

## **El ingreso a la universidad pública: Tensiones y desafíos del trabajo docente en diferentes facultades de la Universidad Nacional de Rosario.**

Dra. María Paula Pierella

Investigadora Asistente en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET)

Docente de la carrera Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes UNR

### **1. Introducción**

En las últimas décadas, uno de los problemas prioritarios en la agenda de la educación superior universitaria en la Argentina es el alto porcentaje de abandono de los estudiantes en los primeros años. Entre las numerosas causas de este fenómeno puede señalarse la dificultad de los jóvenes egresados de las escuelas medias para adaptarse a las nuevas culturas institucionales, que demandan de ellos – en términos generales- ciertos hábitos de estudio, disposiciones para manejar los tiempos, utilización del lenguaje propio de las disciplinas en cuestión, etc. En síntesis, la vida universitaria demanda de los sujetos niveles mayores de autonomía que aquellos demandados por la escuela media. En trabajos anteriores, hemos afirmado 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 opacidad 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, más allá del reconocimiento asignado al grupo de pares, se destaca 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 interpelando a los estudiantes en sus primeros recorridos en la formación de grado (Pierella, 2014). Los relatos de los jóvenes sobre sus profesores de 1º año hacían hincapié en ese lugar de sostén que muchos de ellos habían representado en esa instancia inicial. De modo contrario, también pusieron de manifiesto la presencia de discursos que naturalizaban prácticas institucionales expulsivas.

Estos supuestos incidieron en la elaboración del proyecto en el que estoy trabajando actualmente, titulado: “Enseñanza y afiliación institucional en los inicios de la vida universitaria. Una investigación centrada en profesores de primer año” (CONICET, 2015-2017), cuyos primeros avances quiero presentar aquí. Trabajo que se enmarca en el proyecto

*“Transformaciones de los procesos de adquisición, producción y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio de caso centrado en las historias de vida de profesores/as de la Universidad de Buenos Aires del área de humanidades y ciencias sociales” (CONICET) y “La universidad pública en perspectiva histórica: culturas institucionales, biografías de profesores/as y experiencias de conocimiento” (UBACYT), ambos dirigidos por la Dra. Sandra Carli en el Área de Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA).*

Nos interesa en dicho proyecto indagar la perspectiva de los profesores de primer año sobre las diferentes dimensiones implicadas en la enseñanza universitaria: epistemológico-disciplinar, pedagógico-didáctica, ética y política, como así también sus visiones respecto de los estudiantes en su condición de ingresantes a una institución que plantea nuevas normativas y regulaciones y que los inscribe en una lógica de reconocimientos intersubjetivos e intergeneracionales diferente del nivel medio. En ese marco, pretendemos interrogar el vínculo intergeneracional entre la enseñanza, el conocimiento universitario y el aprendizaje académico y extra-académico recuperando itinerarios biográficos, trayectorias y experiencias formativas, académicas y profesionales de profesores que, en la medida en que trabajan en la etapa inicial de las carreras de grado, desempeñan tareas que requieren condiciones particulares y formas de transmisión específicas para su ejercicio.

Dado que nos encontramos en la etapa inicial del trabajo de campo, en esta oportunidad pretendemos compartir con ustedes los fundamentos del proyecto, tendiendo a poner en discusión las categorías teóricas a partir de las cuales encaramos la recolección de los datos, como así también la perspectiva metodológica adoptada. Asimismo, pondremos en consideración algunas reflexiones surgidas a la luz de las primeras entrevistas realizadas.

## **2. El primer año en las universidades argentinas. Heterogeneidad en los mecanismos de admisión y fenómenos de “inclusión excluyente”.**

Durante la segunda mitad del siglo XX, en la universidad pública argentina se configuró un sistema de ingreso de los estudiantes caracterizado por la libre admisión. Tradición conocida como “ingreso irrestricto” que, pese a sus interrupciones en períodos dictatoriales, logró un consenso importante en nuestra sociedad y que estuvo estrechamente ligada a la formación de las clases medias y a su incesante demanda de educación superior como vía privilegiada de ascenso social. Ligado estrechamente al principio de igualdad de oportunidades, el ingreso

irrestringido o ingreso libre ha sido considerado, por muchos especialistas, como uno de los rasgos que le dio a la universidad argentina – como así también a la sociedad- su carácter de “plebeya” (Ferrer, 2003; Krottsch, 2014 Carli; 2012). Sabido es que el principio de igualdad de oportunidades es uno de los ejes centrales de aquello que Dubet (2006) dio en llamar el “programa institucional moderno”. Este programa, en tanto estructura que más allá de las variaciones en cada caso nacional logró imponer una serie de elementos comunes, sólo dejaba en pie un tipo de desigualdad: la del mérito, la de los talentos. En este sentido, se dejaban atrás otros criterios selectivos que habían estado en la base de los mecanismos de jerarquización social (clase, raza, género).

Sin embargo, hasta mediados del siglo XX las universidades argentinas tuvieron un sesgo elitista importante. Si bien la Reforma de 1918, al apelar a la participación política de todos los sectores dentro de la universidad, marcó un punto de inflexión desde el punto de vista de la “democratización interna”, fue recién durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955) cuando tienen lugar medidas de “democratización externa”: fundamentalmente estas se expresan en la gratuidad y el ingreso irrestringido<sup>1</sup>. Con la creciente masificación del nivel universitario la población estudiantil se diversificó, introduciéndose mecanismos de control del 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 sin pruebas de admisión. Con el retorno de la democracia en 1983 se suprimieron las restricciones al ingreso en la mayoría de las universidades al igual que los aranceles. En ese nuevo ciclo que se inicia tiene lugar una explosión del crecimiento de la matrícula. Mientras que en 1983 había 416.000 estudiantes universitarios, en 1984 llegaron casi a 500.000 y en 1986 superaban los 700.000 (Buchbinder y Marquina, 2008).

Finalmente, en la década siguiente, en el marco del auge de las ideas neoliberales, la legitimidad del sistema de ingreso abierto fue puesto en cuestión. Los lineamientos de los organismos internacionales, fundamentalmente las propuestas elaboradas por el Banco Mundial, apuntaban a concentrar los recursos económicos en el nivel primario, tendiendo a reorganizar el sistema universitario. En esos años se sanciona la Ley de Educación Superior

---

<sup>1</sup>El concepto “democratización interna” expresa la participación de los diferentes estamentos en el gobierno universitario; mientras que “democratización externa” hace alusión a la representación de las distintas clases sociales en la población universitaria (véase entre otros Chiroleu, 2009).

Nº 24.521 (1995). Uno de los temas más controvertidos en los debates legislativos tiene que ver con la instancia institucional que sería la encargada de definir el régimen de admisión. La ley, finalmente, dictamina que serán las universidades quienes tienen la atribución de “establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias” (artículo 29, inciso j). Sobre este punto, la ley también establece que “en las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente” (artículo 50). Con esta cláusula, que no estaba incluida en el texto del Poder Ejecutivo, sino que fue introducida durante la discusión en el recinto, se abrió en las universidades más grandes una tensión entre el nivel institucional – que pretendía mantener el ingreso irrestricto- y el de algunas facultades – que pretendían instaurar el examen de ingreso- (Buchbinder y Marquina, 2008).

En la actualidad, a pesar del cambio de ciclo que se inicia a partir de 2003 – cuando la maquinaria neoliberal comienza a ser desmontada, la Ley 24521 continúa vigente.

El recorrido histórico realizado hasta aquí pone de manifiesto el devenir de una tradición iniciada en la década de 1940, interrumpida durante todos los períodos dictatoriales y retomada con fuerza a partir del retorno a la democracia, con un quiebre importante sufrido en los años '90. Tradición que se instaló profundamente en el sentido común de los argentinos pero que hasta el día de hoy es motivo de álgidos debates.

Las modalidades de admisión existentes en el presente en las universidades públicas argentinas se caracterizan por su heterogeneidad. Ramallo y Sigal (2010), a partir de una serie de variables relacionadas con la exigencia en el nivel del ingreso, que ellos llaman “índice de intensidad”, establecen la siguiente clasificación:

- Índice de intensidad alto: Examen eliminatorio con cupo.
- Índice de intensidad medio: Examen eliminatorio sin cupo.
- Índice de intensidad bajo: examen no eliminatorio
- Índice de intensidad nulo: Ingreso directo con o sin instancia de ambientación.

Entre las conclusiones a las que arriban, los autores señalan que la proporción de ingresantes con sistema de admisión eliminatorio es alta: 30,8%. El 49,4% de los ingresantes acceden a la universidad mediante sistemas directos. De cualquier manera, sabido es que “el nivel de exigencia en la instancia de ingreso no se constituye en el único factor condicionante de la tasa de egreso” (Ramallo y Sigal, 2010: 12). Pese a que en las llamadas “universidades

tradicionales” (de larga tradición en el país y masivas) en general el ingreso sigue siendo irrestricto, es en estas altas casas de estudio donde se da una alta tasa de deserción en primero año, que ronda el 40 %. Las nuevas universidades creadas en la década de 1990 y en esta última década parten de una idea de universidad más inclusiva. En muchas de ellas los estudiantes que son primera generación de estudiantes en su familia alcanzan casi el 90% del total. En este sentido, se diseñan diferentes estrategias de acompañamiento en primer año, tanto de índole administrativo-organizacional como pedagógico.

Respecto de las tasas de graduación, si bien se observa un aumento de la misma en el período 2003-2012, de cada 100 ingresantes en las universidades estatales apenas se gradúan 26,9. Ahora bien, cabe señalar que son muy grandes las diferencias existentes entre las distintas universidades estatales, ya que la Universidad de La Matanza está graduando 59,8 cada 100 ingresantes, seguida por Rosario con una graduación que llega a 44,2. En el extremo inferior encontramos a la Universidad Nacional de Jujuy y a la Universidad Patagonia Austral, donde se están graduando menos de 5 estudiantes cada 100 ingresantes. Así, cuando se considera universidad por universidad la situación es muy desigual (Guadagni, 2015).

La problemáticas de las altas tasas de abandono en muchas de las universidades lleva a diferentes autores a esbozar la hipótesis de que el sistema universitario argentino generaría mecanismos de “selectividad implícita” (véase entre otros Sigal, 1993, Chiroleu, 1998) o fenómenos de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011), que afectan en particular a jóvenes de sectores sociales que no cuentan con las disposiciones requeridas por la universidad. El siguiente dato es revelador: Según la Encuesta Permanente de Hogares, realizada en el año 2010, mientras el quintil más pobre representa el 6 % de los graduados, el quintil 5 del sector de altos ingresos alcanza el 41 % .

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 (Ezcurra, 2011). En función de esta dura realidad, es claro que el problema ya no radica sólo en lograr una mayor democratización del sistema desde el punto de vista del acceso de sectores sociales escasamente representados en él, sino en cómo encarar mecanismos de inclusión que impliquen no sólo mejorar los índices de acceso, sino de permanencia y egreso.

En el ámbito de la educación superior la cuestión de la inclusión alcanza un tratamiento relevante en la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena (CRES/2008) desarrollada en junio de 2008. En esta declaración “la inclusión se asocia con el establecimiento de instituciones diversas, flexibles y articuladas para garantizar el acceso y permanencia en *condiciones equitativas* de poblaciones diversas (trabajadores, pobres, personas que viven en lugares alejados de los centros urbanos, poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad y otras poblaciones carenciadas o vulnerables)” (en Chiroleu, 2009: 25)<sup>2</sup>. La autora cita varios ejemplos de políticas inclusivas que tuvieron lugar en los últimos años en varios países de América Latina. En este sentido, se destaca el apoyo económico a estudiantes carenciados, políticas de acción afirmativas, que a menudo se operativizan a través de *cuotas* para ciertos grupos que experimentan o experimentaron algún tipo de discriminación, procuran enfrentar la discriminación étnico-racial, de género, de lugar de nacimiento, etcétera, para corregir o mitigar los efectos presentes de una discriminación practicada en el pasado y la creación de cursos especiales destinados a determinados grupos, como sucedió especialmente en Brasil, la región andina y América Central (Chiroleu, 2009). Pese a que estas medidas son decisiones políticas importantes en pos de favorecer mecanismos de inclusión, sabemos que no son suficientes. En cierta medida, su anclaje en el principio de igualdad de oportunidades las liga a políticas focalizadas, centradas sobre públicos, riesgos y oportunidades específicas (Dubet, 2011). De modo contrario, la apuesta por la igualdad de posiciones, que busca que las distintas posiciones estén más próximas unas de las otras en la estructura social, crea un sistema de derechos y obligaciones que conduce a subrayar lo que tenemos en común (Dubet, 2011). Muchísimas políticas que tenderían a esto último comenzaron a gestarse en la última década, sin embargo, aun Latinoamérica continúa siendo la región más desigual del planeta.

Por otro lado, si abordamos el problema desde una perspectiva pedagógica, cabe considerar que la enseñanza y las experiencias académicas cotidianas tienen una fuerte incidencia en la retención de los estudiantes. En este sentido, ningún esfuerzo en torno a la deserción puede lograr efectos relevantes y a largo plazo sin el compromiso de los profesores (Ezcurra, 2011). Esta constatación lleva a considerar a los profesores de primer año como actores clave en el diseño de políticas sobre el ingreso.

---

<sup>2</sup> La autora señala como un dato a observar la amplitud que alcanzan las “poblaciones diversas” (Chiroleu, 2009).

### **3. Los profesores de primer año como actores clave a la hora de pensar políticas sobre el ingreso.**

Como anticipamos en la introducción, uno de los objetivos de nuestro actual proyecto de investigación es indagar las visiones de los profesores de primer año sobre el sistema de admisión que rige en la universidad o facultad donde trabaja. Creemos que este no es un dato menor, en la medida en que todo sistema de representaciones tiene efectos en las prácticas. En trabajos anteriores afirmamos que en la instancia del ingreso a la universidad, el encuentro de los estudiantes con “otros” significativos es determinante en el proceso de permanencia dentro de la institución (Pierella, 2014). Esas figuras de referencia están encarnadas básicamente en el grupo de pares y en los profesores. En relación con los primeros, la amistad como factor de integración a la institución ocupa un lugar central. El hecho de poder formar parte de un grupo con el que se comparte horas de estudio, de cursado, salidas, reuniones, y en algunos casos las primeras incursiones en la vida política, es vivido como una experiencia que involucra aprendizajes intelectuales pero también sociales (Carli, 2012).

Respecto de los profesores, observamos que aquellos que disponen de atributos legitimados por los estudiantes operan como una especie de lazo a la institución. Arribar a una instancia de afiliación institucional e intelectual (Coulon, 2008) es un proceso que requeriría del apuntalamiento de otros. De este modo, el tipo de intervenciones pedagógicas que se pongan en juego en primer año configuran un condicionante potente y decisivo para el desempeño académico y la persistencia (Ezcurra, 2011).

Una escena que se repite en los relatos de estudiantes de carreras masivas es la de escuchar a algunos profesores sentenciando que luego del parcial – “como bien lo afirman las estadísticas”- sólo la mitad de los estudiantes quedará en las clases, y que es responsabilidad de cada uno ser parte del grupo que permanece o engrosar las filas de quienes se van. Con variantes menores, este tipo de discurso fue reproducido en un gran número de entrevistas. Es evidente, pues, el peso que tiene el principio de la igualdad de oportunidades en los imaginarios y discursos de algunos docentes. Desde esta perspectiva, saber aprovechar las oportunidades que el Estado y la universidad les brinda, requeriría una movilización de tipo individual. Las instituciones pierden todo peso y este es trasladado a los individuos, que deben ser activos para merecer aquello que se les está brindando. Tal como afirma Dubet(2011: 61): “Las posiciones son así menos un estatus asegurado que oportunidades y obstáculos, recursos y desventajas, redes y capitales. Desde entonces, la sociedad ya no es

considerada como un orden más o menos justo e integrado: se vuelve una actividad cuyo dinamismo y cohesión resultan de la acción de los actores mismos”. Articulado con ese discurso vemos también cómo en muchos casos se naturalizan, recurriendo a la estadística como saber que legitima “lo dado”, representaciones sociales que descreen del derecho de todos/as a recibir educación superior.

En las antípodas de estas posiciones nos encontramos con docentes preocupados por generar mecanismos que rompan con esa lógica restrictiva, habilitando accesos a partir de diferentes discursos y prácticas. En muchos casos, estas últimas se originan a partir de políticas institucionales claras y que persiguen una finalidad específica: lograr que el mayor número de quienes ingresan finalicen sus estudios. En otros, esto es un trabajo que se realiza sin un sostén institucional, inclusive sin el acompañamiento de los miembros de la cátedra.

Por otro lado, es posible constatar que es precisamente en los primeros años de las carreras donde las condiciones del trabajo docente presentan mayor complejidad. Allí encontramos, en términos generales, 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, etc.) resultan fundamentales. Esto ha motivado la elaboración de programas específicos, como es el caso del Programa de Fortalecimiento de la Docencia en los primeros años de las carreras universitarias, impulsado desde el Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (IEC-CONADU). Sosteniendo que las políticas más eficaces para generar transformaciones efectivas en el ciclo inicial son aquellas llamadas de “segunda” y “tercera” generación – las cuales desplazan el foco de atención desde el sujeto hacia las barreras que surgen de las condiciones institucionales y de enseñanza (Ezcurra, 2011)-, dicho programa se orienta hacia el mejoramiento de las condiciones institucionales, entendiendo por éstas: las características de las cátedras (estructura de cargos y dedicaciones), la formación pedagógica del plantel de profesores y la articulación con las acciones previas (cursos de ingreso y/o tutorías).

Focalizar en estas cuestiones implica tomar posición respecto de la necesaria valorización y jerarquización de la función docente en la universidad. En las últimas décadas, se observa una tendencia a la sobredimensión de criterios cuantitativos para la evaluación de la carrera

académica (Chiroleu, 2003).

Tendencia que en estos últimos años se ha consolidado acompañado por otros procesos como el crecimiento de los posgrados, el incentivo salarial a docentes con doctorado completo, el acceso a subsidios o la dirección de proyectos por criterios de titulación (Unzué, 2011) en tanto orientaciones implementadas a partir de la formulación de políticas de fortalecimiento del sistema de ciencia y técnica (Carli, 2011; Emiliozzi, 2011) y el financiamiento externo (Gordon, 2011). De este modo, se ha ido sedimentando la figura del “docente-investigador”, solapándose dos funciones constitutivas de la universidad moderna pero que presentan lógicas y temporalidades diferentes y, al mismo tiempo, desvalorizándose la función docente, particularmente en el grado.

Considerando la complejidad de esta situación es que creemos necesario promover procesos de reflexividad, a través de un enfoque biográfico- narrativo. De este modo, pretendemos contribuir a ampliar el conocimiento producido, desde una perspectiva que intenta articular las dimensiones estructurales y subjetivas que atraviesan a la institución universitaria.

#### **4. Historias de vida de profesores de primer año. Una vía de acceso al problema del ingreso desde una perspectiva biográfico-experiencial.**

Como anticipamos en la introducción, en el proyecto de investigación recientemente encarado apuntamos a recuperar las visiones de los profesores de 1º año sobre diferentes dimensiones implicadas en la enseñanza universitaria. Lo anterior no implica considerar a los docentes como meros informantes clave, a modo de mediadores que nos permitan tener acceso a las problemáticas del ciclo inicial. De modo contrario, nos interesa abordar dichas problemáticas desde sus propias historias biográficas y académicas. En este sentido, seguimos la línea de Goodson, pionero en este tipo de enfoques biográfico-narrativos, quien planteaba a principios de la década de 1980 la necesidad de considerar datos personales y biográficos para modificar la concepción generalizada de que los profesores son “tipos intercambiables” que no se verían afectados por las circunstancias y la época. Por su parte, Hernández sostiene que la investigación sobre las historias de vida de los profesores ha adquirido relevancia como espacio desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posiciones biográficas, es decir, experienciales, y no sólo cognitivas, como planteaba la investigación sobre el “pensamiento” del docente (Hernández, 2004: 11). Si se acepta que el pasado influye en el presente, la construcción de historias de vida puede tener – para el autor – un valor de

formación basado en la reconstrucción y en la autoconsciencia. Permite explorar los “lugares” biográficos que faciliten comprender las posiciones actuales de los docentes. Es hipótesis de este trabajo que la incorporación de dicho enfoque teórico en estudios sobre profesores universitarios, y específicamente sobre docentes de los primeros años puede constituir un aporte de primer orden para pensar la enseñanza en el nivel superior.

Ahora bien, en relación con lo anterior, nos interesa evitar caer en lo que Bourdieu llama “ilusión biográfica”, entendida como la propensión a eludir la cuestión de los mecanismos sociales que propician o permiten la experiencia de vida como unidad o como totalidad. En otras palabras, la comprensión de una trayectoria es posible a condición de tener en cuenta los estados sucesivos del campo en que esta se ha desarrollado, es decir, el conjunto de relaciones objetivas que han unido al agente considerando al conjunto de los demás agentes comprometidos en el campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades (Bourdieu, 2007). Así, resultan de interés las observaciones realizadas por Lahire (2009) acerca de las precauciones a tener en cuenta en la construcción de un corpus que considere como datos elementos del orden biográfico. Desde esta perspectiva, dicho material textual constituye una fuente legítima de nuevos saberes sobre el mundo social a condición de evitar tomar a la biografía como el relato transparente de acontecimientos o el testimonio “auténtico” de una experiencia subjetiva o íntima.

En este sentido, cabe señalar que estas mismas precauciones son tenidas en cuenta al interior del enfoque biográfico por aquellos autores que insisten en la necesidad de transformar los relatos de vida en historias de vida; de “*life-stories*” en “*life histories*” (Goodson, 2003). “La tarea de esta transformación es hacer visible los modos en que los relatos de vida personales están mediados por imperativos culturales y políticos más amplios” (Bolívar, 2014: 716).

A modo de ejemplo, nos interesa compartir algunas reflexiones surgidas a la luz de una de las primeras entrevistas realizadas hasta el momento. El entrevistado, un joven docente e investigador del CONICET, al fundamentar sus posiciones en relación con los objetivos que consideraba centrales en 1º año, y a la incidencia que el primer parcial tenía en la “diáspora” estudiantil, refería a diferencias de criterio importantes al interior de la cátedra. Su relato pone de manifiesto sus vivencias en relación con ciertos modos de funcionamiento del poder que involucran a un conjunto de agentes y a su interacción dentro de un campo determinado y que inciden, por supuesto, en el tipo de prácticas que se ponen en juego:

Hay una jerarquía de cátedra, pero esa jerarquía está un poco desdibujada porque el profesor titular trata de horizontalizar, lo que parece ser inicialmente algo que está bueno, pero tiene sus bemoles, porque se requiere tomar decisiones y conocer la fuente de las decisiones (...) El problema es que eso se torna disfuncional; esa horizontalidad que no está funcionando tiene como resultado hacer emerger aquello que el poder intenta ocultar siempre, que es su lado más coercitivo...(Entrevista realizada el 8 de julio de 2015).

Reflexiones como la anterior brindan elementos valiosos para analizar los relatos de vida (en este caso referidos a la vida académica del entrevistado) en permanente articulación con el marco institucional, en el que se ponen en juego modos determinados de funcionamiento del poder al interior de cada cátedra. Asimismo, dicho relato se nutre de nuevos sentidos si ejercemos un trabajo de interpretación que tenga en cuenta las transformaciones históricas de la autoridad en el tiempo presente. La pretensión de “horizontalizar” las relaciones sociales en ámbitos académicos y laborales es, en este sentido, un claro signo de nuestra época.

El ejemplo anterior, que no profundizaremos en esta oportunidad, nos permite afirmar que, en nuestro trabajo, la conexión entre narrativas biográficas de profesores de los primeros años de la universidad y el contexto histórico, sociocultural e institucional en que estas se inscriben, tiene la pretensión de hacer posible que lo individual se torne colectivo. Y esto, siguiendo a Hernández, desde una doble dimensión: “en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente” (Hernández, 2011: 20).

### **Reflexiones finales:**

En un contexto de heterogeneidad en los sistemas de admisión a la universidad, que requiere mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, los profesores de primer año constituyen un objeto privilegiado de investigación dentro del vasto campo de estudios sobre la universidad pública. Como creemos haber puesto de manifiesto en este trabajo, nuestro interés por construir historias de vida de dichos actores universitarios se justifica a la luz de dos situaciones problemáticas estrechamente relacionadas. Por un lado, la identificación del primer año como instancia crítica en la que se define – en gran medida- la permanencia o no

de los estudiantes en la institución. Por otro, la hipótesis según la cual la enseñanza en ese ciclo inicial representa un factor condicionante en la retención de los jóvenes ingresantes. Desde nuestra perspectiva, articular estas cuestiones implica un trabajo analítico que pueda poner en relación una dimensión más estructural (que atienda a los condicionantes materiales y objetivos que inciden en los fenómenos de abandono y permanencia de los estudiantes), con otra dimensión más subjetiva (que rescate las experiencias de quienes, finalmente, representan la primera cara visible de la institución: los profesores de 1º año). Reconocer que estos docentes son referentes cruciales para los ingresantes, puede ser un primer paso a la hora de diseñar estrategias situadas, que atiendan a las particularidades de las diferentes instituciones y que tiendan a considerar a los sujetos reales, quienes no sólo las transitan en su condición de ámbitos de trabajo, o de desarrollo académico y profesional, sino que contribuyen a su realización como espacios que habilitan accesos o promueven restricciones.

### **Referencias bibliográficas:**

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm. 62, 711-734.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*, Biblioteca Nacional- Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires
- Carli, S. (2011). La cuestión universitaria en la Argentina (2006-2011): debates, dilemas e hipótesis históricas. *Revista Sociedad*, 29/30, 105-125.
- \_\_\_\_\_ (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*, Salvador: EDUFBA
- Chiroleu, A. (2003). Las peculiaridades disciplinarias en la construcción de la carrera académica. *Perfiles educativos*, 99, 28-46.

- \_\_\_\_\_ (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*, vol. LIX, núm. 40, 19-28.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Emiliozzi, S. (2011). Políticas en ciencia y tecnología, definición de áreas prioritarias y universidad en Argentina. *Sociedad*, 29/30, 149-168.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Ferrer, C. (2003). Modernización, técnica y política en el Gatica de Leonardo Fabio. Birgin, A. y Trímboli, J. (comps.), *Imágenes de los noventa*, Buenos Aires, Cepa-Del Zorzal.
- Friedemann, S. (2014). El sujeto de la educación. Estudiantes, juventud y política en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)”. En Carli, S. (dir. y comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gibbons, M. (1998) Pertinencia de la educación superior en el Siglo XXI. Contribución a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, *The World Bank, Washington DC*. Extraído el 1 de diciembre, 2011, de [www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/Lectura](http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/Lectura).
- Goodson, I. (2003). Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, 733-758.
- Gordon, A. (2011). Las políticas de ciencia, tecnología y educación superior en el período 2003-2010 en Argentina. *Sociedad*, 29/30, 169-193.
- Guadagni, A. (2015) Aumentó la eficacia de la graduación en las universidades estatales. Informe de CEA- Universidad de Belgrano, Año 4, N° 36. Extraído el 7 de julio, 2015, de [http://www.ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cea/cea\\_numero\\_36.pdf](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea/cea_numero_36.pdf).
- Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. Prólogo en Goodson, I. (ed.) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – EUB.
- \_\_\_\_\_ (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández, F.;

- Sancho, J. y Rivas, J. (coords). *Historias de vida en Educación: Biografías en Contexto*. (pp.13-22) Esbrina-Recerca Universitat de Barcelona. Extraído el 5 de marzo, 2014, de <http://www.ub.edu/esbrina>.
- Kantor, D.: (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Krotsch, P. (2014). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? En Carli, S. (dir. y comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lahire, B. (2009). Sociología y autobiografía. *Trabajo y Sociedad*, 12, 1-7.
- Pierella, M.P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010) Los sistemas de admisión de las universidades en la Argentina. Documento de trabajo N° 255, Universidad de Belgrano. Extraído el 27 de junio, 2015, de [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/255\\_Sigal.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_Sigal.pdf)
- Sigal, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? *Desarrollo Económico*, vol. 33, n° 130.
- Unzué, M. (2011). Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina. *Sociedad*, 29/30, 127-148.