilidad social de los conocimientos ni de la

universidad, sino que prima el interés personal en el marco de una fuerte integración institucional (y disciplinar).

M2 es un estudiante de Matemática de 26 años. A diferencia de M1, se encontraba en tercer año de su cursada para el 2010, y actualmente participa activamente de la política universitaria militando en un espacio afín al gobierno kirchnerista. Eligió la disciplina enteramente por interés personal, admitiendo no saber al comienzo de la cursada las posibles áreas de desarrollo profesional.

Tiene una alta consideración de su formación en la Facultad, calificándola de excelencia a nivel latinoamericano y mundial, destacando la facilidad del egresado de la FCEyN para insertarse en cualquier trabajo interdisciplinario en cualquier parte del mundo. Define excelencia como la formación que permite “*sentarse con el otro y discutirle de par a par*”, como la capacidad de estar a la altura de los estándares internacionales de la ciencia, por un lado, y como la posibilidad de entablar una relación interdisciplinar con cualquier otro especialista. La buena educación universitaria debería permitir al egresado “*integrarse al mundo*”, estar preparado para los desafíos y problemas de la profesión o disciplina. Hilando fino, la posibilidad de “*discutir par a par*” con cualquier otro profesional o científico del mundo supone la presencia de una base de formación común u homologada internacionalmente, que incluiría conocimientos comunes (el estudiante alaba la integralidad y profundidad del plan de estudios, aunque critica su desactualización) y competencias o aptitudes (considera que el aprendizaje más importante es “*estructurar el pensamiento*”, como la forma racional, analítica, lógica y procesual de abordar un problema o una discusión operativizando la reflexión). Si bien esto parecería acercarse a las políticas de suscripción de convenios e internacionalización de la educación superior que muy progresivamente fue adoptando la CONEAU, lo cierto es que no es un lineamiento existente en la LES ni fue objeto de debate en la crisis del 2010, como sí lo fue la homologación de los contenidos “hacia abajo” con todas las demás casas de estudio.

Por otra parte, vemos nuevamente una definición relacional de la buena educación y una coincidencia entre los parámetros abstractos de la misma y las apreciaciones sobre su paso por la Facultad. La elección del fraseo “*integrarse al mundo*” no sólo remite al ingreso al campo disciplinar, sino que su propia elaboración, “*capacidad de hacerte preguntas y estrategia para responder[las], [...] que te formen para poder enfrentarte a los problemas que se corresponden a la carrera que estudiaste*” coincide con su apreciación de excelencia de la FCEyN: insertarse como científico en cualquier parte del mundo. No hace una distinción entre excelencia y calidad (admite usarlos como sinónimos), aunque tiende a

valorarla extrínsecamente, por comparativa y desarrollo profesional futuro enmarcado en un proyecto nacional.

Considera que tanto las universidades como el Estado son los responsables de garantizar una educación de excelencia. Para M2, el Estado debería reformar la LES asumiendo una forma de control y de guía de la educación superior, creando un nuevo organismo evaluador conformado por miembros de las universidades nacionales, impermeables a intereses privados y multinacionales, pero que permita dar cuenta de cómo se invierte el presupuesto del Estado sin abandonar, en ningún caso, la gratuidad de la educación universitaria. A diferencia de M1, no considera que la gratuidad sea un prerequisite de la calidad, pero que ambas son necesarias para las universidades nacionales.

M2 participó activamente del debate en el 2010, aunque no estaba comprometido con la política universitaria previamente. Y fue en ese momento, aclara, que armó su idea *"de que el Estado tiene que tener algún tipo de influencia, y que el problema no es la CONEAU sino su conformación"*. Criticó la participación de intereses y universidades privadas, ya que podría implicar el posible arancelamiento de la Facultad, o planes de estudio adaptados a las necesidades de empresas privadas.

Sin embargo, al profundizar sobre el tema, reconoció que las universidades privadas deberían formar parte del organismo, pero con una representación menor a las universidades públicas. Detalló quiénes considera que deberían formar parte del organismo: miembros del Ministerio de Educación, parlamentarios, universidades públicas, privadas, y organismos estatales o científicos. Empero, y a excepción de lo último, coincide en gran medida con lo dispuesto en el artículo 47 de la LES.

Opina que la financiación que provee el Estado debe tener algún tipo de devolución, y que debe poder orientar la formación de los estudiantes en función de las necesidades profesionales de su proyecto. Pero es una afirmación atravesada por su propia tensión interna. En su discurso, hay una transición que va de *"no digo que el Estado venga y diga bueno, tenés que hacer esto, el plan de estudios tiene que tener esto"* a *"el Estado tiene que tener herramientas para que las universidades empiecen a formar profesionales con cierta formación, con ciertos conocimientos particulares"*, y el pivot es *"un proyecto de país serio"*. Esto parecería sugerir que el estudiante no está necesariamente a favor de la orientación actual que el Estado podría darle a la formación académica, pero sí la de un hipotético *"proyecto de país serio"*. Sin embargo, el estudiante milita en un espacio político afín al gobierno kirchnerista, y opina que el problema de la conformación de la CONEAU es la representación demasiado equitativa entre los representantes de las universidades públicas

y los de las privadas. En verdad, el uso hipotético del “*un proyecto de país serio*” marca la necesidad de usar un condicional implícito, una excusa, para habilitar la expresión de la creencia de que el Estado debe “influnciar” los contenidos y las carreras. Al mismo tiempo, y mientras que reconoce la necesidad de que las universidades den cuenta del gasto del presupuesto otorgado por el Estado y que éste de alguna forma debe orientar la educación superior en función de sus necesidades estratégicas (coincidiendo con el concepto de *autonomía responsable*, y asociando la contracara de la autonomía a la *accountability* presupuestaria), defiende la autonomía universitaria como elemento necesario para resguardarse de un posible gobierno que establezca una política en perjuicio de la universidad pública. En tanto M2 afirma que “*de alguna forma confío en el Estado, en el gobierno que hay hoy de turno*”, se permite ser más estatista, y el “*proyecto de país serio*” no sería una utopía.

Naishtat, García Raggio y Villavicencio decían en 1996 que la “mutación del concepto de praxis se expresa en el predominio del modelo profesionalista y en la disposición técnica profundamente orientada al mercado. En tales condiciones, la educación superior debe producir profesionales en calidad y cantidad adecuada a los requerimiento que en cada caso signa la economía” (1996: 24). En el discurso de M2 el ajuste a fines de la educación superior es funcional a los intereses de un Estado organizador antes que a las demandas del mercado y sectores privados, que son explícitamente rechazadas. Es una perspectiva estatista poco pensable en 1996 pero que casi 20 años después es habilitada por las transformaciones estatales en la primer década del siglo XX y el decidido interés del gobierno kirchnerista en (algunos aspectos de) la política educativa y universitaria.

El estudiante no puntualizó, sin embargo, la articulación del proyecto nacional con las profesiones reguladas por el Estado, como señala el artículo 43 de la LES que fue intensamente debatido en el 2010 y sobre el cual hubo más de una pregunta en la Consulta Obligatoria. La cuestión de la fijación de los contenidos mínimos por parte del Ministerio de Educación con acuerdo del Consejo de Universidades fue, como se analizó, uno de los puntos más polémicos. Matemática no fue evaluada para ingresar al régimen dispuesto por el artículo 43, y en la consulta del 2010 se opuso, como Departamento, a la declaración de interés nacional de algunas de las carreras de FCEyN.

Q1 es una estudiante de Química de 23 años. Ingresó en el 2010 a su carrera, siguiendo la orientación que había elegido en la escuela secundaria.

Los conceptos de Q1 eran más imprecisos, en prácticamente todos los puntos analizados (docentes, contenidos, calidad, etc.). Al preguntarle sobre cómo definiría ella una buena educación universitaria, respondió:

Que los contenidos que te dan, y digamos las herramientas, puedan generar miembros pensantes y auto... algo.

[...]

*¿Autónomos?*

No... O sea, estaba pensando que tengan su propio empuje.

La construcción de la frase remite sin dudas a la forma estandarizada de expresión de los objetivos de formación. Prioriza los contenidos y las “herramientas”, y la generación de “*empuje propio*” en los estudiantes. Sin embargo, no logra discernir los criterios necesarios para cumplir esos objetivos. Es parte de la Comisión de Carrera de Química, y una de las tareas que más le interesa es la reforma del Plan de Estudio para orientarlo a uno más especializado pero interdisciplinario a nivel departamental.

La estudiante en líneas generales está satisfecha con la formación en la Facultad, exceptuando algunos profesores y algunas materias, con críticas más bien puntuales por casos particulares que comentarios generalizables. Para ella, lo peor de su Facultad es la ausencia de un campus con dormitorios o siestarios, y en segundo lugar la forma de evaluación docente, que privilegia los antecedentes científicos por sobre los pedagógicos.

Ante la pregunta de la evaluación, se inició un (breve) intercambio que se transcribe en su totalidad:

*¿Las universidades deberían ser evaluadas?*

Hay una discusión entre si son evaluadas y si pierden la autonomía.

*Sí, pero quiero que me contestes lo que vos opinás.*

Claro pero es como un dilema que tengo en la cabeza. ¿Evaluadas en qué sentido? Sí. Pero para mí, no se le debería imponer cosas. Y en realidad, la única repercusión va a ser que digan “esta universidad es mejor que otra”.

*¿Quiénes deberían evaluar?*

Y, eso, un consejo generado por mucha gente que un día tal, constituido por personas de diferentes universidades y diferentes partes del mundo y diferentes...

*¿Qué deberían evaluar? ¿Qué deberían mirar?*

Ni idea.

La estudiante recupera la tensión entre Evaluación / Autonomía presente en el debate del 2010, aunque no le asigna a la primera una gran utilidad. La autonomía sería para la estudiante la capacidad de la universidad de tomar sus propias decisiones. Nuevamente se muestra imprecisa en torno a la conformación del organismo encargado de la evaluación y sus principales criterios. Específicamente en torno a la CONEAU, no recuerda mucho del debate y no tuvo una activa participación. Sus recuerdos se centran en la interrupción de la clase por parte de diferentes agrupaciones estudiantiles que llamaban a la oposición a la CONEAU y a las acreditaciones, pero ella *"no le daba mucha pelota"*. De hecho, ante la pregunta sobre la CONEAU, Q1 respondió *"siento que tengo que decir Ley de Educación Superior"*. Recordaba que implicaba *"estar evaluado bajo un consejo o algo, bajo la Ley de Educación Superior, que tenía que ver con algo. ¡Y que hubo un 92% que no!"*.

Lo que más se rescata es la militancia estudiantil y sus consignas, no habiendo tomado Q1 participación activa en el proceso. Si bien el discurso de Q1 fue más vago e impreciso, es claro que no piensa en la educación universitaria a partir de los conceptos de la LES ni recupera el debate del 2010.

Q2 es un compañero de Q1 pero ingresó a la carrera un año antes. Fue a una escuela secundaria técnica especializada en Química donde tuvo un muy buen desempeño, y los tres primeros años le resultaron una profundización de lo ya aprendido en el nivel medio. A grandes rasgos satisfecho con la Facultad, sus mayores críticas se centraron en la rigidez para realizar cambios, el sistema de concursos docentes, la imposibilidad de trabajar y cursar al mismo tiempo; aspectos que remiten a cuestiones más institucionales o administrativas que académicas.

Lo que define una buena educación universitaria para Q2 es la rigurosidad científica, la búsqueda de exactitud o precisión a través de la metodología correcta, todos aspectos intrínsecos (Mignone, 1992), como oposición a valores extrínsecos (rendimiento, pertinencia, eficacia). Asimismo, debe brindar capacidad para insertarse en el mercado laboral, científico o no científico. Él ha optado por orientarse hacia la investigación científica básica, aunque señala la necesidad de repensar la formación de la Licenciatura en Química que permita especializarse tanto en la rama científica como la industrial, y tanto en el campo básico como en el aplicado. Aunque lo atribuye a su *"deformación profesional"*, opina que uno de los principales parámetros para distinguir una buena carrera de una mala (y la UBA de otras instituciones universitarias) es el cientificismo: la *"capacidad científica"*, medida en impacto en las revistas especializadas. Y en ese sentido, puntualiza una cuestión

que encuentra conflictiva. En su opinión, la UBA tiene una de las mejores carreras de Química del país, y fue prácticamente la que estableció los parámetros y requisitos mínimos para definir una carrera de grado de Química que la Asociación Química Argentina presentó a la CONEAU, para ser usados en la evaluación y acreditación de carreras de esa área. Sin embargo, la UBA no acredita, lo que para Q2 redundaba en que la UBA tenga mala reputación política pero buena reputación académica.

Específicamente en torno al tema de la acreditación, Q2 aclara que es un tema sobre el que reflexionó mucho pero tiene dificultades en asumir una postura unívoca. En el 2010 se encontraba militando en una agrupación política y siguió de cerca el tema.

En su opinión, oponerse a la CONEAU es *"muy infantil"*, ya que *"no podés decir que si el Estado financia la universidad no deba tener algún tipo de injerencia en ella, respetando la autonomía"*. La primera asociación de la CONEAU nuevamente es a la *accountability*, entendiendo que la universidad debe dar cuenta del dinero que se invierte en ella. No hay una referencia a la calidad o nivel de la educación, sino al contenido: los temas estratégicos para el país. La forma de demostrar que se está haciendo lo correcto con el presupuesto es, en parte, estimulando la investigación y formación en los temas estratégicos definidos por el Estado. Como M2, no hay una mención en este plano a las carreras incluidas en el régimen del artículo 43 de la LES, sino al plan estratégico: Q2 citó puntualmente el Plan Argentina Innovadora 2020, instrumento por el cual el Ministerio de Ciencia y Tecnología establece los lineamientos de política científica, tecnológica y de innovación en el país hasta el año 2020.

Sin embargo, Q2 no está totalmente a favor de la CONEAU, en tanto entiende que no debe haber representantes de "cámaras privadas". Siendo éste su único resguardo sobre el organismo, criticó a las organizaciones estudiantiles que afirmaban que la CONEAU pasaría contenido de materias de grado a posgrados pagos, y afirmó que la carrera ya cumplía con los requisitos mínimos y no sería necesaria ninguna modificación.

La representación que tiene Q2 de la educación es tributaria de su propia experiencia y un proceso de reflexión sobre ella. Su interés personal es la investigación en el campo científico y sobre ella se basan los criterios que definen la buena educación, aunque aclara que esto puede ser una deformación profesional. Reconoce la necesidad de pensar en la posibilidad de ofrecer una formación alternativa orientada al mercado laboral y reflexiona en torno a la utilidad social de la universidad, y particularmente sobre la producción de conocimiento básico.

Es un excelente ejemplo de la articulación de los tres registros de la experiencia estudiantil de DUBET: como veremos, si bien en el discurso de Q2 sobresale la problematización de las tensiones entre su interés personal y la utilidad social de la universidad (que toma la forma de investigación/mercado laboral e investigación básica/aplicada), lo que más destaca de la FCEyN es la gente, compañeros y docentes sin los cuales no hubiera podido llevar adelante la cursada.

F1 es un Físico de 27 años, el mayor de los estudiantes entrevistados. La entrevista se realizó un mes y medio luego de haber entregado su tesis de grado, tras ocho años de haber comenzado la carrera.

Distinguió entre lo que sería una buena educación conveniente para él mismo o conveniente para la población. En el primer caso, privilegió la contextualización histórica y epistemológica de la disciplina sobre temas específicos de la Física, que estarían ausentes en la FCEyN. Pero, si piensa en términos generales, lo más importante es la articulación con un proyecto estratégico nacional. F1 también relacionó el proyecto a la *accountability*:

Hay como un mito en la ciencia, que dice ponés plata en la ciencia y eso de alguna manera es bueno para la economía, y creo que no es automático, tenés que de alguna manera inducir a que hagan, que tal vez son cosas que yo debería hacer, que deberían obligarme a hacer pero que yo no quiero hacer, y no las haría hasta que me obliguen.

Este estudiante considera necesario la adscripción en cierta medida de la carrera (y sus contenidos) a las necesidades nacionales, aún a costa de su propio interés personal en estudiar temas que no son estratégicos ni están en agenda. Recordemos que en la Consulta Obligatoria, los departamentos de Matemática y Física (de los más orientados disciplinariamente a la investigación científica) tuvieron mayoría de oposición a la declaración de interés público de carreras de la Facultad. Este estudiante, sin embargo, evidentemente pertenece a la minoría que afirma las necesidades de supeditar el planteo de la formación a las necesidades nacionales. El argumento, en su caso, es económico-utilitarista: los estudiantes deben “devolver”, en forma de algún tipo de contribución económica (no financiera) al proyecto nacional, el dinero que el Estado (y su población) depositó en él al garantizar la educación gratuita. Es una postura propia de la Teoría del Capital Humano, que en la década del 90 y de la mano de las sugerencias del Banco Central, buscó analizar las tasas de retorno de la educación y la rentabilidad de la inversión en el área. Aronson destaca algunas diferencias entre lo que llama la primera versión de la teoría

del capital humano a mediados de la década del 60, y su retorno a partir de la década del 80: “la ‘cantidad’ de educación es desplazada por la ‘calidad’, ya que si ‘antes importaba cuántos se educan y con qué medios e insumos [...], ahora en cambio importa más cuánto se educan y con qué impacto sobre los niveles de productividad de la economía’. [...] No se trata de inversiones universales, sino de desembolsos selectivos dirigidos exclusivamente hacia instituciones que ostentan un alto grado de autonomía, de forma tal de hacer más provechoso el gasto público. Ello supone la necesidad de explorar ‘[...] todas las formas posibles para atraer recursos privados a la enseñanza pública’” (Aronson, 2007b: 16-17).

El estudiante reconoce, sin embargo, que si bien esto sería el escenario ideal para el bien público, no coincide con su deseo personal de leer Einstein porque le gusta; de tener una formación amplia con diversidad de campos de especialización, en oposición a unos contenidos determinados por las necesidades estratégicas del momento.

En el 2010, F1 se juntó con otros compañeros que se oponían a la CONEAU y formaron un grupo que llamaron FIFA, haciendo un juego de palabras con la Asociación de Física Argentina (AFA). Repartían volantes y hacían campaña en contra de la CONEAU, llegando a realizar actividades más elaboradas, como un evento que llamaron “Pinchá la CONEAU” en el que dispersaron 500 globos en el Pabellón II de Ciudad Universitaria con la consigna de pincharlos. En ese grupo, sin embargo, coexistían quienes estaban en contra de cualquier organismo evaluador y quienes estaban en contra de la CONEAU tal como estaba conformada, entre los cuales se encontraba F1. El riesgo, entendía, era que se genere un nuevo perfil de las carreras orientado a la industria y adaptando los contenidos a las tareas específicas requeridas por el sector empresarial. Si bien considera que el armado de la carrera debe estar supeditado a un proyecto, privilegia un proyecto estatal sobre uno privado.

A pesar de haber encontrado otras falencias en la cursada (docentes desinteresados, últimas materias de la carrera desordenadas, sistema de evaluación y toma de exámenes innecesariamente impersonal), la definición de buena educación fue por la negativa de los aspectos más criticados de su paso por la Facultad.

F2 entró a la carrera al mismo tiempo que F1. Es muy crítica a la formación de la FCEyN; su cursada le resultó muy difícil, no tanto por la complejidad de los contenidos sino por la dedicación y tiempos que la Facultad exige. Eso la llevó a desencantarse de la carrera, llegando a perder interés incluso en su campo disciplinar. Lo que le permitió continuar con la cursada a pesar de esto fue el grupo de gente, que destacó con vivacidad. Considera que su principal aprendizaje fue la tenacidad: “*dármela contra la pared, y seguir y seguir*”.

La tesis fue, sin embargo, lo peor de su experiencia en la Facultad: los directores mostraron poco interés en seguirla y se sintió "*bastante sola*". Eligió un tema cercano a la programación, con el objeto de poder desarrollarse laboralmente en esa área y poder viajar por el mundo. No tiene el menor interés en seguir una carrera académica, y critica la orientación excesivamente científicista de la carrera.

Opina que el 90% de los docentes no son buenos porque no saben enseñar, por más que tengan un conocimiento muy profundo de los temas.

En el debate del 2010, se manifestó desde un principio en contra de la CONEAU, por entender que la Facultad podría establecer acuerdo con empresas y determinar los planes de estudio, orientándolos para formarse en función de las necesidades privadas. Criticaba también que la CONEAU pudiera cerrar una carrera si no se cumplía un mínimo requisito de criterios, o que "*maneje el chorro presupuestario*", realizando en los hechos un puenteo al cogobierno. Como se ve, reproduce algunos de los argumentos esgrimidos por organizaciones estudiantiles que no necesariamente estaban implícitos en el marco normativo, pero que fueron de los más criticados. Sin embargo, estos mismos conceptos no aparecieron en su propia experiencia en la cursada de la carrera ni en sus conceptualizaciones sobre la buena educación.

Si tuviera que elegir un criterio para elegir una nueva casa de estudios, sería el *prestigio*, entendido como la consideración que se tiene de la universidad en el mercado. La mejor institución para cursar una carrera es aquella que permite a sus egresados ingresar más fácilmente al mercado laboral y con mejor remuneración. F2 no tiene interés en seguir una trayectoria académica, un tanto decepcionada con su propia experiencia la FCEyN, y privilegia aquellos aspectos que promueven el trabajo no científico, ya que es su campo de desarrollo profesional elegido. Su experiencia negativa en la Facultad determinó la definición de criterios externos (posibilidad de inserción laboral) para ponderar la educación, sin rastros de elementos del debate del 2010 y la agenda de la LES.

G1 es la única entrevistada que se encuentra cursando tanto la Licenciatura como el Profesorado, en su caso, de Geología. Se encuentra realizando la Tesis y milita activamente en una agrupación política de izquierda.

Afirmó su no satisfacción con su cursada casi categóricamente. Considera que falta más y mejor formación docente, en tanto los profesores pueden ser buenos profesionales de la Geología pero malos docentes, sin conocimientos didácticos. Agrega que las líneas de investigación en su carrera son muy sesgadas a los intereses del Departamento, sin mucha

posibilidad de llevar una línea diferente. Lo fundamental, sin embargo, es la falta de formación profesional y de investigación crítica:

Acá en una clase vienen y te muestran una mina de cualquier mineral, con las consecuencias sociales y ambientales que cada una de ellas implica, y te dicen: ustedes van a generar esto. Ustedes van a trabajar para YPF o Shell o cualquier otra petrolera, o en explotación minera, porque eso es Geología. Y si vos tenés alguna crítica, o algún reparo, te dicen “entonces dejás de tener anillos, dejás de tener metales, dejás de tener auto, dejás de tener todo”. Tenés que estar de acuerdo sí o sí con ese modo de explotación. Hay un adoctrinamiento ideológico a los estudiantes. Un condicionamiento.

G1 aclara que llegó a esta postura a través del espacio donde milita, y no desde las herramientas que le brindó la propia carrera. Sin embargo, destaca de su educación media una profesora de Geografía que, precisamente, atendía a la cuestión social y geopolítica de su disciplina.

La estudiante atacó también la falta presupuestaria en educación, que implicaría menos cargos, *“lo que afecta la calidad académica”*. Criticó asimismo la falta de becas para los viajes de campo usuales en su carrera, la falta de transparencia en los concursos docentes (particularmente en el caso de los más antiguos), la extensión de los horarios, la falta de democratización de la institución y de cogobierno, y el desdoblamiento de cargos. Como aspectos positivos, destacó que Geología se encuentra relativamente libre de empresas mineras y el Gobierno, a pesar de poder tener aún más independencia, *“pero cuesta”*. Ponderó el rol del movimiento estudiantil para garantizar la autonomía universitaria, citando puntualmente el No a la CONEAU. G1 define autonomía como *“la capacidad de decidir sobre sus propios asuntos que tiene la universidad. [...] Por supuesto, con procesos de autoevaluación. Autonomía no es hacer oídos sordos”*. La universidad debe ser evaluada, pero por un organismo que tenga representación de todos los claustros de la comunidad académica y no sólo profesores, y que no pueda determinar políticas universitarias con el resultado de la evaluación; es decir, que no sea vinculante. El aporte de los estudiantes sería fundamental, por *“tener más fresca la memoria sobre la cursada”*. Distingue entre evaluar, y equiparar o comparar, lo que llevaría necesariamente a establecer un estándar que bajaría el nivel de calidad.

La oposición a la CONEAU se centra en su composición, la equiparación de contenidos mínimos y la reducción de los planes de estudio de grado para pasar contenido a posgrados

pagos, y la imposición de prácticas profesionales no rentadas como formas de “*puestos basura*” con flexibilidad laboral para hacerlos pasar por formación. Y, todo esto, “*lo quieren imponer bajo la chantada de que si no acreditás no te vas a poder matricular*”. La estudiante reproduce los principales puntos que el movimiento estudiantil esgrimió contra la acreditación de los posgrados, habiendo formado parte del grupo opositor. La no acreditación es tomada como un elemento distintivamente bueno de su Facultad, y toma los conceptos de *calidad, evaluación, autonomía* pero les da un significado particular: calidad educativa sería diversidad de cátedra, materias optativas y líneas de investigación, mejora de la formación docente, ausencia de condicionamiento, formación profesional crítica orientada al impacto social del ejercicio profesional. Autonomía como dependencia tanto del sector público como del privado, y evaluación como un proceso no vinculante y realizado por todos los miembros de la comunidad científica.

G1 es la estudiante que más recupera en su discurso elementos del debate del 2010 y de la LES y quien construye más explícitamente su opinión al respecto. Coincidentemente, es la de mayor participación política. Reflexiona en torno a la crisis del 2010 y de los conceptos clave desde una óptica crítica coherente con su posicionamiento político y experiencia como militante estudiantil, tomando el desenlace de la crisis como una victoria propia de su colectivo. Sin embargo, en vez de confirmar nuestra hipótesis de trabajo, contribuye a aportar nuevas pruebas que realzan la importancia de la experiencia estudiantil. Es innegable la presencia de elementos heredados de la crisis del 2010 y del debate en torno a la LES, pero esto se debe a que la estudiante construyó su identidad e identificación en función de la militancia en un momento donde su definición pasó por su oposición a la CONEAU, y sus vivencias en la Facultad deben ser leídas desde esta óptica. Es así como demanda una formación crítica relacionada con lo social (y especialmente con los “*conflictos relacionados con el desarrollo profesional del geólogo*”, reproduciendo la propuesta de su profesora de geografía del secundario), la diversidad de cátedra y variedad de materias optativas, mejor formación docente, y la ausencia de condicionamiento ideológico, y destaca la autonomía de la carrera de intereses privados y gubernamentales.

B1 ingresó a la carrera en el 2009, y tiene previsto terminar su Tesis de Biología en marzo del 2016. Eligió la carrera con la idea de estudiar genética, a partir de la fuerte influencia de un profesor en el secundario. Sin embargo, al empezar a cursar se chocó con una gran multiplicidad de perfiles dentro del campo que le hizo replantear su interés original.

Destaca de la FCEyN la calidad de la gente, tanto de compañeros como de docentes. Apunta contra los horarios de clase y tiempos de viajes, que complican la cursada. El aspecto que más critica de la carrera es su unívoca orientación a la investigación científica. Ella actualmente trabaja en un laboratorio haciendo investigación sobre cáncer de mama y ya solicitó una beca doctorado al CONICET, aunque admite no saber si es lo que realmente quiere. La orientación científicista sería algo positivo para aquellos estudiantes que prefieren seguir ese camino, pero ella aún no ha decidido y le gustaría tener más herramientas para elegir. Tiene una declarada vocación docente, y cree que se desarrollará profesionalmente en esa área.

Está bastante satisfecha con la formación en la FCEyN. Opina que una buena educación debe incluir los conceptos clave de la carrera y desarrollar pensamiento crítico, y que en su Facultad se cumple.

Aclara que Biología tiene muchas orientaciones muy distintas entre sí, y que en su caso particular, siempre estudió con materiales en la frontera del conocimiento, trabajando asiduamente con *papers* en inglés y resultados de investigaciones recientes.

B1 transitó el debate del 2010 completamente aislada de la polémica, porque *"estaba en otra"*. Reconoce que hay mucha política en la Facultad, pero aclara: *"Yo la ignoro completamente, y mucha gente la ignora completamente"*. Tal es así, que no había escuchado nunca hablar de la CONEAU, ni de autonomía, ni de evaluación. Concretamente sobre éste último aspecto se transcribe un breve intercambio:

*¿A vos te parece que alguien o algo debería evaluar las universidades?*

No entiendo la pregunta.

*¿Alguien debería estar chequeando que se administre bien la universidad, que los docentes den bien las clases, que la gestión sea correcta, los contenidos...?*

Sí, pero ¿nadie lo hace?

*La pregunta es, ¿alguien debería hacerlo?*

Yo creo que sí, que siempre está bien que alguien controle las cosas. Igual en la facu ponele con los docentes se supone que hay concursos, y eso controla a los docentes, pero evidentemente cuando llegás a determinada edad y determinada cantidad de poder no importa tu concurso.

La estudiante no comprendió la pregunta por la evaluación, y la respondió en función de la evaluación docente. Es la única de los entrevistados que, a pesar de haber cursado en el

2010, se mantuvo alejada del debate y no demostró interés en la estructura o política del sistema de educación superior. Los demás entrevistados participaban de agrupaciones políticas, de comisiones o de carrera o mostraron cierto interés o compromiso durante las jornadas de información y la consulta obligatoria. Así, mientras B1 no comentó sobre la utilidad social de las carreras, la adscripción a un proyecto nacional, o sobre la autonomía o articulación de la universidad, sí destacó la calidad humana de docentes y compañeros y criticó la orientación excesivamente academicista de la carrera. Sus parámetros tienden a ser más intrínsecos y hay una ausencia total de conceptos heredados de la crisis del 2010 y de la LES.

#### *LA EXPERIENCIA COMO LÍMITE DE REPRESENTACIÓN*

Con este panorama se pueden sacar algunas conclusiones interesantes. Por un lado, lo primero que salta a la vista es que la representación que tienen los estudiantes sobre la educación en parte está determinada por sus propias experiencias en la cursada, y en un segundo momento por la reflexión racional que hacen sobre ella. La valoración del paso por la Facultad depende de los modos en los que se haya dado la experiencia estudiantil. Casi todos los entrevistados podrían tipificarse como “verdaderos estudiantes” en términos de Dubet, finalizando una carrera basada en un tema de interés personal o vocacional, con una fuerte integración institucional y un proyecto profesional definido.

Así, por un lado, prácticamente todos los estudiantes eligieron su carrera en base a la orientación de sus estudios secundarios elegidos o al interés específico en la materia. En dos casos (M2 y F1) la carrera fue seleccionada por ser la más cercana a un campo disciplinar sin carrera de grado específica en la UBA (astronomía y astrofísica). En otros dos casos, el interés por la carrera cambió en el medio de la cursada: G1 eligió sus estudios por la influencia de una buena profesora del secundario y su plan de estudios, pero actualmente su interés radica en los aspectos sociales de su disciplina. F2, por su parte, se desencantó con su carrera y actualmente no tiene ningún interés en la disciplina. Excepto ella, todos los demás estudiantes se encuentran terminando (o terminaron) una carrera por la que tienen verdadera vocación. Esto ayuda a la gran adscripción disciplinar a cada una de las carreras, lo que se hizo visible en la Consulta del 2010.

Por otro lado, prácticamente todos los estudiantes 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 estudiantes (en Comisiones Académicas, militancia, extensión).

Finalmente, todos los estudiantes entrevistados tienen un proyecto profesional más o menos definido. Con excepción de F2, los estudiantes 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.

Sin tomar las tipologías propuestas por Dubet taxativamente, resulta ilustrativo que F2 y G1 hayan sido las únicas en responder negativamente la pregunta sobre la satisfacción con sus estudios. F2 perdió su orientación vocacional y tiene un proyecto profesional alternativo, mientras que el interés de G1 se inclina más por el aspecto social que el concretamente disciplinar. Los demás, con diferentes justificaciones y efusividad, manifestaron su satisfacción de la cursada. Lo hallado coincide con el elevado índice de satisfacción de los estudiantes de FCEyN, con un 37,7% altamente satisfecho contra un 20,4% de promedio agregado de la UBA, con la alta calidad de la formación académico profesional como principal causa.

En cualquier caso, todas las críticas y los aspectos más negativos de la Facultad y la cursada estuvieron determinados a partir de experiencias personales consideradas como negativas, como malos docentes, materias aburridas o 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.

Los parámetros que definen una buena educación, diferentes para cada estudiante entrevistado, coinciden sin embargo en no estar determinados por las vivencias particulares del debate del 2010, excepto en un caso. Lo mismo ocurre con los criterios para valorar a los contenidos de la carrera y su sentido y organización. Y si bien durante la crisis del 2010 no se tematizó la cuestión del rol docente y los aspectos pedagógicos y didácticos, hemos visto

como los estudiantes recuperan aspectos cualitativos y personales (interés, cercanía, acompañamiento, subjetivación), acompañado siempre del dominio de los contenidos disciplinares.

La mayor adscripción y cohesión disciplinar de las ciencias duras y la mayor integración institucional de los estudiantes de la FCEyN genera configuraciones especiales. Carli (2012: 254) encuentra que en las ciencias humanas y sociales, “la transmisión universitaria, más allá de las distintas valoraciones de los estudiantes acerca de los profesores y de las carreras, supone siempre cierta frustración de las expectativas iniciales de los estudiantes”. Los estudiantes entrevistados mencionaron la ausencia de una expectativa concreta al entrar a su carrera, más que tal vez una imagen un poco idealizada y romántica del investigador científico o de la complejidad de la disciplina. Sus críticas o reparos sobre su educación, y lo que consideran que es necesario modificar de la carrera y la Facultad, no se construye a partir de la frustración de sus expectativas iniciales en la forma del “esperaba otra cosa”. Al mismo tiempo, la FCEyN como espacio de estudio (de grado y en muchos casos de posgrado, con un horizonte de doctorados realizables), de investigación (como campo laboral concreto y al alcance), de docencia (con facilidad de acceso a cargos de ayudantía docente paga) y de militancia, y la fuerte integración social e institucional, ayudan a que los estudiantes tengan una mayor filiación institucional. La figura del “huérfano” de la UBA, es en FCEyN menos paradigmática. A diferencia de otras facultades (Carli, 2012), en Exactas y Naturales la cultura institucional y disciplinar lograron generar mecanismos de identificación más efectivos, que como se vio anteriormente es una de las principales explicaciones para entender por qué fue la única facultad de la UBA en declararse en contra de la acreditación de las carreras y la CONEAU.

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 (haciendo referencia tal vez al representante del CRUP en su composición, pero puntualizando la influencia de sectores empresariales y/o multinacionales), 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. Esta postura no estuvo exenta de contradicciones, ya sea entre la incompatibilidad de lo que es provechoso para el proyecto nacional y el interés particular intelectual del estudiante, o entre la adscripción a los lineamientos impuestos por el Estado en estímulo u fijación de contenidos y la autonomía universitaria, relativizada por los entrevistados. “Para el mundo de los países en vía de desarrollo es vital, según Gibbons, que la agenda investigativa quede definida desde los problemas y no desde la abstracta agenda de las disciplinas; de esta manera, la nueva modalidad permitiría una mayor cuota de pertinencia para nuestras universidades” (Naishtat, 2008: 39). Para una institución de educación superior, la pertinencia supone inscribir sus objetivos dentro de un proyecto de sociedad e implica reconfigurar los saberes de la transmisión, las prácticas académicas y de gestión del establecimiento.

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 o bien lejanamente (“*era el primer año, que no sabía si era lo normal o no*”, “*yo no le daba mucha pelota*”, “*permanecí aislada, [...] estaba en otra*”) 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. Carli (2014: 11) señala que “en los procesos de expansión se destaca, por un lado, la estrecha permeabilidad de la universidad con los fenómenos políticos de los escenarios nacional, y en particular urbanos [...] y, por otro, las situaciones de crisis de las universidades públicas que provocan el aumento del malestar institucional de los estudiantes y la emergencia de demandas colectivas que se politizan de forma creciente”. La crisis del 2010 en FCEyN implicó una fuerte movilización estudiantil que a su vez generó una mayor politización de algunos sectores del estudiantado, en el contexto de una institución en la que tienen una activa participación desde distintas posiciones y en el marco de la reconfiguración de las formas de vivir y experimentar lo político con un fuerte interés en los aspectos referidos a las funciones académicas de las instituciones universitarias (Carli, 2012).

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, M1, Q1, B1, y F2, que no participaron activamente del proceso ni mostraron compromiso político (aunque sí, en algunos casos, simpatías partidarias) no hablaron de la relación entre la universidad y el Estado y de la utilidad social del conocimiento, ni demostraron estar interiorizados sobre la CONEAU, la LES y los pormenores del debate del 2010. M2, F1, Q2 y G1, por otra 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 estos cuatro entrevistados 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. Así, mientras que en algunos discursos de los entrevistados puede rastrearse la noción de *accountability* y algunos de los programas propuestos por la agenda neoliberal (como la devolución económica de la educación universitaria), esta postura no es sistémica ni pura, y tiene un lugar contradictorio en el discurso (cosa que, a su vez, fue desigualmente reconocida por los propios entrevistados). Fue únicamente en el discurso de G1 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, G1 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.

Hemos demostrado por lo tanto que las consecuencias simbólicas de la crisis del 2010 en el discurso de los estudiantes y sus representaciones sobre la educación dependerán centralmente de cómo haya sido vivido ese momento. Excepto en el caso de los estudiantes que tuvieron un fuerte compromiso político, ideológico y hasta afectivo con el debate del 2010 y se convirtió en un momento articulador de sus prácticas, la crisis no influyó en las representaciones que los estudiantes hacen sobre su propia educación ni en los parámetros para definir su calidad, así como a tal efecto no son recuperados constitutivamente

concepciones heredadas de la LES. 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.

Como vimos, el debate en torno a la acreditación, evaluación y la CONEAU en la FCEyN fue un momento de crisis institucional que movilizó y propició la participación de todos los claustros. Sin embargo, se ha demostrado que no se cumple la hipótesis central del presente trabajo, toda vez que la dimensión simbólica de la crisis no ha influido en las representaciones de sus agentes a menos que haya sido constitutiva de su experiencia personal.

Siguiendo a Clark, la dimensión simbólica de las instituciones universitarias autoriza el cambio legitimando nuevos conocimientos y nuevas posiciones y reposicionamientos. Pero los requisitos para estas legitimaciones están definidos por las creencias: las culturas disciplinares y la doctrina del establecimiento. Las primeras contribuyen a definir el cambio aceptable, mientras que las tradiciones imperantes en el sistema universitario influyen sobre lo que se puede o no cambiar. La resistencia al cambio es contextual, depende del modo de operación del sistema. "En suma, los grupos académicos perciben los cambios y responden a ellos bajo la orientación de sus definiciones de lo que es la actividad académica legítima y de su percepción de cómo serán afectados su trabajo, su identidad y su tradición" (Clark, 1983: 280). Así, la preeminencia de las culturas disciplinares en la FCEyN, junto con el contexto político y la particular y compleja articulación institucional, resultaron en la resolución de no acreditar las carreras de grado y posgrado. Pero esto no determinó las representaciones de los estudiantes sobre la educación.

Si decimos con Bourdieu que la propia realidad de las universidades depende de la representación que de ellas se hacen los agentes, agregaremos que estas representaciones dependen del particular modo de habitar y vivir esas estructuras.

## CAPÍTULO 6. 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 han afectado las representaciones y opiniones que los mismos estudiantes tienen sobre la educación universitaria en general, y su formación puntual en particular, ya que la misma es tributaria de la propia experiencia estudiantil dentro y fuera del aula.

La representación que se hacen los estudiantes de los profesores está determinada por su propia experiencia. Bajo esta óptica, la mayoría de los estudiantes entrevistados evaluó positiva o muy positivamente a los docentes, con excepción de dos que, precisamente, se mostraron menos satisfechos con su cursada en términos generales (una por la pérdida de interés y vocación en el área por dificultades académicas, y otra principalmente por política universitaria). Si bien todos criticaron a los docentes sin formación de profesorado y que ocupan su cargo como mero complemento a la investigación, destacaron la importancia de la vocación pedagógica y el interés en la clase, recordando a los docentes que establecieron un vínculo más cercano y afectivo, contribuyendo así a los mecanismos de construcción de identidades e identificaciones que se tradujeron en una mayor integración a la institución.

Subrayaron la amplitud de los contenidos, especialmente por comparación con otras universidades, evaluando a la UBA como la de mayor prestigio, tradición e historia. Se hizo manifiesta la tensión entre un perfil teórico de la formación, más orientado a la investigación y el cientificismo, y uno práctico, más encaminado al mercado laboral y competencias profesionales. Cada uno de los estudiantes se posicionó en este debate en función de sus propias expectativas. Varios cuestionaron la actualidad del armado del Plan de Estudios, aunque no los contenidos específicos de las asignaturas. Aquellos estudiantes más politizados recuperaron la relación entre la universidad y el Estado, apoyando u oponiéndose a la definición de un perfil de formación establecido a partir de las prioridades estratégicas nacionales dependientes de un "modelo de país" y a la necesidad de "dar cuenta" o devolver la inversión del Estado en educación.

Los entrevistados vivieron de manera diferente la crisis del 2010, en un rango que va desde la ignorancia y falta de interés total hasta la activa militancia política. Aquellos más involucrados en el tema criticaron la composición de la CONEAU y la participación de sectores privados, mientras que los que siguieron de lejos el debate recuperan algunas de las consignas difundidas por las agrupaciones estudiantiles en oposición a la acreditación. Todos los entrevistados entendieron que las universidades deben ser evaluadas (haciendo extensiva la necesidad de evaluación a los docentes), pero el tema de la acreditación es tomado como una referencia a un momento puntual y su oposición se fundamenta en la

defensa de la integridad de los contenidos, la gratuidad de acceso, la autonomía universitaria (en tensión constante con la suscripción a un proyecto nacional), y a la oposición política al gobierno universitario y/o nacional. Sólo uno de los entrevistados defendió a medias la acreditación, en su caso de la carrera de Química, aclarando que ya cumple con los requisitos mínimos y no sería necesaria ninguna modificación.

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” (Sosa y Saur, 2014: 279). 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.

Se ha por tanto negado, o condicionado, nuestra hipótesis inicial: la crisis del 2010 y la herencia conceptual de la LES no influyeron en la representación que los estudiantes construyen sobre su formación y sus concepciones de la buena educación, *a menos que* ese momento se haya constituido como central y articulador en la experiencia universitaria, académica, social o política.

Este resultado nos lleva a reflexionar sobre tres aportes al estudio de la universidad argentina:

Primero, contribuye a desvelar los mecanismos de cambio y transformación en la universidad. Así, por ejemplo, se ha constatado la relevancia de la fuerza de las culturas disciplinares para la definición de una política de establecimiento conflictiva con el resto del sistema universitario. La perspectiva comunicacional por su parte ha permitido hacer evidentes 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.

En segundo lugar, y siguiendo a Carli (2012, 2014), aporta elementos para dar cuenta de la universidad como institución formadora a partir de las transformaciones sociales de los últimos tiempos. 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.

En tercer lugar, se ha mencionado que no hubo coincidencia de criterios para definir la buena educación en ninguno de los entrevistados. Sin embargo, la pormenorización de las opiniones 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.

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

## EPÍLOGO

Al comienzo del texto se describió el sinuoso camino que llevó al planteo del trabajo. Igual de sinuoso fue el recorrido de la indagación. Es por esto que, para cerrar, se hará una última y muy breve reflexión sobre los resultados formativos y personales de abordar y finalizar un proceso proyectual de investigación, retomando las inquietudes expuestas en el Capítulo 0.

La dificultad para representarme la buena educación universitaria a partir de mi propia experiencia estudiantil me ha llevado a plantearme una búsqueda cuyo resultado privilegió la experiencia estudiantil como articuladora de las representaciones sobre la buena educación. Como cierre de formación de grado y primera práctica de investigación, ha sido un camino tan enriquecedor como frustrante. Como proceso autorreflexivo ha resultado, honestamente, recursivo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abramzon, M., y Borsotti, C. (1993) "Notas sobre las relaciones entre Estado y Universidad", en *Sociedad*, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. N° 3, Buenos Aires, Argentina.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán, México.
- Arfuch, L. (2002), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. FCE, Buenos Aires, Argentina.
- Aronson, P. (2007a) "La globalización y los cambios en los marcos del conocimiento". En *Notas para el estudio de la globalización*. Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Aronson, P. (2007b). "El retorno de la teoría del capital humano", en *Fundamentos en Humanidades*, Año VII Número II, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Banco Mundial (1994). La educación superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial, Washington, Estados Unidos. Disponible en [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd\\_lessons\\_Sp.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_Sp.pdf)
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. FCE, Buenos Aires, Argentina.
- Becher, T. (1992). "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Revista Universidad Futura*. México.
- Blanco, C. (2010) "La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu". Ponencia presentada en el *Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento: La traducción y la constitución de las disciplinas entre el Centenario y el Bicentenario*, Córdoba, Argentina.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (1973). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona, España.
- Brunner, J. J. (1990), "Universidad, sociedad y Estado en los 90", en *Nueva Sociedad*, mayo-junio, N° 107, Caracas, Venezuela.

- Brunner, J. J. (1994) "Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato" En Lovera, A. (Comp.) *Reconversión Universitaria*. Fondo Editorial Trópikos, Caracas, Venezuela.
- Bruschtein, J. (2010, 4 de junio). "Un no exacto para la Coneau", en *Página/12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-146963-2010-06-04.html>
- Buchbinder, P. (2005). "La Universidad en el fin de siglo", en *Historia de las Universidades Argentinas*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Buchbinder, P., y Marquina, M. (2008) *Masividad, heterogeneidad y fragmentación*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Camou, A. (2007). "Los juegos de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y Universidad", en Camou, A., Krotsch, P.; Prati, M. (Comp.) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo Libros, Buenos Aires, Argentina.
- Cano, D. (1985). "La Educación Superior en la Argentina". FLACSO. CRESALC UNESCO. GEL. Buenos Aires, Argentina.
- Cano, D. (1995). *El Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria (FOMECEC). Una estrategia del Poder Ejecutivo Nacional y el Banco Mundial para la reforma de la Educación Superior*, CEPRU, Buenos Aires, Argentina.
- Cano, D. (1999). "Comparar: la opción entre 'comprender' y 'compeler'", Prólogo a Chiroleu, A. *El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Carli, S. (2006). "La Investigación en educación en Argentina". *Cuadernos de Educación*. Año IV, Nº 4. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Chiroleu, A (2000). "La Educación Superior en los países del Mercosur. El reconocimiento de las singularidades como punto de partida de la integración regional", en *Revista de la Educación Superior*, Vol.XXIX, Nº 115, ANUIES, México.
- Chiroleu, A., Díaz, C., Iazzetta, O., Voras, C. (2001). "La política universitaria argentina de los 90: Los alcances del concepto de autonomía", en *Education Policy Analysis Archives*, Vol IX Nº 22, Gene V Glass College of Education, Arizona State University, Estados Unidos. Disponible en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/351/477>.

- Chiroleu, A., y Iazzeta, O. (2012). "La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner", en Chiroleu, A., Marquina, M., Rinesi, E. (Comps.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen, México.
- Da Silva, T. T. (1996). "O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total", en Da Silva T. T. y Gentili, P. (comps) *Escola S.A.*, Semte, Brasilia, Brasil.
- Diker, G. y Feeney, S. (1998) "La evaluación de la calidad", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación N° 12*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila editores, Buenos Aires, Argentina.
- Dubet, F. (1994). "Los estudiantes". En *Revista de Investigación Educativa N° 1*, diciembre 2005. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México. Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/estudiantes.html>
- Dubet, F. (2006). "Una experiencia situada: las cátedras de educación media", en *El declive de la institución*. Gedisa, Barcelona, España.
- Feldman, D., y Palamidessi, M. (2001). "Programación de la enseñanza en la Universidad". *Colección Universidad y Educación*, N° 1. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Filmus, D. (1995), "Calidad de la educación: discurso elitista o demanda democratizadora", en Filmus, D. (comp), *Los condicionantes de la calidad educativa*. Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- Follari, R. (1994). "Los retos del siglo XXI ante el Estado evaluador", en Krotsch, C., Puiggrós, 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.
- Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (2000). *Una educación para el siglo XXI. Propuesta de reforma*. Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas, Córdoba, Argentina.
- González, C. (2012) "Notas sobre la ley de educación superior a partir de su debate parlamentario: entre la imprecisión del financiamiento y la regulación de la autonomía". En *Revista Argentina de Educación Superior*, Universidad Nacional de Tres de Febrero Año 4, N° 4. Disponible en [http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes\\_4\\_gonzalez.pdf](http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_4_gonzalez.pdf)
- Guaglianone, A. (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.

- Guber, R. (1991). "El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo". Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Hall, S. (2003). "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?" En *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Hidalgo, J. C. (1993), "El rol de la universidad: distintos enfoques y sus implicancias, especialmente referidas al financiamiento universitario", en *Sociedad*, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. N° 3, Buenos Aires, Argentina.
- Iriarte, A. (comp) (2002). *El laberinto de la educación superior en la argentina de los noventa: Universidad, Estado, Mercado*. Proyecto Editorial, Buenos Aires, Argentina.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Krotsch, P. (1993) "La Universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?" en *Sociedad*, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. N° 3, Buenos Aires, Argentina.
- Krotsch, P (2002). "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.
- Krotsch, P. (2004) "El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina", en Krotsch, P. (2004) *La universidad cautiva*, Ed. Al Margen, Buenos Aires, Argentina.
- Krotsch, P. y Suasnabar, C. (2001) "Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno de la existencia y posibilidades de construcción de un campo", en *Pensamiento Universitario*, Año 9 N° 9, Buenos Aires, Argentina. Consultado en la Red Interuniversitaria para el Estudio de las Políticas de Educación Superior en América Latina en la Universidad Nacional de General Sarmiento: <http://riepesal.ungs.edu.ar/articulos/Articulo%20Revista%20Pensamiento%20%20Krotsch%20Suasnabar.pdf>
- Lafourcade, P. (1974). "El problema de la eficiencia del sistema curricular en la educación" y "Sistemas de evaluación en la enseñanza superior", en *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- Litwin, E. (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En Camilloni, A. et al. *Correintes didácticas contemporánea*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Lorca, J. (1999, 4 de julio). "Otro fallo para la Corona", en *Página/12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/1999/99-07/99-07-04/univer01.htm>

- Loja, M. (2006, 2 de diciembre). "Pérez Rasetti: 'La ley de educación superior estaba pensada para un sistema de mercado'", en *La Capital*. Recuperado de [http://web.archive.org/web/20070104031840/www.lacapital.com.ar/2006/12/02/educacion/noticia\\_347184.shtml](http://web.archive.org/web/20070104031840/www.lacapital.com.ar/2006/12/02/educacion/noticia_347184.shtml)
- Macchiarola, V. (2007). "Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas", en *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. Año 8, N° 14. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- Mancuso, M. (2013). *Los temas de la agenda parlamentaria 2012/13 para la Educación Superior*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología de la UBA, 2013. Recuperado de [https://www.academia.edu/9429409/Los temas de la agenda parlamentaria 2012 13 para la Educacion Superior](https://www.academia.edu/9429409/Los_temas_de_la_agenda_parlamentaria_2012_13_para_la_Educacion_Superior)
- Marcús, J. (2011). "Apuntes sobre el concepto de identidad", en *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol 5, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Marquina, M. y Nosiglia, M. (1996), "La política universitaria del Gobierno Nacional en el período 1989-1993", en Paviglianiti, N. et al (Comp.) *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, Argentina.
- Marquina, M. (2012). "¿Hay una política universitaria K? Posibles respuestas a partir del análisis del financiamiento", en Chiroleu, A., Marquina, M., Rinesi, E. (Eds.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Martínez Nogueira, R. (2000). *Evaluación de la gestión universitaria*. CONEAU, Buenos Aires, Argentina.
- Mena, M. (1997) "Reflexiones sobre el proceso previo al establecimiento del Programa en la FCE", en *Temas y propuestas*, N° 12, Secretaría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Mignone, E. F. (1992). "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.
- Mollis, M (1996), "El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada", en *Pensamiento Universitario N° 4/5*, UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Mollis, M (2003). "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas", en *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

- Mollis, M. (2008). "Identidades alteradas: de las universidades reformistas a las universidades de la reforma" en Tünnermann Bernheim, C., *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Colombia.
- Naishtat, F. (2008): "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.
- Naishtat, F. Aronson, P. (Eds), Unzué, M. (Coord.) (2008). *Genealogías de la Universidad Contemporánea: sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Naishtat, F.; García Raggio, A. M.; Villavicencio, S. (1996) "La Universidad Hoy: crisis de 'esa buena idea'", en Naishtat, F.; García Raggio, A. M.; Villavicencio, S. (2001), *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*, Ed. Colihue, Buenos Aires, Argentina.
- Neave, G. y Van Vaught, F (1991) *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. GEDISA, Barcelona, España.
- Perrenoud, P. (2006) "Introducción". En *Construir competencias desde la Escuela*. J.C. Sáez, Santiago de Chile, Chile.
- Pierella, P. (2014). "La figura del otro. Relatos estudiantiles acerca de la autoridad de los profesores en la Universidad Nacional de Rosario", en Carli, S. (comp) (2014) *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires, Argentina.
- Prati, M. (2004) "El programa de Incentivos a los Docentes Investigadores: formulación, implementación y visiones sobre su impacto", en Krotsch, P. (2004) *La universidad cautiva*, Ed. Al Margen, Buenos Aires, Argentina.
- Rovelli., L. I.(2008) "La impronta modernizadora y los sedimentos de la Ilustración. Un estudio del conflicto de proyectos en la Universidad de Buenos Aires durante los años 80 y 90" en Unzué, M. (coord); Naishtat, F.; Aronzon P. (Eds.). *Genealogías de la Universidad Contemporánea*. Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Sosa, M. y Saur, D. (2014) "Experiencia formativa y estrategias estudiantiles". En Carli, S. (comp) (2014) *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires, Argentina.
- Suasnábar, C., Rovelli, L. (2012). "Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente", en Chiroleu, A., Marquina, M., Rinesi, E. (Eds.) *La política universitaria de los*

*gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades.* Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.

- Tenti Fanfani, E. (1988). "El Proceso de Investigación en Educación – El Campo de la Investigación Educativa en la Argentina", en *Curso de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*, CONICET/Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Tedesco, J. C. (1987) *El desafío educativo, Calidad y democracia.* Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, Argentina.
- Tenti Fanfani, E. (2004). "Viejas y nuevas formas de autoridad docente", en *Revista Todavía*, N° 7. Fundación OSDE, Buenos Aires, Argentina.
- Unzué, M. (2010). "Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas universitario de Argentina y Brasil", en Unzué, M. y Emiliozzi, S. *Universidad y políticas públicas, ¿en busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*, Ed. Imago Mundi, Buenos Aires, Argentina.

### **Documentos legales**

- Juzg. Fed., "UBA contra Estado Nacional s/ proceso de conocimiento", sentencia del 19 de febrero de 1996 de la causa 38.781/95. Disponible en <http://www.dc.uba.ar/rrhh/profesores/heintz/marinelli.pdf>
- Ley N° 24.521 de Educación Superior, B.O. 10 de agosto de 1995.
- Decreto N° 499/95 Reglamentario de la Ley N° 24521 de Educación Superior, B.O. 29 de septiembre de 1995.

### **Del Consejo Interuniversitario Nacional**

- Acuerdo Plenario N° 97/93. Consejo Interuniversitario Nacional. Abril de 1993.
- Acuerdo Plenario N° 229/97, Estatuto del Consejo Interuniversitario Nacional. Consejo Interuniversitario Nacional. B.O. 25 de mayo de 1997. Disponible en <http://www.cin.edu.ar/doc.php?id=283>
- Documento art 43 versión 02-12. Comisión Mixta del artículo 43 del Consejo Interuniversitario Nacional. Febrero de 2012. Disponible en <http://www.cin.edu.ar/?wpdmdl=3289>

### **De la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria**

- Resolución N° 94/97, Lineamientos para la evaluación institucional. CONEAU, 1997.

- CONEAU, 2012. *La CONEAU y el sistema universitario argentino. Memoria 1996-2011*. CONEAU, Buenos Aires. Disponible en [http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/La\\_CONEAU\\_y\\_el\\_sistema\\_universitario\\_argentino.pdf](http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/La_CONEAU_y_el_sistema_universitario_argentino.pdf)
- Acreditación de carreras de Grado. CONEAU. Disponible en : <http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/index.php/acreditacion-grado-y-posgrado/carreras-de-grado/82>

### **De la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires**

- Resolución Consejo Superior N° 130/07, Proyecto de Ley de Garantías a la Autonomía y a la Autarquía de las universidades nacionales y su correspondiente Exposición de Motivos y Fundamentos. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en <http://fadeweb.uncoma.edu.ar/viejo/debates/documentos-les/Proyecto-Autonomia-de-UN-Entre-Rios.pdf>
- Resolución Consejo Directivo N° 396/10. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. 2010. Disponible en <http://exactas.uba.ar/download.php?id=1234>
- Resolución Consejo Directivo N° 660/10. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. 2010.
- Resolución Consejo Directivo N° 840/10. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. 2010. Disponible en <http://exactas.uba.ar/download.php?id=1269>
- Resolución Consejo Directivo N° 841/10. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. 2010. Disponible en <http://exactas.uba.ar/download.php?id=1270>
- Resolución Consejo Directivo N° 2836/07. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. 17 de Diciembre de 2007. Disponible en <http://exactas.uba.ar/download.php?id=1075>
- Resolución Consejo Directivo N° 2134/10. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. 2010. Disponible en <http://exactas.uba.ar/download.php?id=1488>
- Resolución Decano N° 2544/10. Decanato de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. 2010. Disponible en <http://exactas.uba.ar/download.php?id=1075>
- Acta de la Sesión Ordinaria del 20 de noviembre de 2006, Versión Taquigráfica. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos

Aires, 20 de noviembre de 2006. Disponible en [http://www.jorgealiaga.com.ar/documentos/gestion-decano/LES\\_CONEAU/Acta\\_CD\\_20061120.pdf](http://www.jorgealiaga.com.ar/documentos/gestion-decano/LES_CONEAU/Acta_CD_20061120.pdf)

- Acta de la Sesión Extraordinaria del 2 de junio de 2010, Versión Taquigráfica. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, 2 de junio de 2010. Disponible en <http://exactas.uba.ar/download.php?id=1371>
- Acta de la Sesión Extraordinaria del 13 de diciembre de 2010, Versión Taquigráfica. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, 2 de junio de 2010. Disponible en [http://www.fcen.uba.ar/ConsejoDirectivo/index/ver\\_acta\\_completa?url=2010-12-13](http://www.fcen.uba.ar/ConsejoDirectivo/index/ver_acta_completa?url=2010-12-13)

#### **Otras fuentes**

- Aliaga, J. (s/f). “Acreditación de carreras – Debates en Exactas – UBA”. Recuperado de [http://www.jorgealiaga.com.ar/documentos/gestion-decano/LES\\_CONEAU/ACREDITACION\\_FCEyN.pdf](http://www.jorgealiaga.com.ar/documentos/gestion-decano/LES_CONEAU/ACREDITACION_FCEyN.pdf)
- Colectivo desde el Pie. (2010, 14 de diciembre). “Nuevamente intentan acreditar ante la CoNEAU a espaldas de la comunidad de exactas”. Recuperado en <http://colectivodesdeelpie.blogspot.com.ar/2010/12/nuevamente-intentan-acreditar-ante-la.html>

## ANEXO

Desgrabaciones en orden de realización de las entrevistas.

M1  
P: ¿Cuántos años tenés?  
R: 25  
P: ¿Qué estás estudiando?  
R: Licenciatura en Ciencias Matemáticas. Ese es el nombre oficial de la carrera. Y yo sigo la orientación pura. Hay dos orientaciones, que el título en realidad es el mismo, pero ya a partir de tercer año se divide, y yo hice orientación pura.  
P: ¿Tercer año?  
R: Sí, sin contar CBC.  
P: ¿Y vos en qué año estás?  
R: Ya terminé de cursar. Es mi quinto año en la Facultad, sin contar CBC. Terminé de cursar el cuatrimestre pasado, y ahora estoy con algunos finales y la tesis, y planeo para marzo del año que viene poder recibirme.  
P: O sea que entraste en el CBC en el 2008. ¿Por qué elegiste la carrera?  
R: Siempre me gustó desde que era chica, desde la primaria. Ya al momento de elegir la secundaria fue, bueno el planteo de qué te gusta, qué tipo de secundaria elegir, y ahí bueno yo elegí matemática, y cuando estaba en tercer año más o menos me enteré de que existía la carrera de la Licenciatura en Matemática y dije bueno quiero eso. Y después conocí la facultad y todo y fue bueno sí, quiero esto.  
P: ¿Tu secundario era bachiller?  
R: Bachiller sí con orientación físico matemático a partir de cuatro año.  
P: ¿Acá en Capital?  
R: Sí.  
P: ¿Qué secundario?  
R: El Mariano Moreno.  
P: ¿Qué expectativas tenías de la carrera?  
R: No muchas, fue como bueno, me gusta la matemática voy a ver qué onda. Por ahí es más formal de lo que te esperás al principio, todo eso, pero bien. También yo venía de la secundaria de sacarme todo 10, y ser abanderada y todo, y mi primer final sacarme 3, y decir bueno, está bien, esto no es tan fácil como en la secundaria, pero bien.  
P: ¿Entraste en la carrera con algún objetivo final? ¿De que querías trabajar después?  
R: Entré como ya con planes, bah no se si llamarlo planes, pero con la idea de ya hacer el doctorado, pero tampoco sabía mucho. Dije me gusta matemática voy ahí y... Tampoco... La idea es empezarlo el año que viene... Nunca me lo planteé muy muy seriamente de decir... Es como que... Bueno, es el camino natural... También yo soy la rama pura, cosa de que se puedo aplicar a algo o usarla en algún lado, pero no es para lo que me preparé.  
P: ¿Buscaste o tenés alguna beca?  
R: Tengo ahora Beca Estímulo UBA, que ya me la dieron. Apliqué el año pasado y ahora estoy con una prórroga de 6 meses. También había aplicado a otra pero como no era compatible, así que. La Estímulo UBA es más plata.  
P: ¿Y para Doctorado, dónde lo querés hacer?  
R: En la Facultad, también. Pedí a CONICET, en matemática no hay mucho problema con las becas así que casi seguro que me la van a dar. Y si no me la dan no sé que voy a hacer.  
P: ¿Qué opinás de la formación recibida?  
R: Muy buena. En comparación con otras Facultades que conozco del país y de afuera también. Es una licenciatura bastante completa, que en muchos lados esos contenidos se dan o en Maestrías o en algún otro posgrado. O sea, en la UBA, Matemáticas es muy completa. Muy buena.  
(Interrupción)  
P: Me estabas diciendo que la Licenciatura tiene más cantidad de contenidos...  
R: Si en cuanto a cantidad de contenidos. Y en cuanto a calidad, en cierto sentido también porque la mayoría de los matemáticos buenos salieron de la UBA y están en la UBA laburando, y son mejores por ejemplo que los de la Facultad de Mendoza, en donde salió la carrera no se hace diez o quince años, y hasta que llegue al nivel de la UBA va a pasar un tiempo.  
P: ¿Alguna vez estuviste en contacto con un matemático de otra Facultad?  
R: Sí.  
P: ¿Y qué notaste?  
R: Sí, que tienen menos nivel. El año pasado por ejemplo vino una chica de Córdoba, no de FAMAF de Capital sino de Río Cuarto, a cursar dos materias con nosotros, y la materia Topología, que era la anterior que pedía como correlativa, había hecho la Topología de allá y no era nada que ver, nuestra materia tenía mucho más contenido, lo que ella había visto en su materia Topología nosotros lo habíamos visto en materias anteriores.

P: ¿Qué opinás de los docentes?

R: En general son buenos. La gran mayoría son docentes e investigadores. Está, sí, el que tiene cargo porque tiene muchos papers y dando clases es un desastre, pero la mayoría en general son buenos.... Y si no, te la bancás (risas).

P: ¿Vos tenés algún paper publicado?

R: No, todavía no. Yo estoy empezando a hacer tesis pero no es contenido original, es tesis de licenciatura.

P: ¿En qué consiste la tesis?

R: Álgebra homológica es el área, el título de formaciones de álgebras envolventes, de álgebras de lide (?) dimensión 4. No creo que te diga mucho.

P: No me dice mucho, pero está bien (risas). ¿Hace cuánto que la estás preparando?

R: Que tengo directora, un año y medio. Pero fue, o sea no me apuré a tener a directora por el tema de que quería pedir la beca estímulo, que la pedí a fines del 2012, y ella ya me dio, o sea, fui a los seminarios pero ponerme a leer posta recién este año más o menos.

P: ¿Y cómo la elegiste a la directora?

R: Yo sabía que me gustaba más o menos el área álgebra. Miré digamos de la facultad los que laburan en ese área, ponele que habían dos o tres que me gustaban o conocía, y además a los alumnos de ella son más grandes se doctoraron hace poco, los conocía ya de la facultad, de amigos, de los foros, es como que ya conocía más o menos el ambiente que se manejaba en el grupo de investigación y me gustaba.

(Interrupción externa)

P: ¿Qué podrías decir que fue lo mejor, lo que te resulta más destacable de tu paso por la Facultad, de la formación recibida?

R: Eh... Pregunta difícil... Sí, los contenidos. (Pausa).

P: ¿Por qué?

R: Son amplios, en comparación en otros lados. Que es gratuito. El posgrado para alumnos también es gratuito.

P: ¿Te parecen que están actualizados los contenidos?

R: Los programas no. Los contenidos sí. Porque si bien el programa oficial es del ochenta y pico se le van haciendo algunos cambios extraoficiales por arriba tipo parches, o en las materias más avanzadas los profesores ya más allá del programa te cuentan algo de lo que se está haciendo actualmente y eso. Si te toca un profesor copado...

P: ¿Tuviste algún profesor o profesora que te haya marcado, o que recuerdes porque te haya gustado particularmente?

R: Sí, uno de los que tuve en Álgebra I, que me pareció un muy buen profesor.

P: ¿Por qué?

R: Porque... Muy... O sea, es un tema que parece tonto, pero hacer chistes en la clase o ser relajado está bastante bueno. Que te explique además con cosas relacionadas con realidad. Por ejemplo en Álgebra I te enseñan lo que es una relación. O sea, en un conjunto si dos cosas se relacionan si sólo si pasa tal cosa, qué se yo, y tiene distintos nombres, si es reflexiva, disimétrica, bla, nombres. Y el tipo lo relacionaba con por ejemplo ser amigo en Facebook, por ejemplo algo que podés entender vos, o la relación es si vos estuviste sentado en tal silla en otra clase. O sea, más allá del pizarrón, poner ejemplos concretos en cierto sentido divertidos. P: ¿Hay profesores que se diga en los pasillos que es mejor, que quieran cursar con él?

R: No, hay rotación de profesores también. No es que siempre dan... O sea cada cuatrimestre, por lo menos en el departamento de matemática, no sé como funciona en otros, está la lista de materias, cada profesor elige 4 y un programa le pone distintos pesos a las materias y se define qué materias le toca a cada profesor. Más o menos cada uno se mantiene en su área pero hay bastante rotación. Lo cual hace que decís bueno en noviembre diciembre están todos los del año siguiente. Entonces ya con eso ya podés decir bueno hago la materia en el primer o segundo cutrimestre, además de por el horario por qué profesor esté. A veces podés elegir y a veces no.

P: ¿Y al revés, algún profesor que te haya resultado particularmente malo, o cuyas clases no te hayan gustado?

R: Sí.

P: ¿Y qué tenía de malo?

R: Que parecía que no sabía de lo que estaba hablando. Y posta, hay gente que vos decís no se cómo tiene tantos papers publicados y está ahí... Y que no preparan las clases, pero eso ya capaz tiene más que ver con la personalidad del profesor que con la formación.

P: ¿Cómo te das cuenta o por qué suponés que no sabes?

R: Y, por ejemplo, hay alguna obvedad cuando están haciendo alguna demostración en el pizarrón y no saben cómo seguir, y vos le decís, mirá se podría hacer eso eso y eso y se quedan mirando como diciendo Eh? ¿Qué me estás diciendo?

P: Y los que decís que no preparan las clases... O sea, ¿en tu carrera los docentes son Profesores, o son Licenciados o Doctores sin formación pedagógica?

R: Son Doctores. Para ser profesor si no sos Doctor tenés mucha chance. Doctor incluso investigador en el Conicet ya. Formación pedagógica no tienen. Salvo alguno que haya cursado el profesorado también en la facultad, o sea materias pedagógicas se dictan, pero no es obligación cursarlo y pocos lo cursan en realidad.

P: ¿Y en caso de que te toque un mal docente, hacés algo en particular? ¿Estudiás diferente, tenés alguna estrategia o te la bancás y ya?

R: No, yo soy, por como soy yo, de tener que ir a todas las clases igual. Solamente dos profesores me hicieron no ir a un par de clases. A lo sumo, pedir carpetas de alguien que ya la haya cursado, con otro profesor incluso, que lo tenga anotado prolijito, o leer libros. Yo particularmente no soy de buscar libros, con lo teórico me alcanza... Además todo esto hablando de profesores de la teórica, además están las clases prácticas, que tiene un sistema parecido que los auxiliares eligen varias materias, se va rotando. Entonces por ahí la clase teórica es malísima pero la práctica es muy buena y aprovechás ahí para exprimir.

P: ¿Y esos dos docentes que decís que te obligaron a faltar, por qué fue?

R: Te das cuenta, o parece que... Hay encuestas al final del cuatrimestre para calificar el desempeño docente y hay una que es "¿Parece la asignatura que imparte?", "No".

P: O sea, como desconocimiento sobre el área.

R: Claro.

P: ¿Tienen algún rasgo en común estos docentes? ¿Edad, área, onda?

R: Los dos que tengo en mente, no. O sea, edad tirando a 50, ponele, pero no se si tiene que ver.

P: ¿Qué edad promedio tienen los profesores?

R: Para ser profesor, no JTP, menos de 30 muy muy difícil. 33 creo que es el más joven.

P: ¿Y auxiliares?

R: Tenés de todo, tenés de ayudante de 2º que es exclusivo para no graduados, que hay algunos tal vez sí de 20, porque hay algunos chicos y precoces, hay algunos más grandes, y ayudantes de 1º y JTP hay de 25 26, que ahí te exigen estar graduado, hasta treinta y pico.

P: ¿Y qué opinás de los auxiliares y ayudantes en 1º?

R: También, hay de todo. Muy buenos, y malos.

P: Disculpá la reiteración, ¿no? Pero ¿qué es para vos un ayudante bueno?

R: La didáctica, que preparen las clases, que tengan onda para dar las clases. De las 10 horas de la materia, están divididos en dos 5 y 5, de las cuales son 2 de teórica, y después 3 de práctica que es más o menos hora hora y media en el pizarrón y el resto para hacer consultas de los ejercicios. También influye bastante cómo te contestan, si les hacés una pregunta o tenés una duda si te contestan lo que vos preguntás, porque hay algunos que te dan todo un paseo por toda la materia o no te contestan exactamente lo que preguntás.

P: ¿Y los malos? ¿Los que no preparan, que parece que no saben?

R: Claro, igual. También están acá los que tienen medio pánico escénico, y por eso no dan bien la clase, no sé, hay de todo.

P: Hablamos un poco de docentes, de contenidos... ¿Qué te pareció la cursada? ¿Qué tal los horarios por ejemplo?

R: Los horarios en la Facultad bueno es un tema. Para hacerla... O sea el turno noche en la facultad empieza a las 17 horas, o sea que para el que labura mucho no le sirve. En Matemática lo que hay es que a partir de tercer año las materias se dictan una vez por año, porque hay pocos alumnos. O sea, un turno una vez por año, y antes, salvo el primer año que en realidad son materias compartidas con otras carreras y ahí sí hay varios horarios y varios turnos, sino también ya desde segundo año se va dando una vez por cuatrimestre, y va rotando, se da mañana tarde y noche, o sea hay rotación de horarios. A mí me gustaba la tarde porque puedo dormir un poco y llego temprano a casa. Pero para el que labura se le complica bastante.

P: ¿Vos trabajás en algo, más allá de la beca?

R: (Niega con la cabeza)

P: ¿Tenés amigos que laburen?

R: Sí, pero que empezaron a laburar casi terminando, o justo les caía una materia a la noche y podían ir, o sino le caía a la mañana y podía pedir entrar tarde al laburo, o sino ya estaban con la suficiente madurez de poder estudiar solos en su casa, de pedir una carpeta y arreglarse.

P: Perdoná que te dé vueltas, pero antes habías mencionado que no sabías mucho qué esperar de la carrera. Pero, ¿se cumplieron tus expectativas con la carrera?

R: Sí. Como somos tan poquitos, es un ambiente bastante familiar. A mí me habían dicho en el secundario, que después en la UBA vas a hacer un número y nada más, pero en mi caso, los ayudantes se preocupan por saber mi nombre.

P: Y saliendo ya de tu carrera, de matemática, en términos generales. ¿Qué es para vos una buena formación universitaria? ¿Qué tiene que tener para vos una buena educación universitaria?

R: Que explique más o menos algo de las bases... No se si de contenido histórico, pero sí que te explique de dónde sale la cosa, que empiece desde cero digamos. Que si se puede que llegue de alguna forma en cada sub área a lo que se ve ahora actualmente. Por ahí no se puede en algunas áreas

(Interrupción)

P: ¿Antes de empezar una carrera, vos, leías el plan de estudios?

R: No soy de leer mucho los programas. Por ahí te enterás, o en la primer materia te dicen, no se bueno, ahora vemos esto y en tal materia van a ver tal cosa. O por ahí tal vez alguien que ya la cursó te cuenta más o menos lo que vieron.

P: ¿Hay materias que tengan más de una cátedra?

R: No, de hecho en las materias que tienen más de un curso son exactamente iguales. Obviamente el profesor hace pequeñas variaciones...

P: ¿Las da el mismo docente?

R: No, no. No hay jefe de cátedra. O sea, Análisis I tiene 5 turnos, hay 5 teóricas, y si bien cada uno puede dar lo que quiere, las guías de ejercicios son las mismas para todos los turnos. No hay un cronograma oficial... Bah tal vez los profesores se arman uno para tener más o menos bueno tal día tenemos que ver tal tema para llegar todos igual a la misma fecha para el parcial.

P: ¿Alguna vez pasó que no llegan a dar todo el contenido?

R: Sí. Y a veces no se llega, y no se llega.

P: ¿Entra en el parcial lo que no se llegó a ver?

R: No. El contenido que no se ve en clase no se ve en parcial.

P: ¿Y vos sabés lo que queda sin ver o no tenés idea?

R: En general sí, lo sabés.

P: ¿Y lo que queda sin verse es necesario para las materias siguientes?

R: Depende... Por ahí los contenidos que son necesarios, por decirte algo, segundo cuatrimestre se da topología y el segundo geometría diferencial, y son correlativas. Si el profesor de geometría diferencial sabe que nadie de la cursada anterior no vio tal tema, no va a asumir que lo sabemos.

P: ¿Y lo da el tema?

R: Sólo si es muy necesario. O sea, sino de última hace un repaso, un repaso intenso. Si ya es una cursada que hay dos años de diferencia, no, aprendelo por tu cuenta.

P: Y esto venía a la pregunta de qué es para vos una buena educación universitaria. Esto es en cuanto a contenidos. En cuanto a docentes, pensando no sólo en tu carrera, sino pensando en cualquier otra facultad, en general. ¿Qué te parece que tiene que tener un buen docente?

R: Saber hablar adelante de gente. Eso no es para nada trivial. Saber bien el tema. No se si específicamente que esté laburando en eso pero, que pueda saber transmitirlo.

P: ¿Y qué es saber transmitir, para vos?

R: (Piensa). Por lo menos en matemática, que al momento de hacer una demostración que no sea copiar cada paso y explicar cada paso, sino intentar darle una idea al que está escuchando, cómo poder pensarlo él. No tengo de cómo será en sociales, o en otra... El otro día hablaba con dos amigas, una de psicología o de económicas, y me preguntaban si cuando yo daba clase había alguno pesado que se me ponía a discutir, y les decía que no, lo que explico yo o está bien o está mal. No se puede discutir sobre autores, u otra cosa. A lo sumo se puede pensar qué pasa si ponés ahí un 3 en vez de un 2, y ver qué pasa, pero está bien o está mal, no es debate.

P: ¿Hay competencia entre estudiantes? ¿Por el desempeño académico?

R: Entre los estudiantes no. O sea, no sé a qué te referís...

P: Por ejemplo, en la nota, quién se saca más que otro...

R: Casi todos nos sacamos 10 en matemática. Salvo algunos profesores que se sabe que ponen verdaderamente la nota que te deberías merecer, muchos profesores ya se saben que ponen 10. Iguales los parciales son aprobados o desaprobados anda más, y todas son con final obligatorio. Y la única nota que queda es la del final. Y el promedio histórico ponele es 9,3 o 9,4... Pero no hay competencia con el de al lado.

P: ¿Se juntan a estudiar, o cada uno por la suya?

R: Sí, bastante.

P: La juntada, ¿para qué es? ¿Repaso, fórmulas, ejercicios?

R: Pensar ejercicios. Depende obviamente la materia que estás preparando, pero en general es resolver ejercicios que solos no se te ocurren ni en pedo, pero con otra persona capaz sí. Eso para estudiar para parciales, para finales sí, para finales es estudiarte las carpetas, que de memoria sólo es imposible. Y sí, es decir no entiendo este paso, ayudame.

P: Además de las clases, qué materiales tienen? ¿Carpeta, libro de texto?

R: (Niega).

P: Sólo el material en las clases, entonces.

R: Sí, y la bibliografía sugerida.

P: Pero no es obligatoria:

R: No. El único contenido obligatorio digamos porque nadie te obliga es la guía de ejercicios. Es como el material oficial para practicar. Pero nada es obligatorio, la asistencia no es obligatorio.

P: ¿Se usa la guía de ejercicios?

R: Sí. Es como el contenido ajustado a lo que deberían ser los parciales.

P: ¿Son buenas?

R: Sí.

P: ¿Hay correlación entre las guías y lo que se ve en el parcial después?

R: Depende. Depende de la materia, depende de quién este tomando, pero en general sí. Algunos profesores avisan incluso que los parciales van a ser de ejercicios de las guías. Hagan las guías.

P: ¿Y la bibliografía optativa de qué es?

R: Libros.

P: Claro, pero ¿de qué? ¿Teoría, explicación...?

R: (Piensa) Son libros de matemática.

P: ¿Pero son ejercicios?

R: Ambas. Son libros de matemática. En general los libros de matemáticas tienen capítulo, tema desarrollado, por ahí alguna motivación o algo, teorema, ejemplo, corolario, y al final de cada capítulo ejercicio. Por ahí en clase se comenta, para leer tal explicación te conviene tal libro, los ejercicios de tal otro están buenos.

P: Cambiando la perspectiva. Si yo te hablo de calidad universitaria. ¿Qué es para vos calidad universitaria?

R: (Piensa). Que sea de fácil acceso. Para todos. Porque si bien es gratuita... Ponele en exactas no podés laburar casi. O sí, pero te lleva como quince años hacer una carrera. O ponele en matemática no te pasa, pero en otras carreras tenés asistencia obligatoria a laboratorios y no podés faltar. El tema de los contenidos que sean buenos contenidos, buenos en comparación con otras universidades.

P: Sobre eso me olvidé de preguntarte. ¿Conocés más o menos cómo es en el exterior?

R: Un poquito.

P: ¿Y cómo considerás que es la UBA en relación a universidades de otros países?

R: Matemática, muy buena. En Uruguay, por ejemplo, la Universidad de la República, tienen una Licenciatura y Magistratura, que equivalen a nuestra Licenciatura.

P: ¿En matemática podés ir directo a doctorado, no tenés que hacer maestría?

R: En cuanto a contenido sí... Pero ponele que en cuanto a burocracia pueden que te exijan algo porque es licenciatura y no maestría.

P: ¿O sea que para hacer doctorado tenés que hacer una maestría?

R: No una maestría pero sí por ahí rendir algún examen o algo.

P: ¿Y dónde se rinde ese examen?

R: En la facultad de destino. Es más, me dijeron... Yo te digo el caso de Uruguay porque estuve averiguando. Me dijeron que en otros lados ya se sabe que la licenciatura de la UBA tiene muchos contenidos y no te piden nada. En Uruguay averigüé puntualmente, además del examen a doctorado que muchas facultades tienen, incluso, la UBA tiene un examen de ingreso a doctorado para los que no son egresados de la facultad. Además de eso... por ahí lo hacen rendir alguna materia que son contenidos que yo ya ví, pero para que les conste a ellos digamos.

P: Y lo tenés que preparar un poco digamos...

R: Sí...

P: Sos ahora una decana plenipotenciaria, podés cambiar lo que quieras de tu carrera y de tu facultad. ¿Qué cambiarías?

R: Un lugar más grande. Porque si bien somos pocos, ya nos está quedando chico. De hecho, las oficinas del departamento de matemática donde labura la gente que tiene beca CONICET y los profesores y todo, estamos muy muy apretados, y no se si el año que viene yo voy a tener algún lugar, espero que sí... Se supone que, no se si leíste algo, un edificio nuevo, cero más infinito (?), lo tenían que empezar a construir a fines del 2012, pero todavía está ahí. Así que sí, más lugar, para la facultad y especialmente para matemática. Más profesores. No tanto profesores en sí, sino más docentes auxiliares que cubran las prácticas. Porque por ahí para un curso de 70 personas tenés solamente cuatro, y para el tiempo de las consultas anterior al parcial, no dan abasto. En cuanto a teóricas, está relativamente bien. O sea, creo que si hubiera más profesores, creo que se cubrirían para dar clases prácticas o en dar más materias optativas. Que eso... sirve a licenciatura también, pero sirve más que nada a doctorado, que sólo tienen que hacer optativas.

P: ¿Y qué opinás de las materias optativas? ¿Son buenas? ¿Mejores, peores, equivalentes que las de la licenciatura?

R: Creo que en promedio son un poco mejor, porque las da alguien especializado en el tema. O sea, el profesor dice, o sea, antes de que se elijan las materias para el año siguiente, se hace un llamado, para que los profesores elijan si quieren dar algunas materias optativas del año siguiente. Y cada uno elige en general su especialización. Eso hace que sea bastante bueno.

(Interrupción)

P: ¿Qué onda la política en la Universidad? ¿Se discute del tema? ¿Hay agrupaciones?

R: Sí.

P: ¿Pasan por los cursos?

R: Pasan cuando hay algo particular, elecciones del centro. No es que están todo el tiempo pasando. Carteles en la facultad sí, hay bastantes, no sé en comparación en sociales... Son casi todos de izquierda excepto este Nuevo Encuentro, o sea no está el PRO ni nada de eso. Creo que si intentan venir, lo sacan a patadas (Risas)

P: ¿Vos militas?

R: No.

P: ¿Tenés alguna filiación política?

R: No.

P: ¿Los docentes hablan de política en clase?

R: En clase no. Por ahí ves alguno que comenta alguna publicación en Facebook algo, o por ahí si justo pasa alguien del Centro o algo por ahí comentan algo, pero no comentan ellos solos. O ponele si hay algún paro u algo si alguien les pregunta comentan algo. Hubo paro a fin de cuatrimestre pasado...

P: ¿Por qué hubo paro, te acordás?

R: Aumento docente, por las paritarias que se abrieron en junio. A fin de cuatrimestre con todos los exámenes y todo, fue

bastante complicado el tema. Cómo hacer paro, o cómo reclamar algo sin cortar nada, porque no podías cortar nada en ese momento.

P: Vos entraste en el 2008, o sea que en el 2009 llegaste a vivir todo el quilombo con la CONEAU. ¿Cómo lo viviste eso?

R: Fue raro. Era el primer año, que no sabía si era lo normal o no, parece bastante normal ese tipo de cosas. Mucha fuerza para el Centro de Estudiantes que hizo un plebiscito... O sea el centro hizo uno por su cuenta de acreditar sí o acreditar no, que ganó el no por un noventa y pico, y se pidió en Consejo Directivo que la Facultad haga un plebiscito obligatorio, y también me acuerdo que por votar fue bastante menos, pero la mayoría voto que no. Carreras de grado, posgrado sí porque si no hay problemas burocráticos con el CONICET, no te pagan, eso.

P: ¿Vos estabas enterada del tema? ¿Lo seguiste, en tu primer año?

R: Sí.

P: ¿Y qué opinás del tema?

R: Me parece bien no acreditar por el tema de que, por lo que leí, que se van a cortar contenidos de la carrera.

P: ¿Y por qué se cortarían contenidos, según lo que leíste?

R: No me acuerdo. Tampoco se acreditaron materias como que eran de interés nacional...

P: Sí está en la ley. ¿Como qué carreras?

R: Computación, geología, creo.

P: Ah, no sabía.

R: No acreditó.

P: ¿El título lo sabés? ¿Analista de Sistemas?

R: Licenciatura en Ciencias de la Computación. Análisis de Sistemas es como un título intermedio.

P: ¿Y sabés por qué no acreditó?

R: Porque la UBA está amparada de la Ley, o algo así. En su momento se hablaba mucho de computación y geología justamente.

P: ¿Qué sabés de eso del amparo?

R: Sé que hay un amparo de algún juez que la deja no acreditar. Mucha más no se.

P: Sabés más que el 99,9% de los estudiantes (risas).

R: No se en geología, pero se que en computación muy pocos terminan la carrera porque consiguen laburo y se llenan de guita rápido (risas).

P: ¿Suelen recibirse más tarde en general?

R: Yo conozco un par que se recibieron a tiempo.

P: ¿Y de geología sabés algo?

R: De geología estuve hablando hace poco con una chica. Me dice que ellos no tienen tan claro que sean Licenciatura o Doctorado, ella se está a punto de recibir y no sabe muy bien que hacer.

P: ¿Y labura?

R: Creo que no.

P: ¿Suelen hablar con estudiantes de otras carreras? ¿Se cruzan?

R: No. Saltan del Pabellón 1 al pabellón 2. Pabellón I es Matemática Física y Computación y Pabellón 2 el resto.

P: ¿Y hay pica, riñecitas entre matemática, física y computación?

R: No, hay más pica entre pabellones.

P: Volviendo al NO contra la acreditación de la CONEAU. Una vez que se votó, ¿se siguió hablando de eso? ¿O quedó olvidado?

R: No mucho. Se recuerda por ahí en las elecciones del centro, en los panfletos que dicen derrotamos a la CONEAU. Pero con eso tema está todo bastante calmado. No sé que tanta vigencia tiene el NO que dice la Facultad...

P: Sigue, sigue.

R: Sí, supongo que sigue porque si no me hubiera enterado.

P: ¿Qué se decía por ese entonces de la CONEAU?

R: Que era un organismo creado por la ley menemista, la Ley de Educación Superior, no me acuerdo exactamente qué dice. Pero básicamente lo hizo Menem es malo.

P: ¿Ese era el argumento?

R: Había más claro, pero me acuerdo ese.

P: Y, ¿en otros años hubo otros debates que hubieran llegado a movilización docente o estudiantil, más allá de las paritarias?

R: La elección del decano. El año pasado durante la elección hubo lio. Yo estaba en casa ese día. Había un sólo candidato, con lista única de profesores. Cuando se estaba por votar, creo que se metieron los del Centro, o los de alguna agrupación no me acuerdo. Estaban en el escenario digamos, era en el aula magna, estaban los consejeros sentados y haciendo como una vaya los tipos de Higiene y Seguridad, y entraron por la puerta de atrás y llegaron hasta abajo y parece que hubo algunos manotazos con los pibes, en algún momento se activó un matafuegos, si buscás en Youtube vas a ver algún video. Se los acusó a los de Higiene y Seguridad que eran la barra brava de Platense, hubo un lío ahí, ellos se ofendieron, o sea hicieron paro, cerró Bedelía, y los profesores querían dar clases pero las aulas estaban cerradas, entonces vos ibas a

Biblioteca o a cualquier parte y había gente dando clase, porque bedelfa estaba cerrado.

P: ¿Cuánto duró esto aproximadamente?

R: Dos días. Dos días, exigiendo también que el Centro se retractara, y qué se yo.

P: ¿Vos votás en las elecciones?

R: En las obligatorias sí. Si no, perdés la condición de regular.

P: Sin preguntarte el voto. ¿Votás alguna agrupación en particular, con algo de convicción o compromiso, o votás en blanco?

R: Voto. Las del Centro la vez pasada no voté a conciencia porque ya me rompía mucho las bolas la campaña agresiva de que ni bien ponés un pie en la Facultad ya te se te tiran encima con volantes, y la facultad está empapelada de carteles, cuál es la necesidad de poner cinco iguales al lado del otro. Fue como un voto de protesta, acción de protesta no votar.

P: ¿Te parece que la agresividad de las elecciones o los carteles en todas partes influye en la cursada?

R: En la cursada en sí no porque los profesores no hacen lugar a eso a dentro del aula. Más que dejarlos pasar a hablar 5 o 10 minutos. Que en una semana sí 5 o 10 minutos por clase te saca un poco de tiempo pero no es tanto.

(Pausa)

P: Te parece que las universidades... Pensándolo desde tu facultad, ¿no? Pero ¿te parece que las universidades deberían ser evaluadas? ¿Alguien debería chequear lo que se hace dentro de la facultad?

R: La pregunta es quién, si debería hacerlo. No me queda muy claro eso. Alguien sí, o sea que si no se iría todo a la mierda rápido, o tal vez quizás hasta saltaría solo, por ahí todos los estudiantes o algo, si se va todo muy a la mierda.

P: ¿Qué sería irse todo a la mierda?

R: No sé, que se cierren muchos cursos, o que... No me imagino qué podría pasar malo.

P: ¿Se cierran cursos cada tanto?

R: Eh... No, pero por ahí con el aumento de estudiantes no se abren todos los que serían necesarios porque no hay docentes para cubrir todo. De hecho hay para cubrir los auxiliares de departamentos hicieron malabares este cuatrimestre. Porque ya muchos ayudantes de primera y jtp el concurso fue hace 3 años, son cada 3 años esos concursos, y hay concurso este año para dar el año que viene, y el orden de merito que había ya se agotó, es decir entraron todos, y había algo de plata, pero no más gente, digamos, y es un quilombo llamar un concurso por un cuatrimestre. Y esa plata se usó para más ayudantes de segunda, pero no tienen el mismo poder para hacerse cargo de una materia.

P: ¿Cómo son las contrataciones docentes, en general? ¿Por concurso?

R: Sí eso es algo bueno, no hay nadie designado a dedo, hay concursos para absolutamente todo.

P: Esto me retrotrae a los contenidos. ¿Por qué decís que son buenos? ¿Qué los hace buenos? ¿La forma en la que los dan los docentes, los programas?

R: El programa es bueno... O sea de vuelta, es bueno en comparación con otros lados. No se la historia de otras Facultades, pero las que son nuevas ya arrancaron con un programa más bajo tal vez, por ahí por todo el tema este de la CONEAU o algo, o tal vez otras la fueron bajando. No sé, la FAMAF (UNC), que se es bastante vieja. No sé que onda La Plata, que no conozco nadie. Igual la FAMAF es bastante buena también. Y también mucho huevo por parte de los profesores, o de algunos profesores de departamento de mantener eso así. No sé cómo llegó, pero a fuerza de voluntad se mantuvo.

P: ¿Conocés alguien que esté haciendo doctorado?

R: Sí.

P: ¿Y qué comentarios te llegan?

R: Son las mismas materias, para licenciatura te dan 4 puntos y para doctorado 3. Son las mismas optativas. Más la tesis doctorado.

P: ¿Está más o menos pautado cuánto te lleva?

R: La beca son 5 años. La mayoría lo hace en 5, tal vez alguno en 4. Los primeros años hacés 5 o 6 materias por un tema de puntos, y después sí la tesis, viajar a congresos, presentarla.

P: Si podés hacer materias de doctorado cursando la licenciatura, pero el doctorado está acreditado y la licenciatura no... Tendría que fijarme yo eso.

R: Es que tampoco hay un plan de estudios del doctorado. Tiene un reglamento interno, por lo menos el de matemática, que tenés que hacer 20 puntos, el que más da 4, tenés que hacer por lo menos 2 áreas distintas, y después la tesis, no hay mucho más. Y año a año es que aprueban las materias. No se exactamente qué está acreditado. Supongo que el papel debe decir hacé x materias y tantos puntos.

P: Sí, me voy a fijar yo eso. Antes habíamos hablado de alguien que evalúe a la universidad. ¿Qué debería tener, o cómo debería ser esa persona o institución que evalúe esa universidad? ¿Quién debería hacerlo?

R: Es muy difícil. Profesores de departamentos seguro.

P: ¿De la misma facultad?

R: Sí. Y después no sé quién más. Capaz profesores de otras Facultades, pero no se me ocurre muy bien quién podría tener el conocimiento necesario como para decir esto está bien o está mal fuera de estas personas.

(Pausa)

P: Esto lo fuiste respondiendo a lo largo de toda la entrevista, pero como para focalizarnos en eso. Suponete que el día de mañana te convocan para crear o diseñar una carrera de matemática, de licenciatura en matemática, como especialista. Y vos decís yo quiero que esta carrera sea de tan buen nivel o mejor nivel como el que recibí yo. Quiero una buena, buena

carrera. ¿Qué serían para vos las cosas más importantes?

R: Algo que no pasa en la facultad y estaría bueno, que las primeras materias se dan comunes a casi todas las carreras, excepto algunas como paleontología o biología. Y no son las mismas necesidades por ejemplo que tiene de análisis matemático I un matemático que un físico o un químico.

P: ¿Vos decís diferenciarlas?

R: Antes estaban diferenciadas. De hecho en el plan de estudios sigue figurando cada una con su nombre. El químico por ahí se aburre, o dice esto no me sirve para nada, o le parece demasiado difícil, y el matemático tiene que esperar hasta el segundo cuatrimestre más o menos para ver algo más en serio. Por ejemplo, Análisis I se ve con una variable en el CBC. Ya en la carrera empezás con varias variables, por ahí asumiento que todo el mundo aprendió bien una variable, y no es así. Sabe por ahí hacer las cuentas.

P: ¿Te parece que hay diferencia entre la formación del CBC y de primer año?

R: Sí, bastante. El CBC Yo lo hice en ciudad, más allá de que los profesores eran bastante buenos porque en muchos casos eran los mismos que en la carrera, o casi, como que podías estudiar dos días antes del parcial, hacerte 10 parciales de ejercitación y ya está.

P: ¿Eran muy fáciles?

R: Eran todos iguales. No exactamente iguales, tenías que estudiar un poco si querías sacarte un 10. Y si bien en la facultad también pasa eso de que se repiten, ya para dar un final tenés que estudiar de verdad. Los parciales de primer año podés zafarlos, pero el final lo tenés que preparar bien.

P: ¿Algo más que te parezca importante para una nueva carrera?

R: Que haya suficientes docentes por curso.

P: ¿Qué deberían tener los docentes?

R: Que sepan dar clase, y que se evalúe eso en el concurso. Porque muchas veces para profesor si te toma exposición oral, y tal vez para los que son dedicación exclusiva también, porque no son tantos. Pero para ayudante en primera somos ochenta y algo, por ahí para concurso, y la prueba es escrita nomás, de oposición, porque es casi imposible tomar, por más que sea de 10 minutos. Lo que te piden es preparar por escrito una clase de veinte minutos y que expliques por qué elegiste ese (NO SE ESCUCHA) para contar. Pero eso no implica que sepas dar clase.

P: ¿Los docentes deben ser evaluados?

R: En cierto sentido... ¿Vos decís durante?

P: Sí, más allá del concurso.

R: Estaría bueno, pero lo veo difícil en la práctica. Yo no lo conozco, pero me contaron de un caso de un docente, un auxiliar del departamento de matemática, que era muy malo, y lo pasaron a tareas administrativas. Pero es muy raro que eso pase.

P: ¿Por qué decís que estaría bueno?

R: Porque tal vez pasan a más, que no son muy buenos.

(Interrupción externa)

Q1

P: ¿Cuántos años tenés?

R: 23.

P: ¿Qué estás estudiando?

R: Licenciatura en Ciencias Químicas.

P: ¿Cuándo empezaste?

R: El CBC en el segundo cuatrimestre del 2010,

P: ¿Y la carrera?

R: Y la carrera formalmente el primer cuatrimestre del 2011 pero ya había hecho la primer materia de una carrera antes.

P: ¿Cómo?

R: Los matemáticos te dejan cursar y te guardan la nota hasta que tengas libreta. La hice cuando estaba haciendo el CBC.

P: Estás ahora en tu cuarto año vendría a ser.

R: Sí.

P: ¿Cuántos años te faltan para recibirte?

R: Primer cuatrimestre del año que viene. Si todo sale bien, me queda un cuatrimestre más.

P: ¿Dónde hiciste tu secundario?

R: En la ORT.

P: ¿Y qué te pareció?

R: Bien... (Duda). Bien, o sea a nivel contenidos bastante bien. Tiene un sistema que le sirve a unos y a otros no, un sistema bastante libre. Entonces, si faltás a clase en general no suele pasar nada. Es decir si te sabes manejar todo bien, si no te sabés manejar todo mal.

P: ¿Y en tu caso en particular?

R: Y yo la aproveché bastante. A nivel educativo la aproveché bastante.

P: ¿Qué opinás de la educación recibida en la Facultad?

R: Sí, en líneas generales sí.

P: ¿Qué expectativas tenías al entrar?

R: Creo que no tenía expectativas.

P: ¿Y por qué te elegiste esta carrera?

R: Porque había elegido química en la secundario, medio por descarte, y me gustó. Y fue lo que más me convenció. Estaba entre química y física, y elegí por cantidad de materias de matemática.

P: ¿Nunca te interesó Ingeniería química?

R: Lo consideré, pero no.

P: ¿Y por qué la UBA?

R: Porque se sabe que es muy buena, porque es gratuita, porque...

P: Averiguaste alguna otra o fue elección directa?

R: No, fui directo a la UBA.

P: ¿Tus viejos estudiaron algo?

R: A mí me crió mi abuela. Mis padres fallecieron cuando yo tenía un año. Mi abuela no estudió nada.

P: ¿Hermanos tenés?

R: Una dos años mayor.

P: ¿Ella estudia algo?

R: Ella empezó una carrera que se llama Recreación y Tiempo Libre pero no la terminó. Así estudiar algo, de sentarse a estudiar, no.

P: ¿Qué considerás que aprendiste en la Facultad?

R: Lo que más aprendés es criterio. Lo que los profesores llaman criterio químico.

P: ¿Qué vendría a ser eso?

R: Vendría a ser ver un problema y analizar, o sea decir bueno en vez de mandarme a hacer todas estas cuentitas, qué está pasando? ¿Por dónde me conviene ir? También un poco es que te dan cualquier problema, y que puedas chamuyar una respuesta. Capaz no esté correcto, pero bueno.

P: ¿Cómo considerás que aprendiste el criterio químico?

R: Te lo van instaurando. Desde la primer materia que ya... Lo primero de criterio es me da un resultado. ¿Tiene sentido ese resultado? No es me da resultado y entrego. Típico comentario de profesor: me da la presión negativa? Escribo: esto no tiene sentido. Porque pasa de ser un error conceptual a un error de cuentas. Eso es como lo primero. Y a partir de eso cada materia te da su propio criterio y es trabajo de uno unificarlo...

P: ¿Cómo te gustaría desenvolverte en el futuro como profesional?

R: Me gustaría investigar.

P: ¿Ya estás investigando?

R: En este preciso momento no, pero ya hice dos años de... Donde estuve trabajando en un laboratorio. Estuve un año ad honorem, y un año ponedle de beca que terminó en septiembre.

P: ¿Cómo entraste?

R: La que era mi jefa fue profe mía en un laboratorio, y me preguntó, charlando o qué se yo, si yo trabajaba y le dije que no, pero me interesaba, y me dijo que sí que podía ir a trabajar.

P: ¿Laboratorio de qué era?

R: De inorgánica, de la carrera. Segunda materia de la carrera. La mayoría de las materias química tienen una parte de práctica, de problemas digamos, y otra de laboratorio. En la parte de laboratorio digamos tenés ayudante, y charlé con la jefa, que trabajaba en algo que me interesaba.

P: ¿Qué era?

R: Nanopartículas, y composito, que es como un material hecho de dos materiales o más. Yo en particular hacía nanopartículas magnéticas, y las recubría con un polímero que te quedaba una cosa que como que era magnética... No se como explicarte.

P: ¿Es el campo donde te gustaría desarrollarte? ¿Qué te llama hoy?

R: No se, estoy justamente en eso que no se que hacer.

P: ¿Estás buscando líneas de investigación?

R: Estoy pensando que tengo que buscar. Todavía no estoy buscando. Hice algunas cosas, fui a charlar con un profesor pero no me gustó mucho lo que hace.

P: ¿Y posgrado te interesa?

R: Y estoy buscando eso. Con quién presentar beca de posgrado.

P: ¿Vos podés ir a doctorado directo, no?

R: Sí, es el paso siguiente.

P: ¿Lo vas a hacer en UBA?

R: (Asiente).

P: ¿Conocés alguien que ya haya hecho posgrado?

R: La mayoría de los ayudantes. Que en realidad los ayudantes reales están haciendo el doctorado.

P: ¿Todos UBA esos no?

R: Sí.

P: ¿Qué opinás de los docentes?

R: Hay un amplio rango. Hay gente que le interesa y gente que no.

P: ¿Y por qué lo hacen a los que no le interesa?

R: No estoy muy segura. En incentivos te pagan por ser investigador y docente. Y entonces como que... Nada, es más plata. Y no tienen que buscarse un trabajo aparte. A mí mucho, como que te dicen que tenés que ser docente para ser investigador, que no es verdad, pero es verdad que te suma como... estar ahí y ser docente generalmente. No se a nivel formal, pero las cosas se manejan mucho a nivel de conocidos.

P: ¿Recordás algún buen docente, particularmente bueno?

R: Estoy cursando con uno ahora.

P: ¿Y qué hace que sea buen docente?

R: Le pone onda. Y en particular, es como que tiene una forma muy agresiva. Pero se nota que le importa. Es muy chocante, va mucho al choque. Te pregunta y va mucho al choque. Todo el tiempo trata de entenderte, cualquier pregunta que tengas te escucha, varía su tono de voz cuando habla, es muy expresivo. Onda, ¿esto se entiende o no se entiende? Si no se entiende ahora tienen que hablar ya, porque esto se entiende o se entiende. Tiene que entenderse. Y hay profesores que no les importa, que se dan cuenta que el primer día tenía 50 personas y el cuarto 20, y la mitad están durmiendo, y no le importa, sigue hablando, esta fórmula es ta ta ta ta ta.

P: ¿Recordás alguno particularmente malo?

R: Sí. Este cuatrimestre y el anterior, tuve este docente que te digo dice todo en el mismo tono de voz, y no le importa, o sea como que no le importa. Parece buena persona, pero como que cuando da clase, tiene que corregir las cosas. O sea está con la diapositiva y dice no esta fórmula está mal, y para la clase para corregir la diapositiva. No era profesor, era JTP, o sea que era ver problemas, pero lo que hacía era leer los resueltos que son accesibles a todos... O sea para leer resueltos los leo yo, no lo necesito a él leyéndolos. Los leo yo en casa.

P: ¿Cómo lidiabas vos con este profesor?

R: Una cosa es los parciales, que no necesitás la teoría. Si vas a los problemas y los hacés bien y entendés, podés zafar sin teoría. Si te la jugás, te va a dar el parcial. Al de teórica, me tendré que sentar con algún libro hasta que lo tenga.

P: ¿Cómo te prepararás para los finales?

R: Ehm...

P: ¿Estudias en grupo, sola...?

R: Si tengo un grupo de amigos que justo está preparando el mismo final, en grupo. Pero también he estudiado mucho sola.

P: ¿Además de tu experiencia en el laboratorio, tuviste alguna otra actividad mientras estudiás?

R: Soy ayudante.

P: ¿De qué materia?

R: Ahora de Inorgánica I. Pero eso va variando. todos los años. Se concursan todos los años y cada cuatrimestre te preguntan tus preferencias, y se amolda según lo que se necesite ese cuatrimestre.

P: A vos te gusta inorgánico.

R: Sí. Se concursan por departamento. Yo concursé el departamento de inorgánica.

P: ¿Cuántas vacantes hay? Digo, ¿todos pueden llegar a ser ayudantes o a veces no hay suficientes vacantes?

R: Claro, queda gente sin ser ayudante. Ahora viene el concurso por ejemplo de inorgánica, y son 40 cargos y se presentaron 90 personas. Lo que pasa es que son pagos, entonces...

P: ¿Ayudantes de segunda pagos?

R: Sí.

P: ¿Sabés cuanto cobran?

R: Sí, es muy sueldo. 1.300 \$

P: Por una materia.

R: Sí, el cargo es de 10 horas semanales.

P: ¿Podés estar en más de una materia?

R: Por departamento no, o sea no podés tener doble ayudantía en un mismo departamento.

P: Pero en más de un departamento sí.

R: Claro. Vos podés ser ayudante en inorgánica I y alguna orgánica. Creo que hasta dos cargos simples o parciales, no se la diferencia, podés tener. Las becas de estudio suelen ser compatibles con un cargo simple.

P: ¿Conseguiste vos alguna beca?

R: Sí, la que estaba trabajando.

P: ¿Te acordás de qué era la beca? ¿Del UBACyT, por ejemplo?

R: Ehh... No, el proyecto era UBACyT, pero la beca era del CIN.

(Interrupción externa)

P: Retomando la cuestión docente. Tomando tu experiencia como estudiante y también como ayudante. ¿Qué te parece que define una buena práctica como ayudante?

R: Ponerle onda es lo principal. Y con ponerle onda me refiero a más o menos ocuparse de saber todo lo que hay que saber. Que por ejemplo con Inorgánica I es bastante fácil, pero cuando vas a dar una explicación, o sea los ayudantes de laboratorio dan explicaciones también, no están solo de... qué se yo. En general son estudiantes que recién dieron la materia y la tienen fresca, pero igual tenés que reforzar. O sea, están cursando otras materias y viendo cosas más actuales.

P: ¿Que opinás de los ayudantes que tuviste?

R: Hay de todo. Pasa que la ayudantía depende mucho del JTP que te toca. Me tocó uno por ejemplo que si estabas haciendo las cosas bien y te salía unos puntos mal al final, tenías que repetir todo. Y en laboratorio no tiene sentido, no aprendes más haciendo todo de vuelta. Por ejemplo.

P: ¿Cómo podés favorecer, tanto como ayudante como como profesor, el proceso de aprendizaje del estudiante?

R: Para mí hablar con palabras entendibles. No irse a más de lo necesario. Yo estoy pensando en inorgánica la que es además las que compartimos con muchos biólogos, la mayoría son biólogos, suele interesarles menos y dicen que es la materia filtro, o la más difícil. Entonces se trata de bajarlo un poco, esto que parece una palabra tan difícil es esto, no es tan complicado. Y después los químicos ya se manejan solos, como les gustan y están motivados y qué se yo, como que suelen preguntar, se acercan.

P: ¿Hay competencia entre los estudiantes con el desempeño, la nota?

R: Cada uno quiere sacarse una buena nota, para un doctorado es necesario por ejemplo. Pero no lo siento como competencia, para mí es cada uno con cada uno. Los que no quieren doctorado y le interesa ponerle trabajar en industria, no necesitan promedio perfecto, rinden los finales y si pasan ya está.

P: ¿Cuánto tiempo le dedicás a la cursada?

R: Depende el cuatrimestre. Hoy en día, este cuatrimestre, ponele (calcula) 21 horas semanales. Antes (calcula), o con alguna materia intensa 32 horas semanales he llegado.

P: ¿Y horas de estudio, o haciendo ejercicio?

R: Y depende de época, de parciales, de finales...

P: ¿Sos de estudiar semana a semana o de dejar todo para el parcial?

R: No soy de semana a semana pero me gusta empezar con tiempo, tres semanas ponele antes del parcial. Lo voy siguiendo en clase pero no voy haciendo ejercicios en clase. No practico día a día.

P: ¿Y si tenés un final muy difícil, cómo hacés? ¿Sos de quedarte una noche entera por ejemplo?

R: No ni en pedo. Prefiero empezar antes. Si necesito, me quedo todo el día estudiando pero no suele pasar.

P: ¿Qué opinás de los contenidos de la carrera?

R: Están bastante bien, pero lo que pasa es que este programa está hecho en una situación en las que había que insertar mucha a gente a trabajar, entonces quedaron contenidos que tal vez a alguien que quiere dedicarse a investigación cierto tema no les importan.

P: ¿Por ejemplo?

R: Bromatología o Toxicología legal. Yo haciendo química inorgánica, toxicología legal me importa un huevo.

P: ¿Tenés materias optativas en la carrera?

R: 10 puntos de optativas, que en la Licenciatura, serían dos optativas. Las que son más chicas pueden tener 2 o 3 puntos, la mayoría hace dos optativas de 5 de puntos.

P: ¿Cuántas opciones de optativas tenés?

R: No se, muchas...

P: ¿Pero cuántas? ¿10, 20, 30?

R: Pasa que va rotando. O sea ponele la que estoy haciendo ahora de Inorgánica la dan una vez cada dos años. O sea tenés que ir planificando.

P: O sea que no tenés una especialización, distintos tipos de Química...

R: No, pero se está tratando en las Comisiones de la carrera. Planes de estudio con algún tipo de especialización. Yo estoy de representante ahí.

P: ¿Cómo llegaste a ser representante?

R: Yo tenía unos amigos, que después me enteré que eran representantes, y había que renovar representantes, y faltaba uno y me propusieron, y a mí me resultó interesante, así que acepté y me presenté. Las elecciones no son obligatorias, así que...

P: ¿Que es lo que hacés ahí?

R: Eso depende mucho del ámbito. La Comisión de Carrera se juntaba semanalmente pero ahora hace muchísimo que no nos juntamos, desde que empezó el cuatrimestre. Y el objetivo principal es cambiar el plan de estudios, este que está muy general, como que tiene mucho rango de cosas para insertarte laboralmente, a uno un poco más especializado. El plan de estudio antes eran 3 años comunes y 2 con especialización. La especializaciones eran orgánica, inorgánica, analítica, o físico clínica. Muy encerradas en ramas de química, no tan interdisciplinarias entre departamentos. Y la idea del plan de ahora fue cambiando un montón. Pero sería como un año final con muchas optativas o no obligatorias, pero que sean interdisciplinaria, no cerradas en un departamento.

P: ¿Sabés quién diseñó este plan de estudios originariamente?

R: Los estamos diseñando entre todos en la comisión.

P: ¿Quiénes conforman la Comisión?

R: Es como una fórmula medio rara que incluye a docentes, graduados y estudiantes, pero con una fórmula que fue cambiando.

P: ¿Cuándo decís docentes decís profesores?

R: Sí, profesores. Ayudantes, y creo que JTP también, va como graduado.

P: ¿Qué otras cosas hacen?

R: Y cosas más burocráticas, ponele si alguien se quiere cambiar de carrera también pasa por Comisión de Carrera.

P: ¿Vos el plan de estudios lo habías leído alguna vez entero antes?

R: No, más o menos. Pasa que el plan de estudio no está... Es como que medio va cambiando, en ningún lugar está bien, como que acá está el pan de estudio.

P: Pero cuando comenzaste la carrera tenías idea como iba a ser la carrera?

R: Yo cuando empecé la carrera me hice un cuadrito de flujo de qué iba a hacer cada cuatrimestre, pero nunca lo pude seguir, lo perdí (risas). Fui haciendo las cosas que iba anotando, y salió bastante bien.

P: ¿Y los programas de las materias los leés?

R: No. Debería.

P: ¿Los contenidos están actualizados?

R: Depende la materia. También hay mucha base que hay que tener que por más que ya no se haga así, es la base, es la base. Hay algunas teorías que las tenés que aprender por más que ya se hayan superado.

P: ¿Considerás que los contenidos son completos?

R: Para mí abarca un mínimo, y si a uno le interesa, tiene que hacer una tesis de eso, o sea completo, nunca va a ser completo porque es interminable.

P: ¿Se llegan a dar todos los contenidos? Ah claro si no sabés el programa en realidad no sabés...

R: Sí se que a veces se llega a dar todo y a veces no, depende el cuatrimestre. Depende del docente también.

P: ¿Te pasó alguna vez en una materia que te digan: esto deberían haberlo visto en una materia anterior?

R: No, porque las cosas esenciales se suele hacer un repaso. Más porque los docentes no saben qué otras materias cursaron los estudiantes o qué optativas tienen atrás, así que en general preguntan y lo que falta lo dan. Lo que no se llega a ver no es nada groso.

P: Si vos tuvieras que hacer alguna modificación, como rectora plenipotenciaria de la facultad. ¿Qué modificarías?

R: Yo sacaría materias inútiles para ciertas personas.

P: ¿Las sacarías o las harías optativas?

R: Optativas. Sí, obvio hay gente que va a querer hacer bromato, yo no.

P: ¿Algo más?

R: Haría los laboratorios... separado de... O sea vos recursás una materia y tenés que dar de vuelta laboratorio, recursás todo. Y capaz que en laboratorio te fue bien. Hay materias en las que sí el laboratorio tiene que ir de la mano, pero hay materias en las que no, y una persona que recursa es al pedo gasta, materiales, tiempo...

P: ¿Recursaste alguna vez?

R: No.

P: ¿Conocés alguien que haya recursado?

R: No.

P: ¿Cuál es tu promedio académico, si te puedo preguntar?

R: Alto. 9,13 en este preciso momento.

P: ¿Te parece alto o bajo?

R: Es alto, pero bajo con respecto a lo que era.

P: ¿Bajó con las últimas materias?

R: Sí.

P: ¿Y por qué?

R: Porque no me fue tan bien.

P: Sí claro, me refiero a ¿por qué considerás que no te fue tan bien? ¿Eran mas difíciles, les dedicaste menos trabajo?

R: Estoy un poco cansada, más harta. Y en particular hubo un profesor que para mí me cagó, y otra materia que me saqué 7 en el final y me dio paja ir a revisarlo, y para mí no era para 7, bah en realidad no lo vi. Me dio fiaca ir a verlo y no fui. Y capaz estaba para más.

P: ¿Y si hubiera pasado eso en los primeros años hubieras ido a revisar?

R: Sí. Bah no se porque al principio sos medio pichi y te da cagazo... A mitad de la carrera lo hubiera pedido revisar.

P: ¿Y el profesor que te cagó?

R: Los finales cuando la materia los dan dos profesores... Las primeras hay muchas teóricas porque se comparten con biólogos, después hay uno solo porque somos pocos. Y cuando la dan dos profesores muchas veces, cada profesor te toma una parte teórico y después hace un promedio. Con el primer profesor me saqué un 10 y con el otro no me fue tan bien, pero cuando veo en la libreta la nota que me habían puesto en función de la nota que me había puesto el otro. Como que puso una nota muy baja en función de la nota que quería que me quede al final, y no en función de cómo la rendí yo con él. Es verdad que el otro regalaba nota, pero bueno, no importa.

P: ¿Cuánto te quedó?

R: Ocho.

P: El otro te puso un seis.

R: Me puso un seis. Y no estaba para seis. Para un siete ponele que sí. Pero con un siete ya ma quedaba un nueve.

P: ¿Hay docentes que sean reconocidos así por ser malos docentes, o particularmente hijos de puta?

R: Bueno este es el chabón que te digo que corrige sus materiales en clase, o sea, ya lo tengo... Pero hay otros que cursaron y todo bien. Lo que te digo, me parece que pone más baja la nota para que te queda la nota que el quiere. La gente que rindió más parejo capaz no tuvo problemas. Sí hay profesores como que... Bueno con este profesor que te digo que es muy confrontante, yo no rendiría un final con él, porque te pone en una situación que no está buena. Sí, cada uno tiene su fama. Cuando decís voy a rendir con tal como que te dicen a ese escribible todo que no te pregunta nada. O le chupa un huevo lo que escribís así que no escribas tanto.

P: ¿Qué te pareció lo mejor de la carrera? ¿Si tenés que vender esta carrera en la UBA, decís estudiá esto acá por que...?

R: (Piensa)

P: ¿Qué fue lo que más disfrutaste?

R: Las cursadas de físico química (no se entiende),

P: ¿Por qué?

R: Porque son un flash.

P: ¿Por qué?

R: Porque no se, es un flash. O sea, elegí química cuántica, me gusta.

P: Perdón por ser reiterativo, pero ¿por qué?

R: No se, te vuela la cabeza. Porque las cosas son chiquitas, y la energía está cuantizada, y compacta, y vos lo podés ver, y pasa. ¿Quién fue el maldito genio que se le ocurrió esto? Qué se yo.

P: ¿Y lo peor de toda la carrera? Cualquier cosa... Desde académico, social, edilicio...

R: ¿Lo peor?

P: ¿Estuviste en algún momento indignada, por ejemplo?

R: Y ponele cuando cursé Toxicología Legal, porque no me gustaba ni un poquito y sentía que estaba yendo a un laboratorio a hacer (inaudible).

P: ¿Por qué, es muy laboral?

R: En realidad no. Hay laboratorios que son... Ves cosas que ya sabés, y que las dan para el orto, que los profesores no la saben bien, y que si les hacés una repregunta, no te la saben contestar. Y vos que ya cursaste Analítica, ya sabés que estás haciendo las cosas mal.

P: Y pensando en la Facultad en general, no sólo en la carrera, sino en la Facultad en general. ¿Qué cambiarías?

R: ¿Puedo poner un campus?

P: ¿Un campus? Como para...

R: Dormis, sí. Un siestario primero, eso es lo primero que haría. Que haya dormis.

P: ¿Pero para dormir ocasionalmente tipo siesta o para...?

R: No, tipo en Estados Unidos que la gente vive ahí. Para el que quiera, ¿no? Hay gente que... Yo no me quejo porque tengo una hora de viaje, pero hay gente que tiene dos horas y medias de viaje.

P: Dormis, entonces... ¿Algo más?

R: No se me ocurre.

P: A ver, como para que salga. ¿Vale decir que sin contar los dormis, estás completamente satisfecha con absolutamente todo lo demás de la facultad?

R: Con la facultad sí, tal vez con algunos docentes no. La forma de evaluar docentes la cambiaría, pero no se como. No sabría cual es la forma correcta.

P: ¿Qué es lo que te parece que está mal?

R: Toma mucho en cuenta los antecedentes científicos, que índice tenés, cuantos papers publicaste, pero no obstante la calidad docente... por ahí tenés docentes de buena calidad y otros no tanto.

P: Nuevamente perdón por ser repetitivo, pero ¿qué sería calidad docente?

R: Mínimamente, como mínimo que le den importancia a la docencia. Porque hay gente que ni siquiera le da importancia. Está ahí porque sí. Te lo puedo explicar por la negativa, que no me lea unos resueltos. Que te busque información.

P: ¿Vos tenés algún profesor con título? Digo, los Profesores son Doctores y los ayudantes Licenciados...

R: Los ayudantes en segunda no.

P: Bueno claro, los ayudantes en segunda no. ¿Pero tenés algún docente con título de profesor?

R: Ah, no se. Creo que hay alguna, pero nunca la tuve.

P: Reformulo la pregunta. ¿Conocés alguien que esté haciendo o haya hecho el profesorado?

R: Tengo algunos amigos que lo están haciendo. Pero no docentes. Igual te digo que hay unas psicopedagogas que están haciendo algunos cambios en mi materia, están haciendo algunos cambios que daaaale.

P: ¿Por ejemplo?

R: Y por ejemplo que corrijas, que hagas las correcciones no encima del parcial. Si no que lo hagas en una hoja aparte.

Porque si le techás o le corregís sobre el parcial lo desmoralizás. Dale, que se curta, que va a quedar en una cama, tipo con una niñera toda la vida. Todos la mandaron a cagar. O alguna cosas que están buenas pero son un poco difícil de

implementarlas, como que haya una grilla de corrección que cuando corrigen muchas personas está bueno, para unificar criterio, pero a los que corrigen les chupa medio un huevo pero está buena la idea.

P: ¿Conocés gente de Química de otras Universidades?

R: No. Fui a un congreso y conocí otras personas, pero hablé un cachito nomás.

P: ¿Y hay como rumores, o se dice algo de otras universidades?

R: Ah sí, pará, tuve un ayudante que estudió en Córdoba.

P: ¿Y a través de este ayudante, o rumores, comentarios o tu opinión, como pensás que está ubicada la UBA en relación a otras Universidades? En química.

R: No se.

P: En cuanto a la política. ¿Cómo se da allá?

R: ¿Política universitaria?

P: Sí. Hay elecciones para Consejo Directivo, Decano, que son obligatorias. Para Centro de Estudiantes no.

R: ¿Hay participación política?

P: Sí... No es la mayoría, ni ahí. Imagino que en sociales participa todo el mundo....

R: No, la verdad que no.

P: ¿Vos tenés alguna definición política, de partido?

R: Tengo alguna.... simpatía, pero simpatía nomás.

P: ¿Querés decirme por quién?

R: Sí, el FEM, que es La Mella. Pero única y exclusivamente por cómo manejaron el Centro de Estudiantes en su mandato, en comparación con el PO que estuvo ahora. Y a demás tengo amigos en el FEM...

P: ¿Y por qué te parece que era mejor el FEM?

R: Y porque hacían cosas, eran como de y para los estudiantes. Como, feria de apuntes... No me acuerdo ahora pero me acuerdo que era un par de cosas. Y del PO no veo mucho a nadie moviéndose mucho. Recién ahora están haciendo una movilización por el comedor. Me parece que tienen un compromiso más de afuera, más como asociado a la política de afuera de la universidad, entonces, nada, hay carteles de afuera, de israel y palestina, pero en la universidad... Para mí no es repudiar o no repudiar políticas nacionales o eso.

P: ¿Hay muchos carteles?

R: Yo ni los veo. Yo no presto mucha atención así que nunca los ví. Las gente los naturaliza.

P: ¿Te parece que está bien que haya?

R: Sí, que estén. Quien quiera leerlos que los lea. Me parece que están bastante al pedo, pero que estén. Un peligro de fuego nomás. (Risa)

P: Bueno, una pregunta un poco más rara. ¿Qué es para vos una buena educación universitaria? No solo tu carrera, no sólo tu facultad. ¿Qué tiene que tener para vos una buena universidad?

R: A nivel educativo...

P: Sí...

R: (Piensa)

P: ¿Cuáles serían los puntos clave de una buena universidad?

R: Ehmm...

P: Reformulo. Querés estudiar y tenés 10 universidades. El prestigio es más o menos el mismo. ¿Qué vas a buscar en cada una para elegir cuál vas a hacer?

R: Docentes...

P: ¿Y qué tendrían que tener los docentes?

R: No se qué deberían tener los docentes, pero sí carisma... Por lo menos. Utilizar recursos didácticos como diría la encuesta de fin de cuatrimestre.

P: ¿Y qué sería para vos, calidad universitaria?

R: Que los contenidos que te dan, y digamos las herramientas, puedan genera miembros pensantes y auto.... algo.

P: (Risa). ¿Sacaste de algún lado eso que estás diciendo?

R: Probablemente de algún lado (Risa).

P: ¿Autónomos?

R: No... O sea, estaba pensando que tengan su propio empuje.

P: ¿Las universidades deberían ser evaluadas?

R: Hay una discusión entre si son evaluadas y pierden la autonomía.

P: Sí, pero quiero que me contestes lo que vos opinás.

R: Claro pero es como un dilema que tengo en la cabeza. ¿Evaluadas en qué sentido? Sí. Para mí, no se le debería imponer cosas. Y en realidad, la única repercusión va ser que digan: Esta universidad es mejor que otra.

P: ¿Quiénes deberían evaluar?

R: Y, eso, un consejo generado por mucha gente que un día tal, constituido por personas de diferentes universidades y diferentes partes del mundo y diferentes...

P: ¿Qué deberían evaluar? ¿Qué deberían mirar?

R: Ni idea.

P: Mencionaste la autonomía universitaria. ¿Qué creés que es?

R: Que la universidad pueda tomar sus propias decisiones, ¿no? Obviamente en el marco de la ley. Digamos... la Comisión de la Carrera no tiene que pedir permiso... O el decanato no tiene que pedir permiso afuera para hacer cambios.

P: ¿Y te parece que que alguien evalúe la universidad haría que pierda la autonomía?

R: Si impone cosas, si impone reglas sí.

P: ¿Qué sabés de la CONEAU?

R: Me estás metiendo en un ternero (risas). Yo recién entraba, no recuerdo mucho.

P: ¿Y qué es lo que sí recordás?

R: Pasaba mucha gente por las aulas de las agrupaciones. A las que yo no le daba mucha pelota, y todos decían que no. Que no a la acreditación.

P: ¿Sabés en qué consistía la acreditación con la CONEAU?

R: Siento que tengo que decir Ley de Educación Superior.

P: ¿Y sabés algo de eso?

R: Tengo una vaga idea pero...

P: ¿Y cuál es esa vaga idea?

R: Estoy intentando escarbarla de mi cerebro. Creo, no estoy seguro, era estar evaluado bajo un consejo o algo, bajo la LES, que tenía que ver con algo. Y que hubo un 92% de no!

P: ¿Se volvió a hablar del tema desde entonces?

R: Dentro de las personas que tienen más participación política sí, lo he escuchado. Pero como ya no hay tanta participación política como en ese momento.

M2

P: ¿Cuántos años tenés?

R: 26

P: ¿Que estás estudiando?

R: Licenciatura en Ciencias Matemáticas.

P: ¿Y desde cuando estás estudiando?

R: 2007 entré a la facultad.

P: Es decir que estás en tu séptimo año.

R: Sí.

P: ¿Cuántas materias hacés por cuatrimestre aproximadamente?

R: El programa dice que deberían ser dos por cuatrimestre. Dos por cuatrimestre más las optativas en cinco años debería salir, pero la verdad es que la mayoría tarda un poco más y yo estoy tardando un poco más que la mayoría.

P: ¿Por qué elegiste matemática?

R: Siempre me gustó, yo iba a hacer astronomía, hice unas materias de astronomía en el secundario, no me gustó era mucha cuenta, muy difícil, no se entendía nada. Hoy me di cuenta que era muy difícil, porque hacer astronomía física que es lo que a mí me daban sin tener conocimientos matemáticos o físicos fuertes es imposible de entender, necesitás una batería de conocimientos previos y me dijo bueno astronomía no, y matemática siempre me resultó con muchas dudas, siempre quise saber por que la respuesta que me daban las formulitas tenían sentido al problema concreto, así que dije bueno, vamos a ver cómo funcionan, a ver esas maquinitas y ver lo que está adentro, y empecé matemática y era algo completamente distinto a lo que yo imaginaba, pero muchísimo mejor.

P: ¿Por qué distinto?

R: Yo lo pensaba más como entender la maquinita, quería ir a ver los pedacitos chiquitos de la máquina. Y en la carrera... En realidad esos pedacitos de máquina, es una puerta, la máquina es otra, y ahora estoy viendo lo máquina, ahora estoy viendo un montón de cosas, que usan lo que a mí me enseñaron en el secundario, desde otro punto de vista mucho más interesante, bien explicado y bien motivado, para ver cual es la potencialidad de la matemática. Después igual hice una materia que me explicó por qué funcionaba la maquinita del secundario, porque la duda la seguía teniendo, que es básicamente entender el sistema axiomático que lo sostiene, pero es una boludez. No daba para una carrera completo de eso.

P: ¿Y te quedó pendiente la cuestión de la astronomía?

R: Sí sí sí, me quedó pendiente, voy a volver. En algún momento cuando sea un viejo choto y no tenga nada que hacer voy a hacer algún curso de astronomía.

P: Más allá del hambre de conocimiento de cuando empezaste matemática. ¿Vos tenías alguna idea del perfil profesional o a qué querrías dedicarte laboralmente?

R: No. No tenía ni idea. Porque en la sociedad no hay referentes de matemático. O sea, te digo un matemático: Pitágoras. Ah, bien. Estás yéndote 2.500 años atrás. O Paenza, ponele, pero yo estudié en Chile, no lo conocía. O sea, no hay referencia, uno no sabe de qué trabaja un matemático. Tampoco me interesaba porque sabía que soy más o menos capaz y de última puedo ser un matemático que atendiera un kiosco. Para ganarme la vida no tengo problema. Creo que me las podría agarrar de cualquier forma, así que voy a estudiar algo que me haga feliz. Si puedo laburar de eso buenísimo.

P: ¿Y hoy, que pensás?

R: No, hoy sí se que puedo laburar en matemática.

P: ¿En qué te gustaría, hoy?

R: Hoy, estoy a nada de recibirme y... trabajar en alguna empresa pública o privada. Usa mis conocimientos para usar mis conocimientos para un problema de la vida real.

P: ¿Por ejemplo?

R: Se pueden hacer muchas cosas. Yo por ejemplo fui a varias entrevistas de Despegar, MercadoLibre, Aerolíneas, que es básicamente pensar programas para armar recorridos de aviones, o en ML era identificar buenas ofertas, elegir qué mostrarle a la publicidad a qué persona.

P: ¿Todo eso era diseño de procedimiento, con software?

R: Sí, básicamente, participar de un equipo que esté encargado de eso. Como matemático creo que se pueden aportar muchas cosas desde ahí. Después tengo ganas de laburar en el INDEC, ensuciarme un poco las manos, ver lo que está pasando ahí, manejar estadística, ver un poco dato del país.

P: ¿Investigación te interesa?

R: No, por ahora no. Ya tengo muchos en los años en la Facultad, vi lo que hace la gente que se dedica a la investigación, tiene su oficina, su computadora, van a congresos a Canadá a Australia me encantaría que mi laburo me hiciera viajar, pero no tengo ganas de que mi rutina sea ir a una oficina frente a mi computadora leyendo un paper y escribiendo. Tengo ganas de algo un poquito más desafiante. Creo que la investigación es un desafío más a largo plazo, yo quiero los desafíos ahí, uno después de otro. Constantemente. Igual, el doctorado lo voy a hacer en algún momento. A los sesenta, pero lo voy a hacer.

P: Antes me habías dicho que habías estudiado en Chile. ¿La secundaria fue eso?

R: La primaria y la secundaria.

P: ¿Para la universitaria, ya estabas en Buenos Aires, o tuviste alguna experiencia Universitaria allá?

R: No, ya estaba acá porque no se si sabés en Chile se da una prueba, ahora creo que lo están cambiando, pero sale una prueba que te da un puntaje, que te da acceso a cierta carrera, y después eligen según no se cuántos cupos tengan, yo me postulé para Licenciatura en Matemática en la Universidad de Concepción donde yo vivía que es una buena Universidad, y dije bueno, si quedo con beca del 100% me quedo ahí, y sino me venía acá que también estaban mis hermanos y estudiaba gratis y volvía, porque yo soy Argentino. Me dieron una beca del 100%, pero me pidieron que me nacionalizara chileno. Hice los trámites hasta que leí bien o me dijeron que para ser Chileno tenía que abandonar la Argentina. Yo pensé que podía tener la doble nacionalidad, pero no se puede.

P: No sabía.

R: Es medio extraño. Argentina permite la doble nacionalidad argentino chileno pero Chile no. Tengo una sobrina que es chilena, y ahora es chilena argentina pero yo no puedo ser argentino chileno. Y ahora está aca.

P: ¿Qué opinás de la educación recibida? ¿Hasta ahora?

R: Excelencia. Por lo menos creo que en la formación científica, esta Facultad, que es una burbuja en toda la UBA, tiene una formación de excelencia a nivel latinoamericano, mundial. La gente que se recibe aca sale con mucho conocimiento, muy preparada para la investigación, para el laburo interdisciplinario, para salir del país. Se piden muchos científicos en Universidades de Europa, que se yo, Estados Unidos. Servimos. Somos muy bien formados.

P: ¿Qué es para vos Excelencia? ¿Cómo la definirías?

R: Y, alguien que se puede sentar con el otro y discutirle de par a par. Entender lo que el otro te está hablando. Escuchar lo que el otro está diciendo y ya hacerle preguntas, o poder participar de una discusión entre pares cuando te recibís. O durante la carrera. Que te forme la capacidad de hacerte preguntas y estrategias para responderte las preguntas, eso para mí es excelencia [DEFINICION RELACIONAL]

P: ¿Cuándo decís cara a cara con el otro, con un par, quién sería ese otro?

R: Y, otro investigador, de... de la misma carrera, del mismo estudio, que tenga algo que ver. Me puedo sentar con un físico, me puede explicar su problema, puedo dar su punto de vista. Puedo entender su problema por más que yo no sepa mucha física. Es eso. Dar capacidad al diálogo con otros.

P: ¿Qué expectativas tenías al entrar a la carrera?

R: Ninguna, nada, cero. Yo quería disfrutar la carrera. La verdad, muy irresponsable de mi parte haber tomado esta decisión así. Tenía ganas de estudiar matemática por que me daba mucha curiosidad lo que decías vos, el hambre del saber. Siempre fui muy de querer saber mucho. Así que bueno, ya fue. Estudio. Después de última laburo de otra cosa.

P: ¿Cuál te parece que es uno de los principales aprendizajes que te dio la carrera? Lo que sea. Desde cuestiones de contenidos, hasta actitudes frente a la vida. ¿Cuáles te parece que son las cosas principales que aprendiste?

R: A mí me parece que lo más importante que yo aprendí de mi carrera es estructurar el pensamiento. No un pensamiento cuadrado. Sino de alguna formar poder vivir la vida entendiendo, diciendo bueno esto va a pasar antes que esto, si quiero argumentar primero tengo que plasmar bien cuáles son mis puntos básicos, que es lo que yo estoy asumiendo, qué es lo que estoy diciendo. Darle un sentido lógico a la vida, a las situaciones. Esto no solamente porque sí, si no que pudo haber pasado por otras cosas, pensar bien las situaciones, una cuestión muy de análisis. Contemplemos la mayor cantidad de factores, ver qué tan relevante cada factor pudo haber sido, y a partir de ahí bueno llegar a esto pasó y lo más probable es que haya sido por esto y no por esto.

P: ¿Qué fue lo mejor, lo que más destacarías -positivamente- de tu carrera?

R: Y eso justamente. Me parece que estructurar el pensamiento es algo muy útil. Porque te ayuda después en el diálogo con las otras personas. Porque cuando vos dejás en claro lo que vos pensás.... De acá parto yo, todo lo que viene después lo podemos discutir. Pero de acá parto yo, vos que opinás de esto, de mis pilares. Y a partir de ahí lo pensamos juntos. Porque si pensamos cosas muy distintas desde el principio, después es un poco más difícil.

P: ¿Y lo peor?

R: ¿Lo peor de mi carrera?

P: De tu experiencia en la carrera... Lo más desesperante, lo más frustrante...

R: No, frustraciones tuve muchas, hubo muchas materias que me costaron mucho que no aprobé, que nada hicieron que me cambie de orientación, después fue por suerte lo mejor que me podría haber pasado. Frustraciones académicas muchas, pero igual se disfrutan, porque no dejan de ser cosas que no estás entendiendo pero querés entender y es una cuestión interna de dale, cómo puede ser, dale chabón, tenés que saber.

P: ¿Y cosas negativas? ¿Cosas que decís bueno esto la verdad estaría bueno que sea diferente?

R: Y hay cosas en los planes de estudio que en realidad están muy viejas. O sea vemos un plan de matemática que podría ser de hace 15 años, y creo que Computación, Matemática, de 15 años a acá cambió mucho, aparecieron computaciones que verdaderamente tienen capacidad, no es lo mismo que 15 años atrás. Igual más o menos estamos intentando cambiar lo de la carrera eso, o sea modernizarlo un poco, porque no podemos desaprovechar toda la tecnología.

P: ¿Y los docentes intentan modernizar desde sus propias materias?

R: Pocos. Hay muchos que están hace 40 años dando clase y que no tienen ganas de seguir dando clase. Entonces bueno, ya está. Hay que esperar que se mueran o se jubilen. No le vas a pedir a un tipo que nunca agarró una calculadora que te haga programar o manejar lenguajes de programación o un algoritmo, o sea no, ya está.

P: ¿En sentido general, qué opinás de los docentes de la carrera?

R: Son bastante buenos.

P: ¿Qué es un buen docente?

R: Primero que tenga ganas de enseñar. Que tenga estrategias de enseñar, y que sepa lo que está enseñando. O sea, más allá de que uno tenga muchas ganas, mucha didáctica, mucha pedagogía, uno tiene que saber lo que tenga que enseñar. O sea no para dartelo cerradito, como un paquete, tomá, entendete este paquete de conocimiento, digerilo, sino que yo cuando tengo este paquete, yo ya lo integré, ya es parte de mí, bueno te lo voy a dar a vos, abrámoslo, entendámoslo, pero su paquete tiene que ser mucho más grande del que me está dando. Además estamos en una carrera científica donde el profesor está constantemente enfrentado a re preguntas, entonces tiene que estar capacitado para poder recibir las preguntas, y si no sabe la respuesta, por lo menos decirte la bibliografía, o decir bueno te respondo mañana y averiguo bien, no se, gente capacitada para enfrentarse a la curiosidad del alumno. Y creo que acá por lo menos en matemática está bien...

- Un señor que estaba en el comedor al lado nuestro se para, se acerca y nos dice:

"Estoy de acuerdo con todo lo que está diciendo, está bien. (Risas) Como viejo profesor universitario, totalmente de acuerdo." La agradezco el comentario y se va.

P: ¿Te tocó alguna vez algún docente que no fuera así? ¿Que no supiera?

R: Sí. Mis dos primeras materias en la Facultad fueron dos docentes que no tenían ganas de vivir, no tenían ganas de enseñar. Tenía muy poca ganas de recibir preguntas. Se planteaban muy lejanos al alumnado. Peor bueno, lo tuve que superar porque era lo que había. Yo pensé que iba a ser todo así pero después por suerte me fui sorprendiendo.

P: ¿Y alguno que recuerdes que haya sido particularmente bueno?

R: Sí, tengo un docente que de suerte lo tuve en tres materias distintas, que las disfruté mucho porque sabe un montón, y tenía todas las ganas de enseñar, muy copado, muy buena onda, muy dado al alumno, muy sacrificado, un genio.

P: ¿Cómo se ve, o cómo se transmite las ganas de enseñar? ¿Como te das cuenta vos que tiene ganas de enseñar?

R: Más allá de cómo está dando la clase. Chicos, ¿se entiende? Y que mire las caras de los alumnos, y que se cuenta que el que dice sí, pero en realidad no está entendiendo, como que diga no, vos no estás entendiendo. Como que diga, te lo vuelvo explicar. Que no se quede ahí, que de verdad se interesa, que no pregunte porque quede bien preguntar si se entendió. Que te agarre en el pasillo y te diga che, viste esa pregunta que me hiciste el otro día, bueno estuve viendo, estuve pensando esto, bueno fijate que pun saquee una hoja, te muestre el ejercicio... Que uno vea que su pedagogía, que su docencia iba más allá de las horas que le correspondían o le pagaron. Realmente se preocupa porque el pibe entienda.

P: Y vos como ayudante... ¿En qué materia estás?

R: En Álgebra I, y aparte soy docente del CBC.

P: ¿Intentás aplicar lo...?

R: Sí sí sí. En realidad con los conocimientos que tengo, intento tener una relación cercana con mis alumnos, tratar de abrirles el panorama lo más que pueda, porque realmente yo tengo mis limitaciones, todavía no sé realmente de eso... Eso, sí se eso, y un poco más que eso. Entonces les intento abrir el panorama lo más que puedo, y dejar muchas preguntas picando. Yo creo que lo más importante es dejar las preguntas picando. Dejale un montón de preguntas. No les des las respuestas a todas. Pero las preguntas todo el tiempo.

P: ¿Que opinás de los ayudantes en primera y los ayudantes de segunda de la carrera? ¿Con la diversidad inevitable y lógica? Teniendo en cuenta tu propia experiencia docente.

R: Me parece que el sistema muy bien armada. Me parece que los ayudantes en segunda, en primera, los jtp y los profesores me parece que está bastante bien, que cada uno cumple su rol, que los alumnos van entendiendo el rol que ocupa cada uno... Y por lo menos en mi experiencia tuve buenos ayudantes tanto como profesores como ayudantes, y creo que no fue suerte sino que creo que el plantel docente que por lo menos el de matemática son buenos. La mayoría son buenos y unos muy poquitos malos.

P: Y estos que eran malos. ¿Qué estrategias usaste, cómo los pasaste?

R: Por suerte fueron en materias que no eran tan difíciles. Entonces las teóricas la complementaba con la práctica, con las prácticas más o menos zafaba entonces aprobaba los parciales con eso y el final, uno lo dí con otro profesor, que me habían dicho que era un poquito más dado a la conversación con el alumno, un criterio un poco más amplio, y el otro ya fue, fui al final, estudio, me saqué un cuatro. Bueno, me lo saqué de encima. No todo en la vida se disfruta.

P: ¿Tenés alguna forma particular de estudiar? ¿En algún momento del día, por ejemplo?

R: Yo la verdad entré a la Universidad sin saber estudiar y me voy a recibir sabiendo estudiar muy poco. No puedo estudiar solo. No puedo estudiar en silencio. Tampoco puedo estudiar con mucho ruido. Funciono muy bien en la dinámica de estudio grupal. Solo no puedo, me desconcentro. Es algo que no pude solucionar. La forma que yo tengo para adquirir conocimiento duro es un grupo.

P: ¿Cuánto tiempo estudiás por semana? O resolviendo ejercicios o práctica, pero digo ¿cuánto tiempo dedicado por semana a la materia?

R: Tres horas, o cuatro.

P: Por semana.

R: Por semana. La verdad muy poco. Siempre muy jugado.

P: ¿Y los finales?

R: Depende. Hay finales que te toman mucho tiempo. Me acuerdo que hubo uno que estudié 5 horas diarias durante un mes, y otros que dos semanas dos horas diarias, qué se yo, varía mucho. Incluso hay algunos finales que son presentar una clase, un tema, un paper, cuando pasás la mitad de la carrera como que los finales son más difusos.

P: Más fáciles.

R: No más fáciles no, pero otra metodología. Es leer un paper, y ya no es tan estudiar, ya es entender.

P: ¿Y cuántas horas de cursada por semana, promedio?

R: Ahora yo estoy por recibirme, en la última materia optativa.. Estoy haciendo 14 horas semanales. Dos días de siete horas. Lo normal son 20 horas. Dos materias de 10 horas cada una.

P: Hace poquito mencionabas el plan de estudios. Me decís que se está intentando modernizar. ¿Cómo es ese proceso?

R: La carrera está separada en orientación pura y orientación aplicada. La orientación pura da más que nada una formación un poquito más de investigación, conocimiento abstracto, menos aplicado, más como bueno construyamos conocimiento más allá de si es útil o no es útil. A mi me parece que eso no es una pregunta relevante, porque Newton hizo cosas hace cientos de años que recién son útiles ahora con una computadora, o sea en su momento uno le hubiera dicho pará Newton estás perdiendo el tiempo. El conocimiento es conocimiento. Siempre suma saber más. Orientación pura es más dura, más abstracto. En aplicada uno ya aprende a programar, estadística, física, una cuestión para enfrentarse a la realidad, que es la orientación que yo hice, y en esa orientación, es donde se necesita que esté al día con las tecnologías de hoy. Porque está bueno que nosotros cuando salgamos y tengamos que usar un lenguaje y todo eso, estemos al pie del cañón, en lo que se está usando hoy, no lo que se está usando hace quince años. Llegamos al laburo y te dicen bueno tenemos que usar esto, y estaría bueno que en la facultad de hayan formado a usar esas herramientas de hoy. Y también en pura me parece que hoy por hoy no se está programando, incluso en orientación pura no saben programar que es una herramienta muy útil, para un matemático saber programar. Los avances hoy en matemática pura... Hubieron dos resultados en los últimos años que estuvieron pendientes durante creo que 130 años, no se supo si eran válidos o no, y se resolvieron con una computadora. Teorema netamente abstractos, muy puros, muy alejados de la realidad, se resolvieron con una computadora. O sea dale flaco, te estás perdiendo una herramienta que te puede llegar a servir como ay no, yo tengo que poder con mi cerebro, no flaco no podés con tu cerebro, tenés una computadora que te hace 150.000 cuentas por segundo, admitilo y dejá que te ayude.

P: ¿Vos empezaste primero con la pura, y cambiaste a la aplicada?

R: Sí, sí. La mayoría de las personas que entran a matemática entran porque quieren hacer pura. La realidad es esa. Flashean el científico loco en matemática, en hacer cosas bien flasheras, y abstractas, y bien idas de la realidad, y después en el camino hay muchos que se van tentando y piensan que estaría bueno usandolo en algo. La mayoría entra siendo para ser investigador, y como para investigador está más dado el área pura, y en la aplicada, investigadores y gente que después quiere salir de la academia.

P: ¿En cuántos hay más estudiantes?

R: En pura. Muchísimos más. Debe haber 70 30, qué se yo.

P: ¿En qué momento leíste el plan de estudios entero?

R: Cuando empezás la carrera lees el nombre de la carrera. Pero después de qué trata cada uno... me iba enterando de qué va la materia cuando la iba a cursar, sólo alguna que tuviera un nombre muy raro como topología.

P: ¿Tenés idea de otras Universidades, de otras facultades de matemática en otras universidades, cómo es el contenido, si se ve lo mismo...?

R: Fui a congresos que hablé con otros estudiantes. Se ve menos. Primero porque no tiene esta división de pura y aplicada. O sea tienen como temas mixtos de los dos. Y son carreras que terminan saliendo un poco más caortas. Tardan menos. Acá está pensando como una carrera larga y el que sale sale con un abanico de conocimientos muy grande, un espectro muy amplio de conocimientos, tanto puros como aplicados. En otras universidades por ahí son más pragmáticas como que salís con lo más útil. Te dan los primeros pasos. Después si querés seguir de investigador, los primeros años son más difíciles. Nosotros medio que los tenemos integrados ala carrera, en cuanto a que son de conocimientos ya más duros.

P: ¿Y que opinás que es mejor?

R: Yo creo que tienen que estar los dos. Está bien que haya una institución que de una formación muy amplia, que de una formación muy grande, y tiene que haber instituciones con formación mas precisa, más al grano, que quiere una formación más rápida o que ya sabe lo que quiere hacer ya sabe cuál es el tema que le copa y quiere salir rápido y quiere hacerlo.

P: ¿Tenés alguna referencia de institución que digas sí, esta es una universidad de buen nivel?

R: Bueno sí, la Universidad de Córdoba. Es muy buena.

P: ¿Y cómo lo sabés?

R: He hablado con ellos, y uno se da cuenta los temas que tratan, cómo están armados, no por nada es una universidad de 400 años, es una universidad de mucho prestigio, funciona muy bien, está bien armada. Después en La Plata, está bien formado, es así más pragmática pero no deja para nada de lado la calidad, de Río Cuarto tampoco. Después las privadas en matemática si te das cuenta que son bastante malas. Vos leés el plan de estudio y te das cuenta que ni siquiera ven lo básico.

P: Recién mencionaste calidad. ¿Calidad y excelencia son lo mismo para vos?

R: Para mí sí. Yo los uso como como sinónimos.

P: Si yo te dijera que vos sos el decano en la Facultad. Plenipotenciario, lo que vos decidís se hace. ¿Qué harías?

R: Más becas. Y mucha más extensión.

P: ¿Extensión universitaria, o extensión de la carrera?

R: No, extensión universitaria. Sacar afuera a la Universidad. O sea, no puede haber pibes que se estén recibiendo en 5to año y no sepan que existan las carreras de oceanografía, atmósfera, que no sepan que hace un matemático, que el químico, se imaginan a alguien con unos frasquitos, el biólogo muy estigmatizado. Eso es algo que tenemos que solucionar. Por lo menos acá en Buenos Aires, tenemos que ir y decirle al pibe, che pibe, existe paleontología. Porque tal vez sólo por no saber que existe no la va a estudiar. Y después llevar la Facultad a los barrios, hacer extensión de los científicos de aca sacarlos y mostrar por qué es importante que un país tenga ciencia.

P: ¿Vos hiciste alguna actividad de extensión?

R: Sí, yo fui dos años divulgador de la facultad. La facultad tiene un equipo pero debería ser más grande. Hoy soy divulgador del departamento. Es un tema del cual me interesa bastante, y laburé bastante.

P: ¿Que hacías?

R: Ibamos a varios colegios, uno de cada carrera, y en ocho minutos hacían estudio tanto, por qué estudio esto, qué se estudia, y las salidas laborales, y teníamos un ida y vuelta con los pibes, eso les generaba un montón de preguntas, una actividad que hacíamos mucho. Ir a un montón de colegios, conurbano, capital, íbamos por Capital y alrededores, y bastante lejos, de Ezeiza en adelante, considerando que estamos en Ciudad, es bastante lejos. Nosotros también hacemos Noche de los Museos, estás invitado, en la facultad se hacen muchas actividades que posta están muy buenas. También semana de la ciencia, que el departamento hace un montón de actividades, interesantes. También damos charlas a grupos de tercera edad. Ahí ya no es che vení a estudiar esto, pero vos bas y te das cuenta que los... no quiero usar una palabra fea, la gente de la tercera edad que quedan muy sorprendidos cuando vos le hablás de ciencia, porque hay gente que nunca se puso a pensar en eso, en la evolución, en el punto de vista científico, en la matemática de algo que era más allá del almacenero con la calculadora, nunca se puso a pensar física, gravedad, electricidad. Vos te das cuenta en la cara como que para mis 80 años me estás mostrando un mundo que no conocía. Nunca contemplaron. Un montón de actividades de ese tipo. Creo que como Decano, sacaría mucho más.

P: Entonces extensión, ¿becas?

R: Becas sí, porque hay muchos pibes que les encantaría estudiar aca pero estudiar en esta Facultad te requiere mucho tiempo, sale caro, obviamente la carrera es gratis pero uno está mucho tiempo acá, las cursadas son largas, vos tenés almorzar, merendar, viajar, que Ciudad no queda muy cómodo, entonces necesitás becas, o ayuda, o algún sistema, qe si bien el de Ayudante en 2 funciona porque pueden aguantar los trapos con la plata que se paga, pero bueno, algo más. Un ayuda para que nadie que quiera estudiar ciencias se quede sin la oportunidad.

P: ¿Se puede estudiar y laburar acá?

R: Laburos muy puntuales. Laburo de ocho horas todos los días es muy difícil, muy difícil. Si cursás Computación sí porque está armado a la noche justamente para eso. Después el resto no. Ocho horas diarias no lo podés mantener. Si querés cursar, si querés bibliografía algunas prácticas y los parciales, sí podés, como toda carrera.

P: Hablando en términos generales. Si vos tuvieras que decir qué es una buena educación universitaria. No solo tu Facultad, en general. ¿Cuáles serían para vos los requisitos para tener una buena educación universitaria?

R: (Piensa). Una vez salido, te tiene que permitir integrarte al mundo. Si tu carrera es la carrera de laburo, si estudiaste qué se yo, técnico en electricidad, tenés que poder salir y saber enfrentarte a las situaciones que se te van a aparecer en tu laburo. Si sos ingeniero mecánico, estar preparado para enfrentarte a los problemas. No te digo saber las respuestas, no

estar preparado para buscarlas. Yo creo que sería eso. Que te formen como para poder enfrentarte a los problemas que te corresponden al a carrera que estudiaste.

P: ¿Quién debería encargarse de que las Universidades logren eso?

R: (Piensa). Las Universidades y el Estado, los dos.

P: ¿Y qué intervención tendría el Estado?

R: Y, hacer una reforma en la Ley. Se dice mucho No a la Coneau, no a la Coneau. Yo digo no a la coneau, digo no a la coneau con la conformación que tiene hoy, que es muy permeable a intereses de empresas privadas, multinacionales, mucho interés, mucha presión de las universidades privadas. Si se reformara la LES y hubiera una conformación un poquito más, qué se yo, aceptable desde el punto de vista desde aquellos que defendemos la universidad pública gratuita y de calidad, ahí sí. Porque el Estado pone un montón de guita en las Universidades, y después no puede ser que el Estado no pueda preguntar qué estás haciendo con esa guita. No puede ser que el Estado de guita y después yo la barrileteo y hago lo que se me canta. No digo que el Estado venga y diga bueno, tenés que hacer esto, el plan de estudios tiene que tener esto. No digo que el Estado marque las carreras. Pero sí una forma de control y de ir llevando el proceso. Y aparte en un proyecto de país serio, en el que de acá a veinte años vamos a necesitar muchos ingenieros químicos, porque qué se yo ponele vamos a explotar mucho el petróleo, o vamos a necesitar muchos ingenieros aeronáuticos o lo que sea, el Estado tiene que tener herramientas para que las Universidades empiecen a formar profesionales con cierta formación, con ciertos conocimientos particular[es]. No digo de hacer que Geología tenga que tener estas cosas, pero poder plantear sus inquietudes y necesidades. Un proyecto tiene sus necesidades, y debe poder plantear sus necesidades profesionales, y debe poder plasmar ese deseo en las Universidades.

P: ¿Qué reformarías ponele de la LES?

R: Y, y la conformación de la CONEAU ponele. Después establecer cosas que queden bien claras que la Universidad es gratuita. Y que es gratuita para todos, para los argentinos y para los extranjeros. Si hay algo que me pone orgulloso de este país, es que la Universidad sea gratuita para los extranjeros. Yo cuando veo a alguien acá por la Facultad, y escucho un colombiano un peruano un mexicano, se me llena el corazón. Que la universidad sea gratuita y de calidad, porque podría ser una mierda, pero por suerte no lo es, entender que es un derecho que sea así, me parece que está bueno. Eso tendría que estar bien claro.

P: ¿Cómo debería ser la conformación de la Coneau, para que sea buena?

R: Participación del Ministerio de Educación. Obviamente participación Parlamentaria. Universidades públicas. Algún organismo estatal, qué se yo, igual ahí no sé, te diría Conicet, INTI, pienso los de ciencia que son los que más conozco, y también alguna representación de las Universidades Privadas, pero hoy por hoy es muy equitativa y no creo que deba ser equitativa la representación en las Universidades Públicas y las privadas. Entiendo que los intereses son distintos.

P: ¿Y qué consecuencias te parece que tiene la actual conformación de la CONEAU?

R: Es muy permeable a influencias foráneas.

P: ¿Cómo se traduce eso en acciones?

R: Se puede terminar arancelando la Facultad. O planes de Estudio muy enfocado en necesidades de empresas privadas, multinacionales, es algo que... La Universidad tiene que ser permeable a los intereses del Estado, del país. Los privados tienen otros métodos para que se estudie lo que ellos quieran, pero no en la Universidad. No en la pública. Si vos querés tener la Universidad Techint, formales como vos querés. Pero estamos hablando de Universidades públicas.

P: ¿Participaste del debate sobre la CONEAU que hubo acá en el 2009?

R: Sí, participé. Yo en esa época estaba muy poco enterado, fui a asamblea, voté. Y fui ahí cuando leí todo y más o menos me informé, y armé mi idea de que el Estado tiene que tener algún tipo de influencia, y que el problema no es la CONEAU sino su conformación. El problema no es que exista un ente que controle o que esté atento a lo que hacer la Universidad, el problema es la CONEAU hoy.

P: ¿Y ahí empezaste a militar?

R: No, empecé a militar hace dos meses.

P: Hace poquito.

R: Hace muy poco. Participo de un grupo de carrera, soy representante estudiantil en el departamento. Militaba en otros lugares políticos en otras condiciones, pero militar en una agrupación, hace dos meses.

P: ¿Qué te llevó a militar?

R: Tenía ganas de dejar un sello, hacer algo de militancia antes de recibirme. Quería participar en el lugar candente, donde las papas queman. No sólo las cases satelitales. Enfocadas muy en carrera o a mis intereses particulares. Quería hablar de todos los temas, donde las papas queman.

P: ¿Que te gusta hacer dentro de la militancia?

R: Desde la militancia, estoy intentando fomentar mucho el lugar donde yo y participaba previamente, porque entiendo que son lugares de construcción muy bueno, muy útiles. Y quiero que las otras personas participen de esas instancias. Y también dar un poco el debate, creo que en esta Facultad... Yo soy de Nuevo Encuentro, una agrupación que se yo, Kirchnerista, un poco más crítica que La Cámpora, creo que está bueno, creo que estaba faltando una voz oficialistas, crítica, lo que sea, que no sea La Cámpora que sea un poquito más abierta, más crítica, no alguien que sea Nestor y Cristina, Néstor y Cristina, Viva Perón.

P: Última pregunta. ¿Qué opinás de la autonomía universitaria?

R: Me parece bien. No 100%, pero sí. Me parece que la Universidad sea autónoma, no en todos sentidos.

P: ¿En qué sentido no siempre autónomo?

R: Y en lo que te digo, no puede ser que diga bueno soy autónomo, y hago lo que quiero con la guita. Desde mi visión, de alguna forma confío en el Estado, en el gobierno que hay hoy de turno. Pero los gobiernos cambian. Estaría bueno que tuviera una pata en la que si el gobierno es una mierda, la Universidad no se caiga a pedazos. Por eso defiendo la autonomía. Igual no es tan así, porque en los momentos más duros en la historia argentina la universidad se vio fuertemente impactada. Pero bueno, podría haber sido peor.

B1

P: ¿Cuántos años tenés?

R: 23

P: ¿Qué estás estudiando?

R: Licenciatura en Ciencias Biológicas.

P: ¿Desde cuándo?

R: 2009 el CBC 2010 la carrera.

P: ¿Por qué elegiste la carrera?

R: Porque me gustó la biología en los últimos años de la carrera, y me interesó bastante. Fue cambiando bastante igual, hay mucha diferencia entre lo que yo quería hacer de biología antes y lo que quiero hacer ahora, pero bueno, hubo un profesor muy importante en mi secundaria que me marcó mucho y me hizo querer hacer biología.

P: ¿A qué secundaria fuiste?

R: Instituto Isidro Casanova se llamaba.

P: ¿Por qué te marcó ese docente?

R: Porque estaba loco. Era un docente muy particular, amante de la biología, de la ciencia, no era muy buen docente. Para un alumno promedio era un bajón, pero a mí me gustaba mucho y le preguntaba un montón, incluso armamos un montón de proyectos con él. Él venía y le daba clase a 5 chicos, que éramos los ñoños, que el resto de la gente estaba ahí, y de repente tenías examen, pero bueno... Muy influyente.0

P: ¿Y tu objetivo inicial al estudiar biología qué era?

R: Estudiar genética. Pero pasa que la carrera es muy muy amplia, podés hacer cualquier cosa. Ves muchas cosas, tenés zoología, botánica, ecología, tenés un montón de cosas y no sabés que hacer. En primer momento genética, y después cambié un poquito.

P: ¿Por qué genética?

R: En un primer momento era genética asociada a... O sea, era lo que este tipo nos enseñó en un primer momento, el tema del ADN y esas cosas. A mí me lo habían dado muy lineal, y este tipo nos lo dio de una manera más copada, y yo dije no puedo creer que una molécula tan pequeña sea tan importante para nosotros, y eso enseguida lo relacioné con las enfermedades, y bueno, quería estudiar eso.

P: ¿Y hoy en día?

R: Estoy trabajando en cáncer de mama, pero no puntualmente desde el lado genético. Pero estoy bien.

P: ¿Cómo llegaste a eso? ¿Lo elegiste vos o fue una oportunidad?

R: No, en realidad... No sé si ya hablaste con alguien de biología antes.

P: No, sos la primera.

R: Bueno, la carrera está muy marcado el camino hacia la investigación. La primera salida laboral es investigación. Todos los que te dan clases son investigadores, y el único universo que se ve es ese. Uno va transitando la carrera, y en un momento te dicen bueno tenés que ir buscando un laboratorio, y las tesis nuestras son con gentes de otros laboratorios que son los que te guían... Por eso no sé como es en tu caso.

P: ¿El laboratorio es de la universidad o puede ser privado?

R: No, este es del CONICET.

P: ¿Pero en general, puede ser uno privado?

R: Yo creo que podría ser, pero no es lo más canónico. Porque la realidad es que la gente que te guía tiene que tener experiencia guiando. Si el investigador no sabe guiar los experimentos tu tesis se hace eterna, yo creo que es mejor, como que siempre vienen del mismo ambiente, de la facu. Pero ya te digo, primero se hace la tesina empezando a buscar... La realidad además es que las tesinas se hacen ad honorem, vas a un laboratorio ad honorem hasta que te recibís. Yo tuve la suerte de que gané una beca, y por eso puedo (inaudible). Pero sino estaría igual que el resto.

P: ¿Qué beca?

R: Una que da el Instituto Nacional del Cáncer. Era para, se llama Beca de Formación Inicial en Investigación en Cáncer. Es para chicos que estuvieran estudiando cáncer con más del 80% de la carrera aprobada, y mi jefa me dijo bueno, está la posibilidad de presentarse a esta beca, igual las probabilidades de ganarlas son nulas. Son muy pocas y a nivel nacional. Pero la cuestión es que de mi lado se presentaron 4 chicas y 3 las ganamos, no se si estaban buscando premiar al IBYME, pero estábamos chochas.

P: ¿Cómo llegaste vos al IBYME?

R: Hay un montón de páginas de facebook, que están todo el tiempo ofertando. Mismo los investigadores, mandan mails a la facu, a algún docente que tenga acceso a los pibes. Y te dicen estamos buscando tesista para trabajar en tal tema. En mi caso yo estaba medio desesperada no sabía que hacer, y hablé con un profesor, que me dijo que estaba este laboratorio que estaba investigando esto y buscaba tesista, y la investigadora jefa tiene buen renombre, que eso está bueno, porque el siguiente paso es vida de investigador es presentarse a beca doctoral, y para eso necesitás buen currículum y que tu jefe tenga buen currículum, y eso me llevó a presentarme, y por eso quedé.

P: Vos estás haciendo la tesina ahora entonces.

R: Sí.

P: ¿En qué momento de la tesina estás?

R: La empecé en marzo.

P: Y tenés un año para hacerla.

R: Sí, la tengo que entregar en marzo.

P: ¿Y cómo vas?

R: Voy. Qué se yo. En realidad ahora terminé de cursar, así que más a o menos me mudo al laboratorio y ahí va a avanzar más rápido. Espero. Pasa que antes era más quilombo, venir acá, a ciudad, un lío.

P: Yo se que es una pregunta difícil para un próximo graduado, pero ¿tenés algún plan para 2015, o cómo vas a seguir?

¿Tenés pensado empezar doctorado enseguida?

R: Sí, ya pedí doctorado.

P: ¿Dónde?

R: CONICET. En diciembre está la resolución, en abril empiezo la beca. La pregunta más complicada sería ¿qué pasa si no sale la beca? Pero esa no te la puedo responder.

P: ¿Qué opinás de la educación en la facultad?

R: ¿Opinión?

P: Sí. Por ejemplo, ¿estás satisfecha?

R: Sí, estoy satisfecha. Si pero lo cierto es que critico un poco el tema de que está muy orientada a la investigación. Si vos quisieras salir del mundo de la ciencia a trabajar a otro ambiente, es medio complicado. Pero tampoco se si es una crítica, tal vez la crítica me la tenga que hacer a mí que elegí la carrera equivocada.

P: ¿Qué considerás que aprendiste en la carrera, más allá de los contenidos específicos?

R: A pensar.

P: ¿Cómo sería eso?

R: A pensar la ciencia. A resolver problemas, a interpretar resultados. Eso es algo que yo antes criticaba. Yo comparo con medicina y los pibes de medicina tragan información tragan información y después van al parcial y escupen, y nosotros pocas veces hacemos eso. No estudiamos de memoria, sin embargo estudiamos mucho, es una paradoja. Te enseñan desde otro lado, capaz me preguntás un dato muy específico y yo no lo recuerdo, pero la formación está dada para enfrentar problemas y resolverlos, que es lo que hace uno después en la vida, digamos.

P: ¿Qué es lo mejor de la carrera? ¿Lo que más te satisfizo?

R: Yo creo que la calidad de gente.

P: ¿De los docentes?

R: De los docentes como docentes y de los docentes como personas. No tengo conocimiento cómo es la situación en otras facultades, pero muy pocas veces te presentás a un final con miedo de que te vayan a comer, en general son hasta paternales.

P: ¿Se te ocurre algún profesor que te haya resultado particularmente bueno?

R: Sí, con el que entré acá. Yo creo que si hablás con gente de la facu te van a contar. Se llama Juan Carlos Calvo. Muy muy bueno.

P: ¿Y por qué te parece buen docente?

R: Es increíble. Él... Primero que cuando habla, es muy tranquilo. Te inspira... como si fuera un papa, un abuelo, un tío. Se ocupa muchísimo de sus alumnos, vos le podés enviar un correo, y claro él no sabe quién sos vos porque tiene muchos alumnos, pero le podés enviar un correo con lo que sea, con un momento de crisis de tu vida, y él te ayuda. Y ponele al fin de la cursada de la materia de él, nos mandó un mail super extenso diciendo que estaba super contento, o sea él sabía que no nos es fácil estudiar, pero que habíamos decidido seguir por ese camino más allá de todas las dificultades que podamos tener. Y eso, no se como que lo querés abrazar.

P: ¿Y algún docente que te haya resultado particularmente malo?

R: No se si como persona...

P: No, como docente.

R: Sí como docente sí, por dios.

P: ¿Por ejemplo?

R: Y por ejemplo una profesora de botánica que me quejé, me quejé mucho porque no tenía los conceptos claros.

Explicaba mal, corregía mal. Parecía que estaba instalada en la cátedra y no la ibas a sacar nunca. En las encuestas de fin de año la gente le decía de todo menos linda, y sin embargo sigue dando clase todos los cuatrimestres.

P: ¿Por qué decís que explicaba mal?

R: Era una persona que no manejaba los conceptos que explicaba. Vos le preguntabas algo y la sacabas de lugar. Me acuerdo que había un concepto, no me acuerdo cuál, pero ponele si aumenta tal temperatura, tal variable disminuye. Y ella dijo, si aumenta la temperatura, tal variable aumenta. Todas la pararon y le dijeron, no, disminuye. Y paró la clase, se puso a mirar la figura que la figura te lo decía, y dijo ah sí tienen razón. Y al siguiente año, una amiga estaba cursando la materia, y justo fui a la misma clase, y cometió el mismo error. ¡No podés, no podés! Y bueno, un desastre.

P: ¿Algún otro? ¿Así, malo?

R: Malo explicando no tengo tan claro como ese. Quizás hubo uno que fue un poco injusto con la evaluación.

P: ¿En el final, o a lo largo del año?

R: Es que era un solo parcial me parece. Pero era como, tomaron un parcial que te preguntaban todo lo del cuatrimestre. Si te sacaban un seis, iba a la libreta. Si te sacabas un cuatro, ibas a un recuperatorio tres o cuatro días después, y esa nota iba a la libreta. No tenía mucho sentido, porque si yo me saco un seis, dame tres o cuatro días y me saco un nueve. Pero bueno, eso no sucedió. Pero me calenté bastante, me quejé bastante.

P: ¿Con él, o para adentro?

R: No, para adentro. Me puso un siete en la libreta y yo me lo quería comer. Y encima tenías opción de mejorar la nota, dabas un examen de teoría, el parcial era sólo práctico. Sí sí sí, ya estoy yendo. No. Me dio mucha bronca, mucha mucha bronca.

P: ¿Y los ayudantes qué onda?

R: En general bien. En general re bien predisuestos a enseñar. Existen casos muy puntuales que los ayudantes de segunda, a veces no la tienen tan clara. Existen los que son muy buenos y los que no son tan capos. Pero lo mismo pasa en todos los campos, ¿no?

P: ¿Vos sos ayudante, o fuiste ayudante?

R: No.

P: ¿Nunca te picó?

R: Sí, me presenté una vez cuando era más chica. Ahora me voy a presentar como una última chance.

P: ¿Pero podés presentarte para ayudante en segunda el año que viene? ¿Por más que ya tengas título?

R: Creo que sí, mientras que te inscribas antes de tener el título, me parece que sí podés.

P: ¿Te presentás a una materia puntual o son rotativas?

R: Te presentás al departamento.

P: ¿Y cuál vas a concursar?

R: Hay dos. Biología molecular y Química biológica.

P: ¿Algo más que se te ocurra destacar de tu carrera? ¿De tu experiencia en la carrera?

R: No, docentes, y compañeros. La calidad de la gente digamos.

P: ¿Y lo peor?

R: Ahí tengo un sesgo muy grande, porque tengo muchas horas de viaje, y eso se hace cuesta arríbisima... Y elegí un laboratorio que está a la misma distancia, como para seguir [risas]

P: ¿Dónde vivís vos?

R: Laferrere, zona oeste. Eso está difícil. Eso y otra cosa que te tira para abajo que los primeros años son muchísimas horas de cursada. A veces 10 o 12 horas en la facu, seguidas. Eso pesa.

P: ¿Cuánto estás cursando ahora? ¿O el cuatrimestre pasado?

R: El cuatrimestre pasado igual cursé una sola materia. Cursaba cuatro días. De cinco a nueve ponele.

P: Una sola materia.

R: Sí. Una materia promedio tiene 16 horas semanales. Mi carrera tiene 23 materias nomás. Son poquitas pero poderosas.

P: Sí. En mi carrera son cuatro horas semanales. Incluso a veces 2. Otros mundos. Pero tenemos más materias. Y temas con la correlatividad no bien resueltos.

R: Claro, a mí me mata porque la gente te pregunta cuántas materias son, y vos decís 23, y te dicen no es nada, mi hermano estudia ingeniería tiene como 50, pero cursa de cinco a diez. ¡Nada!

P: Suponete que sos directora de carrera, decana de la facultad. Plenipotenciaria, podés hacer lo que quieras. Podés agregar lo que quieras, sacar lo que quieras, mantener lo que quieras. ¿Qué harías?

R: Quizás, pero es un cambio muy drástico... Yo siento que de todas las horas de práctico... Nuestras materias son muy densas porque de los cuatro días que yo iba, son dos días prácticos y dos teóricos. Pero la realidad es que nunca usás las horas que estás ahí, reales, que te dicen. Hay intervalos que se extienden demasiado. En los prácticos se desperdicia mucho el tiempo.

P: ¿Y por qué te parece eso?

R: No se, parece que la gente le gusta estar al pedo... Yo por ahí soy una persona muy acelerada que quiere hacer las cosas rápido, pero a veces está mal aprovechada. Yo entiendo que cursamos mucho y entonces los profesores no te pueden exigir que estudies afuera de la facu, entonces en las clases hay muchas cosas introductorias, y repitentes, mejor decímelo que lo estudio en mi casa, lo leo y arrancamos, cuando voy al práctico. Como para aprovechar mejor el tiempo y que sean menos horas de cursada. Pero no va a suceder eso.

P: ¿Y vos pensás que es tu opinión en particular, o está más o menos consensuado entre tus compañeros?

- R: Y yo creo que están los que son más tranquilos o que no les importa nada, pero yo creo que un par de personas pueden estar de acuerdo conmigo.
- P: ¿Cómo estudiás?
- R: Estudio en las clases, normalmente intento ir a todas las clases. Las teóricas. Pocas veces me ayudo con algún libro. Me conformo con lo que me dan en clase. Me aílo en algún lugar. En mi facultad, o en mi casa.
- P: ¿Sos de estudiar en grupo?
- R: Sí, pero cuando ya se las cosas. Muchas veces me he juntado a leer, pero onda vos ahí y yo acá.
- P: ¿Vos leés el programa de las materias?
- R: En realidad, la mitad de las materias, que es el ciclo básico digamos, trece materias, esas nunca leí. Pero después, las otras 10 que faltan las elegís vos.
- P: ¿10 optativas tenés?
- R: Sí, en realidad es dentro de un marco, no tenés libertad total, pero es para decidir la orientación. Tenés muchas orientaciones en biología.
- P: ¿Son rotativas? Es decir, ¿van cambiando?
- R: No, a lo sumo se dan específicamente en cada cuatrimestre.
- P: ¿Se repiten todos los segundos cuatrimestres las mismas, ponele?
- R: Salvo materias muy raras, están disponibles todos los años.
- P: ¿Cuántas orientaciones tenés?
- R: Como diez, capáz más.
- P: Muchas.
- R: Sí, muchas.
- P: ¿Hay alguna que sea particularmente popular, o que más estudiantes siguen?
- R: Eh, qué se yo. Puede ser biología molecular, que es la que yo hice. Ecología... No se si hay alguna muy popular, pero sí hay algunas que son raras.
- P: ¿Por ejemplo?
- R: Y bioinformática, por ejemplo. Que salió ahora, y debe haber 4 personas. O biología acuática, que yo no conozco gente. Igual viste que cuando elegís una orientación no hablás con gente que por ahí pensás que no existe pero en realidad existe [risas].
- P: ¿El plan de estudios general de la carrera lo leíste, antes de entrar?
- R: Qué se yo [risas]. Debo haberlo leído, pero son todas mentiras. Hay una página, de la facu, que dice qué es un biólogo, y ahí te da una supuesta información que es una mentira, debo haber leído eso supongo.
- P: ¿Y por qué decís que es una mentira?
- R: Te da una definición de biólogo que no existe. Todos los biólogos somos muy distintos. Si yo tengo que definir un biólogo... Una vez busqué la definición de biólogo en Wikipedia y es peor que la de ahí, pero esa es una mentira.
- P: ¿Y vos cómo lo definirías?
- R: No se. Es que es muy difícil. Es muy difícil definir un biólogo genérico. Un biólogo evolutivo es muy, pero muy distinto a uno molecular. Si querés corto, es alguien que estudia la vida, pero eso no te dice nada.
- P: ¿Y los contenidos te parecen actualizados? Por lo menos de las materias que vos cursaste.
- R: Re actualizados. Tan actualizado que no tenés libros para estudiar y estudiás desde los papers, y te querés pegar un tiro.
- P: ¿Estudiás de papers? ¿Directo?
- R: A veces... Trato de evitarlo. La bibliografía de consulta es un paper.
- P: ¿En español?
- R: Esa es otra crítica. No existe inglés como materia, pero en primer año de la carrera te da un paper para leer en inglés.
- P: ¿Y la gente que no sabe inglés cómo hace?
- R: Te la rebuscás. Yo nunca estudié inglés, y apareció eso en el primer año y dije ¿qué? Está bien que nadie me asesinaba si yo no entendía completo. Primero que tenés que aprender el idioma, un poco...
- P: Y los términos técnicos, me imagino.
- R: Por eso, y nadie te prepara para eso, entonces es como... Yo no se, a mí no me costó tanto, como que a los golpes vas aprendiendo. Alguien que realmente no sabe nada del idioma no sé como hace. Es una re crítica. Quizás con un nivel de inglés optativo en algún lugar. No existe. Hay inglés, pero es paralelo, yo puedo ser bióloga sin haber estudiado inglés. Vos podés estudiar inglés por afuera, pero a tus tiempos, en cambio si está en la currícula, está en la currícula.
- P: Mirá vos.
- R: Yo no puedo generalizar, tal vez son las materias que yo hice. Tal vez los biólogos evolutivos es distinto. Pero las materias que yo cursé, era mucho la última investigación del último descubrimiento y te pone la imagen de un paper y eso es lo que vos tenés que saber.
- P: ¿Y eso es por búsqueda de los docentes, por el programa, por que el campo es así?
- R: Yo creo que es una suma de todo. Pero ya te digo, es muy particular la carrera porque el docente que te da los temas es casi el que lo descubrió, ellos están en el tema digamos. Son todos investigadores. Entonces ellos están actualizándose todo el tiempo y ven algo que les copa y te lo encajan ahí y te lo tenés que aprender.

P: Todos los docentes son investigadores. Pero ¿todos los que quieren o terminan siendo investigadores son también docentes?

R: Me parece que es obligatorio. Hay gente que es evidente que no tiene ganas de ser docente. Si no te gusta dar clase, entonces andate. La explicación que yo encuentro es que esos tipos están obligados.

P: ¿Los contenidos te parecen que están bien articulados en la carrera?

R: Eh... En general bastante bien. Lo que pasa es que está el tema este de las tutorías, que necesitás un tutor que te oriente para que no hagas macana y no elijas dos materias que tengan cosas que se repitan o se solapan. O sea vos pensás ésta y ésta, porque lees el programa un poco o te gusta el nombre, y vas con el tutor que es algún investigador JTP o alguien para que te ayude, y depende quién sea le pone onda, y después vos lo mandás a una comisión de no se qué y ahí te lo aprueban y te dicen si tu plan es coherente.

P: Ah vos tenés que presentar tu plan de estudios primero.

R: Claro, para que no hagas cualquier cosa. Que mínimanete tengas una orientación, que no repitas cosas.

P: ¿Y ese tutor lo tenés desde el momento que terminás el tronco común?

R: Claro, lo tenés que buscar y hasta que termines. La idea es que supuestamente esa persona te ayude, pero no siempre sucede. Por lo menos en mi experiencia... Cambié mil veces de tutores y de materias, y no me morí. O sea, mi tutor me firma el plan y chau.

P: No entiendo, ¿tenés que presentarlo todos los años?

R: No. Pero lo podés ir modificando, por ahí decís no quiero cursar esta materia, o no quiero estar todo el día en la facultad. Y también ese tutor te tiene que firmar el plan de tesis para que la presentes, y el plan de tesis también tiene que estar aprobado por la comisión de tesis.

P: Pero la tesis te la dirige...

R: Otra persona.

P: Otra persona. O sea tenés un tutor que te la aprueba, una comisión que te la aprueba, y un director que te la dirige.

R: Exacto. Igual mi tutor... Yo le dije necesito que me firmes el plan, mi jefa escribió mi tesis, no yo, y le dije a mi tutor que necesitaba que me la firme, y bueno, dijo confío en que es coherente, pum. No leyó nada. Pero bueno, el conoce a mi jefa, capaz por eso.

P: ¿Y de qué es tu tesis?

R: Se trata de modales. O sea, el laboratorio tiene una hipótesis, digamos, grossa, que viene siendo coherente, viene siendo probada en el tiempo, que es, el receptor de progesterona es el que induce el desarrollo de la mama. Y normalmente las terapias normales contra cáncer de mama están orientadas al receptor de estrógeno, no de progesterona. Y mi jefa medio que en su vida empezó a trabajar con el de progesterona. Resulta que hay dos isoformas, que se llaman, que se expresan en distintas proporciones, y mi jefa se dio cuenta que dependiendo del tipo, se expresa más de un tipo que de otra, se llaman A y B. Existen tumores que responden a terapia hormonal y tumores que no responden. Y mi jefa descubrió que estaba asociado a las isoformas, y a su vez descubrió que si vos le das una droga que normalmente inhibe al tumor, a un tumor que tiene el porcentaje de isoformas cambiado, en vez de inhibirlo, lo estimulás. Entonces, se propone que cuando te hagan una biopsia se incluya al receptor de progesterona para estudiar las isoformas y de esa manera poder bien saber si darte una u otra droga.

P: Normalmente no se incluye ese estudio en la biopsia.

R: No. Nuestro laboratorio trabaja con muestras humanas, que llegan de biopsias, y les hacen esto de los receptores y muchas cosas más. Yo trabajo más con ratones, con tumores de ratones, y la idea es trabajar con modelos de tumores, que expresen una isoforma o la otra, o un poquito más de una y un poquito más de otras, y ver cómo responden a unas drogas o a otras, y la idea del doctorado es con esos mismos resultados de los trabajos, me guardo las células para estudiar en el doctorado cuál forma da más metástasis con cuáles drogas, qué proteínas se empiezan a presentar.

P: ¿Y la licenciatura es...?

R: Generar los modelos.

P: Sólo generar los modelos.

R: ¿Cómo "sólo generar los modelos"? ¡No te lo permito! [Risitas]

P: No, no, ¡no tengo idea el laburo que es!

R: Generar los modelos, que es un trabajo chino, y ya los meto en los ratones, y los trato con diferentes drogas, y tengo resultados de si tal droga induce o tal droga induce.

P: ¿Como hacés para hacer que generar procesos tumorales los ratones?

R: Tenés como diferentes líneas tumorales. Y por ejemplo la que estoy trabajando ahora no tiene receptor de progesterona, no lo expresa. Es tumoral de ratón. Nos mandaron de Estados Unidos unos plásmidos, que son como unas moleculitas de ADN que decodifican el receptor A, y otras que decodifican el receptor B. Entonces lo que yo hago es metérselo, a la célula le meto el gen, normalmente esa célula no lo tiene el gen, o no lo expresa, y yo le meto para que lo exprese. Difícil. Y después que las tengo, tengo que probar que se está expresando el receptor. Una vez que lo comprobás, las amplificás a las células, las juntás, y se las metes al bicho. Y de esa forma el bicho tiene un tumor.

P: Parece espantosamente complicado.

R: Sí, pero está bueno.

P: Che, ¿y donde vos laburás son todos UBA?

- R: Hay tres de Misiones, de la UNM, y uno de La Plata. Después el resto sí. Biólogos. El de La Plata es bioquímico, una médica de la Universidad Austral, y los chicos de Misiones son Lic. en Genético. Como que todo converge.
- P: ¿Y cómo te parece que es la formación de cada uno comparada? ¿Te comentaron algo ellos alguna vez?
- R: No podría responder eso. El que estudia bioquímica en La Plata viene jueves y viernes un ratito, cada uno en su mundo.
- P: ¿O comentarios de pasillo en la facu, o en congresos? ¿Cómo te parece que está posicionada la UBA en relación a otras universidades, en biología?
- R: Yo creo que la ventaja por ahí que tiene es que la carrera está hecho para esto. Otras carreras por ahí no. Se disipa un poco más la formación, por ahí para industria, o qué se yo. En nuestro caso es más cerrado.
- P: ¿Y vos siempre quisiste hacer investigación?
- R: No. Ni siquiera se si es lo que quiero. No.
- P: ¿Y tus compañeros, en general?
- R: Como que todos tenemos alguna duda de no saber que va a pasar con nuestra vida. Cuando te metés en la carrera te das cuenta que te va a llevar a eso. No es que no puedas salir, pero te lleva a eso. Quizás mucha gente, y me incluyo, no están tan conformes con el tema del salario, entonces eso te hace dudar. Yo tengo el problema en particular que me gusta mucha la docencia, pero nunca pude ejercer porque me dedico a esto, y me persigue, y si me dedico a investigación no se hasta donde voy a poder explotar mi otra parte, y eso me genera dudas.
- P: ¿Salario como profesional o como becario?
- R: Y como becario también, porque es difícil, te dedicás mucho a la carrera. Imaginate nosotros, cursando la cantidad de horas que cursás, y encima laboratorio. No tenés vida. Igual es sabido que va a ser ad honorem, así que ni ilusiones te hacés de cobrar. A mí me cayó de casualidad. Y después en adelante. Si ganás una beca doctoral tenés un sueldo fijo, durante cinco años. Yo creo que la investigación tiene que ser muy... No me veo de investigadora, salgo que me agarre la loca y diga, no, nací para esto. La realidad es que no tengo mucho criterio porque mi vida fue un caos en el sentido en el que salía de acá, y viste eso que te digo de las células y los bichos... No lo podés controlar. O sea de repente se te está muriendo un bicho y no te podés ir a cursar porque se hacen las cinco y tenés que ir a cursar, te tenés que quedar, entonces como que yo estaba enloquecida. Eso también te hace pensar... Si yo el año que viene hago beca doctoral me voy a dedicar a esto y tal vez esté más tranquila y lo pueda disfrutar más.
- P: ¿Y vos cómo te ves?
- R: No se como me veo. Voy a probar el doctorado, y si veo que enloquezco en el proceso, abandono y hago otra cosa.
- P: La docencia te llama, decís.
- R: Demasiado, doy clases en mi casa desde muy chica.
- P: ¿De apoyo?
- R: Sí.
- P: ¿De qué?
- R: Biología, física, matemática. Nunca dejé los conceptos del colegio, entonces los retengo, de matemática son cosas que las tengo frescas. La docencia me persigue, no me deja dormir.
- P: Teniendo especialmente esa vocación en mente, ¿qué es para vos una buena educación universitaria?
- R: (Piensa). Yo creo que, y lo que nos dieron a nosotros me parece que está bastante bien. Que te formen en cuanto a los conceptos de la carrera, que está bien. Yo de hecho apretaría un poquito más con la memoria de los biólogos que no nos aprietan, pero apretaría. Desde afuera no, ahora que terminé la carrera [risas]. Y el desarrollo del pensamiento crítico, que me parece lo más importante.
- P: ¿Qué es el pensamiento crítico?
- R: Y, el agarrar lo que se te pase por enfrente y no creerlo de una. Pasa mucho en mi carrera eso.
- P: Pero qué, ¿un resultado de análisis que hay que darle la vuelta?
- R: Claro, un resultado de algún paper que el tipo te muestra, que a veces pasa, que en trabajos prácticos te dan un paper que lo tenés que presentar, y tenés un gráfico donde hay una tendencia mínima para arriba, y el tipo en el texto te dice que super aumentó, o capaz ni siquiera tiene tendencia. Te das cuenta que hay incoherencia. Y no sabíamos qué decir. Después aprendimos que había que decir eso, que hay incoherencia. Al tipo le convenía que le aumente y por eso decía que le aumentaba y en realidad más o menos.
- P: ¿Vos tenías que presentar el paper hecho por otra persona? ¿En qué materias hacen eso?
- R: En todas. Más que nada las del ciclo superior, que tenés más proceso.
- P: No entiendo mucho el proceso. ¿Te hacen presentar el paper de otra persona, para que vos aprendas a presentar un paper en situación de congreso o jornada, por ejemplo?
- R: Claro. Eso es cierto. Nos recontra formaron en eso, no se si pasa en otra carrera. Es parte del perfil del egresado. Nadie le tiene medio a la exposición, todo el cuatrimestre te la pasás presentando cosas orales. Ves una técnica en teórico o algún concepto que los tipos quieren que aprendas, y entonces después te dan el paper de donde lo sacaron para que lo expongas.
- P: ¿Hay estudiantes que quedan en el camino? ¿Que empiezan y después abandonan?
- R: No. Por ahí sí el tema, conocí un chico que decidió dejar, porque tenía que trabajar y no podía. Lo malo que tiene la carrera, la gente normal cursa dos por cuatrimestre, la gente zarpada cursa tres, pero no tenés vida. Pero si en promedio cursás dos por cuatrimestre, y decidís cursar una, al ser 23 materias... No es lo mismo pasar de cursar cinco materias a

cuatro en un plan de 40 materias. En esta carrera si cursás una sola es la mitad, la carrera se te hace el doble. Conocí ese chico que dejó nomás.

P: Vos entraste en el 2009. ¿Te acordás todo ese debate que hubo con la CONEAU?

R: Sí.

P: ¿Qué te acordás de eso?

R: Permanecí aislada.

P: ¿Por qué?

R: Estaba en otra.

P: ¿Qué onda la política en la carrera?

R: En la facultad. Está presente, pero yo la ignoro completamente, y mucha gente la ignora completamente. Mucha. Igual es bastante.

P: ¿Pasan por los cursos?

R: Por época. En épocas de elecciones los tenés todos los días.

P: ¿Alguna vez votaste a Centro de Estudiantes?

R: Sí. ¿No es obligatorio?

P: No, es obligatorio para directores de carrera, juntas. Centro de estudiantes no.

R: ¿No? Ah, sí, es verdad, este año no voté. Pero sí, he votado.

P: ¿A vos te parece que alguien o algo debería evaluar las universidades?

R: No entiendo la pregunta.

P: ¿Alguien debería estar chequeando que se administre bien la universidad, que los docentes den bien las clases, que la gestión sea correcta?

R: Sí, pero ¿nadie lo hace?

P: La pregunta es, ¿alguien debería hacerlo?

R: Yo creo que sí, que siempre está bien que alguien controle las cosas. Igual en la facu ponele con los docentes se supone que hay concursos, y eso controla a los docentes, pero evidentemente cuando llegás a determinada edad y determinada cantidad de poder no importa tu concurso.

P: ¿Y de la CONEAU escuchaste hablar?

R: No.

P: ¿Y de autonomía universitaria? ¿Sabés lo que es o escuchaste hablar?

R: (Niega con la cabeza).

F1 y F2

P: ¿Cuántos años tenés?

R: 27

P: ¿Qué terminaste de estudiar?

R: La licenciatura en física.

P: ¿Terminaste la tesis?

R: Terminé la tesis.

P: ¿Cuándo?

R: Y, es medio difuso porque hubo varias entregas, pero la última fue ponele hace un mes y medio.

P: ¿Cuándo empezaste la carrera?

R: ¿El CBC o la carrera?

P: El CBC.

R: 2006. Hace ocho años.

P: ¿Dónde hiciste la secundaria?

R: En el colegio San Agustín, cerca de la Biblioteca Nacional.

P: ¿Qué opinás de la educación recibida ahí?

R: ¿En qué sentido?

P: ¿Estás satisfecho con tu formación? ¿Considerás que te vino bien, que te preparó para la universidad?

R: Estaba explícitamente pensado para que vayas a la UBA. El último año usabas materiales del CBC. Después sí, cosas que no te gustan pero típicas de cualquier educación secundaria, creo yo.

P: ¿Qué expectativas tenías al entrar a la Universidad?

R: Justo estaba hablando de eso en el laburo con un físico de 40 años y estaba tratando de pensar eso, qué carajo pensaba cuando me anoté, y no estoy seguro, creo que tenía una idea vaga, en documentales, o la figura del científico, que no tiene nada que ver con lo que hacés después.

P: ¿Y por qué elegiste física?

R: La versión corta es que quería estudiar astronomía y no hay en Buenos Aires.

P: ¿Hay especialización en física?

R: No, pero yo la tesis la hice de lógica cuántica.

P: ¿Cómo llegaste a ese tema?

R: Primero entre en las cuestiones de cuántica que me interesaban, y segundo que no es tanto que elegí el tema sino que me pasó. Tengo un compañero más grande, investigador, nos pusimos a hacer un trabajo, de repente algo tomó forma, lo mandamos a una revista nos presentaron y cuando tuvimos la publicación dijimos bueno ya está, extendemos esto y que sea un tesis.

P: ¿Tenés planes para hacer doctorado?

R: Sí, ayer me avisaron que quedé.

P: Bien, felicitaciones. ¿En donde, CONICET?

R: Sí.

P: ¿Cómo es en física el doctorado?

R: Yo me anoté en matemática, doctorado en matemática.

P: ¿Algún tipo de matemática?

R: Probabilidad.

P: ¿Por qué te copa el tema?

R: Y porque está que cuando hacés un doctorado te especializás en un tema en particular, pero si estudiás probabilidad podés estudiar muchos problemas. Una forma de patear para adelante...

P: ¿Qué opinás de la formación de la facultad? ¿Estás satisfecho?

R: Si las categorías son satisfecho / insatisfecho, estoy satisfecho, pero...

P: Claro, esta entrevista se trata de desgranar eso. Vos me decías que al principio no tenías grandes expectativas, pero ¿tenías alguna idea de cómo iba a ser? ¿Aunque sea una fantasía de qué era lo que ibas a estar haciendo cuando te graduaras, o en tercer año? ¿Una imagen visual?

R: Yo tenía la idea de que la física era no sé, la relatividad, la cuántica, y después el 90% de la carrera son estudiar otros temas, que ni siquiera sabía que estudiaba un físico cuando me anoté.

P: ¿Por ejemplo?

R: Por ejemplo no se cosas de fluídos, sólidos, química cuántica.

P: ¿Los docentes te parecen buenos?

R: Bueno eso es otra cosa que estuvimos hablando con el tipo este de 40 años y... nada básicamente tenés docentes que no hacen nada y básicamente te leen el libro y te lo escriben en un pizarrón. En general cuando tuve de esos dejé de cursar... Ah a nosotros no nos toman presente. Así que dejaba de ir a clase, reconocía cuál era el libro que me escribían en el pizarrón y los leía.

P: ¿Cómo es la evaluación en general? ¿Tenés parciales y finales?

R: Sí, dos parciales y un final, siempre igual.

P: ¿Te podés presentar al parcial sin presentismo?

R: Sí, incluso tenés recuperatorios obligatorios, en el sentido que tenés que derecho a recuperatorio en cada uno de los parciales.

P: ¿Los finales te lo toman los mismos docentes que la cursada?

R: Nosotros tenemos estructura de departamento, no tenemos cátedras asignadas, con lo cual muchas veces terminás rindiendo con otro porque cambió en otra materia. Teóricamente te tiene que tomar el mismo con el que cursaste, pero es un poco difícil hacer valer ese derecho, y pelearse con el profesor no es la mejor forma de empezar a rendir.

P: Decís entonces, los malos son los que pasan del libro al pizarrón. ¿Tuviste profesores buenos, o alguno que te haya gustado particularmente?

R: Bueno, por eso de que los docentes rotan, hubo un tipo que lo tuve en una materia de segundo año y lo tuve tres clases con él y dejé de ir, y si me hubieras preguntado te hubiera dicho que era malísimo, y después lo tuve en una de las últimas materias y fue una de las que más me gustaron. El docente explica de una forma medio oscura, si sos un tipo que recién está empezando la carrera un poco te espanta, y lo dejás de escuchar a los 10'. Pero una vez que superás un poquito eso, es un tipo que te da la impresión que sabe de todo, y te tira cosas que no vas a encontrar en ningún otro lado.

P: ¿Por qué?

R: Como sabe de tantas cosas, te genera conexiones entre tantos temas que no las encontrás en otro lado. No te hace los comentarios obvios de las cosas

P: ¿Entre los estudiantes se comentan, andá a tal clase o no vayas a tal clase con tal docente, porque se sabe que son o buenos o malos?

R: Bueno este se sabe que divide aguas... Están los que lo aman y los que lo odian y nadie intermedio. Hay tres que son conocidos como los criminales de la pedagogía, que no son queridos, y ahí le preguntás a la gente que conocés, y también tenemos una cadena de mails de ahí que escribís, y en general en las semanas antes de la inscripción te empiezan a llover mails de ché que onda esta materia con éste.

P: ¿Y estos que son criminales de la pedagogía, por qué?

R: Cada uno por distintas razones. Hay uno que, el único laburo que hizo en su vida... Ehm, ¿esto es privado?

P: (Risas) Sí sí, es anónimo.

R: Es un tipo que lo único que hizo en su vida fue generar unos Power Points y lo único que hace se sienta en una silla y apretar un botón de pasar la diapositiva. Si pasás quince minutos sin dormirte... En una cursada de 60 personas el cuatrimestre pasado, al final quedaron cinco. Como no te toma presente, a estos tipos se les vacía el aula.

P: ¿Y alguno bueno? ¿Que mantenga a los estudiantes hasta la última clase?

R: Bueno, ahí está si son docentes buenos para mí o para... Hay un tipo por ejemplo que es un show man, tiene mucho que ver con cómo gesticula.

A partir de ese momento, se sumó la compañera de F1, que vivía con él. Ambos en la etapa final de la carrera de física. A continuación, el audio está perdido. El siguiente diálogo es una reconstrucción en base a notas, hasta que se recupera nuevamente el audio.

F2: ¿Estás hablando de Minini, no?

F1: Sí, con él me pasó al revés. Primero me pareció un groso, después cuando fui ayudante de su materia y lo vi por otro lado me pareció medio chanta. Esconde cosas que no sabe actuando un poco.

F2: No, re sabe.

F1: No posta no sabe tanto, te das cuenta por preguntas que en el momento no sabía.

F2: Bueno, yo ni me di cuenta, para mí sabía un montón, ahí te da la pauta que es buen docente. No se, se mueve, gesticula.

P: Para introducirte, ¿querés decirme cuántos años tenés?

F2: 26.

P: ¿Desde cuándo estás haciendo física, con el cbc?

F2: 2006.

P: ¿Y en qué etapa estás? ¿Qué te falta?

F2: Me faltan dos finales y la mitad de la tesis.

P: ¿Y de qué es la tesis?

F2: Neurociencia.

P: ¿Y cómo elegiste neurociencia? ¿Cómo se relaciona con la física?

F2: Es que en realidad yo me desencanté con la facultad...

P: ¿Por qué?

F2: No sé, demasiadas horas, demasiado viaje, yo vivo bastante lejos y tengo dos horas de viaje ida y vuelta. Mucho estrés, muy difícil. No difícil en sí las materias, sino dificultoso el estudio, le tenés que poner mucha dedicación. Podés estar dos o tres horas intentando resolver algo y es un problema. ¿Entendés? Un solo problema y estuviste tres horas.

P: ¿Te interesa la física como campo?

F2: A esta altura la verdad es que no.

P: ¿Vos trabajás de algo ahora, relacionado con tu carrera?

F2: Sí, hago programación.

P: ¿Y qué te gustaría hacer? ¿Cómo te ves en el futuro?

F2: Viajando. Si puedo viajar por el mundo estoy contenta. Por eso hice programación, para poder hacer lo que quiero, si puedo programar encima de un elefante mejor.

P: ¿Y cómo llegaste a Neurociencia?

F2: Justamente, por programación. Yo me acerqué al departamento de computación y pregunté bueno, ¿qué puedo hacer? Y empecé por programación y después con la tesis ellos estaban trabajando con algo relacionado y me propusieron neurociencia y lo agarré.

Nuevamente se transcribe del audio.

F2: En realidad yo estoy haciendo la tesis, figuro bajo el departamento de computación, el laboratorio de ciencias aplicadas del departamento de computación.

P: ¿Y eso te da título de física igual?

F2: Sí, vos podés hacer la tesis donde quieras, yo tengo unos amigos que lo hicieron en ingeniería.

F1: Mientras te la aprueben.

F2: Sí, mientras te la aprueben. Vos tenés que presentar con directores que te tienen que aprobar planes y directores, e institución. Si te lo aprueban, no importa con quién lo hagas, Pepito Gutiérrez, si Pepito Gutiérrez tiene suficiente currículum, entonces te dejan.

P: ¿Y vos que opinás de los docentes? ¿Te parecieron buenos?

F2: ¿A qué te referís con buenos?

P: Lo que vos consideres como buenos docentes.

F2: Okey, no. Yo creo que el 90% de los docentes no son buenos.

P: ¿Por qué?

F2: Porque es gente que no sabe enseñar. Gente que sabe mucho tal vez, pero no sabe enseñar.

P: ¿Y qué es saber enseñar, para vos?

F2: Mantener a una clase atenta. Para mí, una buena clase es, no importa el tema si es interesante o no, pero si vos me podés mantener interesado, eso es lo interesante.

P: ¿Y el 10% restante?

F2: Es justamente gente que puede mantener interesados a todos, que son los que hablábamos. Uno que falleció, Pablo Minini, esa gente. Podés saber o no saber, después si son estafadores que te venden que saben un concepto o no... Uno a priori cree que el tipo sabe. Lo ideal sería una persona que mantiene a la clase interesada y además sepa. Yo creo quizás si un tipo dice yo la verdad esto no lo se muy bien.. Por ejemplo Juan Carlos Paz, que lo tuve un F1, nos estaba enseñando y nos dijo este concepto lo entiende muy pocas personas en el mundo, nosotros vamos a hacer las cuentas y vamos a ver si nos da bien. Y eso me parece genial, ya te está diciendo, yo no te lo puedo explicar, seguí para adelante y después vemos.

F1: ¿Qué concepto era?

F2: Relatividad.

F1: Claro, porque F1 es de las primeras materias en la carrera. Me parecía raro que ya en la primer materia...

F2: No es que cuando hacés las cuentas del coso ese viene una regla volando de afuera de la habitación y mide tanto afuera pero viene con tal velocidad que no entra adentro... Y el chabón te dice esto no lo vas a entender, vos hacé la cuenta y decime si la regla que viene a la velocidad de la luz va a entrar a la habitación o no va entrar.

F1: Ferraro lo re entiende.

F2: Ferraro puede ser, pero ahí está la diferencia. Podés no saberlo, pero si no lo sabés, mantené a la clase interesada. Si estás hablando de todo el mismo tono, monótono, yo he estado en clases donde tres cuartas partes están durmiendo, no me importa si sabés un montón sos un mal docente. Para mi gusto está lleno. No es gente que sepa enseñar.

P: ¿Alguno paradigmático, que te haya indignado?

F2: Ay sí, por favor. ¿Cómo se llama este tipo, que daba F4, muy aburrido? ¿El director de Belén Farías?

F1: Tamborenea.

F2: Por favor, ese tipo que ganas de meterle una patada en un lugar que le duela mucho y que no lo hagan docente.

Recuerdo cursar con él en el verano y que todos, pero todos estuvieran dormidos.

F1: Sí Belén dice que es un hombre tortuga.

F2: Ay por favor. Habla todo monótono. Tiene la capacidad de hablar dos horas bajo y monótono, increíble. Es el extremo. Te toma un final que si fuiste a su clase y te vio, te toma una lista de temas corta y facil, y si no te toma cualquier cosa. Te obliga a que vayas a dormir a clase.

P: ¿Y anotan todo eso en las evaluaciones de fin de cursada?

F2: Yo pongo no sabe no contesta a todo.

P: ¿Por qué?

F2: Eh...

P: ¿Fiaca?

F2: Sí, al final del día es fiaca. Además yo sé que mis conceptos de qué es bueno o malo no le sirve a otros. Me sirve mucho más sentarnos y decir qué considerás bueno vos... Por ejemplo nosotros [refiriéndose a Manuel] pensamos lo contrario, lo que él considera bueno yo no lo considero bueno. Lo que él va a decir es re bueno yo voy a decir es una mierda.

F1: Bueno igual Tamborenea estamos de acuerdo [risas]. Yo no le tengo mucha confianza como método.

F2: Para mí no sirve.

F1: Opiniones anónimas...

P: ¿Los docentes aceptan o les molesta que los estudiantes dejen de ir a clase?

F2: Hay de todo creo yo pero en general ya lo aceptaron. Lo que pasa es que en Exactas cursa mucha gente, aunque no sea obligatorio.

F1: Es raro que se vacíe un curso. Le pasa a un par. A Tamborenea, a Corso.

P: ¿Qué consideran que es lo principal que aprendieron en la carrera? Cualquier cosa. Puede ser un contenido, una actitud, un método.

F2: Yo lo tengo muy claro. Dármela contra la pared, y seguir, seguir. Me dio la capacidad de saber que dándome contra la pared, haciendo tres horas un puto ejercicio, eventualmente voy a poder hacerlo.

F1: Sí, yo quizá diría lo mismo, pero visto como algo malo. Llega un punto donde te das cuenta que para dar un examen tenés que hacer eso. Repetir, porque cuando me di cuenta que ara dar finales es algo malo entender, fue mucho mejor, empezó a subir mi promedio.

P: ¿Cómo, cómo?

F2: Importante no entender.

F1: Yo agarraba me sentaba. Bueno tengo que entender este tema, dominarlo más o menos a fondo, y me tomaba un montón preparar un final. Y después me di cuenta que no hay que hacer eso, que tenés que hacer un estudio de campo qué carajo toma el tipo, qué quiere escuchar, laburo psicológico. Este año preparé un montón de finales en una semana y me fue mejor que cuando estudiaba tres meses y sentía que había estudiado el tema.

F2: Yo una de las últimas tenía un amigo que tenía doctorado en ese tema y la tenía clara, y me explicó lo suficiente como para entender más que cualquier otro del curso, y cuando fui a reunir el final, era una parte escrita y otra oral, y como yo sabía ya los motivos más de fondo y no lo que el tipo nos había enseñado en clases, le respondía desde otro lado. El chabón al resto los tuvo una hora y a mí dos horas, y me dijo y esto no me lo voy a olvidar jamás, lo que me estás

respondiendo está bien, pero no lo que quiero que me respondas. Bueno mirá la verdad no sé lo que querés que te responda. Entonces tenés que estudiar para cada docente, saber qué respuestas quiere escuchar cada uno.

F1: Es lo más eficiente. si no te sentís un boludo. Por qué carajo estuve tres meses estudiando esto si podría haber estudiado una semana era mejor.

F2: Sí, es mejor no entender.

P: ¿Los parciales son preguntas sobre conceptos, o prácticas, cuentas?

F2: Todo, pero si hacés las cuentas alcanza.

F1: En general, los parciales son más cuantitativos, y los finales más conceptuales. Pero no necesariamente.

P: ¿Y de los contenidos qué opinan? ¿Plan de estudios...?

F1: Para mí el plan hasta cuarto año está bien. Y el último año es una tortura. Las estructuras. Son materias que, el vox populi es que son materias que pusieron en otro momento, cuando eran temas que estaban en su momento pero salieron de interés o lo que fuere o ya no existen y somos obligados a estudiar cosas específicas. Si laborás en el tema el tratamiento es superficial y no te sirve, y si no laborás el tema es super específico.

P: ¿Que vendrían a ser la estructuras?

F1: Son materias que el nombre no tiene nada que ver para después poder ir cambiando el contenido sin tener que cambiar el plan de estudios, la burocracia. De hecho una de las estructuras que era física nuclear que era el grupo de física más grande de la facultad, el 90%, en los ochenta, lo fueron girando lentamente a física de partículas, que es lo de bosón de Higgs y todo eso que es lo que se ve ahora.

P: ¿En general a qué está orientada la investigación en el departamento?

F1: Física de partículas es un tema grande, pero no es lo único que hay, ni en pedo. Hay mucho.

P: ¿Ustedes tienen materias optativas?

F2: Sí, pero no como orientaciones como en Ingeniería, o Medicina, o Abogacía que elegís una línea. Nosotros tenemos que juntar 15 puntos de optativas, que son tres materias, o sea que no llegás a especializarte.

F1: De hecho podés hacer materias optativas que no tienen nada que ver una con otra.

P: ¿Cuántas optativas hay para cursar?

F1: ¿Quince?

F2: Más de diez no creo eh.

P: ¿Qué consideran que es lo mejor de su experiencia? ¿Lo mejor de todo?

F2: La gente.

M. Ahí estamos de acuerdo.

F2: La gente. Amigos. Hay gente muy copada, diferente.

P: ¿Qué vendría a ser eso?

F2: Tengo un amigo que es la persona más racional en el mundo. El chabón tiene la capacidad de decirte vos tenés que racionalmente hacer esto. Responde muy muy racional.

F1: Nico. Es una máquina de Turing.

F2: Nico, tal cual. Aparte todos los de exactas tienen una veta artística, tocan muy bien la guitarra, o pintaron, o fueron a teatro siempre.

P: ¿Vos tenés alguna veta artística?

F2: Estudio ópera. Canto lírico.

P: ¿Y vos opinás lo mismo?

F1: Sí, lo mismo.

F2: Yo por ejemplo hago Hockey además, y ahí gente de todos lados ahí. Y la gente más copada, que tiene una opinión sobre todo, es la gente de exactas, que me sorprende. ¿Qué pensás del político que estuvo en tal lugar en 1962? No, yo pienso que... ¿Por qué sabés eso? ¿Cómo es que tenés una opinión formada? Sólo la gente de nuestra carrera.

F1: Creo que el régimen de la cursada ayuda. Estás mucho tiempo juntos, en un lugar medio aislado que es Ciudad Universitaria, de repente estás treinta horas por semana con un grupo de gente se generan lazos fuertes.

P: ¿Suelen anotarse en materias juntos o es lo que te toca:

F2: Hay grupos que entran y hacen toda la carrera juntos y estamos los que simplemente...

F1: Igual la primer parte de la carrera es muy lineal, así que más o menos cursás con los mismos. Una vez que llegás a Mecánica Clásica, podés hacer lo que quieras.

P: ¿Y lo peor? ¿Lo menos destacable?

F2: En mi experiencia propia, la tesis. Los directores me dieron un tema que ellos no sabían, y buscando encontré cinco papers que decían esto no funciona. Ellos no lo habían leído. Lo hablé con ellos, y yo voy a hacer algo entonces que ya sé que no funciona, que no va a dar, y bueno arréglatelas un poco. Bastante sola.

F1: Yo experiencia no la tuve. Pero en general es verdad. Las mayores frustraciones en la tesis. Creo que es algo más o menos cierto en todas las carreras.

P: ¿Pero la frustración es por la relación con el director, o con el tutor?

F1: La mayoría de las veces sí.

F2: Yo creo que sí.

F1: Vos le ponés mucho trabajo pero en definitiva no es importante.

F2: Claro y tu director sabe que no es importante lo que estás haciendo, entonces no te dan mucha bola.

P: Ella ya me contestó, pero ¿cuál es tu interés a futuro? ¿Investigación?

F1: Sí, parte de la idea de hacer probabilidad es no casarme con la academia. Ahora por ejemplo estoy haciendo una changa de algo por el estilo.

P: ¿Que estás haciendo?

F1: Mediciones de audiencia, de señal.

P: Cuando cursan una materia. ¿Saben más o menos con lo que se van a encontrar? ¿Leen los programas?

F1: Sí, existen los contenidos mínimos de cada materia que tienen que respetar. Puede que haya un contenido muy vago como en estructuras que te lo dan en la primer semana, te dicen los títulos, y lo siguiente lo agregaron ellos. Es la única así, el resto se presentan los contenidos y se dan.

F2: Igual depende mucho del profesor. Todos dan el contenido mínimo, pero los extras depende del interés de cada profesor. Por eso preguntás antes de cursar cómo es la materia con ese profesor. Y ya más o menos se sabe.

F1: Por más que sea estructura de departamento, no es que cualquiera da cualquier cosa. En general rebotan tres o cuatro materias.

P: ¿Los contenidos están actualizados?

F2: Difícil de responder.

F1: Prácticamente todas las materias tienen contenido que lo más nuevo es de 1930. Al final de la materia capaz te tiran algún temita nuevo para interesarte.

P: ¿Leen papers por ejemplo?

F2: Depende. En las estructuras tal vez, que son más actuales. Te hacen hacer un trabajo sobre algún que otro paper.

P: ¿La carrera les parece que está orientada para investigación, para trabajar?

E. 100% academia, doctorado. Pura y exclusivamente...

F1: No por una cuestión que lo hayan pensado así, pero en los laboratorios tenés varias cosas que te pueden ayudar con laburo. Es un subproducto. Aprendés electrónica, a programar.

P: ¿Cómo funcionan los laboratorios? ¿Cómo llegan?

F2: Primero tenés Laboratorios 6 y 7. Tenés que buscar un laboratorio con un tema que te guste, acercate ahí y pedí un tema, trabajás como un trabajo...

F1: Como una mini tesis.

P: ¿Cuántos laboratorios tenés?

F1: ¿Del orden de los 10? En física, después tenés laboratorios en otras partes, ahí se amplían las posibilidades.

P: ¿Cuánto tiempo de cursada tienen por semana más o menos?

F1: Entre 20 y 25 horas.

F2: En primer año son de 10 y una de 6. El promedio es entre 20 y 26 horas. Haciéndola al pie de la letra.

P: ¿Y se suele hacer a buen ritmo?

F2: Por plan de estudios serían seis años. Pero en promedio 7 u 8 años estamos. Están los números, históricamente, entran 100 por año.

F1: Se duplicó ahora, serán 200.

E. 200. Y siempre hay diez, doce pibes que la van haciendo al pie de la letra, y después el resto, 40 dejan la carrera, 3 o 4 la hacen super rápido, y el resto más lento.

P: En lo que ustedes vivieron. ¿Notaron que mucha gente haya dejado la carrera?

F1: Yo los primeros años tenía un grupo de amigos. Segundo año otro grupo de amigos. Después de eso fue bastante estable. Lo que noté es que las personas que se hacen un grupo social tienden a durar bastante.

F2: Yo tengo muchas caras desaparecidas.

F1: También los que laburan. Mate 1 es una materia que te lleva un montón, te demanda un montón, y los que laburaban no daban pie con bola, te desmoraliza todo.

F2: Es terrible esa materia. No se por qué es tan terrible. Y si venís así de trabajar desde las nueve y llegás a la cursada a las cinco yo también la dejo, olvidate.

F1: Yo recuerdo pensar bueno, claramente apunté demasiado alto, no soy tan inteligente. Busquemos otra cosa. Somos jóvenes.

F2: Tal cual.

P: ¿Qué ven en mate 1?

F1: Análisis en varias variables. Igual fue cambiando.

F2: Creo que lo que la hace difícil igual es que es el primer acercamiento a lo que es la matemática, entender el trasfondo, el razonamiento. Antes era hacés una cuenta y sale, yo me choqué con eso en esa. Después aprendés que también es solamente una cuenta, pero en el momento.

F1: Yo me acuerdo que le preguntaba a un ayudante me decía podés cortar por ahí, o hacer esto o aquello o tal otro y no había una respuesta que fuera es así, tenés que pensar vos.

F2: Está esa cosa de entender realmente lo que está pasando. Con el tiempo te das cuenta de que no es tan así, pero es la primera que te pasa.

P: ¿Los que lo hicieron más pausado lo hicieron por laburo, por ir más lento?

F1: Si te laburás te atrasás. Eso es un hecho. Después hay otros que se atrasan porque sí. En mi carrera, el 50% es por haber trabajado, y el 50% era para tener más tiempo libre.

P: ¿Vos desde hace cuándo estás laburando?

F1: No yo tuve la suerte de estar en el cbc y en primer año sin laburar. Me parece clave eso, después en segundo año ya le empezás a cachar la onda. Arrancar primer año laburando debe ser terrible.

F2: Yo laburé la mitad del cbc, hice call cener seis horas, me di cuenta que no podía hacerlo, mis viejos también, y me dijeron bueno sabés que no tenés que trabajar, te mantenemos, pero bueno yo tenía 18 años quería trabajar. Igual siempre di clases, lo que sí como vivía lejos tenía que ir a institutos o a casas y me llevaba más tiempo. Yo laburé toda la carrera, genera cansancio. Me duermo, me voy. No entiendo, no quiero. Me pasó eso.

P: ¿Fueron ayudantes?

F2: No.

P: ¿Nunca te interesó?

F2: No, y no quiero. Tenés que prepararte mucho, tenés que saber un montón, tenés que preparar las clases. Hay un montón de gente que espera que sepas o que sepas, y para mí no es así.

F1: Los que pretenden que el ayudante de segunda sean como un profesor que se curtan. Los ayudantes en segunda sí rotan por cualquier materia. Todos los cuatrimestres es algo nuevo. No podés saber todo.

P: En física sólo hay un departamento, ¿no?

F1: Sí en química o biología tienen varios pero física uno solo.

P: ¿Y vos por qué elegiste ser ayudante en segunda?

F1: Es uno de los laburos más compatibles con ser alumno y no sé, me gusta. Había arrancado en el CBC ya hace bastante tiempo.

P: ¿Pago?

F1: Sí.

F2: Eso es algo bueno de exactas. Sea donde sea, te pagan.

P: ¿Y qué pasa, quedan puestos sin cubrir o postulantes sin ser docentes?

F2: Gente sin ser docente.

F1: Eso en cada concurso en particular, pero si alguien quiere ser ayudante en algún momento de la carrera vas a poder ser. Los números son más o menos 150 que se presentan, 50 que quedan. En general en los últimos años de la carrera es muy difícil que quedés.

P: ¿Conocen gente de otras Universidades de física?

F1: Hacemos un encuentro durante el congreso de física, conozco gente de ahí. En general no están de todos lados, pero hay bastante.

F2: Universidades que se den física son muy pocas. Tenés La Plata, Tandil, Córdoba, una en el norte.

F1: Igual hay varias que no sabías ni que existían. San Luis, u otras, que aparecieron en los últimos encuentros.

F2: En privada no existen, y en públicas tienen que ser grandes.

P: Y sumado lo que conocen, y lo que se comenta o se sabe o se piensa, ¿cómo les parece que está posicionada la UBA en física en relación con otras universidades?

F1: Tiene la parte buena de que si querés ser ayudante lo podés, tenés un trasfondo de docencia.

F2: ¿En las de afuera no?

F1: No. En Rosario por ejemplo tenés creo ocho ayudantes en segunda en toda la carrera. En el país, es un privilegio. Acá entre el CBC y la carrera, prácticamente si querés ser docente lo sos. En Tandil la relación docente alumno es casi uno a uno, que por otro lado está bueno. Y en otras universidades más chicas tienen que cubrir temas básicas de la carrera, pero no tenés muchos especialistas que los dominen demasiado. Los de Salta se quejaban que no tenían nadie que sepa de Cuántica. En la UBA no pasa. Después tenés problemas en la UBA, como problemas de recursos...

F2: Sí, pero las otras deben ser igual.

F1: Puede ser, visto de afuera puede que no se vean.

P: Supónganse que tienen que cambiar de Universidad. Si tuvieran que cursar física en otra universidad que no sea la UBA, ¿cuál elegirían? ¿O qué parámetros usarían para elegir una universidad?

(Silencio)

P: O reformulo, ¿qué consideran que sería una buena educación? ¿Que buscarían?

F2: Hoy en día buscaría prestigio, pero porque yo me oriento, si quiero trabajar en una empresa, viajar por el mundo, ganar plata, y ese tipo de cosas te las da el prestigio y las relaciones que hagas. Averigué en un momento para hacer un máster en finanzas, y la mejor era la Austral, pero por qué la mejor, porque tenía más prestigio, lo que de alguna manera te permite entrar en algunos lugares. Cerca de mi casa, vivo cerca de la Universidad de Lomas, en algunos lugares buscaban contadores, y decían contadores de la Universidad de Lomas abstenerse, y eso no está bueno, independientemente de que la educación sea buena o mala, es una cuestión de prestigio.

P: ¿Y vos?

F1: Es que de repente lo más conveniente para un individuo que para la población.

P: Para vos, para el individuo Manuel.

F1: A mí articularmente, que la formación no sea tan orientada a tratar temas particulares de física, si no que hayamos visto epistemología, historia de las ciencias. Para mí, tiene esas falencias. Pero por otro lado, si uno quiere tener una política universitaria, las falencias son otras. No está acoplado con ningún proyecto, hay un montón de plata en la facultad pero no entiendo para qué la están poniendo, hay como un mito en la ciencia, que dice ponés plata en la ciencia y eso de alguna manera es bueno para la economía, y creo que no es automático, tenés que de alguna manera inducir a que hagan, que tal vez son cosas que yo debería hacer, que deberían obligarme a hacer pero que yo no quiero hacer, y no las haría hasta que me obliguen.

P: ¿Por ejemplo?

F1: Por ejemplo trabajar en sectores estratégicos. Yo quiero sentarme y leer Einstein porque me gusta, pero entiendo que la gente que pone plata quiere que haya algún resultado y eso no está sucediendo. Yo no creo que dé ningún resultado productivo a nivel económico.

F2: La forma de evaluación siempre te hace que podés hacer una carrera universitaria sin haber entendido nada. Si aprendiste el método para rendir exámenes, simplemente hacés una carrera y no sabés nada más que aprobar exámenes. Estaría re bueno que la educación fuera más... Yo con mis alumnos sé exactamente lo que saben y lo que pueden hacer, cuánto es capaz de rendir cada uno, porque es una relación uno a uno, no necesito un examen, estaría bueno un método de evaluación que yo pueda decir esta persona está entendiendo el concepto, realmente está entendiendo lo que hace.

F1: Y es muy loco porque estamos en una carrera donde se supone que no es necesario tomar un examen masivo estandarizado. Somos cinco. Podría haber una evaluación más individual. Para mí eso es claro que los tipos están acostumbrados a hacer las cosas de una forma que no pueden cambiarla. Me acuerdo una materia que cursé que eramos cuatro, y un día faltamos tres y quedó uno solo, y el tipo era tan encasillado que el pibe después nos contaba que se paró en el pizarrón y hablaba en plural. Bueno chicos, como vimos antes... Y el pibe miraba para atrás a ver si había alguien más. Hablaba en plural. Si sos un docente, vamos al comedor nos tomamos un café y te explico el tema, una relación mucho más personal.

F2: Genera distancia, nada más.

F1: Me pasó también en un examen final que fui el único que se presento, me siento, me da una hoja con enunciados y se pone a trabajar en la computadora.

F2: Re poco humano.

F1: Estamos los dos acá. ¿No querés que te lo cuente?

F2: Y se iba a dar mucho das cuenta. En un papel cometés errores que hablándolo no. El evaluar a una persona es contacto humano.

F1: Además en un examen oral uno a uno podés darte cuenta cuando alguien memorizó algo. Lo desvías un milímetro hacia algún lado y ya hace agua.

F2: Tal cual.

F1: El mejor final fue uno de Mate 3. Me senté y nos pusimos a hablar. Y le conté encontré este libro, y no entendí muy bien. Y él me dice bueno tratemos de demostrarlo, y nos sentamos los dos, él se puso a hacer su cuenta. Yo me puse a demostrarlo y me salió de una forma horrible, él que era matemático lo sacó en renglones. Y me dice está bien, pero bueno se podía hacer más fácil. Y después me preguntó un teorema que tenía que tomarme sí o sí, se lo conté, me fui tranquilo, contento.

F2: A mí en un final, Cálculo, nos tomó escrito porque éramos muchos. Estudié con otra piba, los dos sabíamos lo mismo. Yo entendí y ella memorizó. Pero sabíamos lo mismo. Yo me saqué un 9 y ella un 4. ¿Y por qué? Lo hablé con el docente me dijo, se nota que ella estudió de memoria. Yo había tenido algunos errores, me olvidé de anotar un cero ponele, pero él me dijo se nota que entendiste, y ella no, o no me lo supo demostrar, porque estudió de memoria. Y él se dio cuenta de eso. Y bueno, buen profesor finalmente.

F1: O buen evaluador.

F2: Sí, no generalicemos. Al menos buen evaluador. El mayor problema es evaluar.

P: Supongamos que fueran decanos plenipotenciarios. Pueden modificar o mantener o sacar lo que ustedes quieran, sin ninguna resistencia. ¿Qué harían?

F2: No, no puedo contestar eso.

F1: Yo creo que lo mismo que antes. Si tuviera que pensar en la población, tenés que coordinar con algún proyecto que supere a la Facultad. Si fuera yo Manuel, bueno lo que me gusta a mí.

P: Ambos vivieron todo el debate 2009 de la CONEAU. ¿Qué recuerdan de eso?

F2: Yo recuerdo mi opinión particular. Yo siempre estuve en contra.

P; ¿Por qué?

F2: Porque lo tenía entendido es que las empresas tienen acuerdo con las Facultades y pueden determinar planes de estudio. Y en casos como ingeniería por ejemplo tal vez, no sé como sería un acuerdo con la nuestra, pero mi hermano que estaba terminando ingeniería, y si viene Sancor y te dice que tenés que estudiar en una materia, vas a hacer un ingeniero para Sancor. Y si no te enterabas que firmaban un acuerdo a la noche, y a la mañana siguiente te dabas cuenta era ilegal, firmado a las una de la mañana, y había que romper ese contrato.

F1: En los encuentros habíamos consensuado es que no estamos de acuerdo con esta Coneau. Y lo que hicimos en el momento a partir de eso, que lo llamamos FIFA.

P: ¿FIFA?

F2: La Asociación de Física Argentina es AFA, entonces los nenes se pusieron FIFA.

F1: Fue idea mía (risas). Lo que hacíamos fue repartir volantes, una vez hicimos una payasada, era pinchá la CONEAU y tiramos 500 globos en Pabellón II y llamamos a la gente a que pinche los globos. Lo que pasaba es que en esa organización estaban los que estaban en contra de la CONEAU en su forma tal como estaba, y otros que estaban en contra de cualquier CONEAU. En la UBA estábamos en contra de la versión esa de la CONEAU y de cualquiera que pudiera plantear el kirchnerismo al menos, por el miedo que parece ser la tendencia o el modelo que ellos llaman tener vínculo con la industria, pero que puede interpretarse como generar perfiles ad hoc para tareas específicas para empresas específicas.

P: ¿Y eso no sería más cercano a eso que vos considerás que sería bueno para la sociedad?

F1: No, yo creo que la articulación en política económica la deberías hacer desde el Estado, no desde empresas privadas.

P: ¿Si la conformación de la CONEAU fuera estatal para vos estaría bien?

F1: Si estuviera hecha para articular con actores económicos estatales estaría más de acuerdo que lo que dicen ahora, que es incentivar las PyMEs.

P: ¿Las universidades deberían ser evaluadas por alguien?

F2: Supongo que sí.

F1: Igual son efectivamente evaluadas en algún sentido. El problema es uno de los atributos que tenía la CONEAU, que te podía cerrar una inscripción si no cumplías con un mínimo de criterios. Que en definitivo iba, o ese era el miedo, que maneje el chorro presupuestario y si te adecuás o no... Después si alguien quiere venir y evaluar, de hecho no se si está el Q Rating, si alguien quiere evaluar...

P: La CONEAU en realidad puede proponer pero no es vinculante. No debería violar la autonomía.

F2: Mientras uno no se vaya de ese acuerdo. Yo me puse a leer el reglamento, y era lo que consideramos que no, lo podemos cambiar. Y decía tipo con palabras muy parecidas a las que te estoy diciendo. Eso no es evaluar, eso es venir a imponer lo que te gusta.

F1: La sensación que te daba, o al menos a mí, es que era como un bypass al cogobierno. Como poder sacar a los estudiantes de los sectores que molestan e intervenir desde afuera. De hecho, si lo pensás, yo no digo que el cogobierno funcione, yo creo que los estudiantes tenemos una representación formal.

G1

La siguiente entrevista se reconstruyó a partir de las notas realizadas en el momento, debido a un error en el archivo del audio grabado. Por lo tanto, se han simplificado las preguntas y respuestas.

[Nota: La entrevista se realizó luego de una marcha en el Congreso de la Nación a favor de la legalización del aborto, a la que organizaciones y estudiantes del FCEyN adhirieron. La entrevista se realizó en un bar cercano]

P: ¿Qué estás estudiando?

R: Licenciatura en Ciencias Geológicas y el Profesorado.

P: ¿Y cuándo terminarías de cursar ambas carreras?

R: La Licenciatura la terminé este año, o tal vez en el 2016, estoy en quinto año y haciendo mi tesis. En el profesorado me faltan rendir las últimas dos materias.

P: ¿Por qué elegiste geología?

R: Tuve una profesora en la escuela secundaria que era excelente, de geografía. Pero en vez de centrarse en los mapas y accidentes geográficos, tenía una perspectiva muy social. Mucho más cercano a las ciencias ambientales, o a la geopolítica. Relacionaba la geografía con los aspectos sociales de cada lugar. Después fui a una charla sobre la carrera, y revisé el plan de estudios, que en realidad era de 1982, pero me interesó igual.

P: ¿A qué secundario fuiste?

R: Una escuela parroquial.

P: ¿Y qué opinás de tu formación en esa escuela?

R: Muy bajo nivel. Los contenidos pobres. Únicamente destacó la profesora de geografía.

P: ¿Y qué opinás de los profesores de la carrera?

R: No me parece que sean de baja calidad. La mayoría de los docentes son doctores e investigadores. Son muy buenos profesionales de geología, pero en realidad no son profesores. Llegan a sus puestos por puntaje, por publicación de papers. No tienen conocimientos didácticos.

P: ¿Estás satisfecha con la carrera?

R: No.

P: ¿Por qué?

R: Falta más y mejor formación docente. Además, las líneas de investigación están muy sesgadas al departamento. Hay poco lugar para otras cosas. En otras universidades tienen otras orientaciones, sesgadas a otras líneas. Otra cosa, nosotros tenemos mucha formación en campo. Viajamos mucho, no se si viste que hacemos fiestas para recaudar y demás. Tenemos muchos viajes, pero cuesta cerrar lo aprendido. El campo suele quedar ahí, en el campo. La fundamental es que falta una formación profesional crítica, de investigación crítica. Aquí en una clase vienen y te muestran una mina de

cualquier mineral, con las consecuencias sociales y ambientales que cada una de ellas implica, y te dicen ustedes van a generar esto. Ustedes van a a trabajar para YPF o Shell o cualquier otra petrolera, o en explotación minera, porque eso es Geología. Y si vos tenés alguna crítica, o algún reparo, te dicen "entonces dejás de tener anillos, dejás de tener metales, dejás de tener auto, dejás de tener todo". Tenés que estar de acuerdo sí o sí con ese modo de explotación. Hay un adoctrinamiento ideológico a los estudiantes. Un condicionamiento. Ya la crítica a esto lo aprendí desde la militancia, no desde la carrera.

P: ¿Cuáles considerás que son los principales aprendizajes que lograste en la carrera?

R: Asociar los conocimientos, saber para qué sirven, integrarlos. Por eso hubo un cambio cuando te das cuenta que los finales obligatorios es una instancia integradora. La idea no es repetir como loro, si no tener una práctica reflexiva. Más, justamente, con la práctica.

P: ¿Qué es lo peor de la carrera?

R: La falta de presupuesto en educación, reducción presupuestaria implica menos cargos, lo que afecta a la calidad académica, exclusión académica por no poder realizar los viajes de campo, la falta de becas para pagarse viajes. Falta también cierta transparencia en el caso de los concursos docentes, especialmente en los ya profesores. Hay politiquero. Lo bueno es que no hay ad honorem, y son todos por concurso. Por otro lado, geología tiene una dinámica de clases parecida al secundario. Los horarios son muy extensivos, tenés que estar mucho tiempo en la Facultad. Perdés una materia y perdés el año. Han dejado una camada entera sin clases porque se tenía que realizar el concurso. Eso tiene que ver en general con el área. A nivel institucional, por supuesto, la falta de cogobierno, de democratización de la institución universitaria. Faltan JTP, ayudantes en primera y segunda. No hay cargos. Se ofreció desdoblamiento, pasar de dedicación exclusiva a simple o semi simple, perdiendo investigación para cubrir cargos docentes. Pero esto es perjudicial para el desarrollo de la cátedra. Se desdoblaron las semis nomás.

P: ¿Y qué es lo mejor? ¿Por qué la recomendarías?

R: Dentro de todo está bastante bien. Relativamente libre de empresas mineras y los gobiernos. Se podría tener más independencia, pero cuesta. El movimiento estudiantil históricamente viene apoyando y garantizando la autonomía universitaria. De hecho, pudimos lograr la independencia de la CONEAU. [Menciona el tema ella] Además, el prestigio de la UBA. Muchas empresas reconocen que la UBA es mejor [no cita exacta].

P: Recién mencionaste autonomía universitaria. ¿Qué es eso?

R: Autonomía es la capacidad de decidir sobre sus propios asuntos que tiene la universidad, autarquía, desde adentro de la Facultad. Por supuesto, con procesos de autoevaluación. Autonomía no es hacer oídos sordos.

P: ¿Debería ser evaluada, además, por alguien de afuera?

R: Creo que sí. Pero debería tener representación de todas las partes de la comunidad académica. No sólo los profesores. Deberían estar representados todos los claustros democráticamente. Los estudiantes tenemos más fresca la memoria sobre la cursada. Por otro lado, una cosa es evaluar, y otra es equiparar por comparación, bajar nivel de calidad. La evaluación no debería ser vinculante. No la CONEAU.

P: ¿Por qué no la CONEAU?

R: En primer lugar criticamos la composición de la CONEAU. Además, quiere equiparar contenidos mínimos. Quiere achicar los programas de grado para pasar contenido a posgrados pagos, e imponer prácticas profesionales no rentadas, puestos basura con flexibilidad laboral, y hacerlos pasar como si fuera formación. Te capacitan una vez que ya de contratan y te pagan mucho menos. Y todo eso te lo quieren imponer bajo la chantada de que si no acreditás no te vas a poder matricular.

P: ¿Qué es para vos una buena calidad educativa?

R: Medios para poder formarte, diversidad de cátedra y variedad de materias optativas, orientaciones, mejorar formación docente. Que no te condicione.

P: ¿Una formación generalista?

R: Una formación profesional crítica. Es necesario relacionarse con lo social. Especialmente en los conflictos relacionados con el desarrollo profesional del geólogo.

Q2

P: ¿Cuántos años tenés?

R: 24

P: ¿Qué estás estudiando?

R: Licenciatura en Ciencias Químicas.

P: ¿En que año estás?

R: Me quedan las últimas materias y debo cinco finales.

P: ¿Cuándo empezaste la carrera?

R: En el 2010.

P: ¿La carrera o el CBC?

R: La carrera.

P: ¿Por qué elegiste esta carrera?

R: Era un poco la opción. Mi viejo es bioquímico, yo fui a una escuela técnica química y me fue muy bien. Fui a olimpiadas de química, que son así como actividades para el secundario. Entonces bueno, fue como que me iba bien, sabía que había laburo, tenía una montón de posibilidades ahí, y me gustó. Y dije bueno, vamos con eso. Pensé otras carreras, pero quedó química.

P: ¿A qué secundario fuiste?

R: Una escuela técnica en provincia, técnica 2 de merlo.

P: ¿Qué expectativas tenías cuando ingresaste a la carrera?

R: Yo creo que esperaba profundizar lo que ya sabía. Yo fui a las olimpiadas químicas, que son como certámenes que se rinden todos los años, y después se hacen certámenes internacionales, donde se elige lo mejorcito, y yo fui a uno, a uno iberoamericano. Y como que tuve que estudiar muchísimas más cosas, y como que dije ¿Cuánta más química voy a tener que aprender después de esto? Dije bueno voy a aprender un poco más de lo que ya se, no me va a costar demasiado, y me voy a meter en el mundo científico. Esa eran como las cosas que esperaba de la carrera.

P: ¿Y con qué te encontraste? ¿Fue así?

R: Fue así los primeros tres años. Los primeros tres años profundicé las cosas que ya sabía. Y los últimos años no, aprendí muchas cosas que son las que para mí fueron lo más formativo, lo que más que rescato de lo que debería ser un químico. No sé si porque lo otro más o menos ya lo sabía o qué, pero para mí los últimos años fueron los más importantes.

P: ¿Por qué? ¿En cuanto a qué?

R: En cuanto a cómo se desarrolla uno en actividad. El uso de instrumentos sobre todo. Al principio se aprende mucha teoría. Al átomo le pasa tal cosa, se forman tales moléculas, y es todo en papel. Es todo teoría. Está bueno eso, pero, cómo hacen los experimentos para descubrir esas cosas que tiene que ver en cómo es uno científico y cuáles son los equipos que uno usa, eso son las cosas que aprendés al final, porque al principio como que uno es chico.

P: ¿Cuál dirías que fue tu principal aprendizaje en la carrera?

R: Hay una cosa que dicen mucho la gente que trabaja en ciencias naturales, que es alfabetización científica. Que es esta idea que tiene que ver con aplicar una visión crítica a todo lo que uno hace, y evaluar dentro de las posibilidades toda las opciones y evaluarlas críticamente para tomar la mejor decisión. Y uno eso lo adquiere cuando es más chico, pero esta Facultad te lo marca a fuego. Ser muy crítico con las decisiones que uno toma, con el lenguaje que uno elige para ser lo más claro posible. La rigurosidad matemática. Después sí, hay un montón de contenidos, pero lo otro es más universal me parece.

P: ¿Estás satisfecho con la educación recibida?

R: Satisfecho es una palabra fuerte. Es muy difícil eso. No sé si puedo decirte sí o no.

P: Justamente la idea es desarrollar todo eso. ¿Pero a grandes rasgos?

R: A grandes rasgos sí.

P: ¿Qué opinás de los docentes?

R: (Duda). Es difícil. Yo soy actualmente docente de la Facultad, ayudante en segunda. Con suerte ayudante en primera dentro de poco. Es como una pregunta difícil porque me puedo parar de los dos lados, y cada lado es un poco dependiente de otro. En general son muy buenos docentes. Los docentes acá no tiene ninguna habilidad pedagógica. Hay gente que tiene como algunas habilidades naturales, que son más claros y simpáticos, hay gente que ha entrenado sobre sí mismo sobre sus habilidades, pero nadie ha sido formado para dar clases, y eso es un problema. Porque lo que uno termina haciendo es o leer clases al espejo, tipo "como yo querría escuchar esta clase", que me va a servir a mí y a 10 tipos más que me están escuchando, o dar clase como el mejor profesor que le parece que tuvo, que otra vez de vuelta le das clases a pocos. Nos faltan esas herramientas, pero saben. La gente que da las clases el 90% sabe mucho de lo que da y eso lo que vale de las materias más básicas hasta las avanzadas. Acá los docentes son todos investigadores, el 90% de la gente que da clase trabaja en este edificio, o hace ciencia en un edificio cercano, entonces cuando llegás a una materia avanzada, el docente que te da la materia avanzada es seguramente un especialista en la materia, o sea que tenés la posibilidad de aprender digamos en el límite del conocimiento actual, entonces tenés cosas buenas y cosas malas.

P: Teniendo en cuenta estos dos aspectos. ¿Recordás algún docente que te haya resultado particularmente bueno?

R: Sí, sin duda.

P: ¿Por ejemplo?

R: En primera materia, uno de los mejores profesores que tuve. Química General. Todo lo que vas a ver en el resto de la carrera pero más fácil, y es una materia común a la mayoría de las carreras. El tipo era muy claro, muy interesante, y además manejaba algo que no he visto mucho, manejaba varios niveles de dificultad. Como era una materia introductoria, varias de las cosas que decía las decía en un tono, en un nivel de profundidad adecuado. Pero después había una parte de contenido que la decía para los que estaban más allá, pero sin confundir a los otros. Era muy interesante. Y después tuve unos muy buenos profesores en una materia que se llama análisis instrumental y es una materia que tiene que ver con aprender sobre instrumentos. Como nosotros los químicos medimos cosas con algunos instrumentos. Y ahí tuve muchos profesores que dieron como muchos instrumentos o ramas. Tuve muchos profesores bueno, dentro de ellos una que era excelente.

P: ¿Por qué excelente?

R: Porque tenía muy claro lo que quería, lo que quería decir, porque era muy clara, porque era buena persona, se notaba que era accesible, porque era simpática. Sabía muchísimo de lo que decía pero sabía manejar el contenido, no lo

vomitaba. Porque hizo de un tema aburrido, porque era un tema muy aburrido el que le tocaba dar a ella pobre, lo hizo entretenido.

P: ¿Y algún docente que te haya resultado malo? ¿Que hayas querido evitar, que te haya indignado?

R: Sí, el peor de todos lo tuve este año. Mi quinto año. Estábamos en una materia que es medio rara, muy avanzada, una materia cortita, y el nombre te dice todo. Complementos de química orgánica, es decir todos los temitas que no quedaron en otras materias, los metemos con una. La existencia de la materia tiene que ver con un quilombo político acá con la facultad que unos querían tener más horas, les dieron más horas, y en vez de armar una materia de verdad armaron una materia mezcla. Ya ahí tuve profesores en general malos. Y acá en Exactas lo que se da en general es que tenés profesores que dan las materias teóricas y auxiliares, JTP y ayudantes dando las clases de problemas. El JTP de las clases de problemas era un desastre. No era que no sabía. Erra innegable que sabía, pero era un tipo que no le interesaba dar clases. No las preparaba las clases. No le interesaba que aprendiéramos. Tenía un muy mal trato. A vos te dan guías de problemas, y vos tenés que resolverlos y el parcial se va a parecer a esos problemas, porque esos problemas cubren el programa de la materia. Esta materia lo que tenía, que es muy loco, tenía esos problemas resueltos oficialmente. Si vos no querés ir a clase, no tenías que ir. El tipo lo que hacía era, se paraba en la clase, fotocopia en la clase, y leía lo que todos teníamos, con tan poco interés en la materia que ni le importaba que nosotros nos diéramos cuenta de que no había preparado nada.

P: ¿El presentismo era obligatorio?

R: No. En eso no. En algunas cositas sí. En los laboratorios sí.

P: ¿Había un declive en la asistencia?

R: Sí, sí. Igual hay otros fenómenos, que es que estamos sobre el final de la carrera y no quiero venir más (Risas).

P: ¿Vos, ya empezando con las prácticas docentes, qué criterios te parece necesario aplicar? ¿O cómo te querés enfocar tu práctica docente?

R: Es difícil. Ahora, porque ahora mi tópico es ser accesible. Yo no tengo formación docente. Entonces estar en el pizarrón es un aprendizaje para mí, entiendo que puede fallar, me gustaría ser mejor, y quiero aprender y le voy a buscar la vuelta para aprender. Yo se lo digo a mis alumnos, lo dejo en claro, es aburrido por ahí para mis alumnos que yo me puedo equivocar, pero quiero que sepan que me pueden preguntar en clase o fuera de clase. Lo que más me importa es que encuentren en mí alguien sobre el que apoyarse, tanto en las cosas de la Facultad como en otras cosas. Yo doy materias del prime año y por ahí necesitás alguien que te ayude con algo, y que te diga sí yo pasé con eso, no es que estás loco que sos un tarado que no te sale. Hoy en día quiero ser accesible. Y algún día quiero ser mejor.

P: ¿Qué te parece que es lo mejor, lo que más destacarías de tu Facultad?

R: El grupo de gente. Nosotros cursamos acá al menos 25 horas semanales. Y tenés muchos baches libres. Y después cuando seguí la carrera, empezás a trabajar también. Yo ahora no estoy cursando, pero si cursara estás 40 50 horas por día acá. Digo por semana. Es mucho. Es un trabajo full time. Si yo no hubiera tenido un grupo de compañeros para apoyarme, y docentes también, no hubiese pasado. Cuesta. En general yo estoy hiper cansado, pero si no hubiese sido por eso, no llegaba. No, no. No te hace bien pasar esto solo. Creo yo en cualquier carrera, yo te hablo de esta porque es la que conozco.

P: ¿Y lo peor?

R: Yo tuve una etapa de enamoramiento de la facultad. Tenemos mucho sentimiento de pertenencia. Hay una enamoramiento hacia muchas cosas de la Facultad. Entonces estoy intentando rastrear las cosas que me molestaron para ordenarlas. Hay como tres cosas que me frustran. Uno es la carrera docente. Acá todos los cargos son rentados y concursados. Buenísimo, comparado con otros lugares es mucho mejor. Pero, tiene algo político como cualquier concurso, algo más de la micropolítica, o en relación con el decanato ponele. Eso pasa. Y hay otra cosa que también es política, que es muy fuerte, que tiene que ver con el cientificismo. El mejor profesor es el mejor científico es una premisa muy fuerte que está en discusión constantemente pero que se mantiene constantemente. Y eso se traduce en los concursos. Y se traduce más fuertemente cuando mayor sea el cargo a ocupar. A tal punto que un cargo de profesor es prácticamente lo único que se evalúa: capacidad científica. Lo docente pasa a ser secundario. Y es muy frustrante ver gente que es muy mal docente. El JTP que te comenté ganó un concurso de profesor hace poquito. Todo el departamento sabe que el docente es malo. Y el concurso salió igual, que ahora está impugnado, pero esas cosas no avanzan. Y el tipo va a ser profesor, y si impugnan este va a sacar el siguiente, porque los criterios son cientificistas. Y es triste ver como tipos como este que no le interesa en lo más mínimo que llegue a profesor, donde no sólo va a tener que dar clase si no preparar materias, te toman finales, y no lo pierde nunca nadie.

P: ¿Por qué fue impugnado?

R: Por boludeces. La que quedó sexta dice que debería haber quedado quinta, pero no tenés mucho como medirlo. Después otra cosa que me molesta... te adelanto que son todas cosas políticas. Otra cosa tiene que ver con lo difícil que es hacer algunos cambios... Yo tuve una participación medianamente importante en la política de la carrera, porque nosotros tenemos la Comisiones de Carrera. Y yo fui representante estudiantil de química. Fui dos años. La gente ve cosas malas, y se quieren cambiar, pero hay tanta resistencia para cambiar las cosas que es muy frustrante eso, porque hay cosas que están mal y que uno quisiera modificar, y están todos de acuerdo, y vos decís ¿cómo puede decir que no ande? Una de las cosas que yo más quería cambiar es lo difícil que es hacer estas carreras trabajando. Yo por suerte nunca tuve que trabajar afuera, y aca adentro los horarios se organizan y empecé a trabajar hace poco, cuando menos se cursa. O sea nunca, sufrí tener que trabajar ocho horas al día afuera, llegar a ciudad que está en la loma del orto, a un turno noche que empieza a las

cinco de la tarde. Es ridículo, 5 de la tarde no es turno noche. O que se superpongan todos los horarios porque le queda cómodo al profesor. La carrera no se tiene que acomodar a vos, estás formando gente nueva. A ver. La carrera tiene 22 materias, de las cuales 2 optativas, 20 obligatorias, 15 de ellas están todos los cuatrimestres, hay 5 que se dan sólo un cuatrimestre. 4 se dan los primeros, y 1 los segundos. Es ridículo. Vos le decís a la gente que organizan esas materias, y ellos te dicen sí es verdad es ridículo. Y vos le decís bueno hagamos 3 y 2 en diferentes cuatrimestres, y nadie se pone de acuerdo. Es muy frustrante. Y la tercer cosa frustrante, pero eso es muy personal, tiene que ver con el Centro de Estudiantes, la falta de representatividad. Como al común del estudiantado lo busca la conducción, y como la conducción falla sistemáticamente en representar a la gente. Eso es muy frustrante. Sé que es re difícil hacerlo. Pero es triste. Nosotros hace hasta muy poco tuvimos al PO en la conducción, durante un año. Nunca habían ganado, ganaron un año, y era la política que hace el PO, que era muy clara, y yo entiendo, si te votaron es para hacer tu política, pero era política que generaba todo el tiempo controversias y que no representaba a nadie. No puede ser que estés tan tan aislado de los estudiantes. Obvio que había gente que acordaba con ellos. Pero se notaba que era una fuerte minoría.

P: ¿Y de los contenidos que opinás? ¿El plan de estudio, el programa de cada una de las materias?

R: Están desactualizados. Esta carrera la última vez que se revisó fue en 1987, que era pre neoliberalismo, y fue lo que pasó es que pasó de ser una carrera científica a ser una carrera mezcla. Química, a diferencia de casi todas las carreras de la facultad, no es estrictamente científica al punto que no tenemos tesis de grado. Para cualquier estudiante del mundo científico a nivel internacional tienen tesis de grado. Nosotros no podemos ni hacerla. Es una carrera que tiende al científicismo por sus propios actores, por sus propios docentes, pero el plan de estudios está orientado a la industria y ni siquiera a una industria diversificada. Es muy preo neoliberal. Se nota que está pensado para ese entonces. Y yo creo que estamos a una nueva forma de pensar. Además de que pasaron 25 años y que las formas de pensar han cambiado, la forma de pensar la ciencia han cambiado, con todas las críticas que se pueden hacer, pero creo que hay una posición distinta, y la carrera debería reflejarlo.

P: ¿Cómo?

R: Tenés que tener una tesis de grado. Hay muchas materias ligadas a la industria. Bromatología orientada para alimentos, toxicología orientada creo yo a trabajos desde el Estado, qué se yo, drogas, ambiental, todo eso, microbiología. Yo creo que hoy en día deberíamos tener los mismos tres años como básicos, y después orientaciones como para hacer una vida científica y una orientación que vaya a la industria, que me parece super válido, pero que sea una opción más clara. Hoy en día no nos preparan para ni una cosa ni la otra.

P: ¿Cuál es la rama de la química que más te interesa?

R: Yo actualmente tiendo a hacer la rama que se llama físico química, que es como la idea más dura de la química, que tiene más matemática, más modelos. Aplicado a los sistemas biológicos. Eso en realidad es de lo que yo trabajo. Si alguna vez me especializo cuando me reciba va a ser la físicoquímica. Es esto de lo más duro, lo más estricto. Y a mí me gusta es ese tipo de físico química aplicado a sistemas biológicos.

P: ¿Te animás a intentar explicarme?

R: Sí, yo creo que me armé un speech bastante friendly. (Risitas) Voy de lo más chico a lo más grande. La célula hace muchas muchas cosas, y para hacerlas usa herramientas que son moléculas. Si la células se quieren mover, hay proteínas, moléculas, que hacen que las células se muevan. Para todas las cosas que la célula quiere hacer, tiene ADN y tiene las instrucciones para que las moléculas hagan lo que tengan que hacer. Hay 200.000 proteínas, del orden de las 200.000 proteínas. Cada célula, cada ADN humano tiene codificado 200.000 proteínas. Como te imaginarás nadie estudia 200.000 proteínas, y como somos gente muy limitada, estudiamos una o dos. En mi grupo particularmente, la línea donde yo trabajo, nosotros trabajamos en una proteína en particular, que se llama citocromo C, que tiene un rol bastante importante en la respiración celular, que es el proceso por la cual la célula obtiene energía del azúcar y obtiene oxígeno. Es un proceso muy complicado, pero hay algunas herramientas que lo hace. Y una de las herramientas es esa. Mi grupo se ha dedicado mucho tiempo a estudiar cómo hace lo que se tiene que hacer. Ya se sabe mucho, el Citocromo C está muy estudiado, pero bueno, siempre se pueden encontrar nuevas cosas. Y nosotros trabajamos mucho la regulación, que tiene que ver en cómo le dice la célula que siga o que deje de hacer lo que estaba haciendo. Ahora, el Citocromo C tiene una particularidad, que es muy interesante, y que además es re vendible esto que te voy a decir, que es que tiene más de una función, que eso no es tan usual. Y el Citocromo C de repente está respirando, y ante una señal q no se conoce, al Citocromo C le pasa algo que no se sabe que es... El Citocromo C está dentro de la mitocondria, y mata a la misma célula. Ese proceso se llama apoptosis, y es la muerte programada de la célula, que tiene que ver cuando la célula decide morirse. La apoptosis es un proceso muy importante, porque por ejemplo cuando no hay apoptosis hay un cáncer. No te voy a decir que trabajo en cancer porque sería mentir infinitamente, pero entender la apoptosis es interesante en ese sentido, porque uno quiere entender cómo la célula se muere y cómo deja de morirse. El Citocromo C es una de las señales más tempranas. Nosotros estudiamos este camino. Ojo que mi trabajo es un embole eh, la práctica día a día es un embole, pero la pregunta que nosotros hacemos me parece re interesante.

P: ¿Te vas a presentar a doctorado?

R: Sí, seguramente el año que viene.

P: ¿Por el CONICET?

R: O UBA, no sé. Yo ya me recibo, así que tal vez si UBA efectiviza de que paguen JTP exclusiva por ahí me presente porque empieza seis meses antes, y a mí me sirve empezar a trabajar seis meses antes.

P: ¿Sería sobre este mismo tema?

R: Yo estimo que sí, no lo hablé con director todavía, pero hay bastante que decir.

P: ¿Director de qué?

R: Ah, yo tengo una beca. Beca estímulo, es el director.

P: ¿Conocés estudiantes de Química de otras universidades?

R: Conozco, por amigos.

P: Eso, y sumado a lo que se comenta entre tus compañeros y pasillos, ¿cómo pensás que se posiciona Química en UBA en relación a otras universidades?

R: Lo que más pesa me parece es como está posicionada la UBA en torno a otras universidades. Hay un conflicto muy grande que es la acreditación. Química es una carrera que está declara de interés, entonces debería acreditarse, la UBA no acredita. Hay un organismo que no me acuerdo el nombre ni las siglas, que nuclea a todas las carreras de Química y ese organismo dispuso una serie de normas que son las mínimas para que una carrera de química sea una carrera de química, y esas normas prácticamente las impuso esta Facultad, y después las normas por la que se rige la CONEAU para acreditar las carreras de Química están puestas por esta Facultad, que no acredita. Y eso genera un conflicto. Eso por un lado. Por otro lado, la UBA está muy bien vista en lo académico, y mal vista en lo político. La carrera en sí me parece que está bastante bien vista. Yo diría que no es hegemónica. Probablemente sea la mejor, no creo que nadie te podría decir "obvio que química en la UBA es la mejor". Hay tres o cuatro que están en el mismo grupo que son iguales de buenas.

P: ¿Por ejemplo?

R: Córdoba, La Plata, y Rosario.

P: ¿Y qué es lo que hace que estas cuatro sean mejores y las otras un poco peor?

R: Y acá viene la deformación profesional en mi respuesta: el cientificismo. Una de las razones más fuerte es por la capacidad científica de la gente de esa Facultad, y la capacidad científica de la gente de esta Facultad es superior a todas las demás y ampliamente superior a todas las que no te dije.

P: ¿Y qué es capacidad científica? ¿Producción de papers...?

R: Producción de papers e impacto. Impacto sobre todo es una diferencia abismal entre este grupo y las que siguen.

P: ¿Qué sería impacto exactamente para vos?

R: Índice de impacto en las revistas por ejemplo.

P: Ah, creí que me ibas a decir impacto social.

R: No, eso acá a nadie le importa. (Risas). Igual es muy difícil es encontrar algo directo. Yo cuando entré a la carrera tenía como un re conflicto con la ciencia aplicada y... Yo soy una personas muy política como te habrás dado cuenta. Yo tenía conflicto entre la ciencia aplicada y la básica. A mí me encanta la ciencia básica, porque es la verdad, es súper básica, en nuestro grupo nunca va a tener productos, nunca vamos a decir de esta investigación salió este aparatito o esta mejora para la vida de esta gente. Entonces yo decía, pero la puta madre, voy a gastar recursos del estado para solucionar mi paja mental, y no le voy a hacer bien a nadie. Pero con el tiempo entendí, o me convencí quien sabe, que en realidad... Voy a decir cosas que otras personas dijeron y me convencieron, no es que las haya pensado yo. Que hoy en día el debate ciencia aplicada - básica, es un debate de los sesenta. Es un debate de otra época de otra coyuntura. Hoy, el debate son temas estratégicos. Hoy en día debería posesionarse uno en temas estratégicos. Porque si vos estás en un tema estratégico básico un día alguien puede venir y tomar eso, o no, porque a veces uno puede fallar, pero hay una cuestión estadística. Si nosotros nos enfocamos en lo estratégico, estadísticamente hablando vamos a sacar mejores cosas.

P: ¿Estratégico te referís a?

R: Orientado a temas. En ese sentido está el Plan Científico 2020, y define líneas estratégicas... Se me escapan los criterios sinceramente, pero la idea es esa. Nosotros para crecer económicamente como país tenemos que invertir en estos temas, que son cinco o seis temas, que ninguno es el mío, pero no importa. Tampoco están lejos. No importa si es básico o aplicado, porque si está en esos temas estadísticamente podemos avanzar. No podés hacer sólo aplicado, porque no sirve. Se te termina, necesitás insumos, necesitás básico, y lo básico se genera estadísticamente. Necesitás tener una buena población para asegurarte que estadísticamente algo de eso sirva.

P: ¿Qué es para vos, teniendo en cuenta todo lo que comentaste, una buena educación universitaria?

R: (Piensa) Creo que una de las cosas que más importan para mí es la rigurosidad. Lograr una formación rigurosa. En un punto también, por una deformación profesional, a mí me gustan las carreras latinoamericanas de ciencias que son muy distintas a las carreras europeas del ciencias, que son la mitad de tiempo. En Estados Unidos y en Europa, el sistema superior es distinto. Hacés un bachelor y un máster, y después el PhD. Nosotros lo tenemos más condensado, con la licenciatura vendría a ser el máster de ellos. Pero ellos son químicos con el bachelor, y nosotros con la licenciatura. Entonces vos allá tenés químicos mucho más jóvenes, una capacidad de enfrentarte con el mercado no científico mucho más sencilla, porque no es lo mismo recibirte a los 21 que a los 24 o 25. Pero para mí cuando acortás la carrera a la mitad, acortás los contenidos a la mitad, y son mucho más generales y mucho menos profundas las carreras. Por ejemplo, tengo un amigo, que justo volvió ayer, que se fue a Finlanda a estudiar química. El planea estar recibido de químico el año que viene, y se fue este año. Yo me recibí en ponele, 5 años. Lo que a él le llevó dos a mí me lleva 5, pero lo que yo aprendí no se compara con lo que él aprendió. Pero, él va a estar mucho más capacitado para entrar al mercado laboral, tanto científico como no científico, porque el master te prepara mucho más para doctorado que lo que a nosotros nos prepara la licenciatura.

P: Volviendo a antes. ¿A qué te referís con rigurosidad?

R: Capacidad de pensar rigurosamente, cerciorándose de la exactitud con la metodología correcta. Rigurosidad científica. Capacidad de insertarse en el mercado laboral, tanto científico como no científico, también lo voy a tener en cuenta. Y también el ambiente de la Facultad, pero eso no se puede medir.

P: ¿Ambiente en qué sentido?

R: Cómo son las costumbres de la gente, los espacios que uno tiene. Acá se genera como costumbres por arriba de los grupos. Una persona que estudia Exactas te puede decir que hace la gente de Exactas, por arriba de los grupos. Yo te puedo decir por ejemplo que este año se usó mucho ir al pastito a pasar la tarde. Y por ahí cuando yo entraba era más de ir a la biblioteca a tomar mate. (Risas)

P: Ya me lo estuviste diciendo, pero te lo pregunto a ver si sale algo nuevo. Suponete que vos un decano plenipotenciario de esta Facultad. ¿Qué cambiarías o mantendrías?

R: Poner un título intermedio. Siendo una carrera de cinco años, terminar es muy difícil. Con la carga horaria, trabajando es muy difícil. La gente que quiere trabajar y dedicarse al ámbito privado, ni la termina. Poner un título intermedio lo haría mucho más amigable a la cursada, más lo que te comentaba del plan de estudios, y haría un cambio fuertísimo en el régimen de concursos docentes.

P: Vos llegaste a vivir el debate a la CONEAU.

R: Llegué sobre el final.

P: ¿Averiguaste sobre el tema?

R: Cuando llegué a la carrera yo estaba militando en una agrupación así que estaba en el debate. Y estaba todavía el tema. Es algo que es difícil para mí. Nunca pude tomar una decisión al respecto. Me parecía que estar en contra de la CONEAU es muy infantil, porque no podés decir que si el Estado financia la universidad no deba tener algún tipo de injerencia en ella, respetando la autonomía. Pero si el día de mañana deciden que todo lo que vamos a estudiar es sobre los pinos que hay en Suecia y en Noruega, y la autonomía de la universidad lo permite, el Estado no debería ser capaz de decir eso, yo sé que no estamos en esa situación. Pero decir que el Estado no puede decir una palabra, me parece infantil, porque además justamente aporta un montón de cosas que la gente que niega a la CONEAU está en contra. Por ejemplo las camarillas de docentes, que hay un grupo que decide sobre sí mismo y sobre los demás pero vos querés lo mismo, porque la plata de todos. Así que estar absolutamente en contra me genera muchos conflictos. Ahora estar a favor con lo que hoy es la CONEAU es difícil, porque que haya miembros de las cámaras privadas decidiendo lo que hay que hacer con la educación pública no me hace feliz. Si yo me veo obligado a decirte que sí o que no, probablemente no te respondería. Al final seguramente diría que sí, pero no me convence, pero menos me convence el no. Me parece un tema super complejo, que cinco años después, con todo relajado, me cuesta pensar.

P: Vos decís la CONEAU hoy no me convence. ¿Cómo te convencería?

R: Bueno, que no haya directores de las cámaras privadas. Con eso está bien. Porque en realidad, las exigencias... A nosotros lo que nos exige la CONEAU ya lo cumplimos, no es que hay que hacer modificaciones sobre la carrera. Eso me molestó mucho, la mentira durante la campaña. Porque yo estaba al tanto y se mentó mucho. Van a pasarse materias a pago... Entiendo que había experiencias así en otras Facultades, pero acá realmente es distinta esta Universidad. La agrupación de profesores que es gestión acá es gestión hace 20 años. Y ellos se reconocen como los herederos de la Universidad. Yo tengo dudas de lo que hacen, pero en líneas generales han mantenido una política muy distinta a la política del Rectorado. No era trivial la relación acreditación - doctorados pagos. Era infantil. Yo entiendo que hay cosas que uno critica o se puede criticar.

P: ¿Qué debería evaluar la CONEAU, qué criterios debería tener para evaluar una carrera?

R: Pregunta difícil, no tengo idea. (Piensa). Tenés que evaluar el edificio, el material, las instalaciones, el equipo. Tenés que evaluar los planes, qué dicen que le van a enseñar y en cuántas horas, si cumplen los horarios. Porque me imagino que me entregan una carpetita, porque lo ideal sería meter 30 personas a cursar las materias y que después te digan, pero no podés hacerlo. Yo miraría esas cosas. La plata que tengan. Pero como algo muy secundario. La relación docente alumno, el número de docentes. Concursos. Creo que sí. Eso.