

El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario”

Ma. Paula Pierella, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen:

El ingreso a la Universidad pública es un tema que en los últimos años ha estado en la agenda tanto de los estudios sobre educación como de los discursos mediáticos. Es habitual que en dichas aproximaciones se destaquen los déficits de la formación secundaria respecto de una de las funciones que históricamente tuvo a su cargo, la de ser una instancia preparatoria para la Universidad. Asimismo, al analizarse la brecha entre dos culturas institucionales diferentes suele enfatizarse la falta de disposiciones de los estudiantes para adaptarse a las nuevas condiciones.

Corriéndonos de esas miradas centradas en lo que ya no ocurre, en este trabajo abordamos ese momento inicial pensándolo desde un registro que priorice las experiencias subjetivas y culturales que en ese nuevo marco institucional tienen lugar. Partimos de una reconstrucción narrativa realizada en el presente por estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario próximos a egresar de sus carreras de grado, para lo cual priorizamos la técnica de la entrevista.

Palabras clave: Universidad – estudiantes – experiencia – autonomía- heteronomía – identidades.

University entrance as a subjective and cultural experience in students of the Universidad Nacional de Rosario.

Summary:

In recent years, entrance to university has become an important topic not only in researches about education but also in the media. Frequently, when this subject is approached, the deficits of secondary school concerning this historical role in preparing students for university are stressed. Furthermore, when the gap between two different institutional cultures is analyzed, what is highlighted is the lack of aptitudes that students present to adjust themselves to the new circumstances.

In this work we will tackle that initial moment from a point of view that focuses on the

subjective and cultural experiences that take place in this new institutional framework. We will begin from a narrative reconstruction carried out in the present days by students who attend the U.N.R. and are about to graduate from their careers. In this case, we prioritized the interview technique.

Key Words: University – students – experience – autonomy – heteronomy – identities

Introducción:

Dentro del amplio panorama abierto en los últimos años por los estudios sobre la Universidad pública, nos interesa aportar conocimiento desde un registro que priorice las dimensiones institucionales, culturales y experienciales de la vida universitaria, partiendo de una mirada histórica del tiempo presente. Esta categoría – tiempo presente – es por cierto compleja. Si en términos singulares o biográficos, desde una perspectiva que priorice la enunciación, podemos decir que entraña el instante en que el sujeto habla, el ahora inmediato, siempre móvil e inasible; desde una perspectiva histórica consideramos, siguiendo a Aróstegui y Saborido (2005), que la historia actual se enmarca en el conjunto de acontecimientos producidos, tanto en Europa como fuera de ella, en el tránsito de los años 80 a los 90 del siglo XX.

Desde las líneas de indagación que estamos encarando¹ partimos del supuesto según el cual 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, entonces, en un área de estudios sobre la Universidad que revele 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

¹Este trabajo se inscribe en los proyectos que, en el Área de Educación y Sociedad del IIGG-UBA, dirige la Dra. Sandra Carli: Proyecto CONICET (2007-2010) “Narrativas de estudiantes universitarios y sus familias sobre la experiencia educativa en el tiempo presente. Transformaciones del sentido de la educación”, Proyecto UBACYT (2008-2011) “La experiencia universitaria. Estudios sobre la universidad pública” y Proyecto UBACYT (2011-2014) “La Universidad pública en la Argentina. Estudios sobre historia, política y vida cotidiana”.

Universidad Nacional de Rosario. Si bien en el marco de este artículo no profundizaremos especificidades institucionales y disciplinarias, cabe aclarar que los datos provienen de una exploración focalizada en las siguientes facultades: Humanidades y Artes, Ingeniería, Ciencias Exactas y Agrimensura y Ciencias Económicas y Estadística². Dentro de ellas privilegiamos a los estudiantes de Letras, Física y Contador Público.

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 sentido³. 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.

En la medida en que nos referimos a relatos de estudiantes que, en su gran mayoría, finalizaron la educación secundaria en la bisagra entre el siglo XX y el siglo XXI, en el marco de la crisis del 2001, tratamos con procesos insertos en un marco histórico social de transformaciones estructurales que entrañan modificaciones importantes en el espacio de experiencia de las generaciones jóvenes.

Como parte del trabajo de campo realizamos 45 entrevistas semi-estructuradas a estudiantes próximos a egresar de las carreras de Física, Letras y Contador, 22 mujeres y

² Desde la perspectiva del proyecto de tesis titulado “*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*”, financiado por becas de postgrado del CONICET, se intenta realizar un análisis que contemple las especificidades de la experiencia de los estudiantes en torno a la autoridad en las diferentes facultades y disciplinas. Es así que dentro de las instituciones mencionadas, seleccionamos Física y Letras, porque constituyen campos muy consolidados entre las ciencias exactas en el primer caso y las humanidades en el segundo y Contador Público, porque pertenece al área de las disciplinas de orientación liberal y profesional. En esta oportunidad no profundizaremos en diferenciaciones por disciplina.

³ Esto está claramente expresado en el párrafo inicial de “Experiencia y pobreza”. Dice Daniel Link (2006): “No hay verdad en la experiencia, pero no porque se la declare no verdadera (es decir. Registro no fiel de una vivencia), sino porque la experiencia se construye en el lugar de indecibilidad de lo verdadero y lo falso. De la experiencia ni siquiera se puede decir que *sea*, sino que la hay (o no) en determinadas circunstancias. Además, la experiencia no equivale a un tesoro escondido ni es algo a alcanzar (como la libertad después de la lucha) sino que existe (la hay) en el proceso mismo de la producción de sentido (como la libertad *en* la lucha). No se “tiene” una experiencia, sino que una experiencia se hace”.

23 varones cuyas edades oscilan entre los 23 y 26 años. Con algunos de los entrevistados/as realizamos una segunda entrevista, a los fines de 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.

En esta oportunidad nos detendremos en el pasaje de la escuela media a la Universidad, siendo concientes de que el material empírico excede al análisis realizado en el marco de este artículo. En esas reconstrucciones el recorrido que proponemos comprende, en primer lugar, una caracterización de la heterogeneidad de la experiencia de ingreso a la Universidad, producto de la fragmentación de la sociedad y del sistema educativo, los mandatos e imaginarios sociales y familiares puestos en juego, las trayectorias sociales y biográficas disímiles. En segundo término, una serie de reflexiones en torno a las tensiones que se desencadenan en el pasaje a un espacio institucional -Universidad pública- con normativas diferentes, el encuentro con los profesores universitarios y las representaciones que se construyen respecto de otras modalidades institucionales y otras figuras de autoridad. Por último, haremos referencia a las modificaciones provocadas en el plano identitario que pueden tener lugar en esta institución. ¿Constituye la Universidad una institución capaz de aportar elementos que impacten en la formación de las identidades juveniles y adultas? En otras palabras, ¿es un espacio de experiencias que implican algo del orden de la transformación del sujeto o estamos ante un mero pasaje, un mero trámite de índole pragmática? Sobre estos interrogantes centrales va a rondar el siguiente texto.

Ingreso a la Universidad I. Relatos sobre la crisis

Uno de los componentes que da forma a la materialidad de la experiencia compartida por los jóvenes cuyas trayectorias abordamos, es haber cursado la escuela media hacia fines de la década de los '90, en un sistema educativo modificado a instancias de la Ley Federal de Educación y en un marco más amplio de transformaciones de la estructura social argentina, signada por procesos de

reconfiguración del orden mundial y por los modos particulares de procesar estos últimos en un nivel local. Fenómenos tales como “la ruptura de un campo de sentidos compartido por el conjunto de las instituciones y de los agentes que circulan por ellas, y el desarrollo de múltiples espacios de sentido en los que se articulan estrategias institucionales y familiares” (Tiramonti, 2004: 27) son cruciales a los fines de analizar nuevas configuraciones de la educación en nuestro país, como así también su incidencia en las experiencias de ingreso a las instituciones universitarias. Por su parte, estas también presentan una fragmentación visible en un, quizás mal llamado “sistema” conformado por diferentes instituciones desarticuladas entre sí (Mollis, 2009).

En la universidad pública se produce, pues, un encuentro entre sujetos que han cursado su escolaridad media e incluso primaria en el interior de fragmentos diferenciados, aun cuando en términos categoriales estos puedan ser incluidos dentro de la amplitud de lo que conocemos como sectores medios. A diferencia de otras generaciones, socializadas en instituciones que relativamente compartían representaciones acerca del deber ser de la escuela, en el presente se registran diferencias importantes en las expectativas y aspiraciones personales, familiares o sectoriales, como así también en los discursos y propuestas institucionales (Tiramonti, 2004).

La educación secundaria es leída por los estudiantes desde el presupuesto de que transcurrió en el “Polimodal”. En este punto, parecieran hacer suyas ciertas críticas ya sedimentadas en el imaginario social, poniendo en evidencia la incidencia que las nuevas normativas instituidas tuvieron en un fenómeno más complejo y más amplio como es el de la crisis de la autoridad del docente⁴. Así, el saber de algunos profesores pareciera no tener correlación con los nuevos roles asignados. De esta forma lo expresaba una de nuestras entrevistadas: *“Yo agarré EGB y toda esa historia, y había materias inventadas que las daban docentes que no tenían ni idea, en eso un desastre... Tenía una docente que daba diseño y quería apuntar a lo creativo pero no era lo suyo”*⁵. Esto de algún modo contrastaría con el tipo de organización del conocimiento puesto en juego en la Universidad, donde la figura del especialista o del profesor formado en la especificidad de una disciplina sigue teniendo vigencia.

La mayoría de los jóvenes entrevistados pertenecen a una clase media afectada, de diversos modos, por los fenómenos de empobrecimiento de la población y el declive

⁴ En un trabajo anterior (Pierella, 2006) desarrollamos esta cuestión desde un registro histórico-político y pedagógico.

⁵ Estudiante de Letras, mujer. Entrevista realizada el 2 de noviembre de 2009.

de las posibilidades de ascenso social, polarización de la distribución de la riqueza material y simbólica, individualización de lo social, recortes sociales/territoriales que entrañan la constitución de espacios cerrados o “guetos” y que dificultan el lazo social, sensación de desamparo e incertidumbre respecto al futuro, modificaciones en las percepciones de lo público y lo privado condicionadas por lo que dio en llamarse la ruptura de la organización estado céntrica de la sociedad. Esto se construye como un punto de inflexión en sus trayectorias en tanto allí, tanto a nivel país como en sus itinerarios biográficos, tiene lugar una suerte de estallido, pero también de recomposición de un conjunto de representaciones identitarias.

El relato de experiencias tales como las de dilatar el ingreso a la Universidad, el desasosiego frente a la situación del país o de la familia que se suma a las incertidumbres propias de la elección de una carrera, el recuerdo de aquellos compañeros que, sobre todo provenientes de otras localidades, debieron interrumpir sus estudios debido a que sus familias ya no podían ser “proveedoras”; pero también, en algunos casos, la búsqueda y el reconocimiento de nuevas formas de asociación política ligada a agrupaciones estudiantiles independientes y nuevos modos de sociabilidad, hablan de una dimensión de la experiencia atravesada por el impacto de los procesos socio-económicos que eclosionaron en esos años, derivando esto en una multiplicidad de trayectorias.

La figura del quiebre social tiene lugar aquí como signo de una vivencia compartida:

*“No es el quiebre en cualquier contexto, hay un quiebre después del 2001 y antes del 2001 (...) En el 2001 por ahí decías “me está pasando...” y te decían “a mí también me está pasando”, era como bastante generalizado. En el 2001 hubo un quiebre en la sociedad”.*⁶

También resulta sugerente, especialmente en el caso de los estudiantes de Física recientemente graduados, la comparación entre un presente en el que se encuentran integrados al sistema científico y un pasado reciente en el que, según el relato de sus profesores, los investigadores no tenían cabida en el proyecto de país.

En esta región del sur santafesino la crisis económica del 2001 revistió gran impacto, fundamentalmente en el Gran Rosario, donde los índices de desocupación eran

⁶ Estudiante de Física, varón. Entrevista realizada el 26 de noviembre de 2009.

del 22,8%, convirtiéndose, junto con los de Mar del Plata, en los más altos a nivel nacional (Viano y Armida, 2006). Asimismo, en el interior de la provincia, la restricción monetaria impuesta hacia fines de 2001 “se asentaba sobre una crisis de más larga data que había provocado una aguda recesión en sus economías agrodependientes, con sus industrias metalmeccánicas, madereras y textiles gravemente afectadas por la importación indiscriminada” (Ibídem:16-17).

La Universidad Nacional de Rosario, que registra un total de 71.847 estudiantes en el año 2009, recibe un gran contingente de estudiantes del interior. Según información del Boletín estadístico publicado en el año 2010 desde la Dir. Gral. De Estadística Universitaria de la UNR, de los nuevos inscriptos en 2009: 13.257, el 47 %, tiene residencia estable en Rosario y el resto se encuentra repartido entre localidades pertenecientes a otros departamentos de la provincia de Santa Fe y, en menor número, a las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos y Córdoba. De cualquier manera, un análisis del perfil de estudiantes que ingresan a la UNR, realizado en el año 2006, arrojó que el ingresante más frecuente 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 completo⁷.

Continuidades y rupturas en la experiencia de ingreso a la Universidad

Una de las manifestaciones en que se expresa la heterogeneidad a partir de la cual se ingresa a la Universidad radica en las diferencias reconocidas en el plano del conocimiento. 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 a sectores medios-altos afirman estar bastante bien preparados en cuanto a 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, una cierta base de saberes previos cuya posesión genera una suerte de familiaridad con lo requerido en aquellas facultades que históricamente surgieron de la matriz de estos colegios universitarios⁸, sumada a un mayor

⁷ La investigación fue desarrollada por Nora Moscoloni, María de Luján Burke, Silvana Calvo y Guillermina Isern. Programa Interdisciplinario de Análisis de Datos, Universidad Nacional de Rosario.

⁸ La Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas de la Universidad Nacional del Litoral

conocimiento de la cultura institucional⁹. Allí tendrían lugar rasgos propios de una organización selectiva, generadora de un sentido de pertenencia importante en los estudiantes y que propicia mayor autonomía en términos de desplazamientos y organización de la tarea.

“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...”¹⁰ decía un estudiante de Contador Público, egresado del Colegio Superior de Comercio. Vivencia que se opone a esta otra: *“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...”¹¹*, expresada por una estudiante proveniente de un colegio público de una localidad ubicada a 100 km. de Rosario.

Vemos, sin embargo, que en el momento del relato, que coincide con la etapa próxima al egreso, se reconoce que esas diferencias iniciales luego se equiparan; pero también es cierto que este es un proceso sólo logrado por quienes, en términos de Coulon ya arribaron a la condición de *miembros afiliados* a la institución¹².

(hoy Facultad de Ciencias Económicas y Estadística), se crea en 1919 sobre la base de la Escuela Superior de Comercio de Rosario, que inicia sus actividades en 1896. En 1920, sobre la base de la Escuela Industrial de la Nación (1906) se funda la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales Aplicadas a la Industria (en la actualidad titulada Facultad de Ingeniería, Ciencias Exactas y Agrimensura).

⁹ Partiendo de la noción de cultura en C. Geertz (1983), es decir como “nociones sistematizadas, sin que se sepa cómo, admitidas por todos; nociones que dirigen las actividades cotidianas, de las que se sirven los individuos y grupos para orientarse en un mundo que de otro modo permanecería opaco”, 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).

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Entrevista realizada el 6 de noviembre de 2009.

¹² Coulon hace referencia a tres tiempos: el tiempo de la alienación (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior); el tiempo del aprendizaje (movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva); y el tiempo de la afiliación (relativo dominio de las reglas institucionales) (en Casco, 2007).

Para el caso de los estudiantes en que se centró nuestro estudio, ya próximos a egresar ¿qué cuestiones merecen ser destacadas en el proceso de afiliación?, ¿cuáles son los aspectos de la experiencia universitaria que se presentan como facilitándolo? En la narración retrospectiva de esa experiencia, el reconocimiento de otro, o de otros “significativos” operando como referencias en ese ingreso a un universo desconocido, va a ser primordial. Principalmente estos otros van a estar encarnados en dos figuras:

1-El grupo de 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 de sociabilidad que involucra aprendizajes intelectuales pero también sociales (Carli, 2006 a). 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. Esto fue destacado con mayor frecuencia por los estudiantes de Ciencias Económicas. En este caso, aquellos jóvenes que asistieron a colegios dependientes de la Universidad suelen ingresar acompañados de un grupo de pares ya constituidos o con la experiencia previa de familiares universitarios, lo cual facilitaría la adaptación al 1º año de la carrera pero dificultaría la construcción de nuevos lazos de amistad. Así lo expresaba un entrevistado:

“Éramos once que habíamos ido al mismo curso, cursamos todos juntos (...) Muchos de los que vienen de pueblo y no tienen conocidos acá, tienen la necesidad de hacerse amigos básicamente. Ahí sí se forman muchos grupos en primer año, a mí no me pasó (...) Recién este año, que supuestamente es el último, empecé a cursar solo y ya conozco mucha más gente que los cinco años anteriores”¹³.

Aquí, la identidad “estudiante universitario” se va construyendo previamente al ingreso y el pasaje del colegio a la facultad se daría por “inercia”, como una experiencia de continuidad. Estos estudiantes ingresan impulsados por mandatos familiares y sociales, apuntalados por ideales

¹³ Varón, entrevista realizada el 3 de diciembre de 2009.

proyectados desde su infancia o adolescencia, dejando entrever en algunas instituciones 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 todavía impregnado de expectativas de ascenso social a través de la educación. Según información aportada por la Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR, en el año 2009 sólo el 4% del total de alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas procede de este tipo de colegios. La escasa representatividad de este número contrasta con la importancia que tanto quienes provienen de esas instituciones como quienes no, le asignan como elemento diferenciador en el inicio.

- 2- *Algunos profesores:* Hacia el final de la carrera los estudiantes recuerdan a aquellos profesores que dejaron huellas en su recorrido por la institución. Reconocen especialmente a quienes fueron referentes en materia de conocimiento y por su capacidad de transmisión. Respecto del 1º año, 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 su criterio, 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, etc. Esto, que retomaremos más adelante, nuevamente es más frecuente en el caso de la carrera Contador Público, donde ese vínculo cercano con los profesores no es algo común.

En Letras y Física asume un peso más importante la rememoración de experiencias ligadas a la transmisión del conocimiento disciplinar. Específicamente en el primer caso, las dificultades iniciales suelen compensarse con el encuentro con temas de su interés transmitidos por profesores apasionados por el saber, que los conducen por nuevos recorridos intelectuales. Se valoran ciertos rasgos de “informalidad” que los distancia de la imagen construida del profesor universitario. En Física, se destaca el encuentro con objetos de conocimiento atractivos -aun reconociendo las dificultades iniciales para internalizar ciertos conceptos-, la asistencia a clases organizadas en torno a un

dispositivo diferente como es el laboratorio, la presencia de profesores preocupados por tornar comprensibles objetos de conocimientos percibidos como abstractos, lejanos, las clases reducidas en número de alumnos que facilitan la interacción con los profesores y la construcción de vínculos de amistad con los pares¹⁴.

Ingreso a la Universidad II: Re-lecturas de experiencias educativas pasadas

Cuando los estudiantes hacen referencia al momento de elección de la carrera observamos retornos en la estructura narrativa hacia la infancia y la adolescencia, en muchas ocasiones para relatar cómo el pasaje por la facultad habilita la reconstrucción o la modificación de ciertos vínculos familiares o para dar cuenta de las influencias de ciertos maestros o profesores en la elección de la carrera. Se presenta así un universo polifónico de referencias en cuya resignificación puede leerse los efectos diferidos de las escenas escolares y el carácter ilusorio de las elecciones “autónomas”. Así recordaba una de las entrevistadas las marcas dejadas por una maestra y la incidencia en su recorrido posterior:

“Mi maestra de 7º grado de Matemática nos incentivaba a todos los chicos como para que demos los exámenes en el Poli, en el Superior, o en cualquier otra escuela, donde cada uno vaya a ir. Pero se preocupaba para eso, y a los que iban a rendir estos exámenes, que son como los más difíciles nos preparaba (...) Y la vi después de más grande y le dije que estaba estudiando Física y me dijo ¡ah, bueno! Yo pensé que se iba a poner contenta. Porque un poco tiene que ver eso que haya seguido estudiando Física, con las bases de la escuela primaria”.

El fragmento citado nos permite observar los sentidos construidos por la joven acerca del modo en que esta maestra interviene, confiando en la importancia de su tarea, apostando a que – en una escuela pública que atiende a sectores medios empobrecidos-

¹⁴ La diferencia de experiencias puede ponerse en relación con los siguientes datos que permiten inferir diferencias institucionales en la relación profesor-alumno. La facultad de Ciencias Económicas y Estadística registra, en el año, 2009 13.273 alumnos, siendo la carrera de Contador Público la más numerosa, con 7.378 alumnos. Humanidades y Artes tiene una matrícula de 6.605 estudiantes, de los cuales 774 son estudiantes de Letras. Por su parte, en Ciencias Exactas y Agrimensura se registran 5.053, y sólo 107 pertenecen a la Licenciatura en Física. En ese mismo año la Facultad de Ciencias Económicas registra sólo 6 profesores con dedicación exclusiva; Humanidades 23 y Ciencias Exactas 108.

sus alumnos puedan capacitarse para asistir a colegios que se encuentran entre los más prestigiosos de la ciudad, pero sin intentar controlar los efectos de esa transmisión. Creemos que allí se ponen de manifiesto los equívocos presentes en todo proceso de transferencia, que hace de soporte de la transmisión. En palabras de Frigerio: “El amor de transferencia sostiene la transmisión actualizando deseos inconscientes en el marco de una suerte de equívoco: alguien cree que es lo que el otro no es, alguien elige un destinatario allí donde no hay nadie o donde hay un hueco. Esta sumatoria de errores, resultantes de otros tantos desplazamientos, nos permite sentir que algo nos está singularmente dirigido cuando su destinatario es universal. Es así como la cultura, actos dirigidos a otros esparcidos en el futuro, tiene chances de encontrar a los contemporáneos” (Frigerio, 2004: 17).

Es también desde el presente cuando se recrean en el relato aspectos de un proceso de transición en el que tienen lugar tanto el reconocimiento de la Universidad como una institución que permite “crecer”, “madurar”, como el relato de las dificultades implicadas en este proceso.¹⁵

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). “La asistencia libre enfatiza, pues, el derecho a elegir del que goza el estudiante. Y, por intermedio de este mecanismo, el estudiante cuenta también con una herramienta que le permite juzgar el desempeño del docente (...) Se vincula también con la realidad adulta del estudiante en su carácter de trabajadores” (Ibídem: 139). Estos principios son enunciados bajo la fórmula de derechos a reclamar por estudiantes que se definen ya como jóvenes, desde una vinculación entre juventud y novedad que se anuda cinco décadas antes de que estas reivindicaciones asuman escala mundial y permitan hablar de la constitución de la juventud como un grupo etario culturalmente diferenciado en la escena social¹⁶.

Si bien las diversas expresiones dan cuenta del arribo a una institución

¹⁵ Hablamos de “transición” haciendo referencia a momentos relevantes – desde una perspectiva sociológica y biográfica- en las trayectorias de los individuos, el pasaje de un estatus a otro o la transformación de los estatus en el curso de un período (Canals, 1998 en Guerra Ramírez, 2008).

¹⁶ Para ampliar este argumento ver los textos de Patricia Funes (1997) y de Beatriz Sarlo (2004).

caracterizada por prácticas más exogámicas, anónimas y públicas propias de la tradición universitaria y de la asunción de responsabilidades personales y sociales¹⁷, vemos que la adquisición de cuotas mayores de autonomía y responsabilidad se encuentra cada vez más dificultada. En palabras de Zizek, “la situación corriente en la cual, después del período de educación y dependencia, se me permite ingresar en el universo adulto de madurez y responsabilidad, ha sido doblemente invertida: al niño se lo reconoce como un ser maduro y responsable y, al mismo tiempo, se prolonga indefinidamente la niñez, es decir que nunca nos vemos obligados a “crecer”, puesto que todas las instituciones que intervienen después de la familia funcionan como familias sucedáneas, proporcionando un ámbito solícito para nuestros esfuerzos narcisistas” (2001: 364-365).

Este fenómeno es reconocido en nuestro trabajo especialmente por jóvenes militantes de agrupaciones estudiantiles independientes que cuestionan las prácticas de las agrupaciones tradicionales. Según su criterio los representantes de estas, “*para obtener más votos tratan a los estudiantes como nenes, los llevan de la mano y le resuelven todo*”¹⁸. En otros casos podríamos decir que dicha infantilización es actuada a través de las críticas de los estudiantes hacia aquellos profesores que no se preocupan por generar vínculos más allá de la situación de clase, planteando que si la experiencia de aprendizaje fuera más simétrica y los profesores fueran distintos –más accesibles, más humanos, más predispuestos a escuchar- todo resultaría más simple.

Entre la demanda de un trato más “personal” y la reivindicación de autonomía

Detectamos una mayor dificultad para afiliarse a una lógica universitaria más autónoma e impersonal en aquellos estudiantes provenientes de escuelas que priorizan el componente afectivo o vincular y en las que el significante “contención” adquiere centralidad. Se reiteran referencias 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. Decía una entrevistada:

“Lo que pasa es que en la secundaria eran profesores pero eran medio maestros también. No le decíamos “seño”, pero se nos escapaba cerca. Y vos tenías una duda y no había problema, te explicaban después de hora o antes, y acá es como que tenés que

¹⁷ Es frecuente que los estudiantes que forman parte de agrupaciones políticas reconozcan el espacio de la militancia como un lugar en el que aprendieron a asumir responsabilidades sociales.

¹⁸ Estudiante de Contador Público, varón. Entrevista realizada el 10 de septiembre de 2009.

ir y perseguir al profesor... En el colegio, al ser privado yo creo que es diferente, tenés total disponibilidad de los profesores. Es más, cualquier problema que tengas con el profesor, si no se solucionaba ibas a dirección y se hacía una reunión y se intentaba solucionar el tema. Acá no, es mucho más difícil eso”¹⁹.

Es de destacar, en relación con lo anterior, el peso que en el terreno educativo en general vienen teniendo los atributos afectivos de los docentes y la preocupación por los vínculos con los alumnos (Abramowski, 2010). Aun en la Universidad es posible observar, por parte de los estudiantes, no tanto un deseo de liberarse de las autoridades, sino una demanda de respeto y reconocimiento teñida de reclamos de mayor simetría en las relaciones pedagógicas. Junto con las cualidades de un buen docente ligadas a su saber y a su forma de transmisión, abundan en el reconocimiento de los profesores aquellos atributos de la personalidad centrados en acortar las distancias jerárquicas: *profesores accesibles, relaciones cómodas, vínculos cercanos, tratamiento de “estudiante a estudiante”, “que te traten como uno más”*... Todo parece indicar que la ratificación de la desigualdad, en este caso ligada al conocimiento, ofende a las sensibilidades de nuestros tiempos (Sennett, 2003).

En relación con esto último, en el marco de lo que Dubet (1996) llamó el “declive del programa institucional moderno” las referencias a la personalidad de los profesores ocupan un lugar privilegiado (Antelo, 2010). En tiempos de crisis de ciertas figuras de autoridad legitimadas en términos institucionales aquello que asume importancia son las figuras carismáticas (Dubet, 1996), como portadoras individuales – por mérito propio o condición natural- de los atributos que más se valoran en cada espacio institucional. En este sentido, la tesis de la crisis de la capacidad mediadora del programa institucional, que supone interrogar sus supuestos elementos unificantes producidos a partir de la mediación institucional, invita a atender los recorridos singulares y colectivos (Carli, 2008).

En carreras masivas como Contador, y en algunos casos también Letras, la experiencia ya señalada de impersonalidad, expresada de modos que refieren a una cierta percepción de desubjetivación: *“sos un número”, “sos un apellido que va a rendir”, “si no te reconocen no sos nadie”*, es confrontada con los modos vinculares más “familiares” de la escuela media. Estas experiencias de formación se hallan en las

¹⁹ Estudiante de Contador Público, mujer. Entrevista realizada el 29 de abril de 2009.

antípodas de la de los estudiantes de una carrera como Física, en la que la relación cara a cara con los profesores es una constante.

Instituciones en las que es posible encontrar comisiones reducidas, con más de un profesor en la clase, y otras que se acercan al modelo universitario público contemporáneo caracterizado por la masividad. Estas diferencias nos permiten apreciar más cabalmente algunas de las aristas de la fragmentación del sistema universitario.

Se detectan experiencias estudiantiles marcadas por un intento inicial de comprender la institución, que suele presentarse como “opaca” en aspectos cruciales como los recorridos espaciales, las formas de acceso a la información, las modalidades de estudio necesarias, las formas de lectura y escritura, los modos “apropiados” de dirigirse a los profesores, etc. y que en algunas ocasiones condicionan cambios de rumbo. Dicha opacidad, en ciertas oportunidades, pareciera resultar un exceso respecto de la dimensión desconocida que toda institución es para un recién llegado (Carli, 2006 b).

Frente a la constatación de esta serie de dificultades las instituciones universitarias participan de diferentes modos en el debate entre afianzar aquellas prácticas impersonales que acrecientan la sensación de incertidumbre pero por otra parte promueven prácticas más “adultas” y la incorporación de nuevos actores y espacios institucionales, como tutorías y demás formas de acompañamiento, tratando de acercarse a las identidades juveniles pero corriendo el riesgo de reproducir prácticas de infantilización. La primera de ellas combina la conservación de ciertas prácticas que tienden a salir de la “minoría de edad” pero suele ser expulsiva, la segunda, de tanto intentar acercarse, acortar distancias con los sujetos a los que intenta incluir corre el riesgo de dificultar la potencia de lo inédito para provocar marcas en los sujetos²⁰.

Ingreso a la Universidad III: Conmociones identitarias

Si la experiencia puede ser pensada como uno de los componentes de la identidad, si tanto la experiencia como la identidad adquieren consistencia en una trama narrativa y si, sobre todo desde Kant, sabemos que la educación está involucrada de

²⁰ Dice en este sentido Silvia Serra, refiriéndose a la que se ve enfrentada la Universidad entre la necesidad de adecuarse a las características que presentan los jóvenes ingresantes o hacer caso omiso de ello: “La respuesta no se vislumbra de modo sencillo. La negación identitaria en un extremo, o la pura adecuación, en el otro, implican el riesgo de la desaparición de la Universidad. La negación trae consigo aulas vacías, y la adecuación, universidades vacías de contenido” (Serra, 2008: 3).

modo privilegiado en el trabajo sobre el sujeto humano, la pregunta por la experiencia universitaria obliga a hacer referencia al modo en que en esa institución se tramitan aspectos ligados a la transformación del ser.

La noción identidad narrativa, de Paul Ricoeur, permite pensar estas cuestiones alejándonos tanto de las posturas esencialistas que impiden pensar el cambio en el plano de las identidades, como de aquellas visiones posmodernas para las cuales el yo se encuentra ante infinitas posibilidades de mutabilidad.

La identidad narrativa, conformada por la interrelación de dos polos: *Idem e Ipse*, da cuenta de lo que permanece como de aquello que está sujeto al cambio, al mismo tiempo que considera al otro en la configuración del sí mismo. *Idem* representaría a la “mismidad”, lo que perdura sin grandes modificaciones ante los cambios provocados por el tiempo. La palabra mismo/a, aplicada a las cosas, tomada en esta primera acepción, equivale a buscar en ellas una inmutabilidad; acepción que nos concierne en la medida en que hay algo de cosa en nosotros: permanencia del mismo código genético, del mismo grupo sanguíneo, de las mismas huellas dactilares y que involucra también a eso que llamamos carácter, entendido como el conjunto de disposiciones duraderas *en las que* reconocemos a una persona (Ricoeur, 2006). Sin embargo, desde que pasamos al dominio de las impresiones sensibles, de los deseos y de las creencias aquello que enfrentamos es la variabilidad²¹. Para dar cuenta de esta dialéctica del *ipse* y del *idem* propone el filósofo tomar como guía el modelo narrativo del personaje que en las narraciones comunes, las narraciones de ficción o las narraciones históricas, es tramado al mismo tiempo que la historia narrada.

Si bien para algunos estudiantes el recorrido por la Universidad puede ser significado como una experiencia de “trámite”, como un paso para obtener una credencial profesional, también es posible registrar encuentros con nuevas figuras reconocidas- amistades, profesores, concepciones, ideologías-, que tienen la capacidad de interrumpir una cierta tradición -cognitiva, afectiva, ética, estética- y que posibilitan nuevas formas de entender la sociedad, de relacionarse con los demás, de contar la historia de sus vidas. Interrupción que también puede observarse en ese otro proceso de

²¹ A pesar del cambio, dice Ricoeur, “esperamos de otro que responda de sus actos como siendo el mismo que ayer obró y hoy debe rendir cuentas y mañana asumir las consecuencias. Pero ¿se trata aun de la misma identidad? ¿No se necesita, tomando como modelo la promesa, base de todos los contratos, de todos los pactos, de todos los acuerdos, hablar de un mantenimiento de sí mismo a pesar del cambio – mantenimiento en el sentido de palabra mantenida-? (2008: 76). Es aquí donde el filósofo sugiere, tras otros, incluyendo al mismo Heidegger, hablar de ipseidad.

transición que es el pasaje de la condición de estudiante universitario a la de graduado, tal como lo expresaba este joven, enfatizando en la figura de un par como representante de lo “otro”:

“Este año (...) cambio mi forma de hablar, mi forma de pensar, de analizar, de tocar, de sentir las emociones, mi cabeza está mucho mejor de lo que estaba hace ocho meses. Es impresionante cómo influyó sacarme el peso, esa carga de tener que recibirse. Me estoy haciendo mi biblioteca, y también tiene que ver con la figura de G., él me ayuda un montón. Eso también es importante, tener otra figura, otro discurso, otra forma de ver la realidad, hace que yo me sienta identificado a un montón de cuestiones, y eso se potencia, esa es la figura del otro, ¿no?”²²

Antiguas convicciones suelen resultar trastocadas, en tanto se obtienen herramientas para resolver preguntas que no tenían respuestas, para construir nuevos modos de plantearlas, o cuando se incorporan marcos teóricos a partir de los cuales se reformulan concepciones, sistemas de pensamiento, aspectos estéticos.

Nuevas formas de relación entre pares pero también entre generaciones tienen lugar, en algunos casos facilitadas por la participación en agrupaciones estudiantiles como espacio de militancia que provee para muchos un sentido de pertenencia a la institución, un espacio de sociabilidad importante. Respecto de este punto, Carli (2008) propone pensar el papel de los partidos políticos en la Universidad como instancias organizacionales con efectos identitarios que desplazan, obturan u ocupan el vacío de otros polos de identidad del lado de la institución universitaria.

Encuentros con lo “impropio”

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”, del mestizaje, de la mezcla social habilitada por la tradición del ingreso irrestricto en la

²² Estudiante de Física, varón. Entrevista realizada el 26 de noviembre de 2009.

Argentina²³.

Oponiéndose a los esquemas habituales a partir de los que se piensa la comunidad, asociada a una única propiedad, ya sea étnica, territorial, cultural, espiritual, de la identidad de sus miembros, Espósito va a enfatizar la idea de que la comunidad expropia a los sujetos su propiedad más propia, su subjetividad. Aquí no es lo propio, sino lo impropio – lo otro – lo que caracteriza a lo común. “Una despropiación que inviste y descentra al sujeto propietario, y lo fuerza a salir de sí mismo” (Ibídem: 31).

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, etc. 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. Nuevamente, reiteramos que los cambios más importantes suelen ser manifestados por aquellos jóvenes provenientes de clases medias socializadas en espacios educativos más cerrados culturalmente. Los siguientes fragmentos de entrevista resultan a nuestro juicio sugerentes:

“Yo venía de primaria y secundaria privada, católica apostólica y romana. De pronto entrar a la Facultad de Humanidades, pública, con un montón de gente... De golpe estaba con un judío al lado, y enfrente tenía una budista y la profesora dijo armen un grupo y nos sentamos en grupo y de repente él dijo: “Yo soy judío, ah mirá yo soy budista (...) Era como que la burbujita en la que estaba explotó de golpe y ¡ah! ¡Estás en humanidades!”²⁴

“Cuando yo entré a la Facultad para mí fue un golpe muy fuerte. Muy fuerte porque yo estaba en mi ambiente, éramos todas chicas que íbamos los domingos a misa, católicas y no salía de ahí... Y lloraba porque no encontraba gente como yo... Eran todas chicas de afuera que nada que ver... Se tenían que cocinar, hacerse las cosas solas, que si se querían acostar a las seis de la mañana se acostaban, que si se querían ir solas de viaje

²³ Carli (2008) 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 “tradición 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.

²⁴ Estudiante de Letras, mujer. Entrevista realizada el 25 de octubre de 2010.

con el novio con 17 años se iban. Y yo lo veía tan raro (...)Yo cambié un montón (...) Con la facultad fue un cambio total.”²⁵.

Aquí puede observarse no sólo ese miedo al otro tan propio de la época, esa perturbación frente a lo desconocido, sino que la Universidad, en la medida en que permite asomarse a eso otro, puede provocar conmociones en la identidad, en ese sí mismo respecto del cual el otro es constitutivo. Esto trae aparejado modificaciones en las relaciones afectivas, transformaciones en las dinámicas de interacción familiar y social, como también reencuentros con aspectos familiares rechazados durante la adolescencia, con características más o menos conflictivas.

El reconocimiento de las limitaciones de los antiguos sistemas de pensamiento combinado con la falta de compromiso afectivo respecto de ellos y la sensación de que una dinámica discursiva ya no se sostiene ni los atraviesa a nivel existencial y/o intelectual (Lacpra, 2006), es un fenómeno recurrente.

La elección de una carrera o de otra, condiciona, de este modo, el acceso a nuevas comunidades que tienen la capacidad de “expropiar” al sujeto de ciertas referencias anteriores, para apropiarse de otras marcas identitarias. Esto, por supuesto, viene de la mano de nuevos imperativos y nuevas regulaciones.

A modo de conclusión

Hemos presentado una parte de un trabajo más amplio centrado en entrevistas a estudiantes próximos a finalizar sus carreras de grado, focalizando en las formas en que relatan aspectos del ingreso a la Universidad pública. Como hemos aclarado en la introducción, no profundizamos en esta oportunidad aspectos que involucren mayores especificidades en relación con cada una de las disciplinas abordadas.

Pusimos de manifiesto, en primer lugar, el modo en que la crisis del 2001 es interpretada desde el presente como un punto de inflexión con consecuencias diferentes según cada trayectoria social y educativa, pero con componentes generacionales que tiñen la experiencia del ingreso de estos jóvenes de clase media afectados por el estallido y la recomposición de las identidades sociales. 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

²⁵ Estudiante de Contador Público, mujer. Entrevista realizada el 15 de abril de 2009.

que para otros constituye una meta alcanzada luego de un tiempo de alienación y aprendizaje de las nuevas normativas y reglas institucionales. En estos casos destacamos el lugar privilegiado ocupado por la figura del “otro” significativo, principalmente encarnado en el grupo de pares y en algunos profesores en los que pudieron depositar confianza. Afirmación que nos lleva a cuestionar las pretensiones postmodernas que pretenden desentenderse de todo otro en la definición de las identidades. En este sentido, analizamos el modo en que la reflexividad implicada en la narración de la experiencia permite reconocer las marcas de otras figuras del pasado en el presente, con la consecuente ampliación y reconfiguración de vínculos y relaciones.

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. Presenciamos tanto el pasaje hacia un estado de mayor responsabilidad en la toma de decisiones, como las características de infantilización que el tiempo presente le imprime también a la Universidad.

Frente a estas últimas cuestiones abundan las incertezas y las preguntas: ¿Cómo propiciar márgenes mayores de autonomía sin sumar más elementos al desconcierto inicial vivenciado por los estudiantes y sin ejercer mecanismos de expulsión? ¿Cómo pensar políticas de educación superior que, sin perder la especificidad de este nivel, planteen diálogos con el nivel medio en un campo educativo que está fragmentado?

Por último, aun advirtiendo que en algunos casos la experiencia que prima es la de un trámite para obtener credenciales profesionales, admitimos la potencialidad de la Universidad para provocar transformaciones en las identidades. Esas experiencias de reconfiguración identitaria ante la cual los sujetos se posicionan portando una historia previa tiene para nosotros el valor de hacer de la Universidad una instancia de producción de subjetividades y de experiencias culturales, aspecto soslayado dentro de lo que a menudo se presenta como la “función de la universidad”, donde las determinaciones de calidad, dentro de la formación profesional son entendidas como la adecuación respecto de exigencias derivadas de las transformaciones económicas y el curso que la división internacional del trabajo imponen al desarrollo (Naishtat et. al., 2001).

Creemos que incorporar al conjunto de estudios sobre la Universidad perspectivas de investigación que le den lugar a las experiencias, si bien dificulta el planteo de generalizaciones, permite registrar las ambivalencias y discontinuidades que los trabajos situados pueden promover.

Bibliografía:

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

Antelo, E. (2010). Hoy pesa más la personalidad del maestro que su saber. Nota publicada en el diario La Capital, 29 de mayo de 2010.

Arfuch, L. (1992). La interioridad pública. La entrevista como género. Cuadernos N° 11. Instituto de Investigaciones Facultad de Ciencias Sociales UBA.

Aróstegui, J. y Saborido, J. (2005). *El tiempo presente*. Buenos Aires.: Eudeba.

Carli, S. (2006a) Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La Universidad pública y la sociabilidad estudiantil. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del estante editorial.

_____(2006b). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46.

_____(2008) Visiones sobre la Universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. *Revista IICE* N° 26. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. En *Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación"*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: La Piqueta.

Funes, P. (1997) *Más allá de las aulas: la Reforma de 1918 en América Latina*. Pensamiento Universitario, Año 5 N° 6, Buenos Aires.

- Frigerio, G. (2001) Los bordes de lo escolar. En Duschatzky, S. y Birgin, A. (comps.) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. (p.p. 109-126). Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- ____ (2004) Los avatares de la transmisión. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. (p-p. 11-25) Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Garay, L. (1998) La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman, I. (comp.) Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. (p.p. 126-158) Buenos Aires.: Paidós.
- Guerra Ramírez, Ma. Irene (2008) Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico”. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- Kandel, V. (2009). La idea de formación en el movimiento reformista de 1918. En Naishtat, F.; Aronson, P. (editores) Unzué, M. (coord.) Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos (p.p. 131-146). Buenos Aires: Biblos.
- Lacapa, D. (2006). Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Link, D. (2006) Qué se yo. Testimonio, experiencia y subjetividad”. Versión on line: <http://linkillodraftversion.blogspot.com/2006/03/qu-s-yo.html>.
- Mollis, M. (comp.) (2009) Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior. Buenos Aires: CCC-CLACSO.
- Naishtat, F.; García Raggio, A. y Villavicencio, S. (2001) La Universidad hoy: crisis de “esa buena idea”. En Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades (p-p 19-32). Buenos Aires: Colihue.
- Pierella, M.P. (2006). Infancia y autoridad e el discurso pedagógico posdictatorial. En Carli, S. (comp.) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping. (p.p. 83-108) Buenos Aires: Paidós.
- Ricoeur, P. (2006) Sí mismo como otro. Madrid: Siglo Veintiuno.
- ____ (2008) *Lo justo 2*, Madrid, Trotta.
- Sarlo, B. (2004). Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la

Argentina. Buenos Aires: Seix Barral.

Sennett, R. (2003) El respeto. Barcelona: Anagrama.

Serra, S. (2008) Educación humanística y cultura juvenil. Conferencia presentada en Jornadas "Las Humanidades en la Universidad pública". Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

Tiramonti, G. (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

Viano, C. y Armida, M. (2006) Rebelión y nuevo protagonismo social. En Águila, G. y Videla, O. (coord.) El tiempo presente. Nueva Historia de Santa Fe. (p.p.13-46).

Rosario: Prohistoria-La Capital.

Zizek, S. (2001). El espinoso sujeto. Buenos Aires: Paidós.