

# El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional

• MARÍA PAULA PIERELLA

## Resumen

En este texto nos interesa aportar conocimiento sobre la problemática del ingreso a la universidad pública argentina desde un registro que prioriza las dimensiones institucionales, culturales y experienciales de la vida estudiantil. En el marco de las líneas de investigación iniciadas y dirigidas por la Dra. Sandra Carli en el área de Educación y Sociedad del Instituto Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires), el trabajo presenta algunas conclusiones de una investigación centrada en la Universidad Nacional de Rosario. El recorrido que proponemos comprende, en primer lugar, una serie de reflexiones sobre la diversificación y complejización de la experiencia estudiantil. Sostendremos luego, como hipótesis central, que el encuentro con algunos/as profesores/as ocupa un lugar crucial en la permanencia dentro de la universidad. De aquí se deduce que los profesores de los primeros años constituyen actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo.

**Palabras clave:** universidades públicas, ingreso, experiencia estudiantil, experiencia de los estudiantes, profesores, afiliación institucional e intelectual.

## Abstract

In this text we are interested in contributing with knowledge about the problem of admission to the Argentine public university prioritizing the institutional, cultural and experiential of student life dimensions. In the lines of research framework initiated and directed by Dr. Sandra Carli in the area of Education and Society Institute Gino Germani (Faculty of Social Sciences, University of Buenos Aires), the article presents some findings of an investigation focusing on the National University of Rosario. The proposed review includes, first of all, a series of reflections on the diversity and complexity of the student experience. We will support then, as a central hypothesis, that the meeting with some professors occupied a crucial place in the permanence in the university. From here it is deduced that the first year's professors are institutional key actors to be considered in the design of the admission politics of inclusive character.

**Key words:** public university, admission, student experience, professors, institutional and intellectual affiliation.

• Doctora en Ciencias Sociales (Facultad de Ciencias Sociales, UBA), Becaria Posdoctoral en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE- CONICET/UNR). Docente en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario, República Argentina.  
pierella@irice-conicet.gov.ar; paupierella@gmail.com

## Introducción

El notable crecimiento de la matrícula en las universidades públicas que ha tenido lugar en las últimas décadas, pone en el centro del debate a la cuestión del ingreso a estas casas de altos estudios. Durante los últimos años, en la agenda de la educación superior ocupan un lugar destacado las reflexiones sobre quiénes son los sujetos que acceden al nivel, cuáles son las condiciones en que lo hacen y cuáles son las posibilidades reales de egreso. El reconocimiento del alto porcentaje de abandono de los estudiantes en los primeros años, que en Argentina es cercano al 50% (García de Fanelli y Jacinto, 2010), ha condicionado diversas indagaciones sobre los desafíos y limitaciones de los procesos de democratización, pero también de selectividad social que tienen lugar en la universidad.

En este artículo nos interesa aportar conocimiento sobre la problemática del ingreso a la universidad pública argentina desde un registro que prioriza las dimensiones institucionales, culturales y experienciales de la vida estudiantil. En el marco de las líneas de investigación iniciadas y dirigidas por la Dra. Sandra Carli en el Área de Educación y Sociedad del Insituto Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires), sostenemos que la universidad pública no es sólo un espacio en el que tiene lugar una formación de índole científico-profesional, sino, por sobre todo, una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales. Entre lo estructural y lo biográfico, lo histórico-social y lo subjetivo-experiencial, la reconstrucción de itinerarios y trayectorias formativas de estudiantes universitarios permiten posicionarnos en un área de estudios sobre la universidad que revela interpretaciones subjetivas de los actores en el marco de fenómenos históricos colectivos, considerando las discontinuidades y continuidades respecto de experiencias anteriores, los puntos de inflexión y procesos de apertura que allí tienen lugar.

En el trabajo aquí presentado el estudio se centra en relatos de estudiantes de la Universidad Nacional

de Rosario. Institución que cuenta con doce facultades dispersas en la ciudad y zonas aledañas y con una matrícula de aproximadamente 73,000 estudiantes que la ubica –con Buenos Aires, Córdoba y La Plata– entre las universidades más grandes de Argentina.

Si bien en esta oportunidad no profundizaremos en las especificidades institucionales y disciplinarias, cabe aclarar que los datos provienen de una exploración focalizada en las siguientes facultades: Humanidades y Artes; Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y Ciencias Económicas y Estadística.<sup>1</sup>

El tipo de indagación realizada es retrospectiva y no longitudinal; es decir, no seguimos a una cohorte en el tiempo con la finalidad de observar sus trayectorias, sino que partimos de un presente determinado (los años 2009 y 2010) y desde allí pretendemos guiar una recuperación de experiencias pasadas. En este sentido, encontramos productivo pensar la experiencia en estrecha ligazón con la narración. Así, siguiendo la perspectiva desarrollada por Benjamin, cuando hablamos de “experiencia estudiantil” entendemos un acto de discurso y no una vivencia previa al acto de alocución o al proceso de producción de sentido (Link, 2006). Por consiguiente, es desde el presente en que tienen lugar las entrevistas que se construye la trama de sentidos que le da cuerpo, presencia y visibilidad a una experiencia.

Como parte del trabajo de campo realizamos 45 entrevistas semi-estructuradas a estudiantes próximos a egresar de las carreras de Física, Letras y Contador Público, 22 mujeres y 23 varones cuyas edades oscilan entre los 23 y 26 años. Con algunos de los entrevistados/as realizamos una segunda entrevista, para aclarar y/o profundizar ciertos contenidos surgidos en el primer encuentro. Previamente, realizamos 15 entrevistas a estudiantes de todas las facultades de la UNR que favorecieron el proceso de selección de las instituciones a ser estudiadas y aportaron visiones generales sobre los estudiantes universitarios del presente. Si bien los tópicos a explorar fueron construidos previamente a la situación de entrevista, el propio trabajo de campo permitió incorporar y reformular las

preguntas, atendiendo a los sentidos aportados por los entrevistados/as en función de la trama particular construida en los relatos.

El recorrido que proponemos a continuación comprende, en primer lugar, una serie de reflexiones sobre la diversificación y complejización de la experiencia estudiantil. En este sentido, nos interesa destacar el carácter heterogéneo de las trayectorias socio-educativas de los ingresantes a la universidad. Heterogeneidad cuyo reconocimiento consideramos crucial para responder a los desafíos de democratización del nivel superior (Gluz, 2011). Afirmaremos, en segundo lugar, que el pasaje desde una situación inicial de incertidumbre y alienación al logro de una afiliación institucional e intelectual (Coulon, 2008) guarda relación con haber podido sortear la dimensión de desconocimiento que la institución universitaria representa para el ingresante y con sentirse reconocidos por otros en ese nuevo espacio simbólico. En la narración retrospectiva de esa experiencia se destaca que la figura de algunos/as profesores/as ocupó un lugar destacado en la permanencia dentro de ella, operando como un lazo a la institución e interpelando a los estudiantes en sus primeros recorridos en la formación de grado. De aquí se deduce que los profesores de primer año constituyen actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo.

## 2. El ingresante a la universidad: una categoría social compleja y diversificada

Sabido es que la notable masificación del ingreso a los estudios superiores que tuvo lugar en las últimas décadas ha incidido en la reconfiguración de los sujetos que ingresan a la universidad. Desde una perspectiva global, se afirma que si bien las clases sociales más privilegiadas están sobrerrepresentadas, estas no constituyen la estructura o el centro del mundo estudiantil (Dubet, 2005). En este sentido, ya en "Los herederos", escrito en los años sesenta, Bourdieu y Passeron (2003) señalaban que el modelo de universidad de origen social burgués, en el

cual las determinaciones sociales eran condicionantes para ingresar a la universidad y finalizar exitosamente los estudios, estaba debilitándose.

En el plano local, la tradición de ingreso irrestricto y gratuito a la universidad pública producto de las transformaciones sociales, políticas y económicas de la segunda mitad del siglo XX, estuvo estrechamente ligada a la formación de las clases medias y a su incesante demanda de educación superior como vía privilegiada de ascenso social. Con la creciente masificación del nivel universitario la población estudiantil se diversificó, introduciéndose mecanismos de control de acceso al nivel. El sistema de cupos durante la última dictadura militar fue una de las formas a partir de las cuales se manifestó dicho control, condicionando que las luchas por la democratización se tradujeran en la demanda de ingreso irrestricto o directo, es decir, sin pruebas de admisión (Sigal, 2003, citado en Gluz, 2011). Sin embargo, tal como señalan diferentes autores, los mecanismos de selección continuaron operando de modo indirecto durante el transcurso de los estudios universitarios, generando también procesos de exclusión. (véase entre otros Chiroleu, 1999; Sigal, 2003).

En ese marco de masificación de la matrícula, pero también de segmentación social del sistema y diversificación institucional -fundamentalmente debido al avance de las instituciones privadas como "nichos de reproducción de las elites globalizadas" (Krotsch, 2014)- diferentes autores se preguntan acerca de la posibilidad de seguir hablando de la "condición" de estudiante, en el sentido de representar esta una categoría social relativamente homogénea (véase, entre otros, Krotsch, 2014; Dubet, 2005, Carli, 2012). Desde estas líneas, reconociendo cierta debilidad institucional para transformar normas y valores en subjetividades y para dar forma a elementos unificantes, se señala la importancia de atender a los recorridos singulares y colectivos, a las experiencias de los sujetos en el tránsito por la universidad.

En nuestras indagaciones en la UNR, fue posible registrar dicha heterogeneidad en diferentes dimensiones.

En primer lugar, observamos experiencias disímiles en función del nivel educativo de los padres. Los jóvenes que son primera generación de estudiantes, según los datos que pudimos obtener representan un porcentaje elevado dentro de los estudiantes de la UNR, expresan las tensiones implicadas en el pasaje a una situación totalmente novedosa.<sup>2</sup> Al reconocer un déficit de conocimientos y hábitos de estudios exigidos como punto de partida, estos jóvenes experimentan la sensación de “haberse hecho solos”. En este sentido, el concepto de “capital cultural” de Bourdieu asume centralidad para comprender las trayectorias escolares previas de los estudiantes y la adquisición en el seno de la familia y el entorno inmediato de las competencias culturales necesarias para integrarse a la vida universitaria (Gluz y Rosica, 2011; Ezcurra, 2011). En función de esto último, no debemos dejar de considerar los datos que revelan el mínimo porcentaje de estudiantes de primera generación que se gradúa en Latinoamérica. Según la CEPAL logran finalizar sus estudios sólo el 3.1 % de los estudiantes cuyos padres tienen hasta primaria incompleta, el 5.9 % cuando los padres tienen hasta media incompleta y el 5.4 % si concluyeron el secundario. Proporción que sube significativamente al 71.6 % en el caso de padres con estudios superiores completos (Ezcurra, 2011).

Las diferentes experiencias en relación con el conocimiento también guardan relación con el colegio de procedencia. De este modo, aquellos estudiantes formados en escuelas públicas o privadas confesionales de barrios periféricos y localidades pequeñas reconocen una brecha entre la formación obtenida y el nivel de exigencia requerido en la universidad. Por su parte, los jóvenes provenientes de escuelas privadas que atienden sectores medios-altos afirman estar bastante bien preparados en cuanto hábitos de estudio. Sin embargo, respecto de este último punto, se detectan diferencias notables en el relato de quienes provienen de colegios dependientes de la universidad. Estos últimos señalan líneas de continuidad en el ingreso y una cierta base de saberes previos cuya posesión genera una suerte de familiaridad con lo

requerido en la universidad. Aquí la identidad “estudiante universitario” se va construyendo previo al ingreso y el pasaje del colegio a la facultad se daría, como sostenía un entrevistado, “por inercia”, como una experiencia de continuidad. Estos estudiantes ingresan impulsados por mandatos familiares y sociales, apuntalados por ideales proyectados desde su infancia o adolescencia, dejando entrever una especie de coincidencia entre mandato familiar, biografía escolar y proyecto institucionalizado (Frigerio, 2001). Mandato familiar que en algunos casos guarda relación con una tradición familiar ligada a la universidad mientras que en otros está impregnado aún de expectativas de ascenso social a través de la educación. Los siguientes fragmentos de entrevista, correspondientes a dos estudiantes de Contador Público –una joven proveniente de un colegio público de una localidad del interior de la provincia y un egresado del Colegio Superior de Comercio de la UNR– tienen el valor de poner en palabras dichas continuidades o discontinuidades en las trayectorias formativas:

Primer año fue muy fácil, yo me imaginaba que el cambio se iba a notar y no... Había materias que eran más fáciles que en el secundario, me decían que era una profesora muy exigente y era una gansada, tenía que estudiar menos que en la secundaria, pero después sí se complicaba.<sup>3</sup>

Es como estar en 1º grado y no aprender a leer... Yo tenía dos amigos de acá de Rosario que habían salido del Superior, y Matemáticas, todo, lo hicieron re bien. Quizás yo tendría que haber optado por un apoyo extra (...) Para mí eso tenía que ser suficiente, no tenía que ir a buscar afuera lo que no encontraba acá.<sup>4</sup>

Pero no sólo las diferencias atañen al plano del conocimiento. También encontramos experiencias diversas en relación con los grados de familiaridad o extranjería con la nueva cultura institucional.<sup>5</sup> Para muchos estudiantes la institución suele presentarse “opaca” en aspectos cruciales como los recorridos espaciales, las formas de

acceso a la información, los modos “apropiados” de dirigirse a los profesores, etcétera.

En relación con lo anterior detectamos una mayor dificultad para afiliarse a una lógica universitaria más autónoma e impersonal en aquellos estudiantes provenientes de escuelas pequeñas, que priorizan el componente afectivo o vincular y en las que el significante “contención” adquiere centralidad. Recordando su paso por la escuela media, estos jóvenes suelen referir a “un ambiente familiar”, “la parte humana”, la “presencia de psicólogos con los cuales charlar sobre los problemas”, la figura de los “profesores amigos” que se involucran en su vida personal.

Si nos remontamos a una etapa que la mayoría de los especialistas coincide en señalar como fundacional de la universidad moderna latinoamericana, la reforma de 1918, vemos que el discurso proclamado por los reformistas abogaba por la autonomía de los actores educativos, siendo la libertad y la decisión dos valores centrales. El estudiante es planteado allí como maduro, ciudadano pleno, y debe ser libre en sus elecciones, sin ningún tipo de restricción (Kandel, 2008). Ahora bien, desde finales del siglo XX en adelante, la juventud va a representar en mayor medida una estética de la vida, “un territorio en el que todos quieren vivir indefinidamente” (Sarlo, 1994: 39), que un pasaje hacia otra categoría social. Lo que quedaría de este modo en suspenso es la asunción de responsabilidades y la toma de decisiones. Es así que entre los estudiantes de las universidades públicas, si bien se valora el hecho de estar asistiendo a una institución caracterizada por prácticas más exogámicas, anónimas y despersonalizadas, abundan las quejas por no recibir el auxilio del otro ante las inclemencias de la vida académica. A diferencia de otros niveles del sistema educativo donde la inscripción vendría acompañada de un sentimiento de membresía y donde las dinámicas están relativamente reguladas por autoridades externas (familia, escuela), en la universidad la administración del tiempo y la toma de decisiones implica un posicionamiento más activo del sujeto en relación con la institu-

ción. Lo anterior posiciona a los jóvenes en una situación ambivalente. Al mismo tiempo que se valoran los rasgos exogámicos de una institución pública en la que se es un desconocido para el otro y en la cual pueden detectarse experiencias de emancipación respecto de ciertas posiciones instituidas –ya no se es “el hijo o el hermano de”– tiene lugar un reconocimiento especial de aquellas figuras –profesores, tutores– que plantean vínculos más cercanos (Pierella, 2014).

Este es un fenómeno que puede ser analizado desde varias aristas. Por un lado, es cierto que entre los jóvenes existe dificultad para hacerse cargo autónomamente de las cuestiones que involucra una trayectoria universitaria y en muchas ocasiones se procede desde parámetros propios de otros niveles del sistema, lo cual evidencia, entre otros fenómenos, un déficit de institución de las nuevas normativas en las subjetividades. Pero por otro lado, se pone de manifiesto un reclamo de hospitalidad frente al desconocimiento de las nuevas normatividades establecidas en este espacio que demanda mayor autonomía. En otras palabras, si bien toda institución tiene una dimensión desconocida para los recién llegados, en ciertas circunstancias esto es interpretado como excesivo (Carli, 2012).



Frente a la constatación de esta serie de dificultades las instituciones universitarias participan de diferentes modos en el debate. En este sentido, encontramos tensiones entre intentos de afianzar prácticas impersonales que acrecientan la sensación de incertidumbre –pero que promueven prácticas más “adultas”– y la incorporación de nuevos actores y espacios institucionales, como tutorías y demás formas de acompañamiento, que tratan de acercarse a las identidades juveniles corriendo el riesgo de prolongar rasgos propios de la infancia o la adolescencia.

Por último no debemos dejar de considerar la heterogeneidad en la experiencia estudiantil en función del tipo de institución al que se ingresa. Sin realizar un análisis exhaustivo de este punto cabe señalar las distancias existentes entre aquellas carreras que se acercan al modelo universitario público contemporáneo caracterizado por la masividad –que en Argentina en general corresponde a las carreras de orientación profesional<sup>6</sup> y aquellas –como las del área científica– donde la matrícula es reducida y, en consecuencia, las clases son más personalizadas.<sup>7</sup>

En el primer caso, la experiencia inicial de impersonalidad o desubjetivación: “sos un número, sos un apellido que va a rendir”; que guarda relación con las limitaciones edilicias, abonan el sentimiento de no haber sido esperado: “No tenés un banco, no tenés lugar”. Pero también condiciona el despliegue de una serie de tácticas de permanencia, sorteando las dificultades planteadas por el dispositivo institucional (Carli, 2012).

En el segundo caso, la cercanía de los vínculos entre profesores y estudiantes está atravesada por tensiones y ambivalencias. Si por un lado el mayor conocimiento de las partes entre sí condicionaría formas de comunicación más fluidas y lazos asentados en la confianza; los relatos también ponen de manifiesto el costado negativo que en las instituciones tienen los pactos “entre conocidos”. Respecto de esto último, se afirma que la mayor visibilidad generaría una sensación de exposición y control, al mismo tiempo que se relata que las flexibilidades que tienen lugar “por ser pocos” pueden dar lugar a conflictos de índole administrativa.

Los relatos de los estudiantes aportan visibilidad y densidad a los ya citados procesos de diversificación del sujeto ingresante. Atender a la heterogeneidad de experiencias puede constituir un aporte para la generación de mecanismos de intervención institucional más contextualizados y situados, que contemplen las distintas aristas de este complejo universo que es el ingreso a la universidad.

### 3. Afiliación institucional y afiliación intelectual

Desde una perspectiva atenta al micro nivel de las organizaciones de enseñanza superior, el investigador francés Alain Coulon (2008) sostiene que el estatuto de “estudiante universitario” no viene dado por la inscripción en la universidad, sino que implica diferentes temporalidades: el tiempo de la alienación o la extrañeza (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior); el tiempo del aprendizaje (que implica movilización de energías, definición de estrategias y adaptación progresiva); y el tiempo de la afiliación (fase de control y de conversión que le permite al estudiante interpretar –e incluso transgredir– las reglas institucionales). Distingue dos formas de afiliación: la afiliación institucional (comprensión de los dispositivos formales que estructuran la vida universitaria) y la afiliación intelectual o cognitiva (comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y profesoras y de la institución en general). Aquí debemos tener en cuenta factores académicos y extra-académicos. En muchos casos, estos últimos –participación en agrupaciones estudiantiles, en actividades deportivas, culturales, etcétera– se revelan como herramientas poderosas para la definición, por parte de los estudiantes, de un proyecto de estudio coherente (Malinowski, 2008).

Ahora bien, considerando el fenómeno de la diversificación de la experiencia estudiantil desarrollado en el apartado anterior, es evidente que dichos procesos de afiliación difieren en función de las disposiciones, las



estrategias, los saberes, los vínculos que los estudiantes construyen y ponen en juego en esa instancia crucial que es el tiempo del ingreso.

En relación con lo anterior, es de destacar la fuerza que tiene la sociabilidad entre los pares. El hecho de poder integrarse en un grupo con el que se comparte horas de estudio, de cursado, salidas, reuniones, y en algunos casos las primeras incursiones en la participación política, es vivido como una experiencia que involucra aprendizajes intelectuales pero también sociales (Carli, 2012). La amistad como factor de integración a la institución ocupa un lugar destacado, fundamentalmente en instituciones masivas, en las que la adaptación al nuevo espacio y al funcionamiento normativo no suele ser un proceso simple.

En el caso estudiado, las experiencias de vida disímiles, que abarcan desde las relaciones familiares, los ambientes por los que se transita, la constatación de que hay otros modos de significar la sexualidad y organizar la vida, las rutinas, etcétera son algunos de los elementos a partir de los cuales los estudiantes se enfrentan con otras fuentes de identificación que los hace ausentarse, relativamente, de aquellas referencias que anteriormente les daban sostén identitario. La universidad se presenta, para la mayoría de los entrevistados, como una institución valorada en cuanto a la sensación de apertura que brinda lo público. Estamos ante un pasaje desde espacios cada vez más cerrados y en los que se valora el contacto con lo propio, el encuentro entre individuos similares en términos económicos, sociales y culturales, hacia una instancia en la que se destaca algo del orden de lo "impropio".<sup>8</sup> En este sentido, Carli (2012) señala que si bien la universidad pública en la Argentina se encuentra con notorias dificultades para cumplir con las metas emancipadoras modernas; al mismo tiempo sostiene precariamente su "tradicón plebeya". A pesar de sus limitaciones y de la necesidad de profundizar los debates sobre los procesos de selectividad invisibles, sigue siendo un espacio en el que ingresan masivamente jóvenes de sectores medios y medio-bajos -hecho que, según la autora, pone en primer plano la necesidad de su fortaleza institucional

y habilita a partir de allí procesos de construcción de identidades inéditos.

Pero además de los recursos movilizados por los estudiantes, en los procesos de afiliación institucional e intelectual también incide el margen de hospitalidad con que las instituciones reciben a los recién llegados. De hecho, en algunos casos el fantasma de la deserción se hace presente desde el mismo discurso institucional. Algunos jóvenes que cursan en facultades masivas, como Derecho o Ciencias Económicas, relataban, en este sentido, que en las primeras clases se encontraron con profesores que afirmaban que en la segunda parte del ciclo lectivo el grupo se reduciría a la mitad, añadiendo que es sólo responsabilidad de ellos formar parte del grupo que permanece. En ejemplos como el citado puede observarse que la naturalización de ciertos datos estadísticos que indican que ya en 1º año la deserción se aproxima al 50%, puede llevar a legitimar fenómenos de exclusión que aparecen velados tras el discurso de la responsabilidad individual.

En relación con lo anterior, diversos autores encuentran que ciertos dispositivos institucionales contribuyen en la pervivencia de una desigualdad cultural socialmente condicionada (véase entre otros Ezcurra, 2011; Gluz, 2011). Ezcurra (2011) afirma que la enseñanza en sentido amplio y en especial las experiencias académicas cotidianas, tienen un papel causal concluyente en la permanencia y en el desempeño académico de los estudiantes.

De nuestra investigación se desprende la importancia de los profesores de primer año como primeros referentes visibles de la institución. En la narración retrospectiva que hacen los estudiantes, más allá del reconocimiento asignado al grupo de pares, se destaca -como ya anticipamos- que la figura de algunos/as profesores/as ocupó un lugar crucial en la permanencia dentro de ella, operando como un lazo a la institución e interpeándolos en sus primeros recorridos en la formación de grado.

Como afirma Carli (2012), ante las limitaciones del dispositivo institucional los profesores son quienes

operan a modo de receptores, acechados a su vez por los efectos de la superpoblación en las aulas y las exigencias laborales. En efecto, es posible constatar que es precisamente en los primeros años de las carreras donde las condiciones del trabajo docente encuentran mayor complejidad. Allí encontramos asignaturas con mayor número de estudiantes, clases en las que con frecuencia la relación docente-alumno no es la adecuada y cátedras o áreas en las que las tareas docentes que complementan el dictado de clases (preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación, etcétera) resultan fundamentales.

Ahora bien, ¿cuáles son los rasgos que se destacan respecto de estos profesores reconocidos como referentes centrales en el proceso de afiliación? Dentro de estos atributos encontramos componentes subjetivos, o que guardan relación con la personalidad de los profesores, y elementos vinculados a la profesión académica y docente.

En relación con el primer punto, pese a que el paso del tiempo permite valorar la experiencia inicial de impersonalidad como algo que ayuda a “madurar” y a asumir responsabilidades, ocupan un lugar destacado aquellos profesores que, según la perspectiva de los estudiantes, manifestaron una “voluntad de reconocimiento” hacia ellos como sujetos, esforzándose por recordar sus nombres, saludándolos por fuera de la situación de clase, comunicándose vía correo electrónico, etcétera. De este modo, la legitimidad adquirida por aquellos profesores universitarios que se vinculan personalmente con los estudiantes y el rechazo de ciertas prácticas basadas en la indiferencia, permiten observar el peso adquirido por el componente afectivo a la par del rechazo de toda manifestación asociada con el autoritarismo pedagógico (Abramowski, 2010).

Lo anterior guarda relación con las transformaciones en torno a lo público, lo privado y lo íntimo que han tenido lugar en las últimas décadas. Los límites de dichas

esferas no resultan tan claramente distinguibles como en otros tiempos. En ese marco, en el que se demanda que el docente capte algo del orden de la singularidad, se pondría en juego la necesidad de recrear espacios de intimidad como modalidad “afectiva” de vincularse a las instituciones. Dice en este sentido Abramowski, abordando la centralidad adquirida por la cuestión afectiva en los vínculos pedagógicos: “Invadido por lo privado, saturado de ‘yoes’ que expresan lo que sienten, lo público dejaría de vivenciarse como lo despersonalizado, frío y anónimo” (2010: 48).



No obstante, principalmente en instituciones masivas, dicha variante del reconocimiento centrada en la reivindicación del nombre propio, se opone a otra forma del mismo: el reconocimiento a secas, sin más; el reconocimiento del estudiante como categoría que implica una dimensión de igualdad, sin importar su identidad, origen o procedencia social.<sup>9</sup> Si la sensación de “ser un número” puede atentar contra la necesidad de ser tenido en consideración, también es verdad que el borramiento del nombre propio puede implicar la emancipación de ciertas posiciones instituidas. Así, llegados a la instancia final de sus trayectorias estudiantiles se valora la experiencia de haber sido un desconocido frente a tantos otros extraños, la sensación de haber sido tratados como un “igual”.



Respecto del segundo punto, los atributos referidos a la profesión académica y docente pueden sintetizarse en dos tipos de saberes: el saber disciplinar o erudito y el saber pedagógico o saber sobre la enseñanza. Es decir, de aquellos profesores que los estudiantes recuerdan como referentes en su formación se dice que “saben y saben enseñar”. Los relatos ahondan en cuestiones que hacen a las modalidades de relación que los profesores construyen con los objetos de conocimiento y con los sujetos del aprendizaje, de modo inseparable. Se destaca la pasión con que ciertos docentes dictan sus clases, la emotividad con que se relacionan con ciertas temáticas o áreas del conocimiento. Se relatan experiencias de fascinación en las que no dejamos de encontrar tensiones entre la potencialidad de las pasiones para conmovir lo establecido y dar lugar a nuevos pensamientos y recorridos y la adhesión cuasi dogmática al objeto de dichas pasiones (Porta y Yedaide, 2013).

Se hizo también hincapié en la idea de anticipación. La preparación de una clase es un indicador, desde la perspectiva de los estudiantes, de una responsabilidad o de un compromiso asumido previamente. El profesor que revisa los temas a dar, que los organiza antes de darlos encarna, de este modo, la figura de alguien comprometido con su oficio, comprometido con el objeto de su materia. En estrecha conexión con esto, se destaca la predisposición de algunos profesores para explicar, para contestar preguntas, para encontrar ejemplos, para narrar anécdotas. La forma en que se “da” la materia es, en este sentido, inseparable del contenido. Se reconocen los estilos de enseñanza que tienen en cuenta la interacción con el estudiante, su perspectiva. Adquiere aquí relevancia la demanda de un reconocimiento recíproco; ser considerados como sujetos en proceso de formación, con derecho a no saber sobre algunas cuestiones y con capacidad para producir conocimiento. Por último, se recuerda especialmente a aquellos profesores que, desde el inicio, les transmitieron ciertas claves cognitivas que posibilitan otro tipo

de relación con el saber disciplinar. La adquisición de estas claves de lectura y de ciertas categorías teóricas los habilitaría luego para cuestionar, desde otro registro, las prácticas pedagógicas y los posicionamientos de algunos profesores.

En definitiva, aquello que se pone de manifiesto en estos relatos de los estudiantes sobre aquellos profesores que incidieron en su proceso de afiliación institucional e intelectual es el juego de la transmisión como modalidad de relación con el objeto y con los sujetos. Dice Cornu:

Modalidad de relación con el objeto: no es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un “paquete” de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío), lo que hace transmisión: el objeto de transmisión será transmitido con, e incluso según, la manera en que se haga (...) Modalidad de relación con el otro sujeto: transmitir una misiva es constituir al otro como destinatario. Transmitir un apellido es reconocer a un niño, reconocerle esa filiación que lo humaniza. Transmitir un “saber”, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de entenderlo, de desarrollarlo. “Construir” al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer (Cornu, 2004: 28-29).

Creemos que en el centro de las problemáticas relativas al ingreso anida el hecho de instituir al sujeto ingresante como sujeto del conocer. Las instituciones de educación superior tienen mucho por hacer en pos de políticas del reconocimiento que tiendan a incluir a los sujetos reales que las habitan, contribuyendo a su afiliación en ese nuevo espacio simbólico.

#### 4. Conclusión

En este artículo hemos presentado una parte de un trabajo más amplio centrado en entrevistas a estudiantes próximos a finalizar sus carreras de grado en la UNR, focalizando en las formas en que relatan aspectos referidos al ingreso.

Vimos aquí que el tránsito entre lo conocido y lo nuevo por conocer no fue simple para los ingresantes. Esos primeros años son recordados por muchos como un momento de incertidumbre y desconcierto. Al mismo tiempo, el arribo a una instancia en la que se sienten emancipados de ciertas adscripciones y mandatos familiares y el encuentro con la diferencia se cuentan como parte de los aprendizajes sociales adquiridos en la vida universitaria. Una apertura hacia lo impropio que brinda la posibilidad de vincularse con otros, que potencia la renuncia o mutación de viejas identificaciones y que posibilita el encuentro con nuevos referentes identitarios. En las entrevistas se ha podido detectar el gran potencial de la universidad pública para generar encuentros con el otro, a partir de la interiorización de una lógica más exogámica, pública, de una mezcla cultural en tiempos en que esto está cada vez más vedado. Asimismo, se manifiesta una ambivalencia respecto de las posiciones subjetivas más autónomas propiciadas por esta institución y la persistencia de ciertas prácticas que promueven actitudes dependientes.

Al trabajar con relatos de estudiantes próximos a egresar de sus carreras de grado, quedaron en el camino las historias de aquellos que no pudieron alcanzar ese proceso de afiliación institucional que, para algunos presenta líneas de continuidad con experiencias formativas pasadas, mientras que para otros constituye una meta alcanzada luego de un tiempo de alienación y aprendi-

zaje de las nuevas normativas y reglas institucionales. En estos casos destacamos el lugar privilegiado ocupado por la figura de algún “otro” significativo, principalmente encarnado en el grupo de pares y en algunos profesores en los que pudieron depositar confianza. Destacamos la fuerza que adquiere en los relatos la cuestión del reconocimiento. Categoría que ameritaría ser profundizada –en su doble dimensión política y subjetiva– en investigaciones centradas en la problemática del ingreso a la universidad.

Nos interesa también desatacar aquí que en nuestras indagaciones la figura de un “buen docente”; alguien que sabe y al mismo tiempo sabe enseñar, se plantea como aquello que “hace la diferencia en una carrera”; justificando el cursado de materias libres, el esfuerzo por asistir regularmente a clase, el seguimiento de instancias de consulta. En contraposición, cuando no se encuentran referentes valorados se observan prácticas estudiantiles que expresan una debilitación en los rasgos de afiliación institucional. Podemos afirmar, en este sentido, que los imaginarios que los estudiantes van construyendo en relación con los profesores, inciden sobre sus representaciones acerca de la identidad institucional y sobre el sentido de pertenencia a la institución.

Para finalizar, creemos que atender a la diversificación de la experiencia estudiantil y reconocer que los profesores de los primeros años son actores cruciales en el proceso de afiliación a la institución, puede ser un primer paso para diseñar políticas de educación superior referidas al ingreso que puedan atender desde diferentes estrategias una serie de aspectos referidos a las formas de producción y distribución del conocimiento, la estructura organizacional, las dinámicas institucionales y los modos de acompañamiento más adecuados en cada situación.



## Notas

1. En mi tesis doctoral *"Figuras de autoridad y experiencias estudiantiles en la Universidad Nacional de Rosario. Crisis y perspectivas de los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en el tiempo presente"*, realizada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, se analizan las especificidades de la experiencia de los estudiantes en torno a la autoridad de los profesores en las diferentes facultades y disciplinas.
2. Una investigación desarrollada por Moscoloni y su equipo sostienen que el perfil del estudiante de la UNR vive con su familia en Rosario, es mujer, soltera, posee título Polimodal de Economía y Gestión de las Organizaciones, de escuela provincial pública, no trabaja y sus padres son empleados con título secundario completo (Moscoloni et. al., 2007).
3. Entrevista realizada el 3 de diciembre de 2009 en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNR.
4. Entrevista realizada el 6 de noviembre de 2009 en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNR.
5. La cultura institucional puede pensarse como un "sistema de valores, ideales y normas legitimados por algo sagrado (mítico, científico o técnico). Orden simbólico que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas; cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales" (Garay, 1998: 141).
6. En la UNR, según información correspondiente al año 2013, la mayor cantidad de nuevos inscriptos se registra en la Facultad de Ciencias Médicas: 2,703, en la Facultad de Ciencias Económicas: 2,264. Fuente: Boletín Estadístico 65. Dirección General de Estadística Universitaria. Secretaría de Planeamiento UNR, Abril de 2014.  
De acuerdo con los resultados del Censo 2011, en la UBA el Ciclo Básico Común es la Unidad Académica que concentra el mayor porcentaje de estudiantes (67,445: 25.7%), seguidos en orden de importancia por las facultades de Ciencias Económicas (36,377: 13.8%), de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (25,748: 9.8%), de Medicina (24,198: 9.2%), de Derecho (23,790: 9%) y de Ciencias Sociales (22,016: 8.4%). El resto de las unidades académicas concentran en conjunto el 24% restante de la población estudiantil. No obstante, cabe considerar que las facultades que cobran relevancia en relación con el censo realizado en 2004, debido al crecimiento de su población, son las de Ciencias Exactas y Naturales (+18%), de Agronomía (+16%) y de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (+8%). Mientras que las facultades que más aportan al decrecimiento de los estudiantes en 2011 son la de Ciencias Económicas (-19%) y la de Derecho (-24%). Fuente: Censo de Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires 2011, Sistema de Información Permanente, Coordinación General de Planificación Estratégica e Institucional, UBA.  
Para analizar este fenómeno desde una perspectiva histórica véase, entre otros, Buchbinder (2005).
7. En la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura los nuevos inscriptos en el año 2013 son 1,009, de los cuales sólo 42 corresponden a la licenciatura en Física y 21 a la licenciatura en Matemática. Fuente: Boletín Estadístico 65. Dirección General de Estadística Universitaria. Secretaría de Planeamiento UNR, Abril de 2014.  
Teniendo en cuenta todas las universidades nacionales de Argentina, en el año 2011 se registra un 3% de estudiantes de Ciencias Básicas y un 2% de egresados en dichas ciencias. Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina 2011, Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación de la Nación.  
En un trabajo realizado desde la OEI, sobre una nueva variable incorporada al sistema de recolección de información: el estudiante aspirante, se destaca que, a pesar de registrarse un leve aumento de los aspirantes a Ciencias Básicas y un mínimo decrecimiento en las Ciencias Sociales, el porcentaje de las primeras sigue siendo marcadamente menor (Moler y otros, 2008).
8. El modo en que Esposito concibe a la comunidad nos resultó sugerente para pensar la idea de lo "impropio" en esa comunidad particular que es la universidad. Dice este autor: "No es lo propio, sino lo impropio –o, más drásticamente, lo otro– lo que caracteriza a lo común. Un vaciamiento, parcial o integral, de la propiedad en su contrario. Una despropiación que inviste y descentra al sujeto propietario y lo fuerza a salir de sí mismo. A alterarse" (Esposito, 2003: 31).
9. Derrida realiza dicha distinción a propósito de su análisis de la noción de hospitalidad. Al respecto, el filósofo formula los siguientes interrogantes: "¿La hospitalidad consiste en interrogar al que llega? ¿Comienza por la pregunta dirigida a quien llega (...): ¿cómo te llamas?, dime tu nombre, ¿cómo debo llamarte, yo que te llamo, yo que deseo llamarte por tu nombre?, ¿cómo te llamaré? Es también lo que se pregunta a los niños o a los dilectos. ¿O bien la hospitalidad comienza por la acogida sin pregunta, en una doble borradura de la pregunta y del nombre? ¿Es más justo y más amoroso preguntar o no preguntar?, ¿llamar por el nombre o sin el nombre?, ¿dar a conocer un nombre ya dado? ¿Se da la hospitalidad a un sujeto?, ¿a un sujeto identificable?, ¿a un sujeto identificable por su nombre? ¿O bien la hospitalidad se ofrece, se da al otro antes de que se identifique (...)?" (Derrida Y Dofourmantelle, 2008: 33).

## Bibliografía

- Abramowski, Ana Laura (2010), *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buchbinder, Pablo (2005), *Historia de las Universidades argentinas*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Carli, Sandra (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cornu, Laurence (2004), "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Coulon, Alain (2008), *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*, Salvador: EDUFBA.
- Chiroleu, Adriana (1999), *El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*, Rosario: UNR editora.
- Derrida, Jacques y Dufourmantelle, Anne (2008), *La hospitalidad*, Buenos Aires: De la Flor.
- Dubet, François (2005), "Los estudiantes", en *Revista de investigación educativa*, núm. 1, CPU-e, México: Universidad Veracruzana. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>. [6 de junio de 2012].
- Esposito, Roberto (2003), *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Ezcurra, Ana María (2011), *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Buenos Aires: UNGS.
- Frigerio, Graciela (2001), "Los bordes de lo escolar", en Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra (comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires: Manantial-Flacso.
- Garay, Lucía (1998), "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones", en Butelman, Ida (comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires: Paidós.
- García de Fanelli, Ana y Jacinto, Claudia (2010), "Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, núm. 1, México: IISUE. <http://www.ries.universia.net/index.php/ries/article/download/28/36>. [12 de marzo de 2012].
- Gluz, Nora (2011), "Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de 'ingreso'", en Gluz, Nora (editora), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Buenos Aires: UNGS.
- \_\_\_\_\_ y Rosica, Miriam (2011) "¿Selectividad social o escolar? Fragmentación del sistema educativo y trayectoria en el CAU" en Gluz, Nora (editora), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Buenos Aires: UNGS.
- Kandel, Victoria (2009), "La idea de formación en el movimiento reformista de 1918", en Naishtat, Francisco; Aronson, Perla (editores); Unzué, Martín (coord.), *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires: Biblos.
- Krotsch, Pedro (2014), "Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?", en Carli, Sandra (diry comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Link, Daniel (2006), "Qué se yo. Testimonio, experiencia y subjetividad", en [www.linkilodraftversion.blogspot.com](http://www.linkilodraftversion.blogspot.com) [14 de junio de 2009].
- Malinowski, Nicolás (2008), "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6, núm. 2, Manizales, Colombia. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>. [20 de octubre de 2010].
- Moscolini, Nora et.al. (2007), "Comparación de perfiles sociales de estudiantes universitarios a través de técnicas de visualización de objetos simbólicos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, México: IISUE. [www.rioei.org/expe/1667Moscoloni.pdf](http://www.rioei.org/expe/1667Moscoloni.pdf). [26 de marzo de 2010].
- Pierella, María Paula (2014), *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*, Buenos Aires: Paidós.
- Porta, Luis y Yedaide, María Marta (2013), "La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios", en *Revista Argentina de Educación Superior*, año 5, núm. 6, Buenos Aires: UNTREF. [http://www.raes.org.ar/revistas/raes6\\_conf4.pdf](http://www.raes.org.ar/revistas/raes6_conf4.pdf) [5 de mayo de 2014].
- Sarlo, Beatriz (2004), *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Buenos Aires: Seix Barral.
- Sigal, Víctor (2003), "La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina", en *Documentos de Trabajo* N° 113. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

## Documentos institucionales consultados:

- Ministerio de Educación (2011): "Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina 2011", Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en línea: <[www.siu.edu.ar](http://www.siu.edu.ar)>.
- UBA (2011): "Censo de Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires 2011", Sistema de Información Permanente, Coordinación General de Planificación Estratégica e Institucional, UBA. Disponible en línea: <[www.uba.ar](http://www.uba.ar)>.
- UNR (2014) 2013: "Boletín Estadístico n° 65", Dirección General de Estadística Universitaria, Secretaría de Planeamiento, UNR, marzo. Disponible en línea: <[www.unr.edu.ar](http://www.unr.edu.ar)>.