

Zibecchi, Carla. **Universidades argentinas en un contexto neoliberal: un análisis centrado en la experiencia y las percepciones de sus estudiantes.** Informe final del concurso: *La educación superior en América Latina y el Caribe. Redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado.* Programa Regional de Becas CLACSO. 2002

Disponible en la World Wide Web:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/edu/zibecchi.pdf>

www.clacso.org

RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA
RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO
<http://www.clacso.org.ar/biblioteca> - biblioteca@clacso.edu.ar

Universidades argentinas en un contexto neoliberal: un análisis centrado en la experiencia y las percepciones de sus estudiantes

Por Carla Zibecchi*

Introducción

“La UBA por una parte te hace faltar miles de cosas, pero te da toda una **postura de batalla**, que otra Universidad no te la da.” (Carlos 31 años, diseñador gráfico, egresado UBA) ¹

“...otra cosa que aprendés es que tenés que saber **pelear con los codos, pegar cabezazos, morder, patear, gritar y agregar lo propio**, que es lo que pasa en el ámbito de la vida... sin que nadie te ayude, como puedas, (...) Volvería a la UBA, a pesar de todo, es como el primer amor (...) pero la **defiendo criticándola**.” (Eugenio 32 años, docente ad-honorem, egresado ciencias políticas, UBA)

Los testimonios precedentes no tienen otro objetivo que adelantar al lector a algunos de los tópicos que serán abordados en este artículo. Estas expresiones provenientes de las entrevistas que hemos realizado a estudiantes no pueden ser *comprendidas* sin considerar el contexto en el cual se sitúan los estudiantes argentinos: un país que sufre un proceso de desempleo y vulnerabilidad social sin precedentes producto de las reformas estructurales y las políticas de ajuste recomendadas por el “Consenso de Washington” y una universidad, por la cual transitan, marcada por la hegemonía ahora tal vez un poco maltrecha del programa neoliberal (Coraggio,2003)². De allí que nos preguntamos: ¿qué vivencias y percepciones tienen los estudiantes en torno a la universidad en este contexto de reformas neoliberales?

Consideramos que estas profundas transformaciones constituyen un marco de referencia fundamental para quien intente explorar las percepciones e identidades de este actor fundamental que conforma la universidad. Por lo tanto, desde este trabajo, nos pareció relevante explorar el efecto de estas transformaciones ocurridas en nuestro país en general y en la universidad en

particular sobre la subjetividad del estudiantado. De modo que el artículo que aquí se presenta podría ubicarse por supuesto, desde un nivel exploratorio entre aquellos que intentan comprender las transformaciones sociales, educativas y políticas y sus posibles relaciones con las percepciones e identidades de los sujetos, en nuestro caso: el estudiantado. El abordaje propuesto consiste, entonces, en prestar especial atención a la dimensión simbólica de estos procesos: las representaciones que los mismos estudiantes elaboran desde sus particulares condiciones de existencia, esto es, sus vivencias dentro de la universidad en un contexto de reformas neoliberales. Nos interesa articular los procesos estructurales vividos en los últimos años en la Argentina, con los procesos individuales: las experiencias, valores e identidades que se crean y recrean. Esta mirada anclada en lo biográfico será la que nos permitirá incorporar a nuestro análisis los distintos registros involucrados: vivencial, experiencial e identitario; y consideramos que la entrevista en profundidad constituye un recurso metodológico privilegiado para dar cuenta de las experiencias y representaciones de estos actores³.

En función de lo señalado el artículo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar abordaremos estudios que realizan aportes a nuestra investigación. En la sección siguiente analizaremos el relato de entrevistados que engloban la experiencia de estudiantes que transitaron por diversas universidades públicas⁴ y privadas, en distintos momentos: estudiantes de los ochenta y estudiantes de los noventa y actuales, y con distinta relación con el mundo del trabajo algunos de ellos trabajaron durante su carrera y otros no lo hicieron, con el objeto de dar cuenta de la heterogeneidad de experiencias y percepciones. Reconstruiremos el *sentido* de las representaciones más arraigadas que ellos tienen en torno a *sí mismos*, su *futuro* y los *otros* docentes y compañeros; las *reformas neoliberales* en educación superior; la *universidad* a la cual pertenecen y su política; y las universidades a las cuales asisten los “otros” estudiantes *públicas* o *privadas*. En último lugar, presentaremos conclusiones que, dado el carácter exploratorio de nuestro trabajo, tienen la finalidad de constituir hipótesis incipientes que han resultado sugestivas.

El escenario: las universidades en el contexto neoliberal

En la Argentina, al igual que otros países de América Latina, se impulsaron una serie de reformas estructurales delineadas bajo lo que se denominó el “Consenso de Washington” credo económico y político que propugna, para consolidar las reformas neoliberales, una reducción del aparato del Estado, la liberalización de los mercados, y la desregulación de la economía (Borón, 1995). Y los efectos de estas políticas de ajuste conforman hoy un panorama de empobrecimiento, precarización laboral, desempleo, y una pérdida absoluta y relativa de los ingresos de los trabajadores y de importantes sectores de la clase media argentina⁵. Si bien el incremento de situaciones de vulnerabilidad social que caracterizan hoy a nuestra sociedad es el resultado de un largo recorrido consolidado durante la última década, encuentra sus orígenes en las transformaciones operadas por las opciones de política económica implementadas durante la última dictadura militar.

No obstante, es bajo el apogeo de la administración menemista que la impronta de la ortodoxia económica marcó a fuego las orientaciones de las principales políticas educativas y el sesgo fiscalista predominó en el diagnóstico de la cuestión.

La universidad argentina no escapó de este tipo de política en tanto el consenso neoliberal ha delineado una agenda reformista en educación superior que pretende confrontar la sociedad con dilemas encuadrados en el problema económico de la asignación más eficiente de recursos escasos por ejemplo: “arancelamiento con recursos vs. gratuidad sin recursos” (Coraggio,2003:113). En este contexto neoliberal, las universidades nacionales arrastran serios problemas y rigideces, de años anteriores, a los que se les suma una constante amenaza cotidiana de un recorte presupuestario aún mayor.

La gran transformación por la cual han atravesado las universidades en este período marcado por la implementación de políticas de corte neoliberal es atribuible en términos breves y esquemáticos a tres grandes procesos. Por un lado, un proceso de masificación de las universidades, producto de la continua expansión de la matrícula estudiantil. En el caso argentino, durante los ochenta, la restauración democrática abrió el espacio para la recuperación de las instituciones universitarias por parte de las comunidades académicas al tiempo que se suscitó nuevas expectativas sociales hacia las mismas⁶. De esta manera, la ampliación de la matrícula fue considerada como prioridad en la oferta política de los nuevos gobiernos democráticos. A través de medidas como el acceso irrestricto la cifra de estudiantes alcanzó niveles sin precedentes⁷, sin embargo, este aumento en la matrícula se realizó a expensas de un sensible deterioro general del sistema. Durante la década de los ochenta, y en mayor medida en la década subsiguiente, la contracción económica general⁸, así como las pautas neoliberales que ordenaron el enfrentamiento de la crisis, repercutieron en los sistemas de enseñanza superior, dando lugar a la liberalización del mercado de los estudios superiores y permitiendo a la iniciativa privada aumentar su participación (Rodríguez Gómez, 2001).

En segundo lugar, y en íntima relación con el proceso anterior, se produce una diversificación de la oferta universitaria y aparición de nuevos proveedores de carácter empresarial (Tiramonti, *et. al.*,1993 y Rodríguez Gómez,2002). Particularmente, en la Argentina se ha evidenciado un importante número de universidades creadas en los noventa— que tienen características que las distinguen de las anteriores de dependencia privada y poseen diversas articulaciones con un modelo de modernización excluyente. Algunas de ellas constituyen un “circuito elitista” y se definen claramente en contraposición a las supuestas falencias del subsistema público de universidad por ejemplo: a la masividad de la matrícula se le contrapone un número limitado de alumnos, “La valoración de la eficiencia y la competitividad: de la capacidad de resolución técnica de problemas concretos, de la adaptación rápida al cambio de la aceptación de la incertidumbre, está claramente asociada a un patrón cultural y hasta lingüístico proveniente del mundo empresario.” (Tiramonti, *et.al.*,1993:15).

Por último, mediando la década de los noventa, se implementaron una serie de reformas neoliberales que trajeron modificaciones significativas en la normativa del sistema. En nuestro país estos cambios se cristalizan en la sanción de la Ley de Educación Superior, a partir de la cual se evidencia un mayor control, regulación y evaluación por parte del Estado, y se limita la tradición de autonomía de las unidades académicas, entre otras consecuencias (Krotch,2002; Mollis,1997; Paviglianiti *et. al.*,1996).

Frente a estos procesos se ha producido un rico debate referido al quiebre y la crisis de las identidades históricas en las cuales están inmersas las universidades. Algunos autores han abordado la dimensión más subjetiva de estas transformaciones, esto es, el impacto que estas reformas neoliberales tuvieron en la identidad histórica de estas universidades. De acuerdo a Krotsch (1993), la universidad construye con dificultad su identidad porque uno de los desafíos fundamentales proviene de la modificación profunda de la lógica económica sobre la cual se construyó el imaginario de varias generaciones en torno a la universidad tras el derrumbe de la previsibilidad tradicional de los procesos sociales y tecnológicos y el modo que se imaginó que la universidad podría “ajustar” sus procesos a los de la sociedad. Según Mollis (2003), la alteración de la identidad de las universidades implica la aparición de una universidad “corporativa” que apela a una finalidad de lucro a favor de intereses privados y contribuye a la segmentación social y dejar atrás a la universidad pública que connotaba calidad científica, relevancia social y equidad. En este sentido, se produce también un cambio profundo de las identidades de estudiantes y profesores: pues los estudiantes aparecen como “clientes”; el saber, “una mercancía”; y el profesor, “un asalariado enseñante”. Rubinich (2001) analiza que estas transformaciones deben ser comprendidas, desde un plano simbólico, a partir de la capacidad del discurso neoliberal para crear un clima cultural en el cual los organismos internacionales fueron actores privilegiados para su conformación que se ha impuesto en el mundo universitario, incluyendo el mundo académico “progresista” (Rubinich,2001). Un discurso dominante neoliberal, dice Coraggio (2003), que beneficia de manera irrestricta a los capitales financieros y frente al cual la universidad debe dar una respuesta activa, de defensa y de búsqueda de nuevos sentidos.

Estos trabajos mencionados conforman importantes aportes en tanto colocan su mirada en la transformación subjetiva de estas universidades, es decir, en la alteración de la identidad de la comunidad universitaria, en el marco de un contexto neoliberal que logra imponer sus “visiones del mundo”, y la necesidad de buscar sentidos alternativos. Es en este contexto, brevemente descripto, que nos interesa explorar el *sentido* que construye un actor importante de esta comunidad universitaria: el estudiantado. Si la universidad ocupó un espacio simbólico privilegiado como lugar de “saber” y progreso para generaciones de argentinos que atravesaron por la misma: ¿cuál es el significado atribuido a la universidad por los estudiantes en este escenario neoliberal?. En términos más amplios: ¿qué subjetividad se construye en el estudiantado en este contexto?.

Estas son algunas de las preguntas que nos hacemos. No obstante, antes de abordarlas nos detendremos en un tema que consideramos ineludible para una mejor comprensión del fenómeno: algunas características históricas y actuales de los estudiantes.

Algunas consideraciones acerca del estudiantado argentino

El progreso a obtener en el futuro constituyó una imagen representacional fuerte para el conjunto de la sociedad. Para el caso de los jóvenes estudiantes universitarios, la posibilidad de movilidad social y la realización de los valores de la ilustración estuvieron asociados al logro de una sociedad más igualitaria (Wortman, 1998).

La universidad argentina ha constituido un importante espacio en la definición de identidades de los estudiantes centrada en la idea de progreso. La universidad ha sido históricamente un lugar simbólico de “afirmación social y política”, “movilidad social ascendente” a partir de la perspectiva de trabajo profesional y de “autoidentificación” de una clase media que se constituye a partir de credenciales educacionales (Portantiero, 1978; Brunner, 1979). De resultados, progreso y movilidad social ascendente constituyeron parámetros importantes por medio de los cuales el estudiantado elaboró su identidad.

Un tema clásico que tratan las investigaciones acerca del estudiantado es el relativo al movimiento estudiantil y su capacidad para convertirse en un actor político (Lipset, 1965). Si bien no es el objetivo de este trabajo analizar este aspecto, sí es importante señalar que los estudiantes latinoamericanos de los setenta ya presentaban diferencias sustanciales de aquel estudiantado que tuvo un rol central y activo en la Reforma Universitaria del 18. Recordamos que, para el caso Argentino, la participación estudiantil en el gobierno universitario y la docencia libre fue producto de la Reforma Universitaria de 1918, que desde Córdoba inspiró cambios institucionales en las universidades de toda América Latina⁹. Y estas diferencias están dadas, según Portantiero (1978), por las contradicciones de fondo operadas en la universidad latinoamericana que tiende a modificar la figura del estudiante y su comportamiento potencial como actor político. Estas contradicciones surgen de la creciente masificación de la educación superior y las dificultades que enfrentaba el sistema para dar a los estudiantes una vía de ascenso social, que cuestionan a la universidad como “canal de promoción” y socavó las bases de la percepción del estudiante como sujeto privilegiado en relación con el resto de la comunidad. Por lo tanto, el descontento y el activismo estudiantil no podía explicarse por una “moda generacional” sino por el resultado de una contradicción entre las oportunidades de educación superior y los requerimientos de un sistema económico que ofrecía escasas perspectivas de trabajo calificado.

Para Simon, el estudiante de fines de los ochenta –en oposición a aquel estudiantado– se caracteriza por la apatía y el desinterés, y se halla estimulado por el consumo y las salidas individualistas, en el marco de un proceso de

despolitización y la tendencia a la “profesionalización de la militancia estudiantil”¹⁰, que traería aparejado, como una de sus consecuencias, un mayor grado de diferenciación entre el estudiantado y los organismos de representación (Simon,1993; Testa,2002). Además, se ha destacado en la actualidad la posible existencia de una cierta dualidad y tensión en las posturas del estudiantado en la cual, por un lado, los estudiantes defenderían ciertas definiciones universitarias clásicas –gratuidad de la enseñanza, autonomía universitaria, etc.- mientras que, por otro, se apoyarían logros del modelo vigente, por ejemplo: privatizaciones (Abramzon y Borsotti,1993).

Otro aspecto que ha sido investigado y que diferencia al estudiante actual de sus “antepasados” es la distinta relación establecida con el mercado de trabajo, por un lado, por el fenómeno del aumento de estudiantes que trabajan, inclusive tiempo completo (Mollis,2001)¹¹, por otro, el significado que el trabajo asume de manera creciente: no como una experiencia afín a los estudios, sino como una fuente de ingreso personal y un aporte al presupuesto familiar. En efecto, estudios cuantitativos destacan el aumento de la tasa de estudiantes que trabajan, y la incidencia de las horas de trabajo y el tipo de empleo en el rendimiento académico y en las causas de abandono de la carrera universitaria (Toer,1997 y 2002; Kisilevsky,1997). Mientras prosiguen sus estudios, una alta proporción de estudiantes de la universidad pública participa en un mundo de trabajo precarizado, con bajos ingresos y, en el caso de Argentina, con expectativas positivas muy deterioradas (Coraggio,2001). Este ingreso temprano al mercado de trabajo se produce por un deterioro económico y no como resultado de una búsqueda de experiencia pre-profesional; fenómeno que ocurre paralelamente al surgimiento de “modelos universitarios” que recuperan la exclusividad en la dedicación al estudio como garantía de la “calidad del egresado”. De esta forma, se contribuye a la generación de circuitos inter e intra universitarios que coinciden con un proceso de clara segmentación socio-universitaria (Riquelme y Razquin,1997).

Es importante destacar las diferencias que presentan estos trabajos con las investigaciones que, realizadas en la década de los ochenta, indicaban que el avance de los estudios modificaba los motivos laborales de los alumnos, pues en ese período el nivel de la carrera se asociaba positivamente a la tasa de trabajo de los estudiantes que dependía de forma creciente de motivaciones profesionales en reemplazo de las exclusivamente económicas. Además, la crisis actual del empleo profundiza las dificultades para estudiar no sólo para los universitarios que desempeñan roles laborales simultáneamente a los estudios universitarios, sino también para los estudiantes que únicamente estudian (Berdaguer, 2002).

Estos trabajos nos han aportado conclusiones valiosas y constituyen antecedentes importantes de la problemática a indagar en lo que refiere a las condiciones materiales de los estudiantes, la urgencia de salir a trabajar a un mercado de trabajo precarizado, al tiempo que asisten a una universidad amenazada por las políticas neoliberales. Ahora bien, consideramos que si queremos entender en toda su extensión y complejidad lo que implican estas

transformaciones, debemos prestar particular atención a lo que podríamos llamar la dimensión personal e intersubjetiva de estos procesos. De allí que nuestra propuesta consiste en que el estudio de los efectos derivados por estas políticas neoliberales puede enriquecerse centrando nuestro enfoque en la perspectiva de estos actores.

Un enfoque anclado en el punto de vista de los estudiantes

“Yo y los otros”

Yo: entre el cansancio y la incertidumbre...

Inestabilidad, miedo e incertidumbre fueron algunas de las principales representaciones que surgieron de las entrevistas realizadas cuando abordamos el tema del *futuro* de los estudiantes de los noventa como profesionales. El hecho de indagar acerca de su autopercepción futura, esto es, imaginarse a ellos mismos en “otro tiempo” distinto al de nuestra conversación, hizo surgir la problemática del miedo y la inseguridad ante ese futuro incierto.

Silvina, nuestra primer entrevistada, nos contaba que le faltan muy pocas materias para recibirse de contadora, y se siente preocupada porque no sabe qué va a pasar cuando se gradúe. Para Silvina, la universidad a la cual asistió no la capacitó para lo que le exige el mercado de trabajo, entonces, dice, tenés que seguir estudiando luego de estar recibido “llenarte de cursos”; o entrar en una empresa, para poder aprender lo que la facultad no te da.

“El tema profesional me tiene un poco mal [...] no me veo recibida con super trabajos y ganando un montón, creo que hoy en día los mejores lugares están cubiertos, si bien obviamente hay un lugar, 1500 personas salen de Económicas [...] No me veo capacitada, no creo que salga capacitada de la UBA. Me traen un montón de papeles y salgo corriendo, porque no tengo ni idea. En vez, en una empresa, vas conociendo cosas y viendo cosas [...] entonces creo que me tendría que llenar de cursos.” (Silvina contabilidad, UBA)

Para Silvina, como para otros estudiantes que transitan actualmente por la universidad o bien que lo hicieron en los noventa el gran número de egresados y la competencia entre los mismos aparecen como una amenaza, o bien como un obstáculo, en tanto muchos se disputan los mejores o escasos lugares en el mercado de trabajo.

El tema de seguir estudiando después de recibido realizar postgrados y cursos, apareció como común denominador en los relatos en tanto se ha *internalizado la idea de continuidad en el estudio a lo largo de la vida*. Pero esta percepción no aparece, sin embargo, vinculada a una motivación vocacional, sino a razones de índole instrumental. Carlos, diseñador gráfico de la UBA, se recibió hace dos años, y nos contaba que piensa seguir estudiando “sólo en la medida que le sirva para laburar”. Nuestros entrevistados no hablaron de estudios

específicos de acuerdo a su vocación, sus proyectos profesionales y personales, sino a una suerte de imposición desencadenada por las “exigencias” y restricciones del mercado de trabajo.

Y lo interesante reside en que para aquellos que transitaron por la universidad en los ochenta, esta “exigencia” de continuar estudiando también se encuentra hoy presente en sus vidas. Así lo contaba Gerardo quien luego de 15 años de graduarse de ingeniero civil en la UBA decidió seguir estudiando. No obstante, a diferencia de los estudiantes de los noventa, lo que él irónicamente denomina la “cultura de postgrado” y las dificultades para encontrar estabilidad profesional son experimentadas con menor naturalidad y mayor pesar:

“está la cultura de postgrado, ‘si no tenés los postgrados, maestría o doctorado: no podés encontrar trabajo’, y yo no sé hasta que punto es así, si no hay trabajo, no hay trabajo ni para un genio [...] como está la situación económica no se puede proyectar a largo plazo, yo tengo un proyecto [profesional] a corto plazo... **Yo soy un tipo que siempre estuvo buscando la estabilidad, para mí estas nuevas formas representan un cambio doloroso que estoy aprendiendo a elaborar.**” (Gerardo, UBA)

Las posturas de Gerardo, no es otra que la de los estudiantes argentinos que conocieron otras oportunidades. Cuando Gerardo estudiaba, esa “cultura de postgrado” no estaba aún extendida. Entonces, no era el mercado el que imponía la necesidad de actualizarse mediante actividades de formación: “¡Hasta principios de los ochenta, las empresas iban a la facu de ingeniería a buscar próximos egresados!... existía la posibilidad de recibirse y encontrar trabajo”. Continuar estudiando, realizar cursos de perfeccionamiento era en gran medida el resultado de una decisión en la que autonomía y la vocación del profesional universitario pesaban más que la estructura del mercado de trabajo o las modalidades de contratación vigentes. No obstante, el futuro incierto afecta hoy a graduados universitarios como Gerardo, generando la necesidad de cambiar las estrategias de desarrollo profesional: realizar proyectos a corto plazo, para no volver a tener “grandes equivocaciones y frustraciones”.

Muy distinta a la situación que recordaba Gerardo es la que viven en la actualidad los estudiantes. Particularmente para aquellos que deben trabajar tiempo completo para sostener sus estudios, tal es el caso de Hugo, Clara y Facundo. En su relato, al igual que en el de Silvina, aparece casi naturalizada la necesidad de hacer un postgrado apenas se reciben. Pero en estos testimonios es claro otro aspecto: el *cansancio cotidiano*. Son estudiantes de los noventa de la UBA que trabajan en algo que “no les gusta” para poder hacer algo que sí “les gusta”: estudiar y realizar actividades *ad-honorem* relativas a su campo profesional, para algunos; estudiar y militar, para otros. Les preocupa que por su trabajo, han realizado la carrera en más tiempo “que el que se debe” y poseen más edad “que la que exige el mercado” a los jóvenes profesionales. Distintas carreras, distintos intereses, pero un punto en su relato es común: “¿cuánto más

me tengo que esforzar haciendo algo que no me gusta, para luego, poder hacer algo que me satisface, si el futuro lo veo como algo totalmente incierto?”.

“ Uno a veces se cansa ¿no?. Y digo, ‘largo todo’... **te saturás y decís ‘Bueno, basta’, me ha pasado de a veces plantearme dejar de estudiar [...] Hay días que uno ve todo muy negro, la veo muy difícil... me preocupa el tema de la edad [...] siento que me faltan como 4 o 5 años para terminar, sé que enseguida que termine, no voy a conseguir un trabajo de ésto y tenés que hacer un postgrado...** lo que me preocupa es: ¿cuándo voy a trabajar de lo que realmente me gusta y qué voy a hacer durante todo este tiempo? ¿laburar de lo que no me gusta?... Hoy por hoy estoy con un laburo inestable, a medida que van pasando los años, se me complica más conseguir un laburo con el que puedo decir: ‘Puedo tirar de aquí hasta que me reciba’... **Lo que me preocupa es cómo voy a transitar todos estos años...**Me imagino adelante de un paciente, por un lado, es **lo que más quiero**, por otro, **me da mucho miedo...**” (Clara, estudiante psicología)

“Me **preocupa porque está todo muy difícil, yo tengo 29 años**, estoy todo el día laburando en algo que no tiene nada que ver, y me preocupa en este momento de mi vida a dónde apunto: ¿hacia dónde voy?. Con respecto a lo profesional ¿**largo todo y me dedico a vivir más tranquilo o sigo intentando?... yo siempre laburé de otra cosa, desde los 18 años, y al mismo tiempo hice cosas relacionadas con periodismo... cosas que me gustan... un gran esfuerzo para terminar laburando en un negocio [...]** al haber crisis que afecta tu bolsillo tenés que ocuparte de eso y no podés ocuparte de lo que te gustaría más: terminar la carrera.” (Hugo, comunicación social)

“[Me gustaría] dedicarme a investigar, a solucionar problemas políticos, explicar problemas... Hay ciertas condiciones que hacen que **yo tenga que trabajar medio día haciendo cosas que no me gustan... para poder sostener cosas, que las puedo sostener muy a pulmón...**”(Facundo, militante universitario, historia)

La tensión inherente de compatibilizar el estudio y las actividades relativas a la disciplina a la cual pertenecen “lo que me gusta” con la necesidad de trabajar “en lo que no me gusta” para poder mantener esas otras actividades, es decir, el conflicto entre vocación y sacrificio cotidiano, pierde su sentido en un contexto donde todo parece ser impredecible. De allí, deviene una sensación: el *cansancio*. Es este sentimiento, que surge cuando se pierde el sentido de los esfuerzos, lo que lleva al planteo de la posibilidad de abandonarlo todo.

La carrera implica, según Sennett, un tiempo lineal: “Carrera... es un término cuyo significado original en inglés era camino para carruajes; aplicado posteriormente al trabajo, designa el canal por donde se encauzan las actividades profesionales de toda una vida [...] es totalmente natural que la flexibilidad cree ansiedad: la gente no sabe qué le reportarán los riesgos asumidos ni qué caminos

seguir” (Sennett, 2000:9). Entonces ¿cómo definimos el sentido de nuestra carrera, en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato?.

Desde estos relatos se pueden delinear dos grandes cuestiones. En primer lugar, la *desestructuración del horizonte temporal* –imposibilidad de proyectar a largo plazo– que provoca una gran sensación de inseguridad y miedo que aparece en distintas intensidades entre los entrevistados. Para los estudiantes de los ochenta esto implica, la necesidad de armar proyectos a corto plazo una reducción temporal para ahorrar sufrimientos y frustraciones, porque ellos ya no encontrarán la estabilidad que otrora buscaban. Y nada de esto puede ser interpretado fuera del contexto de una sociedad como la argentina donde existió un imaginario social con representaciones fuertemente arraigadas vinculadas con la posibilidad de progreso y ascenso a partir de la posesión de credenciales educativas, en el marco de un horizonte temporal predecible: estudiar, trabajar y jubilarse. No hace demasiado tiempo lo que algunos entrevistados recuerdan como “los años de oro” la vida de un profesional argentino transitaba por ese camino. Hoy ese horizonte temporal se derrumba, los logros ya no son acumulativos.

Para los estudiantes de los noventa, la continuidad en el estudio –que constituye un síntoma de la desestructuración del tradicional estudiar-trabajar-jubilarse– aparece como algo más naturalizado –“hay que hacerlo”–. Asumen que una vez terminada la carrera “tenés que hacer un postgrado”, no obstante saben que eso no les garantiza un puesto de trabajo. Les preocupa mucho su futuro y las exigencias del mercado laboral: edad, antecedentes curriculares, tiempo de duración de su carrera, promedio, experiencia, entre otras cuestiones. Perciben que después del estudio, viene más estudio, en tanto es lo que “exige el mercado”; y, lo que es peor, nada les garantiza que luego de ese estudio viene el trabajo y la estabilidad. Como nos comentaba Juan, estudiante de una universidad privada: “a una entrevista, tengo que ir con currículum, con título, con experiencia, y encima con una propuesta, para tener posibilidades en algún lugar”.

Terminar la carrera como máximo en cinco años, recibirse a los 22 años de edad, no tener aplazos, y al mismo tiempo tener experiencia laboral y “proyectos propios”, son sólo algunas de las presiones que viven cotidianamente estos estudiantes. Es en este contexto, que sienten la dificultad de constituirse como actores de sus propias vidas, y hacedores de su futuro no tan lejano: “no me veo recibido con trabajo”, “no me veo capacitado”; “no me veo”. Un miedo, que puede llegar a erosionar la confianza sobre uno mismo y devenir en pasividad:

E: “¿Cómo te imaginás cuando te recibas en Administración de Empresas?”

*V: “Yo sé que necesito trabajar y que hace bien, pero no tengo ganas, es como que me desenganché de todo el tema, levantarme y aguantar las presiones del trabajo, **tengo un poco de miedo... estoy desactualizada... hay muchas cosas que no me acuerdo... tengo miedo de no poder...**” (Valeria, UCA)*

En segundo lugar, la situación de *cansancio*, la pérdida de sentido del sacrificio realizado en el tiempo presente, que han manifestado los testimonios de

los estudiantes de los noventa que trabajan para poder “bancarse la facu”. Una situación que se experimenta en un tiempo presente pero que tiene absoluta relación con el futuro, pues, no puede comprenderse sino a partir de la duda relativa a “seguir o no seguir”, “¿y si largo todo y vivo más tranquilo?” que expresan este grupo de entrevistados. Esta duda surge a partir de la pérdida de sentido de realizar sacrificios en el tiempo presente para tener una gratificación en un tiempo futuro. Trabajar para sostener los estudios “en lo que no me gusta” y postergar a futuro la eventual gratificación material, resulta una ética que se vuelve obsoleta cuando se desestructura el horizonte temporal y la posibilidad de proyectar a mediano plazo. De resultas, deviene el cansancio crónico, la duda acerca de la posibilidad de abandonarlo todo y, en última instancia, la deserción.

¿Y los compañeros?

La reconstrucción subjetiva de las experiencias con los “otros” nos sitúa en el microcosmos de las relaciones sociales, esto es, en la interacción de los entrevistados con su entorno más inmediato constituido por otros estudiantes. Es decir, tal reconstrucción nos inserta en las diversas interpretaciones emergentes en torno relaciones que los estudiantes entablan con otros individuos en sus círculos de interacción social, articulando las experiencias vividas y las definiciones que ellos mismos elaboran¹².

Una de las temáticas que surgieron de las entrevistas realizadas, es la referida a las tareas relativas al “oficio de estudiar” cursar, hacer trabajos prácticos, preparar exámenes con los compañeros. Pierre Bourdieu destacaba, en su clásico trabajo sobre el estudiantado francés, que aunque los estudiantes difieran en muchos aspectos capital económico, social y cultural coinciden en tener una tarea común: estudiar. Y aunque, de hecho, los estudiantes no estudien, o no asistan a clases, se encuentran en la común situación de sufrir y experimentar las exigencias de este medio (Bourdieu, 1964).

Si bien podríamos suponer que los estudiantes que trabajan son quienes presentan muchas más dificultades para establecer relaciones con sus pares que trasciendan en el tiempo, esto parece no ser así. Es destacable que no existe una relación diferente entre los estudiantes que no trabajan con lo cual uno podría inferir que disponen de más tiempo para la “vida social estudiantil”: ir al café, reunirse a estudiar, preparar trabajos y exámenes en grupo, no atrasarse en las materias, aquellos que sí lo hacen y la posibilidad de establecer lazos duraderos con sus pares. Por ejemplo, Carolina estudiante de los noventa nos contó que trabajó “full time” compatibilizando estudio y trabajo por ende, la carrera les llevó más tiempo que el que ella pensaba, no obstante aquello, y en un contexto que ella define como altamente competitivo, logró consolidar un grupo. Por su parte, Sandra realizó su carrera en los ochenta y se dedicó exclusivamente a estudiar, y también nos cuenta con mucho orgullo que la universidad le dio un par de amigos que ella caracteriza como “hermanos”:

“De la carrera, a mí me quedaron amigos: ‘amigos’... [los estudiantes de biología] hay gente que tiene esa actitud muy competitiva, **muy guacha, mala con sus**

compañeros, egoísta, porque justamente este tema de la competencia saca estas cosas. Pero, bueno, esa gente tiene más claro lo que quiere hacer... porque vos sos graduado de biología y decís ¿y ahora qué?.” (Carolina, biología, UBA)

“Tengo que reconocer que la pasé muy bien, tenía un grupo muy cercano tipo “grupete”, y después se integraba con otros, no estaba aislada [...] en lo personal, la UBA me dio un par de amigos: ‘hermanos’.”(Sandra, veterinaria, UBA).

Sin embargo, Sandra y Carolina se presentan casi como una excepción. Lo predominante en el relato de nuestros entrevistados –estudiantes de los ochenta como de los noventa, trabajando nueve horas diarias o dedicándose exclusivamente a la vida estudiantil, de universidades públicas o privadas– refleja que la relación con sus pares es mínima, o bien se diluye en el tiempo. Falta de tiempo y cansancio para la vida social producto de un día de trabajo completo, distintos ritmos de cursada que los separan de sus compañeros “lo conocí en una materia, todo bien, pero después: nunca más”, la percepción de compañeros “individualistas” y con “otros intereses”, definirse a ellos mismos como “anacoretas”, la decisión de dar materias libres, son sólo algunas de las razones a partir de las cuales los entrevistados argumentaban la debilidad de las relaciones establecidas con sus pares:

“...no soy la que le gusta hacer sociales, no soy la que se hace amiga de todos en un curso, por ahí no me meto mucho [...] yo soy de las que van y cursan, se anotan y nada más...” (Silvina, contabilidad, estudiante de los 90’, UBA)

“Los estudiantes de derecho somos muy individualistas, por lo menos lo que veo... yo siempre fui de ir y cursar y nada más [...] En la facultad, los grupos se dan por los trabajos prácticos y nada más...” (Lara, estudiante de los 90’, derecho, UBA)

“No se da la amistad por un tema generacional... mientras que yo pensaba si iba a la marcha contra el recorte, ellos pensaban si iban o no iban al recital de U2... es más difícil que llegues a tener una relación íntima con una persona ¡que tenés esas diferencias!” (Juan, comunicación social, estudiante de los 90’, UCES)

“...yo era bastante anacoreta, tenía pocos amigos, por una cuestión que, venía de trabajar, tenía poca relación... siempre me critiqué a mí mismo porque tenía poca actividad social.” (Eugenio, estudiante de los 90’, ciencias políticas, UBA)

“Yo entraba, cursaba y salía, sólo tengo un colega que me quedó en esa época. Además en las dos últimos años algunas materias las hice libre.” (María, traductorado, estudiante de los 80’, UBA)

Si bien resulta difícil poder realizar estimaciones acerca de las razones últimas de la existencia de debilidad en las relaciones entre pares y tampoco es la finalidad de nuestro trabajo, al tiempo que no desestimamos que estos estudiantes sean capaces de entablar relaciones sólidas a lo largo del tiempo en otros ámbitos fuera de la universidad, es destacable que la dificultad de establecer lazos

duraderos en la universidad no podría atribuirse de ningún modo a una problemática personal. En este sentido, y a pesar de que algunos de ellos se autculpabilicen por “no haber hecho sociales”, resulta necesario comprender esta modalidad de relación con los otros, como una problemática que trasciende ampliamente lo individual. En el caso de la universidad pública, es posible que el carácter poco escolarizado de las distintas carreras explique en parte la improbabilidad de entablar relaciones que resistan el correr del tiempo. Sin embargo, y retomando los desarrollos de Sennett (2000), nos parece adecuado entender este fenómeno –tanto en universidades públicas como privadas– en un contexto en el cual la lógica del corto plazo y el cambio continuo conllevan un trastocamiento en la subjetividad. Si el carácter, se expresa en la lealtad y el compromiso mutuo, ya sea a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo, bien por la práctica de postergar la gratificación de un objetivo en función de un objetivo en común: ¿Es posible establecer lazos duraderos cuando todo es a “corto plazo”? Como señala Sennett retomando a Paul Ricoeur “Porque alguien depende de mí soy responsable de mi acción por el otro”, y para ser fiables, agrega Sennett, debemos sentirnos necesitados. El problema reside según el autor en que el capitalismo moderno es un sistema que irradia indiferencia: “Y lo hace en términos de resultados de esfuerzo humano, como en los mercados del ganador que se lo lleva todo, donde es escasa la conexión entre riesgo y recompensa... Estas prácticas disminuyen obvia y brutalmente la sensación de importar como persona, de ser necesario a los demás” (Sennett,2000:153).

En el relato de algunos estudiantes aparece casi espontáneamente la dificultad de relacionarse con sus pares a la hora de realizar determinadas actividades propias y “naturales” de la actividad estudiantil, por ejemplo: el armado de un grupo de estudio, compartir con el otro la actividad de preparar un examen. Clara, estudiante de la UBA, y Valeria, estudiante de una universidad privada, nos hablaron al respecto:

“Yo prefiero estudiar sola... me gusta estudiar en grupo por esa cuestión que compartís un montón de cosas, pero hay, por otro lado, como **una cuestión mía que tiene que ver con una cuestión de inferioridad, del ‘yo no sé nada’, ‘¿qué puedo aportar?’** entonces, **generalmente termino estudiando sola porque siento que no estoy bien en grupo... A mí me da la sensación que estoy perdiendo el tiempo.**” (Clara, psicología, UBA)

“En general soy de estudiar sola... pero a **mí a veces me cuesta, y no quiero hacerle perder el ritmo a los demás...** lo ideal es estudiar en grupo, no hay como estudiar en grupo, pero...” (Valeria, administración de empresas, UCA)

Nuevamente la misma cuestión: si bien los estudiantes se autculpabilizan, creemos que este sentimiento no se explica por la menor o mayor capacidad para estudiar de una persona. Nada de esto puede ser entendido sin considerar la lógica de competencia que penetra en diversos ámbitos, entre los que la universidad no parece una excepción. La misma lógica de competencia que nos permite explicar cómo Roberto interpreta sus relaciones con los otros compañeros,

en su paso por la universidad en los ochenta, y qué recuerdo tiene acerca de los mismos:

“[con los compañeros] te asocias por ideas, en ese grupo de 200 hay **gente muy rápida, muy capaz, gente normal, media, como nosotros, y gente lenta**. Hablamos de un 5% de tipos que son luces, un 70% que es el resto y después los lentos: 5%.” (Roberto, agrimensor, estudiante de los 80’, UBA).

Los docentes: en la privada, se puede tomar un café... ¿y en la pública?.

Cuando los entrevistados relatan sus relaciones con los docentes lo hacen siempre a partir de experiencias cotidianas y anécdotas vividas con los mismos. Y una de las cuestiones que ponen en evidencia son las diferencias relativas la forma en que perciben a los profesores los estudiantes según asistan a universidades públicas o privadas. A diferencia de la visión que los estudiantes tienen de sus compañeros, donde predominan las dificultades para establecer relaciones duraderas con los pares tanto de universidades públicas y privadas, la percepción de los docentes es bien distinta de acuerdo a la universidad de pertenencia como producto también de prácticas y vivencias totalmente diferentes.

Del relato de los estudiantes de universidades privadas se desprenden experiencias que denotan el establecimiento de un contacto más directo. Estos estudiantes interpretan esta accesibilidad “los exámenes se pueden hablar”, “se puede tomar un café”, “se puede recuperar un sábado” como altamente positiva, y parecen valorar como elementos favorables los controles estrictos que ejercen las autoridades de las instituciones privadas sobre el cuerpo docente donde “si pasa algo, los sacan”. Los relatos de Valeria, Paola y Juan, son elocuentes al respecto:

“**Tuve buenos profesores**, que vienen a dar clases con mucha energía, con buena onda, que te hacen exámenes acordes con lo que te dan en clases [...] Son abiertos, no son prepotentes, podés manejar con algunos el tema de la fecha de examen, con otros no, **pero en general es hablado**... no es una cosa de ‘es acá y no se mueve’. No te puedo contar de un caso ‘¡qué loco!’, en **general tratan que no hallan casos así, lo sacan si pasó algo**...”(Valeria, administración de empresas, UCA)

“**Son buenos, son preparados.... la Universidad también les exige a los profesores**, el que no hizo la carrera de profesor, les obligan a hacer la carrera ahí en la Universidad. **A nosotros nos piden todos los años opiniones de los profesores**, de la cursada, de la Universidad, y qué cosas cambiaríamos.” (Paola, medicina, UIA)

“En la UBA más que nada, van por el currículum, nada más y se nota que no lo hacen con ganas... **en la UCES eso no pasa, porque es como que lo controlan** [...] **Los profesores son buenos**, se esfuerzan por darte clases buenas, y si no alcanzó con la clase, podés ir a un café y recuperar, o ir un sábado y retomar [...] Los profesores son los mismos que en la UBA, sólo que saben que tienen otro

funcionamiento, **ahí sí, si se mandan una cagada, los echan...**" (Juan, ex estudiante UBA, en la actualidad estudiante de la UCES).

Muy alejada de estas posiciones se encuentran los estudiantes de la universidad pública. En este sentido, nos parece que estas percepciones deben ser interpretadas a la luz de las condiciones materiales en las cuales cursan los estudiantes. En el caso específico de la UBA se calculan aproximadamente 27 alumnos por docente, y si se considera sólo la categoría del profesor adjuntos, titulares y asociados la cifra asciende a 95 alumnos (Mollis, 2001:54). Ahora bien, si consideramos las percepciones que tienen estos alumnos de sus profesores, es destacable que encontramos representaciones de la más diversa índole. No obstante, a los fines de sistematizar la información, las posiciones de los alumnos se podrían ordenar en una suerte de *continuum*, donde en un polo aparecen testimonios de los más "escépticos". Estos estudiantes, que constituyen un grupo minoritario, consideran que los profesores "buenos" son excepciones y, en general, se caracterizan por ser "ineptos" y de "bajo nivel académico", o bien, por limitarse a tomar exámenes. Roberto, estudiante de los ochenta, considera que en su época "ya los docentes eran flojos", y los pocos buenos que quedaban que define como "de combate", se fueron a las privadas en busca de nuevas oportunidades laborales.

"...los profesores de combate, son los que se fueron en los noventa [a trabajar a empresas privadas] porque eran los que manejaban los temas, y **quedaron los ineptos, directamente esa es la palabra: ¡ineptos!, la falta de profesionalismo de los profesores: no hay salida...**" (Roberto, agrimensor, estudiante de los '80, UBA)

En el otro extremo de este *continuum* imaginario, se encuentran los estudiantes que adoptan una postura "idealista - solidaria" para los docentes. En este caso, la percepción que los estudiantes tienen de sus profesores aparece totalmente mediada por las condiciones materiales en las cuales los docentes dan clases, lo que se podría argumentar los lleva a un nivel de idealización aún mayor. Los entrevistados que se ubican en esta postura, perciben que los docentes tienen un muy buen nivel y formación académica, y cuando se detienen a hablar de algún caso negativo, es para comentar excepciones, por ejemplo: "aquel docente que nunca va", "ayudantes que recién empiezan y que tienen la potencialidad de mejorar", "hacen lo que pueden"; o bien se autoculpabilizan por no haber elegido a los mejores profesores.

"La mayoría muy, muy, muy buenos. **Van por vocación ¡porque por lo que ganan!...** Docentes malos, me ha tocado solo dos... Para mí el **profesor es como Dios: sabe él y lo que viene de él es palabra santa.**" (Lara, derecho, estudiante de los 90')

"¡Había docentes muy buenos!... Fue un poco mi culpa: yo desaproveché la oportunidad de elegir los mejores profesores." (Gerardo, derecho, estudiante de los 80').

“**¡Pobres, pobres: laburan todo el día!** Hay de todo, hay docentes que son muy buenos, no hay docentes muy malos, quizá ayudantes que recién empiezan y van a ir mejorando. **Laburan muy a conciencia y hay gente que hace lo que puede** [...] pero me parece que **tienen un buen nivel.**” (Hugo, comunicación, estudiante de los 90’)

“¡Una explotación muy fiera se ejerce sobre los docentes!... Una gran cantidad de huelgas, evidentemente la cuestión material les pegó muchísimo.” (Facundo, historia, estudiante de los 90’)

Por último, podríamos agregar otro punto más, una postura intermedia la cual denominaremos “realista voluntarista”. Los estudiantes que se encuentran en esta postura, observan al igual que los estudiantes de la postura “idealista - solidaria” que los docentes “hacen lo que pueden” por sus condiciones materiales de trabajo bajos salarios, o trabajo *ad - honorem*, alto número de alumnos por docente; no obstante, y debido a que ellos son en la actualidad docentes universitarios, su percepción está mediada por la experiencia real de dar clases en la universidad pública. Es por eso que la percepción de aquellos pobres docentes “que hicieron lo que pudieron” se relativiza a partir de la posibilidad de “haber hecho un poco más”, como producto de la fuerza de voluntad. La misma voluntad que les permite a ellos sostener hoy en día su actividad docente *ad - honorem*, y que valoran como un elemento positivo, para su desarrollo profesional personal y como aporte a la facultad en la cual estudiaron:

“Tuve excelentes profesores, y otros que no los hubiera puesto ni para barrer el piso [...] también veías **que no había mucha voluntad de hacer**, de parte de los docentes sobre todo. Lógico: cada uno estaba en lo suyo. **Lógico por las condiciones de trabajo** y también porque si no hay medios, si no hay material didáctico... pero, se podría haber hecho un poco más, **viéndolo después del lado docente te das cuenta que con un poco más de voluntad las cosas se podrían haber hecho un poco mejor...**” (Sandra, veterinaria, estudiante de los 80’, ex ayudante de primera *ad-honorem*)

“Hay profesores muy buenos en la Universidad y otros que son dinosaurios, están porque alguna vez ganaron un cargo y siguen ahí, son un desastre [...] No buscan la vuelta para que sean más llevaderas ¡jojo: es difícil!, **yo soy docente y me cuesta horrores tratar de darle la vuelta para que los pibes se copen un poco más, es un poco difícil, pero tampoco hubo intención de cambiar, ni de arriba ni de abajo.**” (Carolina, biología, estudiante de los 90’, ayudante de primera *ad-honorem*)

“Un curso tiene un docente, que tiene un enfoque y hace lo que quiere, que generalmente es lo mínimo e indispensable, con material viejo. Después, otro capaz ha invertido, ha investigado, lo menos habitual... [la universidad] **por un tema de prestigio histórico reciben todo una corriente de aportes profesionales, como yo que trabajo adhonorem, que hacen un aporte desde**

la docencia (...) desde un aspecto voluntario que puede ser bueno o no, si hubiese un proyecto coherente uno podría decir: “no, no necesitamos bien intencionados, necesitamos profesionales”, pero, **en este contexto la voluntad enriquece.**” (María, traductorado de inglés, estudiante de los 80’, ayudante de primera *ad-honorem*).

Las reformas neoliberales y la educación superior en los noventa

Se promulga la Ley de Educación Superior: ellos contra nosotros

Los estudiantes trajeron de sus memorias el día en que se sancionó la Ley de Educación Superior (N° 24.521). El 7 de agosto de 1995 se promulga, frente a la gran oposición del movimiento estudiantil, la Ley de Educación Superior, que introduce cambios sustantivos en lo que respecta a los históricos conceptos de autonomía, financiamiento y forma de gobierno. Más específicamente, la Ley fortalece autoridades unipersonales frente a la tradición de gobiernos tripartitos de la universidad, descentraliza el régimen económico financiero; verticaliza y complejiza la estructura de poder mediante la creación de nuevos organismos, flexibiliza la distinción público y privado; otorga autonomía a las instituciones universitarias para establecer régimen de acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes (Paviglianiti, *et. al.*, 1996; Mollis, 2001).

La Ley 24.521 aparece en el relato de los estudiantes como uno de los hitos más significativos de la década de los noventa. Así detallan sus prácticas, realizadas en aquel momento, que aparecen bien frescas en sus memorias:

“Participé en cortes de calles, hasta marchas ahí en el Congreso antes que se votara... en ese momento me metí en una agrupación que había ahí en la Facultad, justamente para luchar por eso. Porque era medio como que sola mucho no podía hacer. Bueno, pinté carteles, hice todo ese tipo de cosas que uno hace.” (Carolina, biología, estudiante de los 90’, UBA)

“Hubo un montón de recortes, siempre fui a esas marchas, la más grande que me acuerdo es la de la Ley de Educación Superior... Las demás siempre fueron por recortes y por el edificio único.” (Hugo, comunicación Social, estudiante de los 90’, UBA).

“Cuando era militante, me tocó una época muy fuerte... En el año 95 cuando se la intenta sacar por el Congreso, hubo todo un movimiento muy fuerte... el primero que yo tengo memoria fue en el segundo cuatrimestre del 94, cuando es el problema del Censo... Asambleas multitudinarias impresionantes...” (Facundo, historia, estudiante de los 90’, UBA).

“Recuerdo que hacíamos clases públicas, en el cruce del puente de Chorrarín y San Martín nos poníamos todos a dar clases y llevábamos la llama, el caballo y la vaca, las cargábamos a los autos y panfleteábamos... Ibamos a las marchas entre el Palacio Pizurno y el Congreso y entre esas marchas, estabas en un lado, te ibas

a otro ¡y nos sancionaron la Ley!” (Sandra, veterinaria, estudiante de los 80’, UBA).

Lo interesante del relato de estos entrevistados es que poco habla acerca del contenido de esta Ley. Los aspectos que más abordaron los estudiantes y que más recuerdan son, por un lado, sus prácticas: las actividades específicas que realizaron, por otro, lo que representó esa Ley para sus vidas. Así lo recuerdan Sandra y Carolina, estudiantes de los ochenta y los noventa respectivamente:

“Recuerdo sí, esa **sensación de manoseo, de recorte, y de que no era nada bueno**... pero no recuerdo lo específico... ¡Pasó tanto tiempo!. Me parece que pasó muchísimo tiempo.... Es que en este país te tocan tanto el traste que con el tiempo te olvidás: ‘sacás un callito’... pero, bueno, recuerdo eso: que no era nada bueno.” (Sandra, veterinaria, UBA)

“Algunas cosas que me acuerdo era como que te exigían al final de la carrera un final para darte un título, y si estos tipos consideraban que ese examen estaba mal no te daban un título... ¡después de haber estudiado 7 años como una negra!... **No sé si había una restricción también en cuanto a la entrada a la universidad, no me acuerdo de eso, pero cualquier tipo de restricción a mí me parece mal...**” (Carolina, biología, UBA)

La sensación que nos contaba Carolina en torno a su pérdida de autonomía es extensible a otras medidas que están siendo implementadas por las distintas facultades y que los estudiantes evalúan negativamente. Estas medidas dependen de cada unidad académica. Si bien no hemos indagado en especial sobre cada una de ellas, las mismas oscilan entre la aplicación un sistema de ranking para que la asignación de materias y horarios elegidos, cupos de número de alumnos para materias, cambios en el sistema de correlatividades, entre otras. Clara nos contó que en su carrera psicología, primero les “impusieron” el “corralito de las 4 materias” cuando los estudiantes deben más de 4 finales no pueden cursar y luego un sistema de cupos. Estas medidas son consideradas como una pérdida de autonomía en un contexto hostil para el estudiantado: “¡Hoy hay gente que labura diez horas por día y hace un esfuerzo terrible para poder estudiar, bueno, se te juntan los finales. La carrera es tuya, y la tenés que manejar vos. Vos sentís que te van imponiendo cada vez más cosas...!”

La visión de que todo lo ocurrido en la década y lo que sucede en la actualidad en materia de educación superior es producto de un plan, que tiene un claro origen intencional y un responsable último, ha sido también un elemento presente en las entrevistas. Para algunos estudiantes el culpable es Menem y su gobierno; para otros lo es el Banco Mundial y EE. UU.; pero, lo interesante, es que interpretan lo sucedido como producto de acciones claramente intencionadas, de un proyecto de dominación con objetivos a lograr, como un “plan macabro” contra ellos.

“Yo creo que **hubo una especie de plan macabro, una cosa medio conspirativa** de que todo lo privado es mejor... todo lo público es deficitario, todo lo público no sirve... y me parece que con todo esto se le hizo mucho daño a la universidad: recorte de presupuesto, la **Ley es una joda**, todo mal.” (Sandra, veterinaria, estudiante de los 80', UBA)

“La **Ley era intrínsecamente mala porque era del gobierno de Menem...** pero **sentíamos eso, un avance del espacio privatizado sobre lo público**, en el sentido que vos antes lo que veías al finalizar la carrera, ahora lo tenías que hacer un postgrado y pagarlo.” (Rodolfo, sociología, estudiante de los 90', UBA)

Es en este contexto que se puede vislumbrar un discurso de diferenciación ante la amenaza del avance de lo privado, la amenaza de la mercantilización del conocimiento. Un “nosotros” los que no queremos que se implemente el arancelamiento en la universidad y los “otros” que si quieren, para Clara, el gobierno:

“Tal vez la privaticen y se **salen con la de ellos...**

E: ¿Quiénes se “salen con la de ellos”?

El **gobierno...** es como que todos los años hay cierto tipo de amenaza: se baja esto, se baja el presupuesto. Yo me acuerdo que me agarré una angustia bárbara por esto de que ‘se cierra la facultad’, pero, bueno, después te vas acostumbrando... Como que siempre en una lucha **entre quienes quieren privatizarla y los que no queremos que la privaticen.**” (Clara, psicología, UBA)

Este “nosotros” que no queremos el avance de la privatización y la pérdida de autonomía se conforma por oposición frente a “otros” que quieren someter a la universidad, reafirma un sentimiento de orgullo y un imaginario de pertenencia institucional. Así lo manifiesta la actitud de Juan que, muy a pesar de su decisión de dejar la universidad pública en búsqueda de un ambiente más cómodo y tranquilo que le ofrece la universidad privada lo sigue embargando un sentimiento de orgullo de haber pertenecido a una universidad que se resiste a los imperios:

“En la UBA, la **reforma última y muy cuestionada fue la Ley de Educación Superior, que me parece patética.** ¡Que el **Banco Mundial** se encargue de la educación de un país, donde ya sabemos que somos los conejitos de india de todos los organismos!. Una universidad que ganó un Pulitzer, una universidad que está bien vista a nivel mundial, que genera cabezas pensantes, que por ahí podrían ocupar roles importantes acá, **no es negocio para los imperios.** Me parece que **todo responde a un plan de sometimiento de EE. UU y hoy está saliendo bien...**” (Juan, ex estudiante de la UBA, estudiante UCES).

¿Qué reformas queremos?

Las representaciones en torno a las reformas y los cambios ocurridos durante los noventa en nuestro país son sumamente heterogéneas y a veces contradictorias. No obstante, podemos decir que el discurso de los estudiantes se organiza desde dos posiciones que son si no antagónicas, cuando menos,

opuestas. Por un lado, un grupo mayoritario de estudiantes, cuya postura describimos en parte anteriormente, sostiene que no debe existir ningún tipo de restricción en el acceso a la universidad e interpretan los cambios sucedidos en la educación superior como intrínsecamente unidos a las transformaciones de la década de los noventa “la década menemista”. Por otro, quienes consideran, por motivos diversos, la importancia de que exista algún tipo de restricción en el acceso arancel, examen de ingreso, etc. de los estudiantes a la universidad porque esto redundaría en un mejor funcionamiento del sistema y en una mejora de la calidad de la educación.

Los estudiantes que interpretaron que aplicar algún tipo de obstáculo en el acceso por ejemplo, un arancel, o bien un examen de ingreso es prohibir a otros estudiantes, como ellos, el acceso a la universidad pública, son estudiantes de los ochenta y los noventa, muchos de los cuales participaron activamente en diversas actividades contra la sanción de la Ley. Evalúan que en el contexto actual marcado por profundas desigualdades sociales, la falta de trabajo y la pérdida de ingresos una reforma de este tipo en la universidad sería un obstáculo más para aquellos que quieren seguir estudiando. Al mismo tiempo, la garantía de la universidad pública y el acceso irrestricto, es enfatizado no sólo por la situación económica de los estudiantes de quienes no pueden pagar sino por una cuestión de principios:

“Creo que el que quiera ingresar a la UBA (si estas medidas se ponen en marcha) la gente de menos recursos no va a poder estudiar, de hecho ya no puede por una cuestión económica, pero **le agregás un obstáculo más**. Yo no vengo de una familia de plata, y la carrera la hice garpándomela yo, con todo lo que quieren poner no sé si otra persona lo va a poder hacer, para mí la **universidad tiene que ser gratuita y tiene que ser absolutamente para todo el mundo**.” (Carolina, estudiante de los 90’, biología, UBA)

“Es realmente preocupante, creo que **cualquier cosa que se privatice es privar a la gente de estudiar y poder acceder a la universidad**. De hecho mucha gente deja por la falta de laburo, porque no tienen guita ni para el viático y no pueden viajar. Por eso te digo, ante lo de privatizar algo en algún punto, porque habían dicho de que para anotarte en algunas materias te iban a cobrar ‘algo’... pero me planteo las siguientes cuestiones: **hay gente que no tiene ni para el viático, no puede viajar a la facultad, por ende, ya no puede acceder ¡muchísimo menos si le cobrás!**” (Clara, estudiante de los 90’, psicología, UBA)

La década de los noventa significó para estos estudiantes años de empobrecimiento y ajuste social la amenaza de recortes presupuestarios que en el plano discursivo se cristalizó en la retórica acerca de la “eficiencia” “etapa del marketing”, como denominó irónicamente un entrevistado y el “individualismo”. Interpretan que en el presente, la situación de la universidad no puede ser pensada sino articulada con el proyecto de país futuro y con el rol histórico que asumió la universidad en nuestro país la posibilidad de ascenso social. De allí que la universidad pública tiene un rol que no se reduce a la formación de

profesionales, sino a lo que ellos definen como la formación de un “pensamiento universitario”, una forma particular de ver el mundo.

“...la universidad no es una esfera apartada, **está inmersa dentro de una sociedad, hoy empobrecida, excluida y hoy con muchísima falta de recursos económicos, materiales e intelectuales, y sin procesos democráticos.**” (Norma, estudiante de los 80’, sociología, UBA)

“Cuando se plantea lo de los recortes, la gente no lo cuestiona del todo... **Me parece que la sociedad pierde conciencia de lo que es el rol de la universidad pública en un país.** Lo que a mí me da bronca que digan que la universidad es un desastre, es una universidad que puede mejorarse [...] **¡Pero sí hoy es la ‘etapa del marketing’, así que hay que “mostrar eficiencia”!**, bueno, se puede mejorar eso un poco y por ahí ayuda a la imagen de la gente.[...] **Gran parte de este país se construyó en este acceso a la educación,** el acceso del inmigrante que podía estudiar en la universidad pública y generaba esa clase media, cada vez más desdibujada... Bueno, **básicamente ese acceso de la clase media a la universidad es parte de la esencia de una parte de la Argentina...**” (Gerardo, estudiante de los 80’, derecho, UBA)

“Los últimos años es como que no se sabe bien para donde apunta el país, a qué tipo de país, está bamboleado y la universidad también. **Me parece que la universidad tiene que ir con el proyecto de país.** El Estado fue para un lado y la universidad fue para otro, eso hace que choquen y que haya conflicto. Si el **Estado va a ser neoliberal, la universidad no quiere eso...**” (Hugo, estudiante de los 90’, comunicación social, UBA)

“Creo que hay un debate básico ¿Para qué se quiere la Facultad? Sí, porque hoy se habla de ‘eficiencia’, cuando no hay un consenso en la sociedad de eficiencia: ¿eficiencia en qué? **Una facultad que invierte millones de dólares en estudiantes que abandonan en un tercer año, puede ser eficiente o no. Depende si uno quiere tener gente de 23 años con formación universitaria, o si queremos tener un rendimiento por \$ se ‘x’ cantidad de profesionales.** Entonces, a mí siempre me interesó la idea de que la sociedad argentina tuviese un acceso al pensamiento de nivel universitario, a pesar de que no tenga una producción aparentemente eficiente en el número de profesionales universitarios: a mí me parece valioso. Entonces, **desde este pensamiento, crear aranceles para incentivar a que la gente no vaya a la facultad, que no lo haga porque cuesta plata a mí no me interesa. A mí me interesa que hasta el más ‘vago’ tenga acceso a un pensamiento universitario.** Es un debate básico”. (María, traductorado de inglés, estudiante de los 80’, UBA).

Casi en oposición a la postura anterior, se encuentra la posición de un grupo minoritario de estudiantes, quienes visualizan cambios favorables en los noventa. Estos estudiantes señalan la necesidad de realizar cambios y ajustes vinculados a una mayor especialización en las carreras, de acuerdo a lo que exige el mercado, para poder “competir” mejor con los otros. A diferencia del grupo

anterior, los problemas presupuestarios no se solucionarían con un aumento en la partida presupuestaria, sino a través del arancelamiento “con lógica” como lo llama Roberto. Denominado generalmente “subsidio a la demanda” (Coraggio, 2003), representa un complemento de la privatización sustantiva consistente en que los estudiantes que demuestren tener méritos suficientes y falta de recursos tendrían acceso a becas. Así lo explicaba Roberto:

“Por suerte en los últimos años de la década de Menem al estar ‘1 a 1’, se pudieron comprar equipamientos y computadoras, faltó pagar sueldos para conseguir gente apropiada y capacitada... ¿Qué recibió la facultad? Computadoras, pero era tan ineficiente la administración que no llegó a la gente [...] ¿Queremos seguir siendo universitarios para cualquier carrera?: un poquito más de **especialización, apuntemos a esa excelencia**, cosa que cuando quieran **competir por un trabajo** estén todos a la misma altura. Después, de los alumnos: **arancelamiento con lógica**: ... poner un tope mínimo: \$100, y si vos no podés pagar esos \$100: una beca... **‘te voy a becar porque das un buen examen y tenés buenas notas’** ... Hablemos claro: ¡el censo de los alumnos había sacado que había un montón de clase media!” (Roberto, agrimensur, UBA).

Verónica, estudiante de una universidad privada, valora positivamente los cambios que se han realizado en su universidad durante los noventa. La posibilidad de tener carreras más cortas, implican para Verónica un mayor acceso a los postgrados y una mayor especialización. Al igual que Roberto, interpreta como altamente positivo que la universidad se ajuste a los requisitos que pide el mercado de trabajo:

“Entonces, es lógico e inteligente que acorten las carreras para que permitan el acceso a los postgrados, no es que sean tan necesarios **pero es lo que pide el mercado de trabajo**. Algunos chicos de la UCA se quejaban, decían que la hacían demasiado corta y el nivel profesional iba a bajar, pero es relativo... Ahora se le da más importancia a los idiomas, a los cursos cortos, más parecido a las escuelas americanas, donde los chicos pueden **elegir qué tendencia y especialidad quieren elegir... antes no nos especializábamos...** Me parece bárbara, yo estoy totalmente de acuerdo con que las carreras se acorten ¡son más atractivas!” (Valeria, UCA)

La universidad en la actualidad mantiene el ingreso irrestricto, y esta política no es compartida por Gonzalo, quien considera que debe existir algún tipo de reforma vinculada a un proceso de selección en el acceso de la universidad —“un examen de ingreso para demostrar que el alumno sabe”—. Como estudiante de los ochenta recuerda con angustia que la Universidad ya en su época era “una masa de gente fuera de las posibilidades de manejo a pesar que existía el ingreso con examen”, por lo tanto, argumenta, nunca pudo haber mantenido el nivel académico precisamente por el crecimiento poblacional, al cual caracteriza como “un aluvión”. Entonces, para Gonzalo, la solución estaría en dar el acceso a las personas “capaces”, es decir, que demuestren méritos suficientes. En este diagnóstico, lo injusto consiste, según Gonzalo, en que gente con talento estudie

con los que “calientan sillas”, pues, no es equitativo que los que no tienen méritos ocupen espacios y recursos con los que sí son meritorios: “Si hay que asegurarse que la oportunidad sea para todos, para el que tiene los medios, como para el que no los tiene. Si tienen el talento, tienen el derecho”.

La masividad de la educación pública, el ingreso irrestricto, la gratuidad son elementos centrales que estos entrevistados definen como problemas de la universidad pública, como obstáculos para el buen funcionamiento del sistema universitario. Al mismo tiempo, poseen una visión más instrumental del saber. Esto se refleja en la necesidad que las carreras se adecuen a lo que “pide el mercado”, como señalaba Verónica, para que sus egresados logren más competencia laboral.

La Universidad: su funcionamiento y su política

Ser estudiante de la UBA en los noventa sin morir en el intento

La Universidad que “cada vez está peor” resultó frecuentemente aludida en los relatos de los estudiantes que transitaron por los años noventa o bien que lo hacen en la actualidad. Y este “decir” del estudiantado da cuenta del largo proceso de deterioro de esta Institución –a través de metáforas particulares: “cayendo”, “en picada”, “en eclosión”–, está acompañado por un profundo escepticismo ante un futuro de la universidad pública que es si no inexistente, cuando menos, incierto:

“No le veo gran futuro, o la privatizan... o por ahí cae en más decadencia. Hay cuestiones que **cada vez va decayendo más...**” (Clara, psicología, UBA)

“La veo cayendo, va cayendo, lo veo en los docentes que se van marchando donde les pagan mejor, lo veo en los alumnos, donde el nivel de lectura es inferior al que yo tenía.” (Eugenio, ciencias políticas, UBA)

“Y viene en picada esto, desde que yo entré nunca alcanzó el presupuesto, no tenés infraestructura, para que las cosas funcionen tenés que ponerles más guita, para becas, para pagar mejor a los docentes, para insumos...” (Carolina, biología, UBA)

“Esto va a terminar colapsando, vos para pagar un edificio necesitas más plata, los docentes no cobran un mango, en algún momento **va hacer eclosión.** La veo o con una transformación social, que cambie las cosas, o privatizada...” (Facundo, historia, UBA)

La necesidad de un mayor presupuesto para poder pagar mejores salarios y aumentar el número de los docentes, tener un mejor edificio y construir aulas más espaciosas, mayor oferta horaria para cursar, mayores insumos para realizar prácticas y actividades de laboratorio fueron sólo algunas de las necesidades que hicieron manifiestas los estudiantes a lo largo de las entrevistas.

Los estudiantes, con diversos matices, nos cuentan detalladamente cómo es un día de cursada, esto es, la aventura que implica ser un estudiante de la universidad pública en la Argentina sin morir en el intento. Dependiendo de las particularidades de cada carrera, a los estudiantes argentinos se les presentan más o menos obstáculos en torno a la difícil tarea de estudiar. Tal es el caso de las carreras que exigen lo que ellos denominan “manejo de laboratorio” que bien describía Carolina:

“Yo laburé toda la carrera y **siempre los turnos fueron contados con los dedos** [...] Venía acá a la cátedra para meterme *ad-honorem* y **poder tener un poco de manejo de lo que es investigación de laboratorio**. Eso lo pude hacer sólo un cuatrimestre, después me cambiaron de horario en la facultad y tuve que dejar de venir.” (Carolina, biología UBA)

Otras dificultades cotidianas aparecen como al común de las carreras: los problemas en las inscripciones, los horarios, las condiciones de hacinamiento y, por supuesto, compatibilizar el trabajo y la facultad. Todo parece indicar que estudiar en la UBA es una “carrera llena de obstáculos”. En este sentido, y a diferencia de los testimonios de aquellos que transitaron durante los ochenta, la carrera de los estudiantes de los noventa, y de la actualidad, se convierte en un largo y sinuoso camino. Si bien no desestimamos la posibilidad que aquellos que estudiaron en años anteriores hayan sufrido también dificultades en torno a las cursadas y esta percepción esté mediada por el paso del tiempo, es evidente la degradación continua y progresiva de la universidad a la que hicieron alusión en las entrevistas, aquella universidad que “todos los días está un poquito peor”

“En verano el **calor te agobia**, querés escuchar bien y no podés por el calor, el ventilador no se puede prender porque hacer ruido y si no, no escuchás al profesor. En **invierno, te morís de frío...** es como que esto te quita concentración.” (Lara, derecho, UBA)

“Hay mucha gente **que se queda afuera de la puerta y le cuesta escuchar: no puede ingresar al aula**. Estos problemas se dan en los teóricos, creo que por economizar docentes ¡juntan diez comisiones de prácticos!” (Clara, psicología, UBA)

“Viví hacinado: **no había ventilador y las ventanas no abrían. Era un sauna**. Tema horarios: era fundamental para mí porque yo siempre tenía problemas con el trabajo para que me dejaran salir.” (Eugenio, ciencias políticas, UBA)

“En el CBC había un quilombo bárbaro con las sillas para sentarse, era una **especie de darwinismo**, resiste el que queda.” (Carlos, diseño gráfico, UBA)

Es bien distinto el relato de un día de cursada de un estudiante argentino según asista a una universidad pública o privada. En oposición a la aventura de cursar una carrera en la UBA un camino sinuoso lleno de obstáculos un día cotidiano en una universidad privada transcurre con tranquilidad y sin mayores

dificultades, lo cual es valorado por su estudiantado en oposición a lo público. Los testimonios reflejan por sí solos los contrastes:

“Ya no me queda ganas de ir a la UBA, por las condiciones en que uno va. Tengo esta Facultad ahora, con **aire acondicionado y calefacción, los pizarrones son de fibrones, tengo me banco: no tengo que pelearme con nadie.**” (Juan, comunicación social UCES, ex estudiante UBA).

“...en cada Hospital que vamos de la Facultad, **hay un bedel que tiene que saber qué aula vamos a cursar, y si están todas las sillas, el retrospector y todo eso.** Está organizado. Nosotros ante cualquier cosa vamos y nos quejamos a él... siempre hay alguna posibilidad para el que trabaja, **siempre de alguna forma se puede arreglar [...]** agradezco cuando tenía que ir a cursar y **no tenía que preocuparme por si tenía que tener lugar o una silla, o ese tipo de cosas, la seguridad de sí había paro, yo tenía clases...**” (Paola, medicina, UIA).

La política de la Universidad: los que se encantaron en un principio, y los desencantados desde siempre

“**Yo viví esa transformación,** cada vez se iban animando más, aparecían los carteles, las pancartas... Una vez, León Gieco vino a dar un recital ¡y me firmó la libreta y todo!... **pasé de casi nada a casi todo... Estabamos todos ansiosos que volviera la democracia,** lamento después lo que hicieron.... Me metí en Franja Morada, pero crecieron muy rápido, el objetivo de ellos eran ganar espacio político...” (Gerardo, ingeniero civil).

“...en Franja Morada. Lo lamento, pero **en esa época era otra cosa,** después degeneró... **lo hice por idealismo, por la democracia,** terminé quito año y... ¡había mucha participación en la facultad, el tema de juntarte con gente más abierta y poder hablar de política!”. (Sandra, veterinaria).

“... **en ese momento creí que a través de la militancia política se podía hacer algo,** se podían cambiar las cosas.... personalmente me frustré y no vi que cambiara nada, pero la pasaba bien, lo disfrutaba” (Gerardo, derecho).

Estos fragmentos corresponden a lo que recuerdan los estudiantes de los ochenta en relación a su ingreso a la universidad y la actividad política dentro de la UBA. Muchos de ellos transitaron sus estudios secundarios durante la última dictadura militar. Terminar el colegio secundario y acceder a la universidad pública en el momento de la llegada a la democracia a nuestro país implicó pasar de “nada a todo”: recitales, carteles, reuniones y asambleas en la universidad y la participación política, dentro o por fuera de estructuras partidarias. Luego, ante las promesas no cumplidas, devino la decepción y el desencanto. Un desencanto tan profundo que ellos mismos aclaran que su pasión y entusiasmo por participar en agrupaciones estudiantiles se debía a que “era otra época”, y esas agrupaciones, “eran otra cosa.”

Los estudiantes de los noventa, vivieron de manera muy diferente su ingreso a la Universidad. A ellos la actividad política de la facultad no los fascinó, no sintieron las esperanzas de la democracia. Poseen muy poco conocimiento de las autoridades y de las gestiones de la facultad a la cual pertenecen, “porque no saben si existen”. Y cuando lo tienen, generalmente la valoración es profundamente negativa. Un elemento clave a la hora de analizar las representaciones que tienen los estudiantes de las autoridades, es que ellas manifiestan todos los defectos y males de la política: corrupción, malversación de los dineros públicos y la confianza colectiva, desprestigio de sus figuras, etc. alimentando la crisis de representación.

“Autoridades?: **Cientelismo político, manejos, mucho amiguismo, mucha cola pegada en la silla durante mucho tiempo, falta de iniciativa...**” (Eugenio, ciencia política)

“Son **invisibles...** yo nunca vi a nadie... espero conocer a alguien cuando me den el título... son ausentes, como **una especie de ñoqui.**” (Carlos, diseño gráfico)

La participación en actividades políticas dentro de la universidad, generalmente, es visualizada como una “pérdida de tiempo”, o bien como algo que “no es para ellos”, porque es esencialmente malo. Si bien algunos estudiantes de los noventa como Carolina nos comentaron que, ante la amenaza de la sanción de la Ley, decidieron participar en una agrupación estudiantil, esta actitud duró poco tiempo: “Me fui porque no coincidía ideológicamente, es como que no encontrás un espacio, ni lo creas tampoco, porque uno podría crearlo... pero...”.

Estos estudiantes cuando evalúan positivamente alguna agrupación estudiantil, lo hacen en términos pragmáticos, esto es, por lo que les conviene, por la posibilidad de satisfacer alguna necesidad inmediata: buenos precios en los apuntes, internet gratis, información sobre las materias, entre otras cuestiones. Estos aspectos parecieran constituir elementos centrales a la hora de evaluar positivamente o negativamente alguna organización estudiantil, quedando en un segundo plano la orientación ideológica y el contenido político de sus propuestas:

[participar] “**Para mí es una pérdida de tiempo ir a la facultad a eso [...]** El Centro de Estudiantes, sé que en una época se pusieron las pilas y había un montón de máquinas de internet gratis, bolsas de útiles que te conseguían más baratas... trueque de libros... Votar voto a conciencia, pero siento que la política, sea nacional o de la facultad, **me es totalmente distante...** siento que **gobiernan para otro país.**” (Carlos, diseño gráfico)

“No comparto ninguna ideología política, y **no le creo a los políticos** [Centro de Estudiantes] En ningún momento están pesando en el estudiante de Económicas, hay muchas más cosas por hacer: biblioteca más amplia, ponernos computación gratis, inglés gratis.” (Silvina, contabilidad)

“No me interesa militar en ninguna agrupación... siento que me va a quitar tiempo para recibirme [...]La agrupación Nuevo Derecho se está moviendo bastante, tienen una página en internet donde publican todo, me siento identificada no por sus ideas políticas, sino por lo que hacen por los que estamos estudiando.” (Lara, derecho).

“Nunca estuve dentro de una estructura, sentía que me iba a coartar libertad... El compromiso que sentía por las cosas era más personal, nunca estuve detrás de una bandera. Le creo a mi ámbito cercano... Después **yo voto según si alguien me favorece o no, no es tanto por las creencias.** Soy de pensamiento hobbesiano, **la política no es para santos.**” (Eugenio, ciencias políticas)

Y lo interesante es que estas prioridades de los estudiantes son percibidas por los militantes universitarios como demandas a las cuales tienen que “cumplir o cumplir”, en la medida que una elección puede depender de la “eficiencia” con la que pueden resolver estas necesidades. Al mismo tiempo, sienten una profunda distancia con respecto al estudiantado, quien no parece estar interesado en sus propuestas, sino en lo que hacen: “Al principio todo el mundo quería discutir, participar, los mismos docentes, ¡antes nadie te iba a prohibir entrar a un aula hablar!”, recuerda Javier.

Javier ingresó a la universidad pública en 1990, se identificó tempranamente con una organización política universitaria, militó activamente durante toda la década y en 1997 fue presidente del Centro de estudiantes de una facultad de la UBA. Considera que los noventa fue una década de importantes cambios en lo que refiere a la forma de hacer política de la universidad, el perfil del estudiantado y sus demandas. En este sentido, siente que todos los cambios de los noventa y el discurso de la ‘eficiencia’ y el ‘marketing’ se trasladó al estudiantado, creando un doble discurso, que él caracteriza de la siguiente manera:

“También va cambiando el perfil del estudiantado, se convirtió en un estudiantado más joven y más adolescente [...] Menem, aunque no pegaba en los estudiantes como referente político, en la sociedad Argentina sí cristalizó... eso no estaba compartido en la visión estudiantil, es decir, Menem como modelo político, pero creo que hubo una **fuerte tendencia hacia el individualismo** [...] A nosotros siempre se nos criticó el tema de los servicios; ‘que los estudiantes sean expendedores de apuntes, fotocopias, el tema del bar’, pero... ¡andá que que un apunte no saliera cuando no correspondiera!. **Era como un doble discurso: la facultad pegándote porque ‘lo único que sabíamos hacer era vender un producto’ pero si eso lo hacíamos mal, la sanción era muy, muy fuerte. Te voy a decir algo bien concreto: era más perjudicial para nosotros, Centro de Estudiantes, que un apunte no estuviese a la hora que correspondiese, que perder una asamblea...** En una asamblea éramos 300 y quedábamos discutiendo 100, en cambio un apunte era por ahí para 800 alumnos, y si no salía 600 ¡venían y nos puteaban todos!... **La exigencia era que fuésemos ‘eficientes’.**”

Pasar por la facultad: me abrió la cabeza

Pese a todos los obstáculos cotidianos que esta universidad les presenta, los pronósticos negativos, las autoridades ausentes, el sentimiento de distancia con quienes deben representarlos, los estudiantes de la universidad pública interpretan que su paso por la misma implicó un momento en la vida a partir del cual pudieron “abrir sus cabezas”. Abrir sus cabezas a un conocimiento que es valorado no por la posibilidad de ingresar al mundo del trabajo, mucho menos por su utilidad inmediata. Para ellos “abrir la cabeza” implicó el acceso a un conocimiento crítico, amplio, enciclopedista, que desborda y excede a los contenidos disciplinarios de cada carrera. Les permitió “ver el mundo” de otra manera; ellos no son los mismos una vez que pasaron por la universidad.

“Creo que **más allá del título me convirtió en un profesional**, pero no por el título sino por **como hoy veo las cosas** [...] Salí de la secundaria leía un libro y me parecía chino básico. Hoy puedo leer un libro de cualquier cosa, lo puedo abordar, lo puedo entender, lo puedo memorizar y exponer en una mesa de gerentes: no hay drama.” (Carlos, estudiante de los 90’, diseño gráfico)

“¡El CBC, fue impresionante! Te **abre la cabeza**, te da posibilidades de **conocimiento general** [...] Me da mucho placer cuando agarro un libro que antes lo podía agarrar y no tenía la más pálida idea de lo que estaba hablando y decir: ‘¡Ah!, Mirá de lo que habla’, evidentemente, eso te lo da la UBA.” (Clara, estudiante de los 90’, psicología)

“Además de conocimiento técnicos me hizo **ver un mundo distinto** [...] La Facultad de Derecho fue más que nada una etapa que yo disfruté, **me conocí, abrí mi cabeza.**” (Gerardo, estudiante de los 80’, derecho)

“Me **abrió la cabeza**, la Universidad te enseña a ir a la biblioteca, y saber buscar libros. Con el tiempo creo que esa es la mejor definición: **te enseña a buscar un libro.**” (Eugenio, estudiante de los 90’, ciencias políticas)

“¡Mucho muchísimo, me **abrió la cabeza**, te cambia la vida!. No sos la misma persona si pasaste por la universidad, ni mejor ni peor digamos, **pero te da un montón de herramientas, de conocimientos, un millón de cosas que te cambia la vida.**” (Hugo, estudiante de los 90’, comunicación social)

Este proceso de “abrir la cabeza” implica una transformación no sólo personal, sino de otros. Permite lograr un *pensamiento universitario*, la posibilidad de relacionarse con su inmediatez de manera distinta, independientemente del título, la disciplina o la posibilidad de éxito profesional. Esta manera distinta de ver el mundo, la da la universidad, definida por María como “un espacio convocante para el pensamiento” que permite a los sujetos una mayor libertad.

“Me aportó pantallazos de lo que podía existir del otro lado, si yo me tomaba el trabajo de avanzar y buscarlo, ya sea desde el conocimiento que existía la posibilidad de profesionalizarme, trabajar, investigar [...] Me da lugar de transmitir

conocimientos que me gustaría devolver de otra manera, me dio cierta libertad intelectual, flexibilidad en cuanto a los tiempos... **Yo hago un balance positivísimo.** La universidad para mí, es un ámbito académico, en el sentido griego de la academia, es un **espacio convocante para el pensamiento, para la reflexión, para aprender a estar expuesto a otros pensamientos que exceden el pensamiento de uno, del vecino de la cuadra, y de su padre y madre: de su inmediatez.** O sea: **para mí una persona que ha hecho dos años de universidad puede acercarse a la realidad, aunque sea la realidad de su panadería, de una forma más libre, más profunda, más amplia y de más alcance que un persona que sólo puede aprender a través de la experiencia y de lo inmediato**". (María, traductorado, UBA)

Otros estudiantes destacan la *experiencia socio-afectiva* que implicó pasar por la universidad, denominada por Norma como toda una "experiencia de vida". Es por eso que todos los esfuerzos y sacrificios realizados por Lara y Ana para transitar la "carrera de obstáculos" encuentran un *sentido*. Ir a la universidad les permitió crecer como personas, animarse a realizar cosas que ellos querían y los preparó para el "caos" que existe en el exterior.

"Para mí la carrera **no sólo fue perseguir un título, fue también una experiencia de vida**, yo la viví y la vivo como una experiencia muy gratificante, la viví con alegría [...] a veces se piensa que es nada más que ir atrás de un título, me parece que es una experiencia de vida." (Norma, sociología, UBA)

"Creo que estos años me ha servido como **crecimiento de persona, me he dado cuenta que la universidad pública sos vos**, sos un número, pero vos te haces cargo de tus materias, y tus decisiones." (Lara, derecho, UBA)

"El primer año no quería ir, **era un sacrificio poner un pie en la facultad**, todo era un ataque, toda la intención es sacarte, pero igual **te sirve para crecer. Si tuviese que volverlo hacer, lo volvería hacer.**" (Ana, bioquímica, UBA)

Para otros, un grupo muy minoritario de entrevistados, la facultad tuvo otro significado. Como lo expresa Silvina, estudiante de los noventa, la universidad no le dio demasiado porque no la preparó para el mercado de trabajo. O el caso de Roberto, estudiante de los ochenta, observa que la facultad lo "deformó" transmitiéndole la lógica de "lo atamos con alambre" alterando el orden del exterior por ejemplo, de una empresa alemana. Igualmente, la *experiencia socio afectiva* en su relato está presente, y a la hora de explicar qué significa la universidad, Roberto recuerda, casi emocionándose, que es un lugar de contención, un soporte afectivo, "una cueva" para cuando no tiene trabajo; él va cada tanto, nos cuenta, y siempre siente "como que nunca se fue".

"**Lo que te da es discutible, te da capacidad para pilotearla.... Vos tenés que rebuscártelas 'como puedas', eso es lo que te enseña la facu**, después cuando vas a una empresa alemana está todo ordenadito: cada uno hace lo que debe, vos vas a hacer un trabajo, y lo resolvés no como se debe, sino como

podés. Estás acostumbrado porque lo llevas de la facu, podés resolver los problemas: 'lo atamos con alambre' ¡Todo ese 'lo atamos con alambre' lo transferís de la facu!..., **es una cueva para cuando no tenés trabajo, vos vas ahí y te sentís cómodo, lugar de contención**". (Roberto, agrimensor, UBA)

Público y Privado

Los estudiantes de la UBA: entre el orgullo y la desazón

En la Argentina en los últimos treinta y cinco años, las universidades privadas fueron paulatinamente ganando terreno en lo que refiere al aumento de establecimientos y a las atribuciones que el Estado fue concediendo (Tiramonti, *et.al* 1993).

En la década de los noventa se ha evidenciado un importante número de universidades que poseen características que las distinguen de las creaciones anteriores, de dependencia privada. A diferencia de lo que sucede con sus "antecesoras" creadas en nuestro país en los años cincuenta y sesenta, las nuevas universidades ofrecen un número limitado de carreras. En general son instituciones pequeñas que acogen un número reducido de alumnos y su articulación con las empresas es fuerte: "Las relaciones entre las nuevas instituciones y las empresas se manifiestan en las carreras y especialidades que ofrecen, en la continua referencia a facilidades para la inserción laboral futura de sus alumnos y sobre todo, en el tipo de valores que se sustentan y que constituyen el basamento ideológico cultural en el que se socializa al alumnado" (Tiramonti, *et.al.*,1993:15).

Los años noventa fueron testigos también de una explosión de postgrados promovidos por la Ley de Educación Superior que refleja la demanda por una mayor capacitación o especialización al terminar el ciclo universitario (Mollis, 2001), y en todos los casos como señalaron nuestros entrevistados son arancelados.

En este contexto, y a partir de los relatos de los estudiantes de la UBA se puede reconocer a grandes rasgos dos posiciones frente a estas transformaciones entre lo público y lo privado en educación superior.

Así, encontramos, por un lado, un grupo de estudiantes que poseen características heterogéneas en cuanto a sus trayectorias educativas algunos provienen de colegios secundarios privados y otros de públicos con experiencia laborales en los distintos ámbitos también, algunos transitaron por la UBA en los ochenta y otros en los noventa, pero con cierta homogeneidad en lo que refiere a su visión acerca de las universidades según sean de dependencia pública o privada. Estos entrevistados sostienen que las universidades privadas se rigen exclusivamente por criterios económicos y consideran que el nivel académico que poseen es si no inexistente, cuando menos, cuestionable. Las universidades de dependencia privada son vistas como una "empresa" para otros, un "terciario"; para los más extremistas, "un secundario" que se supieron "aprovechar" del

desprestigio de lo público que caracterizó a los noventa, es decir, supieron “ver el negocio”.

Los profesores, son visualizados como empleados explotados y con poca autoridad, pues, según los entrevistados, la autoridad de los mismos se encontraría erosionada por los controles que ejercen las autoridades sobre el cuerpo docente, o bien, porque un “bedel tiene más razón que un docente”. El estudiante: un cliente, “que no tiene ni punto de comparación” con el estudiantado de la pública, básicamente, por su escasa autonomía no tienen que resolver nada, porque de eso se ocupa la “empresa”, o carecen de lo que algunos denominan “capacidad de supervivencia”.

“...hacen cualquier cosa por mantener la matrícula, más allá de lo que diga el docente. Es más importante **la autoridad del bedel, que la opinión de un docente**: no se puede perder la matrícula. Y pareciera que en algunas privadas que se dictan determinadas carreras, no todas, algunas: como una terciaria... **¡Algunas convocan a los padres de los alumnos y demás, como una terciaria!** Me parece que la **universidad tiene que ser una elección no una terciaria...** Es lo mismo que el hospital público y la atención privada: **va a prevalecer la cuestión del cliente.**” (Norma, sociología, estudiante de los 80’, UBA)

“ En el sentido académico: ¡son pésimas! ¡son pésimas!, o sea, **ser egresado de una universidad privada, en el campo que sea, es malo, es muy malo... ¡malísimo!. ¡No tiene ni punto de comparación!...** En el plano político: es la idea del capital llevado a otras esferas... es decir: **¿qué es una universidad privada? Es una empresa que produce plusvalía: explotan a los docentes...** Es interesante pensar ¿por qué la burguesía trata de mandar a sus hijos a estas universidades que tienen poco prestigio?... tal vez lo que están haciendo, y le interesa más que capacitarlos intelectualmente, lo que le interesa es retenerlo en su clase social. Es decir: ‘Yo prefiero que no me salga un bocho (después lo mando a EE. UU, para que me lo ‘pulan’) en cambio en la UBA no sé qué puede pasar’. Te lo voy a decir a nivel vulgar: ‘yo no quiero que le metan a mi hijo ‘pajaritos’ en la cabeza.’” (Facundo, historia, estudiante de los 90’, UBA)

“Yo soy de los ochenta: la UBA era lo más grande, lo más serio, lo más reconocido y la que más reputación tenía... La universidad privada es una especie de venta de servicios que se hizo muy eficiente, o sea, tenía medios para dar mejor servicios... **El alumno es un cliente... Me parece mucho más activa la participación del alumno de la pública que de la privada... Yo tengo mi corazoncito en la pública** y si tuviese que contratar en algún momento alguna persona para trabajar conmigo, a igual mérito, elijo el egresado de la pública.

E: ¿Por qué?

Por una cuestión de supervivencia... **el instinto de supervivencia de la pública, no te lo da la privada... y esta bien, porque de eso se trata...**". (Sandra, veterinaria, estudiante de los 80', UBA)

La UBA representa "lo mejor de lo público", para algunos, y "lo peor de lo público", para otros. No obstante a estas diferencias, lo común en el relato de estos estudiantes es el sentimiento de orgullo y la defensa a ultranza de esta institución frente a las universidades privadas.

"Como cualquier entidad pública: mal, tiene las mismas características [...] pero **te da toda una postura de batalla** que otra universidad o te da. En la UBA estás acostumbrado a que el país es la UBA.

E: Postura de batalla ¿cómo la definirías?

Salir a al calle, sabiendo que te pueden pasar miles de cosas, que vas a tener miles de "no", vas a tener que hacer miles de trámites, y vas a tener miles de puertas cerradas. Tengo conocidos que van a privadas y les cobran por exámenes, por finales y que se yo... viste ese sentimiento que dudas de todo y decís: 'Éstos no me estarán aprobando para que yo siga garpando'. **Esto en la UBA no nos pasa.** A la UBA no le importa si vos aprobás o no aprobás, porque ellos no ganan nada con vos. **No sé si hubiera ido a la UADE, no sé si me sentiría cómodo dando el presente con una tarjeta magnética, me parece que la UBA me hizo madurar más que si hubiese ido a la UADE que era como ir a un secundario. Sí, probablemente me hubiesen ubicado en una empresa, pero no la hubiese elegido.**" (Carlos, diseño gráfico)

"La privadas dependen de cada una, pero están por debajo de la UBA... la UBA tiene un muy buen nivel en el país. Los mejores docentes están en la UBA, y los docentes que son 'figura' en las universidades privadas, es porque están en la UBA porque el prestigio lo sigue teniendo la UBA... **Me parece que la universidad pública es una de las mejores cosas que funciona de lo público en la Argentina,** la salud es un desastre, y la universidad bastante bien para lo que es el país [...] **Si tuviese plata para pagar la mejor universidad del mundo, seguiría en la UBA.**" (Hugo, comunicación social)

Este sentimiento de pertenencia se hace más evidente, cuando "otros" critican a la universidad pública sobre todo, "los de la privada". Siendo interesante destacar un discurso de diferenciación el "nosotros, los de la UBA", tal como lo cuenta Clara:

"...hay mucha gente que viene de universidades privadas, porque no pudo seguir pagando, y 'bueno: está la UBA'. De hecho de ahí, toda la cuestión del conchetaje, se llevan el mundo por delante ¡y les cuesta adaptarse, hacen un quilombo por lo más mínimo! **Nosotros los de la UBA estamos acostumbrados, y le decimos 'Y si viste, acá es así'** [...] Yo creo que para estudiar en la UBA tenés que bancarte muchas cosas, de hecho yo he escuchado comentarios del tipo: 'es

una mugre', 'te ponen un teórico acá y otro allá', pero lo que más he escuchado es: 'no puedo trabajar y estudiar en la UBA' ¡cómo si fuera imposible!... ¡Le dan palo mal a la UBA! ¡Y yo me saco! [...] ya te digo, por ahí con la posibilidad de tener la guita para pagarla, no lo haría, seguiría en la UBA." (Clara, psicología, UBA)

Por otro lado, se encuentra una segunda postura de mucho menor cantidad de entrevistados que si bien sostienen que los estudiantes de la universidad pública están en una posición mejor que los estudiantes de las privadas, esta posición se debe a que han podido sortear una serie de obstáculos lo cual los convierten en "héroes", pero no por razones de prestigio académico de la universidad a la cual pertenecen. El costo emocional del estudiante de la UBA de convertirse en "héroes" es demasiado alto, tal vez innecesario. El espíritu de supervivencia, que era valorado altamente por el otro grupo de entrevistados, para estos estudiantes consiste en un esfuerzo casi absurdo. En este sentido, la contención y el cuidado que ofrece las universidades privadas, "que se preocupan por su alumnado", es valorado positivamente, algo que debería estar presente en la universidad pública. Frente a los cursos donde "rebalsa gente" sobre los cuales manifiestan estar molestos se presentan cursos con pocos alumnos, familiares y contenedores. Estas universidades privadas dan beneficios y estimulan a sus estudiantes a seguir, frente a la UBA, que se presenta como una cadena de obstáculos administrativos y burocráticos.

Además, estos estudiantes relativizan sus argumentos a la luz de no haber asistido a estas universidades privadas, por lo tanto, dicen ellos, no son quienes para criticarlas. O bien, si lo hacen, lo perciben como parte de un prejuicio, una percepción relativizada por su posición de ser estudiante "de pública", esto los ubicaría en un lugar que tiende a desprestigiar a las universidades privadas.

"...lo que veo es que es un poco más ordenado, que es lo que me gusta... No sé si la UBA es muy desordenada, pero es como que vos seguís todo y que tenés que estar muy detrás de las cosas, es como que tenés que estar todo el tiempo pendiente. **Te voy a ser sincera: cuando uno está en la UBA desvaloriza un montón las privadas, pero, hay que conocer las cosas para hablar y la verdad que nunca fui a una privada y sería injusto criticarlas. Pero cuidan mucho más a su alumnado.** Y es verdad que de hecho ellos hacen que exista la universidad por la cuota que pagan, pero **la universidad los estimula a estar y hacerles las cosas más fáciles. Los cursos son más chicos, y el trato con los profesores es totalmente distinto [...]** Hay un clima más familiar porque los cursos nunca van a ser enormes, porque nadie quiere un curso que rebalse de gente, o tener que estar super concentrada para poder escuchar algo, a nadie le gusta... Hace las cosas un poquito más fáciles, y **si vos pagas vas a tener ese beneficio, es justo**". (Silvina, estudiante de los 90', contabilidad)

"Los estudiantes [de privadas] son nenitos de papá, **no sé tal vez sea un prejuicio mío.** Es como que están más contenidos. **Yo noto que hay mucha contención en las privadas, y sería bueno que eso sucediera en la UBA...** en

la privada, un alumno tiene un problema, hasta pueden darle una beca o algo... el tema es que tenés que pagar, **pero la contención de la privadas me gusta**. Yo noto que los alumnos de la UBA son como que tienen más 'cancha'... son héroes, porque llegar al final de la carrera, cuesta. Cuesta porque tenés que lidiar con que te salgan las materias, en un principio, que te salgan los horarios, que esté todo en regla...". (Lara, estudiante de los 90', derecho)

Yo estudio en una privada: ¿y qué?

"...ellos, son más interesados, les importa más la realidad, están más en los temas políticos, y es verdad que tienen los pies sobre la tierra, pero, también sé que hay comentarios de gente que ni loca hubiera ido a la UBA, cuando comparás los programas, no son buenos... Yo no quería seguir en la UBA [...] aparte, **por la comodidad de hacerla en un lugar con baños limpios** [...] yo me respaldo mucho en el nombre de la facultad, **yo no sé si a otra persona le parece importante o no...** yo me respaldo en el nombre." (Verónica, administración de empresas, UCA)

Los estudiantes de las universidades privadas valoran altamente las posibilidades de que su universidad sea un lugar ordenado, con cursos pequeños, docentes accesibles, y no tener que preocuparse todos los días por "conseguir una silla". Consideran que ellos tienen un nivel académico igual o mejor que los egresados de una universidad pública. Paola se encuentra cursando las últimas materias en medicina de una universidad privada y nos contó que se le presentaron muchas dudas en el año 1996 cuando tuvo que decidir dónde realizar su carrera hacia la cual manifiesta tener una gran vocación precisamente por lo que "significaba la privada". No obstante, se encuentra en la actualidad muy cómoda con la elección que hizo y dice que no se arrepiente, por el contrario, se siente feliz y orgullosa de su decisión. No obstante, nos contó lo siguiente:

"Yo no quería ir a una privada, todo el mundo me decía: 'una privada, no'... Vos vas a una privada y decís: 'que, no el prestigio de la UBA' y **es el día de hoy que sigo sufriendo...** pero no sufriendo yo, sino que vas a un lugar y '**¿Dónde estudiaste?**', '**en una privada?**'. **Y es como que no sabes nada**. Yo en estos años me di cuenta que la realidad la diferencia la hace uno. No hay diferencia, la diferencia la haces vos, lo que estudias y si te preocupas o no... Yo creo que eso es lo que realmente marca la diferencia y no tanto una universidad u otra [...] **cuando yo voy al hospital, hay cinco personas de la UBA haciendo guardia, y vengo yo sola: no entro. Porque sé que viene la pregunta: '¿dónde estudiaste?'**... **ese rechazo que hay...** uno siente cuando va a algún lugar y hay mucha gente de la UBA, sentís ese rechazo... lo sentís de los mismos alumnos. Si te ponés a charlar con alguno, por ahí no, pero al principio sí. **Y hay profesionales (sobre todo viejos) que son UBA a full y que te lo hacen sentir también... '¿de dónde venís?'**." (Paola, medicina, UAI)

Lo interesante del testimonio precedente, reside en que una pregunta típica que se le realiza a cualquier estudiante ¿dónde estudias? a nuestra entrevistada le

plantea un conflicto y algo que preferible evitar. Esta pregunta la tuvo que enfrentar en el momento que decidió estudiar en una universidad privada, y en la actualidad, cuando todas las semanas va al hospital donde está cursando las últimas materias para recibirse de médica. En el hospital cuando ve a un grupo constituido por más de cinco personas de la UBA o por aquellos que son “UBA a full” Paola decide no entrar para evitar la pregunta incómoda: “¿Dónde estudiaste?: En una privada”. Lo paradójico en el relato de Paola consiste en que nuestra entrevistada nos contaba que estaba orgullosa y segura de su decisión, no obstante, y en presencia de “otros” esto no parece ser así. ¿Por qué?

Son las relaciones de proximidad, las que trata de evitar Paola. La relación “cara a cara”, como señala Goffman (1995), es la experiencia más concreta que tengo de los “otros”. Para Goffman este es el origen y medio principal por el cual un sujeto capta el sentido de la realidad social, la comprensión del propio sí mismo, y del sí mismo de los demás. Es en estas interacciones donde todo ello se elabora, se proyecta, se redefine, se desacredita, etc. La identidad para Goffman es un concepto relacional, es en el marco de una relación social que la misma puede negociarse. La identidad entonces se produce en y es inseparable de esta interacción social. Paola siente este proceso de desacreditación que le imprimen los otros cuando se encuentra cara a cara con ellos: “ese rechazo que hay”, nos contaba. Este proceso de desacreditación se cristaliza en la negatividad que implica ser estudiante de una privada: “no sos de la UBA”. Es por eso, que nuestra entrevistada desarrolla estrategias no entra a ese grupo o bien no lo hace sola para manejar la información acerca de su formación académica. Y es en el marco de esta tensión cara a cara donde se entiende que Paola sienta que está “rindiendo examen todo el tiempo”.

En el discurso de los estudiantes de la UBA el sentimiento de pertenencia es, en algunos casos, muy fuerte. Así lo explicaba Clara: “cuando le dan palo a la UBA, me saco mal”, ¿Por qué Clara se enoja tanto?. Porque una crítica a la UBA, es interpretada como una agresión a sí misma, como una herida. Muy distinta es la posición de Paola que cuando habla de la universidad implementa otra estrategia esta vez no de manejo de información que supone una forma específica de diferenciación que se cristaliza en la frase: “es la universidad, no soy yo”.

“Esto de formarse más como de ‘lucha’ creo que es importante... salir como ‘pollitos’ no es muy bueno, salimos más de una vez y nos chocamos contra algo... y por ahí, en ese sentido me podría haber formado un poco más. **Pero esa es mi universidad y no soy yo...** yo soy de ir y ‘vengo de tal universidad y...’ no soy de quedarme muda. Pero si me decís: ‘tenés que ir a una guardia, hay 5 de la UBA y vos sola’: no estoy dispuesta a hacer el sacrificio y demostrar porque siento que no es necesario que le demuestre a nadie [...] **creo que el nivel del alumno no lo da la universidad, sino que lo da el alumno...**”(Paola)

Tal vez Paola sea un caso donde se manifieste con una mayor intensidad este proceso de *estigmatización*, que de ninguna manera puede ser extensible y generalizable para todos los entrevistados de las universidades privadas. Pero es

claro, que esta tensión, de una u otra manera, con mayor o menor intensidad, se encuentra presente. Juan, ex estudiante de la UBA, decidió cambiar al ámbito privado en la búsqueda de un ambiente más tranquilo y menos politizado. En la búsqueda de esta tranquilidad, Juan dice haber encontrado un lugar con aire acondicionado, calefacción: “donde tengo mi banco, y no tengo que pelearme con nadie”, y al cual “no cambiaría por nada del mundo”. No obstante, nos comentó que le cuesta mucho más desarrollar actividades políticas¹³, porque siempre el estudiante de la privada es visto “como de segunda”:

“... el estudiante de universidades privadas no tiene puente de inserción en la sociedad, porque **es visto como de segunda**: ‘¡Qué vas a opinar vos si estás en una privada!’: es la típica. ‘No estás en la FUA, no estás en la FUBA, no estás’...”. (Juan, UCES)

A modo de conclusión

Al comienzo de este artículo, nos interrogamos acerca de cómo son las vivencias y las representaciones de los estudiantes en torno a la universidad en este contexto neoliberal. Ahora comprendemos un poco más a nuestros entrevistados.

El reino de “cortoplacismo” dificulta que los estudiantes de los noventa puedan proyectar su futuro. Problemática que debe ser entendida en un contexto en el cual se mantuvieron casi intactas, durante décadas en nuestro país, las representaciones sociales que delineaban un horizonte de integración socioeconómica basado en el trabajo estable y posibilidades de ascenso a partir de la posesión de credenciales educativas. Estas representaciones hoy pierden su carácter natural y obvio, lo cual es posible registrar en los relatos: “¿Y.. qué hago cuándo me recibo?”. Más allá de las variaciones individuales, el contexto actual opera generándoles más preguntas que respuestas.

El horizonte temporal se derrumba y los logros ya no parecen ser acumulativos, los estudiantes de los noventa perciben que una vez finalizada la etapa de los estudios universitarios, vienen los estudios de postgrado en tanto es lo que “pide el mercado de trabajo”; pero nada garantiza que luego, de ese estudio y de ese esfuerzo, venga la estabilidad profesional. A diferencia de los que transitaban por la universidad en los ochenta, han naturalizado e internalizado la idea de continuidad en los estudios durante toda su vida. Sin embargo, tal internalización no es presentada en términos positivos –es decir, fundada en la auto-imposición basada en el objetivo de cumplir con una vocación libremente elegida– sino negativos: la continuidad de los estudios constituye el eje de una estrategia de supervivencia material dadas las restricciones del mercado laboral.

Particularmente para los estudiantes de los noventa que trabajaron y estudiaron al mismo tiempo, las exigencias del día a día les presenta una serie de esfuerzos que, por momentos, parece perder sentido. El sentido de realizar estos sacrificios en un tiempo presente para una gratificación que vendrá en un futuro. De resultas, deviene la duda existencial: la posibilidad de abandonarlo todo. En

íntima relación con el fenómeno de la desestructuración temporal, aparece el cansancio que en una diversidad de matices e intensidades expresan los estudiantes que trabajan y estudian, y que lleva a muchos de ellos a dilatar, o incluso a abandonar, la actividad universitaria.

Ahora bien, los estudiantes de los noventa de la UBA transitaron sus carreras en tiempos de profundas transformaciones en el mercado de trabajo, ahora flexibilizado y precarizado, perciben un futuro profesional incierto o inexistente, vivieron una década caracterizada por el desprestigio de todo lo público y son escépticos con respecto al futuro de la universidad. A diferencia de los estudiantes de los ochenta –quienes vivieron con esperanzas la llegada de la democracia, con entusiasmo su ingreso a la universidad y la posibilidad de “participar en política en la facu”– no creen en la política universitaria, no se sienten representados por los políticos y a la hora de evaluar alguna organización estudiantil lo hacen en términos eficientistas y pragmáticos. Al mismo tiempo, los relatos de un día de cursada de estos estudiantes son bien distintos que aquellos de los ochenta, lo cual da cuenta del carácter progresivo de degradación material de la universidad pública. En este sentido, saben que “en la privada”, otros estudiantes tienen sillas, aulas limpias y otros recursos materiales básicos que facilitan a la actividad cotidiana de estudiar. Ante este panorama desolador, cabría esperar entonces, que existiera una profunda degradación en torno a las representaciones acerca de la universidad pública. Pues bien, nuestros entrevistados permitieron dejar en claro que esto no es así. Las preguntas son: ¿Cómo puede entenderse que un estudiante nos cuente que todos los días cuando va a cursar luego de ocho horas de trabajo en un negocio, para sostener sus estudios tiene que sentarse al lado de la ventana cuando se puede abrir porque siente que se “ahoga” por las condiciones de hacinamiento y al mismo tiempo percibir que la universidad es un espacio de apertura y libertad?. ¿Cómo comprender la actitud de Juan, que decidió dejar la UBA porque no le gustaba “tener que pelearse por una silla” y la falta de ética de algunos de sus docentes que lo discriminaban ideológicamente, al tiempo que percibe que las reformas en educación superior son un plan de sometimiento de EE. UU. porque no les conviene tener una universidad tan prestigiosa a nivel mundial y de “cabezas pensantes”?. ¿Cómo entender estas interesantes paradojas y contradicciones?.

Probablemente la respuesta esté en las representaciones sociales que continúan hoy vigentes en torno a la universidad pública. Las representaciones sociales persisten más allá de las coyunturas densas en las que emergen, como señaló Durkheim (1951): “... la materia prima de toda conciencia social está en estrecha relación con el número de elementos sociales, la manera como están agrupados y distribuidos, es decir, con la naturaleza del sustrato. Pero una vez que dicho caudal de representaciones se transforman... en realidades parcialmente autónomas gozan de vida propia”.

Es esta capacidad de las representaciones sociales de gozar de vida propia y tener autonomía lo que permite comprender que, aunque la estructura social actual de la Argentina luego de largos años de políticas neoliberales sea muy

distinta a la de un período anterior, persistan aún intactas ciertas representaciones acerca de la universidad pública. Es justamente la autonomía de las ideas colectivas la que permite que estas representaciones sociales acerca de la universidad pública puedan hoy seguir operando sobre los estudiantes, acotando una serie de valores y percepciones, tal vez sí, con menor intensidad que otrora, pero no por ello menos significativa.

Es así que frente al reino de cortoplacismo y la inmediatez, la universidad pública aparece como un ámbito que perdura, un espacio convocante a un pensamiento crítico y más amplio “me abrió la cabeza”. El paso por la universidad permite una transformación personal, un mayor logro de autonomía, la posibilidad que estos estudiantes puedan pensar y actuar sin la tutela de nadie.

Las identidades sociales refieren siempre a procesos intersubjetivos inscritos en relaciones sociales históricamente situadas, por ende, implican interacciones y representaciones en torno a lo individual, lo colectivo y tienen un sentido en un contexto social más amplio, en nuestro caso, el neoliberalismo. Este contexto neoliberal presenta nuevos elementos a partir de los cuales los estudiantes procesan su identidad tal vez con mayor dificultad que otrora.

Por un lado, frente a la amenaza de “privatización de todo lo privatizable”, permanecen las representaciones en torno al rol que tuvo la universidad en la construcción de nuestro país. La percepción de que el acceso de la clase media a la universidad es: “la esencia de una parte de la Argentina”, “que la sociedad argentina tenga acceso a ese pensamiento universitario”¹⁴. Es en el marco de estas representaciones sociales aún vigentes que se puede comprender la defensa de la universidad pública ante la amenaza de privatización del conocimiento. Al mismo tiempo y dado que la universidad representa el ámbito privilegiado para el logro de la autonomía y para el desarrollo de las “cabezas pensantes”, se entiende que los estudiantes perciban la existencia de plan macabro de sometimiento de los imperios, “ellos contra nosotros”: ¿La universidad pública es el último bastión simbólico contra los vientos del norte?

Existe una visión bastante generalizada en las ciencias sociales que sostiene que a una transformación importante de las condiciones materiales de vida en nuestro caso las condiciones por las cuales cursan y trabajan los estudiantes universitarios argentinos le sigue una respuesta activa e inmediata de los afectados. Independientemente de las expresiones de protesta marchas, toma de facultades, asambleas, entre otras que ha realizado el estudiantado argentino durante gran parte de la década de los noventa tema que abordamos a través de los relatos de los estudiantes existe otra resistencia, tal vez más difícil de comprender, más oculta y silenciosa: las representaciones sociales acerca de la universidad pública que continúan vigentes ante la agresión externa.

Por otro lado, la proliferación de las nuevas universidades privadas, se torna un *locus* privilegiado para la elaboración de diferencias entre estudiantes y la disposición de la alteridad. De allí se puede observar la configuración un

“nosotros, los de la UBA” y una resignificación de sus propias vivencias. La aventura de transitar por la universidad pública, una carrera llena de obstáculos, cobra un nuevo *sentido*, aunque no para todos igual. Para algunos estudiantes – de los noventa y los ochenta, principalmente– la universidad les permitió desarrollar un espíritu de supervivencia, una manera de ver el mundo, una capacidad, que “otros” no tienen. Algo que ellos saben que lo lograron sin pagar, porque “no son un cliente” y la UBA “no es una empresa”. Otros estudiantes de los noventa no cuestionan –o incluso valoran– la modalidad de funcionamiento de las universidades privadas. Sin embargo, su experiencia de haber *resistido* transitar esa carrera de obstáculos potencia su auto-valoración como estudiantes –se definen a ellos mismos como “héroes”–.

Los estudiantes de las universidades privadas valoran positivamente la universidad a la cual asisten y esta valoración no se limita a los recursos materiales sino también se encuentra vinculada al prestigio de la universidad, su nivel académico, la accesibilidad de sus docentes y su apertura ideológica. Estos estudiantes también realizan una diferenciación en su discurso con los otros estudiantes, en tanto ellos son “iguales o mejores que”. No obstante, en la práctica, esta construcción identitaria encuentra un límite: la interacción cara a cara con “los de la pública”.

Bibliografía

Abramson, Mónica y Borsotti, Carlos 1993 “Notas sobre las relaciones entre el Estado y la universidad”, *Revista Sociedad* (Buenos Aires) Nro. 3.

Balán, Jorge 2000 “Educación superior y sociedad”, mimeo (Argentina: CBC - UBA).

Bertaux, Daniel 1988 “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, en *Cuadernos Ciencias Sociales*, Nro. 18 (Costa Rica: FLACSO).

Berger, Peter & Luckmann, Thomas 1993 (1968) *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires: Amorrortu).

Bourdieu, Pierre y Passeron, Joan 1964 *Los estudiantes y la Cultura* (Barcelona, Labor edit).

Borón, Atilio 1995 “El experimento neoliberal de Carlos S. Menem” *Peronismo y Menemismo* (Buenos Aires: Cielo por Asalto).

Brunner, Joaquín 1979 “Universidad, Cultura y Clases Sociales” en *Documento de Trabajo de FLACSO* (Chile: Flacso).

Coraggio, José Luis y Vispo Adolfo (coord.) 2001 *Contribución al Estudio del Sistema Universitario Argentino* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores).

Coraggio, José Luis 2003 "Las crisis y las universidades públicas en la Argentina", en Marcela Mollis (comp.) *Las universidades en América Latina, ¿Reformadas o alteradas?, La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).

Durkheim, Emile 1951 *Sociologie et philosophie* (Paris: Presses Universitaires de France)

Fernandez Berdaguer, Leticia 2002 "La perspectiva de los actores sociales sobre la Universidad. Elementos para una política de sobre el trabajo y la Educación", en Krotsch, Pedro (comp.) *La universidad Cautiva* (Buenos Aires: El margen).

Follari, Roberto 1998 "Algunos problemas en torno a la investigación cualitativa", en *Revista de Ciencias Sociales* (Buenos Aires) Universidad Nacional de Quilmes Nro.9.

Gallart, María Antonia 1993 "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la Investigación" en *Métodos Cualitativos II* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).

Goffman, Erving 1995 (1963) *Estigma: La identidad deteriorada* (Buenos Aires: Amorrortu).

Guber, Roxana 1991 *El Salvaje Metropolitano* (Buenos Aires: Legasa).

Glaser, Barney & Strauss, Anselm 1966 *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, (Nueva York: Aldine Publishing Company).

Kisilevsky, Marta 1997 "Números para pensar: los estudiantes de la uni(di)versidad", *Revista IICE* (Buenos Aires) año VI, Nro. 10.

Krotsch, Pedro 1993 "La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?", en *Revista Sociedad* Nro. 3, Buenos Aires.

Krotsch, Pedro 2002 "El proceso de formación e implementación de la política de evaluación de la calidad de la Argentina", en Krotsch, Pedro (comp.) *La universidad Cautiva* (Buenos Aires: El margen).

Lipset, M.S. 1965 *Estudiantes y Política en el Tercer Mundo* (Montevideo: edit. Alfa).

Minujin, Alberto 1997 *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis de la sociedad argentina* (Buenos Aires: Losada-Unicef).

Mollis, Marcela y Carlino, Florencia 1997 "Políticas internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de Evaluación Universitaria" en *Revista IICE* (Buenos Aires) año VI.

Mollis, Marcela 2003 “Breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”, en Marcela Mollis (comp.) *Las universidades en América Latina, ¿Reformadas o alteradas?, La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).

Mollis, Marcela 2001 *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes no tan jóvenes* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Paviglianiti, Norma; Nosiglia María; Marquin; Mónica 1996 *Recomposición Neoconservadora Lugar afectado: la universidad* (Buenos Aires: Miño Dávila editores IICE).

Portantiero, Juan Carlos 1978 *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la revolución universitaria 1918-1938* (México: Siglo XXI).

Puiggros, Adriana 2001 “Educación y poder: los desafíos del próximo siglo” en *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Riquelme, Graciela & Razquin, Paula 1997 “Prácticas de Estudio y Trabajo de los Universitarios. Hacia su valoración pedagógica”, *Revista IICE* (Buenos Aires) año VI, Nro. 10.

Rodríguez Gómez, Roberto 2003 “La Educación Superior en el Mercado, Configuraciones emergentes y nuevos proveedores”, en Marcela Mollis (comp.) *Las universidades en América Latina, ¿Reformadas o alteradas?, La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).

Rodríguez Gómez, Roberto 2001 “La Universidad Latinoamericana en el siglo XXI. Algunos retos estructurales”, en *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Rubinich, Lucas 2001 *La conformación de un clima cultural. Neoliberalismo y Universidad* (Buenos Aires: Libro del Rojas UBA).

Simon, Javier 1993 “Estudiantes y política en los 90, algunos elementos para analizar la crisis del movimiento estudiantil” en *Revista IICE* (Buenos Aires) año II, Nro. 3.

Sennett, Richard 2000 *La corrosión del carácter* (Barcelona: Anagrama).

Testa y otros. 2002 “Expectativas de Estudio y Trabajo de los alumnos próximos al egreso de la carrera de Relaciones de Trabajo de la UBA” (Buenos Aires) Informe 1, Laboratorio de Análisis Ocupacional, CEIL-PIETTE (CONICET) y FacSo (UBA).

Tiramonti, Guillermina; Nosiglia, Catalina y Feldfeber, Myriam. 1993 “La nueva oferta universitaria”, en *Revista IICE* (Buenos Aires) año II, Nro. 3.

Toer, Mario 1997 “Principales características de los estudiantes de la UBA” en *Revista Sociedad* (Buenos Aires) Nro. 11.

Toer, Mario 2001 “Los dilemas de la universidad de masas a la luz de las dificultades para culminar los estudios. El caso de la Universidad de Buenos Aires” en *Revista Sociedad* (Buenos Aires) Nro.17.

Weber, Max 1992 (1922) *Economía y Sociedad* (México: Fondo de Cultura Económica).

Wortman, Ana 1998 “Usos de Durkheim en el análisis de las sociedades postajustes: las investigaciones sobre juventud en América Latina”, en Emilio de Ipola (comp.) *La crisis del lazo social* (Buenos Aires: Eudeba).

Zemelman, Hugo; León, Emma (coord) (1997): *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social* (México: Anthoropos Editorial).

Notas

* Lic. y Profesora en Sociología de la FacSo (UBA), cursante de la Maestría de Políticas Sociales (UBA). Docente del Profesorado de Sociología, FacSo, UBA.

1 Todos los nombres utilizados en ese artículo han sido deliberadamente alterados para preservar el anonimato de todos estudiantes que aceptaron participar en esta investigación, y a los cuales agradezco su aporte. A los fines de simplificar la exposición, utilizaremos el término “estudiantes” para referirnos a nuestros entrevistados/as en general, no obstante, en numerosas ocasiones nos estaremos refiriendo a graduados, debido a que incorporamos a nuestra muestra personas que atravesaron por distintos momentos por la universidad.

2 Bajo el apogeo de la administración menemista, la Argentina transcurrió a lo largo de más de una década en una progresiva secuencia de opciones de política de corte neoliberal, signada por la reversión de la injerencia estatal en materia económica pero también en materia de políticas educativas. La mirada de las instancias gubernamentales se mantuvo, durante esos años, en una tan sobreactuada como extraviada atención en el control del gasto, la “autorregulación” del mercado y los intereses de las fracciones dominantes del establishment, demostrando un mínimo interés por los amplios sectores de la población que esperaban el “derrame” prometido por los cultores de la ortodoxia.

3 Se realizaron un total de diecinueve *entrevistas en profundidad*. Dado el propósito del estudio, resultó apropiado el uso de entrevistas abiertas guiadas solo por nuestros objetivos iniciales. Los casos han sido seleccionados por criterios de relevancia teórica, por lo tanto hemos construido una *muestra intencional* (Glaser y Strauss, 1966). Para el acceso a los entrevistados se emplearon dos técnicas: *bola de nieve* –a través de la cual cada entrevistado presenta otras personas al investigador– y *saltar el cerco* –que consiste en el inicio de un nuevo contacto que permite el acceso a otras redes– (Guber, 1991).

4 En el momento de decidir dónde desarrollar la investigación optamos por centrarnos en una gran universidad pública de la Ciudad de Buenos Aires más específicamente, la Universidad de Buenos Aires (UBA) y esta elección estuvo orientada por los siguientes criterios: i) motivaciones teóricas: “... cuando se hace referencia a la universidad pública se está prestando especial atención a las grandes universidades. (...) hay particularidades que tienen que ver sólo con ellas, y más puntualmente con la Universidad de Buenos Aires, ya que los discursos conformadores de este nuevo clima [neoliberal] sobre los que se trabaja, las han tomado como eje de sus preocupaciones” (Rubinich, 2001:21); ii) cuestiones metodológicas, en tanto la concentración poblacional y la diversidad de carreras que ofrece la UBA brindó la posibilidad de encontrar una gran heterogeneidad en su estudiantado. No obstante a ello, decidimos incorporar a la *muestra* estudiantes de universidades privadas, con la finalidad de enriquecer el *análisis comparativo* (Glaser y Strauss, 1966).

5 Los efectos de las políticas neoliberales y el impacto del ajuste social “recomendado” sobre la población argentina es posible visualizarse en el nuevo sector social categorizado “nuevos pobres”, conformados por sectores que llegaron a constituir una clase media por su nivel de ingresos y su nivel de educación. Ver Minujín (1997).

6 En Argentina la última intervención a la universidad por parte del Poder Ejecutivo se produjo en el período 1976-1983. La última dictadura militar realizó un importante control ideológico, el avasallamiento de la autonomía, la proscripción y cesantía de los profesores, la disolución de las formas de gobierno, para nombrar sólo algunas de sus nefastas medidas. La recuperación de la vida democrática en nuestro país a fines de 1983 produjo la normalización de la UBA. La universidad recobró su completa autonomía, restableció el derogado Estatuto Universitario vigente entre 1958 y 1966 que rige en la actualidad y permitió recuperar su actividad científica. Ver Mollis (2001).

7 Se pasó de una matrícula de medio millón de estudiantes en 1983 a más de un millón al final de la década (Gómez Rodríguez, 2001).

8 La crisis económica de la década de los ochenta y en particular la crisis fiscal del Estado resultaron una tendencia negativa para las universidades nacionales, cuyo presupuesto en términos reales, corregida la distorsión que produce la inflación monetaria no acompañó al crecimiento de las necesidades provocado por la expansión de la matrícula y del cuerpo docente (Balán, 2000).

9 Algunos de los lemas de la Reforma consisten en: la autoridad limitada del gobierno nacional para intervenir en los asuntos académicos, el autogobierno sobre la base de representantes elegidos por claustros, la libertad de cátedra, entre otros. Ver Balán (2002).

10 La existencia de un cierto número de personas que dedique sus actividades al “trabajo del partido” y que atraviesa toda organización partidaria que ha llegado cierto nivel de complejidad debe ser entendido en el ámbito universitario, desde un contexto caracterizado por el incremento de la matrícula desde el año 1984 –con la llegada de la democracia a nuestro país que genera un complejo universo de estudiantes “a representar” (Simon, 1993).

11 Mollis considera a partir de los datos provisorios del Censo de Estudiantes del 2000 que las características de la población estudiantil de la UBA es un estudiante tipo “mujer, menor de 24 años que trabaja tiempo completo”. El 60% de los estudiantes trabajan durante sus estudios y la mitad trabaja más de 35 horas semanales, mientras que los que trabajan entre cuatro y seis horas diarias son un 27% (Mollis, 2001:64).

12 Como señalan Berger y Luckmann (1993) la realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con los otros, es intersubjetiva, y la misma contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los “otros” son aprehendidos y tratados en los encuentros “cara a cara”.

13 Los estudiantes de las universidades privadas nos comentaron que los espacios de representación son inexistentes, y es algo que ellos les gustaría tener “como los de la pública”. Sienten que nadie los representa, sobre todo en lo que refiere a las negociaciones con las autoridades de los cuales no tienen una evaluación muy positiva “viven de lo que nos roban a nosotros, plata de allá, plata de acá”. Al respecto, Paola nos dijo: “Cuando yo tengo que hablar con las autoridades, voy yo, por esto que te digo que no hay alguien, no hay un Centro de Estudiantes que vaya y hable, vas vos o vas vos... como mucho, nos juntamos y hacemos una carta.”

14 Como señaló un entrevistado: “Es bien notorio, es bien tangible aún hoy el rol que jugó la universidad pública en nuestro país, lo vemos todos los días: en un

montón de gente que en otro país vos sabés que no hubiera tenido acceso a estudiar y hoy es un profesional y desarrolló una forma de pensar y ha conocido el mundo, viajando, a través de los libros”.