



# Las redes de estudiantes en la universidad

## Nuevas experiencias y dispositivos para pensar el derecho a la universidad

Luciano Noya . Estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación . [luciano.a.noya@gmail.com](mailto:luciano.a.noya@gmail.com)

La deserción universitaria, sobre todo durante los primeros años de las carreras de grado, es una problemática identificada hacia dentro de las universidades. Tanto así que muchas veces estas comienzan a desarrollar entre sus estrategias propuestas de contención y orientación que evitan el abandono y apuestan a la retención de sus estudiantes. A través de los últimos años en Argentina podemos encontrar múltiples trabajos e investigaciones sobre el ingreso y la permanencia en la universidad. (Carli, 2012; Ezcurra, 2004; Parrino, 2009)

En el presente artículo se buscará reponer la importancia de las redes de trabajo entre estudiantes que se configuran como una variable potente para pensar en la permanencia en la universidad. Partiendo de un marco del derecho a la universidad y del entramado social en el cual estamos inmersxs se retomarán los distintos dispositivos institucionales que actualmente propician espacios de encuentro y orientación entre el alumnado, y que funcionan en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA gestionados por lxs mismxs estudiantes, así como también recorrer puntos de contacto posibles y deseables con otros dispositivos que funcionan en dicha facultad. Al mismo tiempo se intentará dar cuenta de los discursos y sentidos que circulan históricamente en la universidad y cómo estos distintos dispositivos generan nuevos discursos.

## ¿La universidad como derecho?

El primer párrafo de la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe del 2008 dice: “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”.

Podemos pensar que esta declaración, a la que Argentina se suscribió en 2008, es de vital importancia porque propició un punto de partida regional en lo que comprende a la educación superior. De una misma manera reconocemos en esta declaración un insumo fundamental en la discusión legislativa que culminó con la reforma (2015) a la Ley de Educación Superior de 1995. Dicha reforma explicita que las carreras de grado en las universidades públicas sean gratuitas y prohíbe establecer cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa. También en el mismo sentido establece que el “Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior”. Destacamos, asimismo, que asigna la responsabilidad indelegable de garantizar la igualdad de oportunidades y acceso, la permanencia y la graduación. Otro punto interesante a tener en cuenta es el establecimiento del acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas

que aprueben la educación secundaria. De la mano con esto se señala la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión.

Las modificatorias hasta aquí destacadas enmarcan las políticas nacionales que se fueron desarrollando en el último tiempo con el objetivo de reconocer a la educación superior con el carácter de bien público y derecho humano universal, y por consecuencia una responsabilidad de los Estados.

Sobre este marco normativo pensamos en la universidad como un derecho, pero esto va más allá de un marco normativo necesario: implica también una serie de acciones simbólicas y concretas que se desprenden de esta concepción. Siguiendo al filósofo Eduardo Rinesi (2015) afirmamos que el derecho a la universidad es más complejo que garantizar el acceso a *entrar* a la universidad, sino que también es el derecho a aprender y a recibirse en un plazo razonable. Agrega, además, que se trata de “el derecho a hacer todo eso sin ser humillado por ningún profesor ni por ningún dispositivo institucional”. Estos señalamientos los tomaremos más adelante, sin embargo, ayudan a dar cierta profundidad a lo expresado párrafos atrás.

Pensar en la universidad como derecho no es nada sencillo. Esto sucede porque en sus inicios esta fue pensada para un sujeto pedagógico particular, era patrimonio de una élite para formarse en la función pública. Luego, con el correr de los años y

las distintas reformas que sufrió nuestro país, podemos encontrar periodos de mayor o menor grado de restricción de la educación superior. Dichos momentos coinciden respectivamente con aperturas democráticas y las distintas dictaduras que tuvieron lugar en el país durante el siglo pasado. Por comentar algunos datos más recientes para ilustrar esto último que señalamos, entre el periodo de la vuelta a la democracia en 1984 y los primeros años del menemismo, se registra un crecimiento del 65% en la matrícula en universidades nacionales (Lamarra, 2002). No es propósito de este artículo hacer un análisis exhaustivo acerca de las tasas de crecimiento o decrecimiento de la matrícula universitaria durante el último periodo ni tampoco los factores que influyen en ella, no obstante, podemos afirmar que más allá del impacto que ha tenido la sanción e implementación de la ley de educación superior en 1995, el estallido social y económico del año 2001 y la última reforma de la educación superior que señalamos al principio el sistema universitario argentino se ha expandido y diversificado considerablemente en las últimas décadas. (Carli, 2012)

Esta tendencia generó un impacto en materia de democratización ya que facilitó la incorporación de sectores históricamente excluidos. Aun así, a pesar de que somos testigxs de una

masificación de la facultad y que la concepción de esta como un privilegio de las élites haya sido dejada atrás en el marco normativo, dicha concepción elitista se encuentra ampliamente extendida en un segmento de la población en nuestro país. Esta ha dejado marcas en el discurso público que circula dentro y fuera de la universidad, influye en la concepción de los “deberes de la universidad”, en la misión y el objetivo de la esta. Del mismo modo influye en la posición que adoptan las personas que habitan la universidad.

### Las trayectorias universitarias y los discursos en disputa

Resulta interesante entonces pensar cómo es que circulan sentidos, impresiones e interpretaciones y como estos entablan relación entre lxs sujetxs que habitan la universidad. Destacamos de una misma manera que estos discursos y sentidos se entranman con la vida diaria de lxs estudiantes, sus realidades socioeconómicas, entornos laborales y familiares. Es así que los discursos son determinantes fundamentales a la hora de definir cómo lxs sujetxs transitan la universidad.

Los aportes del giro lingüístico<sup>1</sup> nos dan algunas pistas para comprender el entramado social e histórico que componen los discursos. Por un lado, destacamos que nuestro conocimiento

1 Para profundizar más sobre esto recomendamos la lectura de *El giro lingüístico*. Rorty, R. (1967).

del mundo está mediado por el lenguaje así este deja de ser un medio transparente para representar la realidad objetiva, por otro lado, entendemos que el discurso supone prácticas sociales que se dan de una manera articulada entre lo que se dice y lo que se hace. Pero esto que se dice y que se hace se produce dentro de un contexto histórico y socialmente determinado, estructurado por regulaciones y relaciones de poder. Es así que podemos afirmar que los discursos están lejos de ser naturales sino que también se encuentran en constante transformación. (Foucault, 2002; Laclau y Mouffe, 1985; Vassiliades y Southwell, 2014)

Reconocemos a la universidad como una institución compleja en la que se producen disputas de sentido y de poder, sin embargo, los discursos pedagógicos dominantes parecen erigirse como grandes ámbitos de consenso. Así lo explica el autor estadounidense Cherryholmes en el comienzo de su capítulo destinado a “repensar” los discursos pedagógicos:

Las profesiones se hallan constituidas por lo que se dice y se hace en su nombre. Las regularidades en lo que se dice (discurso) y se hace (práctica) se basan en convicciones y valores compartidos, a través de las tareas realizadas, los problemas abordados, los valores articulados y la investigación emprendida. Los grandes ámbitos de consenso sobre

cómo proceder en la educación contemporánea empujeñecen de forma notable los conflictos y los desacuerdos. Cherryholmes (1999: 17)

Tal como termina el párrafo citado el discurso pedagógico ha sido hegemonizado de tal manera que hasta nos es difícil pensar en plural y en diversidades en dicho campo.

Existe un discurso muy potente que se desprende de una concepción elitista de la universidad que la considera como una máquina de producir “egresados útiles”. Es a partir de este tipo de discursos que se genera una ponderación de algunas carreras universitarias por encima de otras y son consideradas como prioritarias en torno a la posibilidad de acceder a mejores puestos de trabajo en un futuro, a mejores valoraciones técnicas y mayor/mejor estatus social. Estos discursos potenciados, sobre todo luego de los años noventa, provienen de amplios sectores del espectro sociopolítico y muchas veces son replicados en grandes medios de comunicación.

De alguna manera podemos pensar que atentan directa o indirectamente contra la posibilidad de garantizar el derecho a la universidad en tanto que configuran perspectivas adoptadas por docentes, estudiantiles e instituciones educativas. Es aquí donde podemos pensar en la posición docente al entenderla de la misma manera que lxs investigadorxs Vassiliades

y Southwell, quienes la piensan como una categoría en la que confluyen múltiples modos en que lxs sujetxs viven, sienten y asumen su tarea así como también los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar. Al mismo tiempo "la noción de posición docente implica también una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer [...]". (Vassiliades y Southwell, 2014:167)

Dichos discursos que circulan y confluyen en la posición docente son consecuencia de disputas dentro del campo pedagógico. En este sentido es necesario pensar cuáles son los elementos que aparecen en disputa respecto de la concepción de trabajo docente, la cual está atravesada por definiciones de política educativa y por diferentes prácticas de parte de los sujetos que constituyen las posiciones docentes. Esto es posible en la medida en que la estructura discursiva es una práctica que establece y compone a las identidades y relaciones sociales diferenciales. Al mismo tiempo, desde el Estado, las políticas públicas en educación constituyen una articulación de significantes ligados a un valor.

Es interesante tomar los aportes de otras disciplinas para pensar el campo pedagógico, por ejemplo, las antropólogas

Cerletti y Santillán (2011) hablan de otro sujeto social dentro de este campo pedagógico que es la familia. La psicóloga Ezcurra (2004) señala también a la "familia" como una condición de posibilidad decisiva para el tránsito y la tarea universitaria. Esto influye directamente en las actitudes que lxs estudiantes adoptan sobre todo durante los primeros años. También entendemos que si bien la "familia" es un concepto anclado tradicionalmente que remite a representaciones sociales clásicas como mamá, papá y sus hijxs solterxs, es un concepto construido históricamente y como tal es contingente. Es importante señalar que, según el último censo realizado en 2011,<sup>2</sup> a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA acuden más de quince mil estudiantes. Al constituirse como una población totalmente heterogénea podemos afirmar que existen y confluyen múltiples modos de nombrar y de ser familia. Antes de seguir adelante es necesario resaltar que la posibilidad de seguir alguna carrera universitaria está íntimamente relacionada con la concepción de un ascenso social.

Según Ezcurra (2004), entre los discursos familiares que influyen en las trayectorias universitarias de lxs alumnxs podemos encontrar a dos grandes grupos: por un lado, quienes cuentan con un considerable respaldo familiar que acompa-

<sup>2</sup> Sistema de información permanente. Censo de Estudiantes 2011 Informe Final. Coordinación general de planificación estratégica e institucional. Universidad de Buenos Aires.

ñan y apoyan esta trayectoria, por otro lado, también existen estudiantes que sufren una desaprobación y presión por parte de sus familias acerca del estudio universitario. Estas desaprobaciones usualmente tienen que ver con no estar de acuerdo con la carrera que eligieron, con el tiempo que le dedican al estudio muchas veces a costa del que emplean para el trabajo o las tareas del hogar. Así también encontramos estudiantes que eligen carreras por mandatos familiares latentes o explícitos, aunque ellos propiamente no se sientan conformes con esa elección. Ezcurra aporta:

Ello induciría impactos muy negativos, sobre todo de tipo afectivo: un fuerte malestar psíquico, atravesado por sensaciones de “presión”, de sufrimiento (“tensión”, “te afecta”, “te mata”, “te hace mal”, “me siento mal”, “molesta mucho”) y, en ocasiones, de culpa (descuido o abandono de obligaciones familiares, transgresión de mandatos), depresivas (“entonces empiezan los bajones, las depresiones”) y de soledad. Tal malestar, a su turno, podría desencadenar daños en el campo de las actitudes, alentando ideas de deserción, y en el aprendizaje, perturbando la concentración. (Ezcurra, 2004: 9)

En este mismo sentido la posición que adoptan los estudiantes está igualmente mediatizada por discursos, cargas simbólicas, afectos y sentidos que son construidos en el devenir histórico. Pero al mismo tiempo en ella confluyen identidades y relaciones sociales diferenciales, a lo que Ludmer define como “una yuxtaposición o superposición de pasados y de futuros y una conjugación de temporalidades en movimiento”. (Ludmer, 2002: 94)

Existen diferentes dificultades que atraviesan a los estudiantes universitarios. De alguna manera estas también se ponen en juego a la hora de la construcción de las identidades. Podemos identificar que estas suelen ser más fuertes sobre todo en los primeros años de la universidad, configurándose así como un espacio y tiempo crítico para los alumnos.

En primera instancia, podemos destacar un cierto “desfase” entre la educación secundaria previa y la universidad. Este desfase no solo se refiere a conocimientos previos, sino también se relaciona con cierto oficio de estudiante.<sup>3</sup> De la misma manera, siguiendo a Ezcurra (2004) encontramos otras dificultades relacionadas directamente con el oficio de estudiante. Una de ellas es la falta de tiempo para dedicarle a la universidad, muchas veces totalmente novedosa en relación a la experiencia previa en otros ámbitos formativos. Relacionada con esta viene la exi-

3 Para profundizar sobre esta conceptualización recomendamos la lectura de Fenstermacher, G. (1989). *Aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza*.

gencia que tiene la facultad: se presentan cargas más grandes de lectura, escritura y producción. Así también aparecen los problemas socioeconómicos y el enorme desafío que tienen muchxs estudiantes de combinar sus estudios con horarios laborales, lo que los lleva a registrar presiones relacionadas con la autopercepción de no querer ser una carga económica para su familia. Estas son algunas de las dificultades que se entranan con los discursos señalados a lo largo del apartado.

Por otra parte, aparecen ciertas identidades cristalizadas en el discurso institucional: cierta forma de ser docente, cierta forma de ser estudiante, cierta forma de ser universidad pública. Disputar y pensar en nuevos sentidos, discursos desde la perspectiva del derecho a la universidad, nos lleva también a poner en juego una destotalización de estas identidades.

En este mismo sentido podemos tomar los aportes de Serra para pensar la pluralidad que existe en estxs sujetxs. Admitir que existe esta pluralidad es "reconocer que el futuro no tiene un solo camino, un solo modo de ser mujer, de ser hombre, ciudadano, profesional, obrero. Es interrumpir la unidireccionalidad de todo un proceso pedagógico en cuanto único arquitecto de modos de habitar una cultura". (Serra, 2003: 3)

Pero admitir esta pluralidad no es algo gratuito, nos lleva a redefinir las preguntas, límites e intervenciones de lo que es la cuestión educativa y el quehacer cotidiano de la universidad.

Es un llamado a la acción, un imperativo. Así que pensamos en cómo las distintas acciones concretas que realizan las instituciones colaboran con la generación de estos nuevos discursos desde una perspectiva del derecho a la universidad. Entre estas acciones podemos encontrar los programas institucionales de orientación a estudiantes, las becas que cada universidad propicia, la habilitación de espacios como campos de deportes, bibliotecas y actividades académicas relacionadas con áreas de interés o congresos.

Sin embargo, estas actividades concretas tienen que venir acompañadas de acciones simbólicas, gestuales y de sentido que también aportan a generar nuevos discursos. De la misma manera podemos posicionar al compromiso de lxs profesorxs con lxs studentxs como un factor fundamental a la hora de generar estos nuevos discursos. Relacionado íntimamente con lo que habíamos señalado en un principio, ser reconocidx por la institución o lxs profesorxs como un sujetx de derecho como es el de la universidad es también el derecho a no ser humilladx por ningunx profesrx ni dispositivo institucional.

### **Las redes de estudiantes en la universidad: el caso de la Facultad de Filosofía y Letras UBA**

Podemos estudiar que las instituciones nos perpetúan y nos estructuran (Kaes, 1989). Desde el momento que entramos a una

institución o nos reconocemos como parte de una la misma nos sitúa en una relación con lxs demás miembrxs.

Las instituciones nos piensan y nos hablan, pero además son preceden, nos sitúan y nos inscriben en sus vínculos y discursos. En ella trazamos las relaciones que sostienen nuestra identidad, es decir, todas las acciones externas que nos llegan en la institución tienen un correlato interno en nuestra subjetividad. Dentro de las instituciones creamos lazos, estos muchas veces se constituyen en un sostén a lo largo de toda nuestra estancia en la universidad.

En el apartado anterior señalamos ciertas problemáticas que tenían que ver con el aprender a ser estudiante y esto implica, por supuesto, aprender a manejar el tiempo y técnicas de estudio, como también ciertas estrategias de escritura y producción. Este aprendizaje puede ser facilitado por otrxs estudiantes o dispositivos institucionales, tal relación se produce y es parte de habitar la universidad. En ello confluye no solamente presenciar las clases con otrxs reconocibles como pares, se trata además de compartir el viaje a la facultad, los pasillos, los espacios abiertos y de descanso, los laboratorios, las actividades culturales que se dan dentro de la institución, etc.

Como se podrá notar, las distintas actividades que estuvimos nombrando tienen algo en común: todas están intermedias por una presencialidad física. Con la pandemia se abrió un nuevo desafío: cómo propiciar espacios para acompañar,

para mancomunar esfuerzos, generar lazos y habitar la universidad sin estar físicamente en ella. Es así que a partir de la iniciativa de distintos grupos de estudiante avanzadxs de algunas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras UBA se crearon tres dispositivos destinados a reponer la “falta de pasillo” y de contacto que tienen lxs estudiantes entre sí y con la institución. Pasamos a describirlos brevemente.

#### ***Programa de acompañamiento a Ingresantes (PAI) de la carrera de Ciencias de la Educación***

Consiste en un equipo de estudiantes avanzadxs de la carrera de Ciencias de la Educación que producen distintas herramientas y propuestas orientadas a lxs ingresantes de la carrera. Entre estas herramientas se encuentran documentos de técnicas de estudio, normas de citado y de producción académica, así como también distintas guías orientadas a acompañar la resolución de parciales. Entre los objetivos expresados por este dispositivo señalan que se busca generar un acompañamiento entre pares, fortalecer los lazos solidarios, fomentar la circulación de información en los distintos planos institucionales y mancomunar esfuerzos para que no abandonen la cursada. Actualmente la cantidad de estudiantes que participan asiduamente del programa como acompañantes son 11. El mail de contacto es [acompanamientoedu@gmail.com](mailto:acompanamientoedu@gmail.com).

### **Programa de Acompañamiento de los Recorridos Estudiantiles (PARES) de la carrera de Historia**

Según la descripción del programa: Somos estudiantes o graduados recientes de la carrera de Historia, capacitados para ayudar y acompañar en las necesidades que el estudiante atraviesa durante su recorrido académico. El Programa PARES está destinado a todos los estudiantes o interesados en realizar la carrera de Historia en FFyL, en todas sus modalidades y orientaciones. El objetivo es fortalecer los lazos comunitarios que naturalmente se dan en los pasillos de la facultad, que este contexto difícil, para garantizar un ingreso, permanencia y egreso positivo.

La cantidad de estudiantes que participan asiduamente como acompañantes actualmente son 11. El mail de contacto es [programapares.historia@gmail.com](mailto:programapares.historia@gmail.com).

### **Programa de Orientación de Estudiante (POdEs) de la carrera de Filosofía**

Según la descripción del programa el objetivo se trata de construir una red de acompañamiento y seguimiento del proceso de virtualización de estudiantes durante el período de cursada semipresencial. Al mismo tiempo, crear una herramienta de comunicación oficial *inter pares* para facilitar el ingreso y permanencia de los ingresantes de la carrera de filosofía. Entre las tareas realizadas se encuentran:

1. Acompañamiento en trámites a distancia.
2. Consejos para organización de la cursada.
3. Gestión de espacios de comunicación inter pares.
4. Asesoramiento sobre parciales y finales virtuales.
5. Derivación de consultas a canales institucionales idóneos.

El mail de contacto es: [podes.filo@gmail.com](mailto:podes.filo@gmail.com).

Estos tres dispositivos, más allá de sus matices, tienen mucho en común. En primer lugar, son gestionados íntegramente por el cuerpo estudiantil. Todas las herramientas son pensadas *desde estudiantes para estudiantes* partiendo desde la propia biografía y experiencia. En segundo lugar, si bien cada programa atiende a una carrera en específico, todos tienen una íntima relación entre sí ya que fueron creados a la par y en un diálogo constante entre las personas que lo coordinan. Por último, estas tres experiencias buscan propiciar espacios amigables de interacción entre pares desde el paradigma de la ternura caracterizado por el renombrado psicoanalista argentino Fernando Ulloa (1995). Este paradigma está compuesto por dos habilidades propias que se habilitan a partir de la ternura. Por un lado, la empatía, que permite el reconocimiento y la palabra. Por otro lado, el miramiento: “tener miramiento, para mirar amorosamente a un sujeto que se reconoce como ajeno uno mismo”. (Ulloa, 1995: 136)

En este proceso de trabajo en red y entre pares se construye conocimiento de manera colectiva, no sería posible sin esta manera de “mirar” y de reconocer a otra persona dado que son lxs mismxs estudiantes quienes colaboran y se ayudan entre sí a partir de comentarios sobre la producción de sus colegas. Aparece una construcción del espacio público comprometida con la palabra y con la escucha. Es en ese sentido que se constituye como una acción profundamente política que también aporta a la construcción de identidades.

Retomamos a Lidia Rodríguez en su trabajo pensando y repensando las ideas del pedagogo brasileiro Paulo Freire:

El diálogo requiere espacios donde desplegarse, y en ese sentido lo político es también construcción de ámbitos donde la constitución de un nosotros que construya proyectos sea posible. Un ámbito que posibilite la participación de grupos cuya importancia cuantitativa y cuyo aporte cotidiano en la construcción de sociedad no siempre los torna visibles. (Rodríguez, 2008:10)

Es así que esta idea de trabajo en red da lugar a un horizonte mucho más amplio de contacto y de relaciones con otras instituciones, redes, colectivos y territorios.

A partir de esta idea surgen además puntos de contacto entre estos dispositivos y los otros de orientación y acompañamiento de las trayectorias estudiantiles que se llevan adelante desde el Programa de Orientación de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la facultad (SEUBE). Cabe destacar que dicha secretaría centralizó y asesoró a cada uno de los dispositivos mencionados para que fuesen desarrollados de la mejor manera posible. Entre algunas de las actividades que realiza esta secretaría en sintonía con garantizar el acceso, la permanencia y el egreso en la universidad podemos encontrar charlas para estudiantes ingresantes, el Espacio de Orientación Pedagógica, las Tutorías (Proyecto “Estudiantes avanzados tutores de estudiantes ingresantes”), el Régimen Transitorio de Cursada y las entrevistas a estudiantes que solicitan prórrogas en finales que están por vencerse.

Para finalizar, volvemos a nombrar el curso ofrecido por el equipo de Orientación de la SEUBE. Este curso, denominado La Orientación en la Universidad desde la Perspectiva del Derecho a la Educación, tuvo lugar durante el primer cuatrimestre 2021 y estuvo dirigido a todxs lxs estudiantes que participan en algún dispositivo de orientación de la facultad, sean gestionados por la misma secretaría o por alumnx como en el caso de los tres presentados anteriormente. Este curso tenía como objetivo uni-

ficar criterios en lo que refiere a la orientación, pero sobre todo propiciar un espacio de encuentro y de reflexión sobre la tarea que asume cada dispositivo desde una perspectiva del derecho a la educación superior.

### Algunas reflexiones finales

A lo largo del trabajo se intentó dar cuenta cómo se configuran los discursos que circulan en la universidad y qué implicancia poseen a la hora de pensar en el derecho a la educación. Entendemos que no es sencillo disputarles a estos sentidos que muchas veces se posicionan como dominantes, sin embargo, también consideramos que es una tarea central. Es necesario reclamar el derecho a la universidad y hacernos cargo de nuestras intenciones no solamente para lxs estudiantes. Como señala Eduardo Rinesi (2015), el derecho a la universidad es un derecho colectivo, es un derecho de lxs que están, lxs que no están y lxs que quieren algún día estar en la facultad y gozar del mismo. Es decir, es un derecho del pueblo.

Por eso es importante destacar las experiencias que lo propician o lo intentan garantizar. Creemos que estas son algunas respuestas posibles ante los interrogantes que nos hacemos acerca de cómo habitamos la universidad. No sabemos si esto es suficiente, probablemente tengamos que seguir pensando, aunque consideramos que vamos por el buen camino. ▲

### BIBLIOGRAFÍA

- Braslavsky, C. (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Miño y Dávila.
- Carli, S. (2012). *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: una investigación sobre el tiempo presente*.
- Cerletti, L., y Santillán, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. En *Boletín de Antropología y Educación*, pp. 7-16. Facultad de Filosofía y Letras. ISSN:1853-6549
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, cap. 1 y 7. Pomares Corredor.
- Dávila, P.; Argnani, A., y Suárez, D. H. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re) conocimiento para la formación docente. En *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 94.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? en Tenti, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-UNESCO.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, núm. 122, pp. 305-335. ISSN 0100-1574, ISSN-e 1980-5314,
- Ezcurrea, A. M. (2004). *Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior*. En *Perfiles educativos*, vol. 27, núm. 107, pp. 118-133. ISSN 0185-2698.
- Fenstermacher, G. (1989). *Aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza*. Paidós.

- Fernández, L. (2009). Acerca de la institución de la educación y el enfoque institucional. En Primeras Jornadas Nacionales. Los enfoques institucionales en educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.
- Hillert, F. (2008). El giro copernicano pedagógico de Freire. En *Novedades Educativas*, núm. 209. Novedades Educativas.
- Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Paidós.
- Ludmer, J. (2002). Temporalidades del presente. *Boletín Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, pp. 21-34, núm. 10. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Parrino, M. C. (2009). La deserción y la retención de alumnos: un viejo conflicto que requiere pensar nuevas soluciones. En *Gestión Universitaria na América Latina - GUAL*, vol. 2, núm. 1.
- Pereyra, M.; Mantegazza, S.; De Gori, J.; Rusler, V., y Daiksel, A. (2017). Trayectorias estudiantiles. Reflexiones y desafíos desde el campo de la orientación. En *Redes de Extensión*. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Pereyra, M.; Mantegazza, S.; De Gori, J.; Rusler, V., y Daiksel, A. (2020) Acompañamiento institucional a las trayectorias educativas Promover el lazo en tiempos de aislamiento social. *Espacios de crítica y reflexión*, núm. 5. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*, cap. 1. Morata.
- Rines, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. UNGS-IEC. Colección Educación, Serie Universidad.
- Rodríguez, L. (2008). Actualidad del pensamiento y la praxis freiriana. En *Novedades Educativas*, núm. 209. Novedades Educativas en Educación. Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Fragmentos seleccionados.
- Serra, S. (2003). Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico en Frigerio, G., y Diker, G. *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Noveduc.
- Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014) El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 11, núm. 11. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.
- Suárez, D.H.; Argnani, A., y Dávila P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. En *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 42. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Suárez, D. H. (2010). Memoria pedagógica, relatos de experiencia y reformulación de la pedagogía crítica. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y los colectivos de docentes narradores. Clase 9 del curso virtual Historia y Prospectiva Crítica del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Espacio de Formación Virtual de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales. Cátedra Florestan Fernandes, CLACSO. Programas Académicos.
- Suárez, D., y Vassiliades, A. (2010). Prospectiva del aporte específicamente latinoamericano al pensamiento pedagógico "desde el Sur". Clase 6 del curso virtual Historia y Prospectiva Crítica del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Espacio de Formación Virtual

de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales. Cátedra Florestan Fernandes. CLACSO.

Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica: historial de una práctica*. Paidós.

Sistema de información permanente. Censo de Estudiantes 2011 Informe Final. Coordinación general de planificación estratégica e institucional. Universidad de Buenos Aires. En línea: <https://www.uba.ar/contenido/294>