

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis de Doctorado

Los sentidos de la experiencia universitaria en Trabajo Social

*Tensiones de la formación en el primer año de estudios en la FTS-UNLP desde
la perspectiva de los estudiantes y profesores (2018-2020)*

Autor: Mg. Matías D. Causa

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Director: Dr. Claudio Suasnábar

Codirectora: Dra. Emilia Di Piero

Fecha de presentación: 10 de mayo de 2021

Resumen

Esta tesis es el resultado de una investigación sobre los sentidos de la experiencia universitaria del primer año de estudios que construyen los estudiantes y profesores como actores universitarios fundamentales. Estos sentidos se sitúan en las tramas de la Facultad de Trabajo Social perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata durante el periodo 2018–2020. Su objetivo fue indagar, en la traducción a nivel de los sentidos de los actores, la experiencia del tiempo inicial de la formación universitaria en Trabajo Social desde una perspectiva descentrada de las condiciones institucionales del ingreso, el primer año y el problema del desgranamiento universitario como única condición de desajuste de los procesos de formación, buscando comprender la interpretación de la universidad como una dimensión constitutiva y productiva de los sentidos que construyen estudiantes y profesores. Es decir, sentidos que emergen en una nueva configuración del mundo educativo. De este modo la tesis tensiona la configuración de la educación universitaria en Trabajo Social, indagando una serie de controversias en torno a los debates del campo en relación con los procesos de formación. A través del análisis, los sentidos de la experiencia en los inicios de la formación universitaria revelan el papel que los estudiantes y profesores juegan en la construcción del capital social y cultural de la universidad, así como los modos en que en ellos se expresan los rasgos específicos que imprimen tanto el Trabajo Social como campo disciplinar-profesional como la FTS en tanto institución universitaria con características particulares.

Palabras clave: experiencia universitaria - trabajo social - estudiantes - profesores - primer año universitario

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	8
INTRODUCCIÓN: LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA INTERPELADA	10
PRESENTACIÓN	10
ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	13
PERSPECTIVA RELACIONAL.....	15
ESTRUCTURA DE LA TESIS	17
CAPÍTULO 1: SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TRAMA SITUADA DE RELACIONES DE SENTIDO ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO	20
ALGUNOS SUPUESTOS DE PARTIDA.....	20
ESPACIO Y TIEMPO	24
PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	27
CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN	29
<i>Principales decisiones metodológicas adoptadas.....</i>	<i>29</i>
<i>Sobre las dimensiones de análisis.....</i>	<i>35</i>
<i>Acerca del diseño.....</i>	<i>37</i>
<i>Sobre la estrategia del análisis.....</i>	<i>43</i>
<i>Reflexividad</i>	<i>45</i>
CAPÍTULO II: TERRITORIO TEÓRICO Y ESTADO ACTUAL DE LOS CONOCIMIENTOS SOBRE LA UNIVERSIDAD Y SUS ACTORES.....	48
TERRITORIO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	48
PRECISIONES TEÓRICAS ALREDEDOR DEL CONCEPTO DE EXPERIENCIA.....	49
APORTES DESDE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA A ESCALA REGIONAL Y LOCAL	51
¿POR QUÉ OPTAR POR EL CONCEPTO DE EXPERIENCIA?.....	54
EXPERIENCIA Y UNIVERSIDAD	56
EXPERIENCIA Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN	59
SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES ESTUDIOS Y DEBATES SOBRE EL TEMA Y LAS DIMENSIONES CENTRALES DEL PROBLEMA.....	60
<i>El derrotero de los estudios sobre la universidad</i>	<i>60</i>
<i>Sobre las áreas temáticas de los estudios sobre la universidad</i>	<i>63</i>
<i>Los estudiantes en la agenda de las investigaciones sobre la universidad.....</i>	<i>65</i>
<i>El punto de vista institucional y el primer año universitario como tramo crítico.....</i>	<i>67</i>
<i>La mirada en los profesores como actores fundamentales</i>	<i>71</i>
CAPÍTULO III: EL CAMPO DISCIPLINAR-PROFESIONAL DEL TRABAJO SOCIAL: CENTRALIDAD Y RECURRENCIA DE LOS DEBATES SOBRE LA FORMACIÓN EN ARGENTINA.....	77
ACERCA DE LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	77
CIENCIAS SOCIALES Y TRABAJO SOCIAL.....	82
LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CAMPO Y LA RELEVANCIA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL TRABAJO SOCIAL ARGENTINO	85
LA FAUATS Y SU PAPEL PREPONDERANTE EN LOS DEBATES POR LA FORMACIÓN	90
<i>La reorganización de la FAUATS</i>	<i>91</i>
EL CAMPO Y LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	96
LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN TRABAJO SOCIAL Y SU INSCRIPCIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES.....	99
LOS NÚCLEOS ESTRUCTURANTES DE LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	104
LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES: UN ESPACIO DE FORMACIÓN DISTINTIVO Y FUNDAMENTAL	107
CAPÍTULO IV: INGRESO UNIVERSITARIO, TRANSFORMACIONES Y CALEIDOSCOPIO DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNLP: PARTICULARIDADES DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA	113
EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD Y LA AGENDA DE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS	113

ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES SOBRE LA DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA.....	119
INGRESO Y PRIMER AÑO EN LAS CARRERAS DE TRABAJO SOCIAL: LA RED DE DOCENTES DE ASIGNATURAS TRONCALES	124
PROFESORES Y ESTUDIANTES: ACTORES CENTRALES EN LA AGENDA DEL CAMPO DEL TRABAJO SOCIAL	127
LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.....	130
EL INICIO DE LA VIDA UNIVERSITARIA EN LA FTS: EL CURSO INTRODUCTORIO	133
LA DIRECCIÓN DE INCLUSIÓN Y VINCULACIÓN EDUCATIVA	136
EL PLAN DE ESTUDIOS Y EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA EN LA FTS.....	138
CAPÍTULO V: SENTIDOS DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA SIN CONDICIÓN: LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL Y EL PRIMER AÑO DE ESTUDIOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE AQUELLO QUE "LES PASA"	142
LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL	143
RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL PROBLEMA DEL DESGRANAMIENTO EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA	145
ACERCA DE LOS PERFILES DE ESTUDIANTES QUE SE INSCRIBEN A LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL.....	150
ASPECTOS SUBJETIVOS Y MODOS DE RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO	158
SENTIDOS ESTUDIANTILES SIN CONDICIÓN	162
SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIOS	167
<i>El contexto social, las situaciones personales y familiares</i>	<i>167</i>
<i>El Boleto Estudiantil y el PROGRESAR</i>	<i>171</i>
<i>Entramos y era un aula llena y ahora ya nos conocemos todos</i>	<i>175</i>
SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO	180
<i>Las cátedras no tendrían que elegir los contenidos de acuerdo con cuantas bajas puede haber en su materia</i>	<i>180</i>
<i>La escuela secundaria y el ritmo académico en la universidad</i>	<i>182</i>
<i>"No porque conozca muchos textos en lo social va a saber qué hacer". Aspectos pedagógicos, críticas a la evaluación y marcas del campo disciplinar-profesional en los relatos estudiantiles.</i>	<i>193</i>
SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN	198
<i>"Como vivirlo de manera colectiva, ¿viste?"</i>	<i>199</i>
<i>Las cátedras: entre la organización, las decisiones de enseñanza y los conflictos que intervienen en los sentidos de la experiencia universitaria estudiantil.....</i>	<i>205</i>
SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN RELACIÓN CON LOS PROFESORES.....	207
<i>Sentidos estudiantiles acerca de los profesores de primer año de Trabajo Social.....</i>	<i>208</i>
CAPÍTULO VI: ¿SENTIDOS CONTRAPUESTOS? EXPERIENCIA UNIVERSITARIA Y PROFESORES DE PRIMER AÑO DE TRABAJO SOCIAL.....	216
PROFESIÓN ACADÉMICA Y DOCENTES DE PRIMER AÑO EN LA FTS	218
PROBLEMAS ESTRUCTURALES DE LAS CÁTEDRAS DE PRIMER AÑO Y ESTADO DE SITUACIÓN EN LA FTS	222
LA INVESTIGACIÓN Y LOS DOCENTES INVESTIGADORES EN LA FTS	225
LA FORMACIÓN DE POSGRADO DE LOS PROFESORES DE LA FTS	228
LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LOS DOCENTES EXTENSIONISTAS EN LA FTS	234
SENTIDOS PROFESORALES DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA	236
ENFOQUES CONCEPTUALES ACERCA DE LOS PROFESORES	239
SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES.....	243
<i>Los estudiantes de primer año bajo la lupa de los profesores: "los de la mañana y los de la noche".....</i>	<i>243</i>
SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN	250
<i>Las cátedras: espacio institucional, sentidos de la experiencia universitaria y miradas a partir del análisis de las propuestas pedagógicas.....</i>	<i>250</i>
<i>Sobre el campo del Trabajo Social, la formación y la participación en los espacios político-gremiales: ejes centrales desde la perspectiva de los profesores.....</i>	<i>256</i>
SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO	259

<i>Recorridos y experiencias de formación docente y énfasis en los procesos de alfabetización académica</i>	260
<i>La “atracción” por la práctica, por ir al territorio</i>	268
SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIOS	273
<i>Enseñar en primer año, miradas sobre la escuela secundaria y el desgranamiento universitario</i>	274
<i>Entre el acompañamiento y el riesgo del “asistencialismo” académico</i>	284
CONCLUSIONES	300
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	318
A MODO DE EPÍLOGO	354
ACERCA DE LA VIRTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA.....	354

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Motivos para no seguir estudiando.....	149
<i>Figura 2.</i> Estudiantes según género.....	152
<i>Figura 3.</i> Estudiantes según edad.....	153
<i>Figura 4.</i> Estudiantes que trabajan.....	154
<i>Figura 5.</i> Estudiantes cuyos padres concurrieron o no a la universidad.....	155
<i>Figura 6.</i> Estudiantes según escuela secundaria.....	157

ÍNDICE DE TABLAS

1. Unidades académicas de Trabajo Social en argentina por región del país (se incluyen instituciones universitarias, terciarias, públicas y privadas).....	79
2. Desarrollo de los encuentros nacionales de FAUATS (tema principal, fecha y sede) que se vienen desarrollando desde el año 1988 y hasta la actualidad en diferentes sedes del país 93	
3. Denominación de las unidades académicas de las 26 universidades públicas de argentina en las que se dicta la carrera de licenciatura en trabajo social.....	101
4. Materias del primer año por modalidad y carga horaria.....	140
5. Matrícula FTS por año y condición académica.....	143
6. Evolución del rendimiento académico de la FTS y UNLP.....	145
7. Relevamiento sobre desgranamiento en tres materias de 1º año.....	146
8. Cantidad de docentes por cátedra de primer año.....	218
9. Tipo de cargo y dedicaciones docentes en las cátedras de primer año.....	221
10. Tipología de cátedras.....	222
11. Déficit de cargos y dedicaciones por tipología de cátedras del primer año y por cantidad real de estudiantes al año 2019.....	224
12. Cantidad de docentes de la FTS categorizados según categoría otorgada.....	227
13. Docentes de primer año categorizados por tipo de categoría obtenida.....	228
14. Docentes de la FTS con título de posgrado.....	229
15. Docentes extensionistas pertenecientes a materias de primer año.....	235

ÍNDICE DE IMÁGENES

<i>Imagen 1:</i> participación de los docentes integrantes de la cátedra Trabajo Social I de la FTS-UNLP en un encuentro de la red de cátedras de primer año.....	127
<i>Imagen 2:</i> grupo de estudio para una asignatura de primer año realizado por la agrupación estudiantil "Simón Bolívar".....	203
<i>Imagen 3:</i> feria de textos organizada por la agrupación estudiantil "la Ramón Carrillo".....	203

Imagen 4: grupo de estudio para una materia troncal del primer año organizado por la agrupación estudiantil "26 de Junio".204

Imagen 5: clases de apoyo para materias del primer año organizadas por la agrupación estudiantil "la Ramón Carrillo".....204

AGRADECIMIENTOS

Me resulta imposible expresar todas mis deudas de agradecimiento con las personas e instituciones que hicieron posible esta tesis. Estoy profundamente agradecido con todos, pero quiero agradecer especialmente a quienes aquí enlisto. Espero que esta lista incompleta signifique una muestra de gratitud incluso para aquellos a quienes olvido. Mi especial agradecimiento al Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. A su coordinadora Myriam Southwell, su secretaria Stefanía Suárez Arrebola y su secretario Jonathan Ott por todo su generoso y cálido acompañamiento durante todo el proceso de la carrera.

A mi director y codirectora de tesis, el doctor Claudio Suasnábar y la doctora Emilia Di Piero. Claudio ha marcado con su impronta mi proceso de formación desde el cursado del tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación en la FaHCE-UNLP, su apoyo incondicional, confianza, generosidad y sus precisas orientaciones junto con los encuentros de café en los bares cercanos a la vieja ubicación de la Facultad me han dejado una huella imborrable. No me imagino una tesis sin Claudio.

A Emilia Di Piero por su apoyo durante todo el proceso de investigación, por su rigurosidad innegociable, lectora atenta y detallista Emilia es una joven investigadora de la cual tuve la fortuna de aprender muchísimo. Claudio y Emilia se complementan y su calidez personal y productividad intelectual son enormes: por lo que, si estas páginas no son mejores de lo que las condiciones me lo permitieron, es algo que se debe atribuir y queda bajo mi absoluta responsabilidad.

A Claudia Bracchi, Néstor Artiñano, Pilar Fuentes, Daniela Atairo, Patricia Schettini y Sofía Thisted quienes en distintos ámbitos y momentos de este recorrido con sus comentarios, alientos y sugerencias también me brindaron su apoyo y entusiasmo.

A la Facultad de Trabajo Social, a sus profesores y a sus estudiantes y en especial a quienes resultaron interlocutores de la investigación. A todo el equipo de la biblioteca de la FTS y la FaHCE por los aportes para este material. A mis compañeros de “académica”: Analía Chillemi, Mariana Santin, Gabriela Sanna, Lucas Torres y Germán Romoli. A Daniela Torillo, Lucía Caride y Lucía Martínez, compañeras de cátedra. A mi abuela Nancy y a mis padres, Diana y Daniel, quienes me apoyaron y alentaron desde siempre haciendo posible que me convierta en el primer graduado universitario de la familia. A mi compañera Bárbara Torti, quien con toda su paciencia y amorosidad fue testigo privilegiada de muchos y complejos momentos y estados

de ánimo vinculados a "la tesis" y en los cuales supo apoyarme con las palabras más precisas, elegantes y los gestos más oportunos.

INTRODUCCIÓN: LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA INTERPELADA

¿Y no es posible sostener, precisamente, que uno de los rasgos principales del proceso que desde hace unos cuantos años protagonizan la mayor parte de los países de nuestra región latinoamericana es la progresiva transformación, en nuestras representaciones, de un conjunto de posibilidades que nos habíamos habituado a naturalizar como privilegios o prerrogativas de unos pocos en derechos que lo son o que tienen que poder serlo de todos?
Eduardo Rinesi (2016:10).

“Lo que queda, al final, son todos esos momentos que no formaron parte de la experiencia misma. Una secuencia de interrupciones, agujeros, partes faltantes sustraídas del momento en que la experiencia tuvo lugar” (Valeria Luiselli, 2020:136).

Presentación

Esta tesis es el resultado de una investigación sobre los sentidos de la experiencia universitaria (Benjamin, 1933, 1993, 1994; Dubet y Martuccelli, 1998; Jay, 2009) del primer año de estudios que construyen los¹ estudiantes y profesores² como actores universitarios

¹ El uso del masculino en los distintos términos de este escrito es de forma, para mejor comprensión y soltura lingüística. No indica subsumir un género a otro ni desconocer las diversidades sexo-genéricas y la importancia de visibilizarlas a través del lenguaje.

² Considero el término profesores en sentido amplio, es decir, no referido a uno de los claustros que conforman los estamentos universitarios (esto es, el que incluye a profesores titulares y adjuntos). Por esta razón, aludo a personas que desarrollan la docencia universitaria con independencia respecto del claustro de pertenencia.

fundamentales³. Estos sentidos se sitúan en el campo del Trabajo Social y en las tramas de la Facultad de Trabajo Social perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata durante el periodo 2018–2020. Así, la investigación se inscribe en la intersección entre los estudios acerca de la universidad y la producción académica del campo profesional-disciplinar del Trabajo Social argentino⁴.

Entendida como motor y resultado de la confluencia entre las motivaciones, expectativas, trayectorias⁵, procesos y resultados académicos y de las relaciones y vínculos múltiples (con los iguales, familias, profesores y de estos con los estudiantes y sus pares docentes) la experiencia universitaria constituye una vía analítica sumamente relevante para explorar el proceso de la formación académica, sus efectos y la interpretación de la universidad como una dimensión constitutiva y productiva de los sentidos que construyen los estudiantes y profesores

El objetivo es indagar los modos en que se configuran y relacionan los sentidos de las experiencias universitarias que construyen los profesores y los estudiantes en diálogo con los aspectos contextuales, institucionales y del campo disciplinar. De este modo, la tesis tensiona la configuración de la educación universitaria en Trabajo Social e indaga una serie de

³ La diversidad de actores que intervienen en y sobre el campo universitario es significativa, en este trabajo se focaliza en profesores y estudiantes, pero podrían referenciarse otros como: graduados, investigadores, personal de apoyo, partidos políticos, autoridades de la gestión universitaria, funcionarios estatales, legisladores, fundaciones, organismos internacionales, empresarios, etc.

⁴ Si bien me refiero al campo del trabajo social con mayor grado de profundidad en el tercer capítulo de la tesis, conviene precisar que en un nivel genérico entiendo la noción de campo siguiendo los aportes de Bourdieu (2003). Este autor define el concepto de campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, caracterizado por la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). Este espacio se caracteriza por la confrontación y alianzas de - y entre - grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir a los otros grupos en puja. Los campos constan de agentes e instituciones productores, consumidores, distribuidores de un bien e instancias legitimadoras y reguladoras, cuyas características, reglas y conformación varían de acuerdo con su contexto histórico y en relación con las relaciones de poder.

⁵ Para un análisis organizador acerca de los estudios sobre trayectorias escolares, académicas y profesionales en el campo de la investigación educativa, véase el trabajo de Mónica de la Fare (2019) publicado en los Papeles de coyuntura del Programa de Investigación Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación. IdIHCS-FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pephp/656-2/> (consultado 10/2/2020).

controversias en torno a los debates del campo en relación con los procesos de formación. A través del análisis, los sentidos de la experiencia en los inicios de la formación universitaria - en tanto un tiempo en el que tiene lugar la entrada a un nuevo orden de reconocimientos simbólicos (Pierella, 2014)- revelan el papel que los estudiantes y profesores juegan en la construcción del capital social y cultural de la universidad, así como los modos en que en ellos se expresan los rasgos específicos que imprimen tanto el Trabajo Social como campo disciplinar-profesional como la FTS-UNLP en tanto institución universitaria con características particulares.

Cabe anotar que en la indagación de los sentidos sobre la experiencia universitaria la tesis puntualiza en un conjunto de dimensiones de análisis que resultaron centrales en el proceso de la investigación. De esta manera, la pregunta en relación con los estudios en general, al aprendizaje y la enseñanza en la universidad en particular; las descripciones y reflexividades sobre el conocimiento; los sentidos alrededor de la institución, las cátedras y los pares de unos y otros (estudiantes y profesores) y, por último, la indagación en relación con los modos recíprocos de concebirse constituyen dimensiones fundamentales que se estructuran en términos de los objetivos específicos de la tesis. Estas dimensiones de la investigación, vistas en conjunto y desde el punto de vista del análisis, se articulan (no sin tensiones ni claroscuros) con la referida especificidad disciplinar-profesional e institucional que imprime el campo del Trabajo Social argentino y las características singulares que asume una institución universitaria específica en el seno de la Universidad Nacional de La Plata.

En términos metodológicos, la investigación recupera los aportes del abordaje biográfico para recoger la experiencia de los actores, reconstruir desde ellos las situaciones y las acciones tal como las procesan e interpretan, es decir, incorporando sus descripciones de experiencias, sucesos y sus reflexividades o interpretaciones. Por ello, en términos de dimensiones de análisis y en función de las hipótesis interpretativas que orientan la investigación, la tesis recorre y discute la pregunta por la experiencia universitaria en relación con la institución, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, los modos recíprocos de concebirse (de estudiantes y profesores) y los estudios en general, entre otros aspectos de interés.

En este sentido, una hipótesis de trabajo es que este abordaje centrado en los sentidos de las experiencias universitarias de los actores permite hallar y situar distintos aspectos y problemáticas universitarias, elementos específicos de la cultura institucional y también del campo disciplinar-profesional específico. En conjunto, estos elementos intervienen en la

configuración de descripciones, reflexividades y posiciones de los actores y se entretengan de manera compleja, inconclusa y signada por las múltiples tensiones que atraviesan la formación.

Acerca de la construcción del objeto de estudio

El objeto de indagación que la tesis aborda es producto de un proceso reflexivo surgido a partir de las inquietudes originadas tras la experiencia de intervención profesional, luego de realizar el trayecto formativo de posgraduación en la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP, en el cual el estudio de los sentidos de la experiencia universitaria de los profesores y estudiantes del primer año de la carrera de Trabajo Social constituyó la preocupación analítica que orientó mis indagaciones. Asimismo, la problematización teórica ha sido posible recuperando también la experiencia en docencia y en la gestión de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, facultad y universidad en donde se continúan dando debates sumamente relevantes acerca del tema que permiten fortalecer una intervención propositiva o un conjunto de lineamientos tendientes a mejorar y democratizar los procesos de formación universitaria.⁶

La pregunta por la experiencia universitaria interroga nuestra propia experiencia como profesores e investigadores, también nuestras responsabilidades institucionales (Carli, 2012:33).

En esta perspectiva, en la investigación considero muy especialmente las especificidades de los contextos de formación, las disciplinas y las profesiones. Así, en la tesis se entrecruzan los campos investigativos de la educación superior (universitaria en este caso) y del Trabajo Social. La decisión de inscribir los interrogantes en el campo del Trabajo Social se justifica en la necesidad de producir investigaciones situadas en función de las diferencias que

⁶ Resulta interesante articular las referidas inscripciones con la complejidad que introducen distintos actores que participan en la producción de conocimiento en el campo de estudios de la educación superior. Así, Teichler (2000) identifica a los académicos y los practitioners como actores muy ligados a la resolución de problemas y cuya distinción con los investigadores es borrosa o difusa. Asimismo, García Guadilla (2002) incorpora al cuerpo de funcionarios políticos en la esfera de los actores que afectan al campo.

las distintas disciplinas e instituciones presentan en el plano de los estilos de docencia, los modos de regulación de la vida cotidiana estudiantil, los encuadres en torno a los cuales se desarrolla la tarea pedagógica y los perfiles estudiantiles. Por ello, con esta tesis procuro producir conocimiento que aporte al campo del Trabajo Social y a las instituciones encargadas de formar a los Trabajadores Sociales. Corresponde señalar que en esta investigación considero solamente el nivel universitario en la formación de Trabajadores Sociales y, en particular, opté por focalizar, en función de su entidad jerárquica en tanto unidad académica, en una de las únicas dos Facultades de Trabajo Social que existen en el país, esto es, la perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata⁷.

La relativamente reciente constitución como Facultad, los perfiles estudiantiles que la conforman, las características de los profesores, la existencia de prácticas preprofesionales en terreno desde el primer año de estudios, constituyen elementos que, combinados con la agenda de discusiones del campo (es decir, las cuestiones reconocidas como prioritarias en un lugar y momento específicos) y con otros aspectos que iré desplegando a lo largo de la investigación, contribuyeron a la elección y a inscribir los interrogantes de esta tesis en el campo del Trabajo Social argentino y en la especificidad de la FTS-UNLP. Ciertamente, en el campo del Trabajo Social argentino, los temas relativos al ingreso a la universidad, la enseñanza, los perfiles y las experiencias estudiantiles, el quehacer de los profesores y el asunto específico del primer año de la carrera constituyen una preocupación central en la agenda de las organizaciones e instituciones tanto académicas como político-gremiales.

Hasta aquí, estas coordenadas preliminares me permiten inscribir y contextualizar el problema de investigación en torno a una serie de desafíos sobre el rol de las universidades y, más específicamente en el caso de esta tesis, acerca de los sentidos de la experiencia universitaria configurados por los profesores y estudiantes en torno al primer año de la carrera de Trabajo Social. Como afirma Ros (2014), las discusiones relativas al ingreso, a los primeros

⁷ Algunas cuestiones que hacen a la historia de la FTS-UNLP las profundizo en el capítulo cuarto de la presente tesis. En lo que respecta a la otra Facultad de Trabajo Social que existe en el país se trata de la perteneciente a la Universidad Nacional de Entre Ríos. Situada en Paraná, la FTS-UNER inicia sus actividades en abril del año 1966 como organismo docente destinado a la formación de profesionales en Servicio Social. Su pase a Facultad acaece en el año 1986, convirtiéndose en la primera unidad académica de Trabajo Social con este rango de la Argentina. A partir del año 1994, y dando cuenta de un giro en la concepción de la formación profesional sobre el que profundiza el tercer capítulo de esta tesis, cambia su denominación de Facultad de Servicio Social por el de Facultad de Trabajo Social.

años de la formación y, en suma, a la democratización de los estudios universitarios continúan como debate abierto en las lecturas y posiciones –los sentidos de la experiencia universitaria preferí llamarlos aquí- que construyen los profesores y estudiantes universitarios en relación con sus prácticas y experiencias.⁸

Perspectiva relacional

Como señalé, el objetivo central de la tesis es producir conocimiento situado acerca de los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los profesores del primer año de la carrera de Trabajo Social estableciendo relaciones con aquellos sentidos que son configurados por los estudiantes en torno o a propósito de ese tiempo inicial de la vida universitaria, *un tiempo que en su multiplicidad de prácticas y acontecimientos resulta siempre desconocido para los profesores* (Carli, 2012:14). En relación el enunciado reformista *vida universitaria*, Sandra Carli anota el uso que Deodoro Roca realizó en varios de sus escritos de 1918 cuando invitaba a *ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas* (Roca, 2008, p.31, citado en Carli, 2020:55). Además, la autora señala que el mencionado enunciado adquiere particular resonancia en los enfoques biográficos, las denominadas *narrativas del yo* en su registro específico y en *donde la narración de la vida estudiantil, profesoral, académica o profesional entra en un primer plano; las denominadas “narrativas del yo” en su registro específico* (2020:55).

Así, en la investigación realizo un abordaje de la experiencia de los profesores y estudiantes posicionándome desde una perspectiva relacional que recupera y reconstruye los sentidos producidos por estos actores universitarios que intervienen en la construcción de una problemática específica de la universidad pública: el primer año de la formación como un tramo crítico. El análisis propuesto parte de considerar que los sentidos construidos por los referidos actores a propósito de la experiencia universitaria durante aquel tramo sólo pueden comprenderse atendiendo a las relaciones que se establecen entre sí (Menéndez, 2002 y 2006). Como sostienen Dubet y Martuccelli a propósito del proceso de escolarización: *Aunque los*

⁸ Sin embargo, como observan Del Valle, Montero y Suasnábar (2017), la discusión acerca de la democratización universitaria debe articularse necesariamente con procesos de escala e índole más generales que tienen que ver con las discusiones acerca de la vinculación entre integración regional e internacionalización de la universidad, ya que estos procesos se condicionan mutuamente.

alumnos sean el centro no es posible analizar experiencias escolares solamente a partir de sus puntos de vista (1998:18).

Ciertamente, el proceso relacional, tal como sostengo en esta investigación, permite advertir que los sentidos de estos actores significativos y protagónicos de la universidad no pueden ser entendidos sin referencia a las relaciones que se establecen entre sí. Parto de reconocer que, al centrar el interés por el conocimiento de uno solo de estos actores universitarios, ora los profesores, ora los estudiantes, los trabajos existentes (si bien sumamente valiosos en cuanto a sus aportes) podrían operar una reducción de la realidad a ese actor. Por esto, sostengo que analizar el primer año de la formación universitaria desde este enfoque requiere, desde el punto de vista analítico, incluir a sendos actores dado que es conjuntamente que intervienen en un determinado y específico campo donde *transaccionan la realidad* (Menéndez, 2002:321) y construyen sentidos que se caracterizan menos por el acuerdo y la armonía que por la disputa para controlar e imponer definiciones, en este caso en torno a la experiencia universitaria.

En función de lo anteriormente referido, considero que una investigación que combine los sentidos de la experiencia de los profesores del primer año con los modos en que los estudiantes transitan y significan ese tiempo inicial de la vida universitaria puede ofrecer nuevas perspectivas para ahondar en la interpretación de los elementos propios de la universidad pública y para comprender las particularidades que asumen el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y la enseñanza en las instituciones del nivel superior universitario. Con la atención centrada en las perspectivas, descripciones, reflexividades y posiciones de los profesores y los estudiantes me distancio y procuro poner en cuestión un uso homogeneizador de sendas categorías, es decir las de *profesor universitario* y *estudiante universitario*. En ninguno de los dos casos la categoría se trata solamente de una adscripción administrativa (en los términos estatutarios de la universidad pública o de los referidos a los distintos estamentos que conforman la comunidad universitaria) o de entender a los estudiantes como meros receptores o usuarios del sistema universitario, ni a los profesores solo como enseñantes, sino que se trata, en ambos casos, de actores que construyen sus experiencias y que le confieren una multiplicidad de sentidos a la formación.

Decido focalizar el análisis en los profesores del primer año porque su tarea docente se vincula con un momento particular de la experiencia universitaria: el ingreso, tiempo en que tiene lugar la entrada a un nuevo orden de reconocimientos simbólicos (Pierella, 2014) que, concomitantemente, justifica el interés por recuperar y reconstruir, también y relacionalmente, los sentidos de la experiencia que construyen los estudiantes acerca del primer año de estudios.

Así, la conceptualización que propongo se funda en la importancia de analizar y conocer las construcciones de sentido acerca de la experiencia universitaria de los estudiantes como de los profesores. La tesis indaga cómo se configuran, se influyen y condicionan mutuamente aquellas construcciones y profundiza el análisis atendiendo a las características peculiares que imprimen las instituciones y los distintos campos disciplinares-profesionales en tanto elementos que pueden condicionar los mencionados procesos de construcción de sentidos. El proceso interpretativo requiere entonces de la *profundización del sentido con ayuda de otros sentidos*, los cuales retomo de los conceptos centrales que se han estructurado en el territorio teórico de la investigación, de las improntas del campo del Trabajo Social argentino, de los rasgos institucionales peculiares que asume una institución específica como lo es la FTS (hasta aquí se trata de construcciones de sentido alejadas o indirectas pero vinculadas al contexto singular que se interpreta) y de las propias descripciones, reflexividades, interpretaciones y posiciones que construyen los profesores y los estudiantes en tanto actores universitarios protagónicos de la investigación propuesta.

Estructura de la tesis

La tesis expone en seis capítulos la investigación realizada y los hallazgos alcanzados. El capítulo I avanza en la presentación inicial del tema y la formulación del problema de investigación que realicé más atrás, establece los objetivos de conocimiento y las preguntas que orientan la investigación y cierra situando las principales decisiones de carácter metodológico tributarias de los aportes del abordaje biográfico en educación. Prosigue, en el capítulo II, con las conceptualizaciones teóricas en que se asienta la realización de la tesis y la presentación de los principales antecedentes del tema. Vistos en conjunto, sendos capítulos organizan el proceso de la investigación e involucran la gran cantidad de decisiones y acciones articuladas y con distintos niveles de complejidad que implica el mencionado proceso (Piovani, 2018).

El capítulo III *El campo disciplinar-profesional del Trabajo Social: centralidad y recurrencia de los debates sobre la formación en Argentina*, tiene la intención de brindar una serie de aproximaciones críticas y reflexivas al campo disciplinar-profesional del Trabajo Social con énfasis en el caso argentino. Allí dialogo con las cuestiones y problemáticas centrales de la agenda del campo, el modo en que la formación moviliza a los actores y destaco cómo sobre la base de estos debates emergen elementos que luego, en los siguientes capítulos, busco desplegar al visualizarlos en los distintos modos en que se expresan en los rasgos

institucionales, en quienes enseñan y aprenden y, fundamentalmente, en los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los profesores y los estudiantes durante el primer año de la carrera en la FTS.

El capítulo IV *Ingreso a la universidad, transformaciones y caleidoscopio de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP: particularidades del primer año de la carrera*, muestra la conjunción de un abanico amplio de problemas sobre el ingreso y el primer año universitario que, puesto a dialogar con las discusiones pedagógicas específicas y con la agenda más amplia del campo del Trabajo Social analizada en el tercer capítulo, se expresa de una determinada manera en la FTS como institución universitaria con rasgos específicos en el mapa no solo del campo disciplinar-profesional sino también de la UNLP en cuanto a las políticas institucionales de recepción, ofertas pedagógicas, organización curricular, condiciones de escolaridad, etc.

En su conjunto, ambos capítulos (III y IV) muestran las coordenadas y las condiciones estructurales particulares en que se inscriben las experiencias universitarias y a través de las cuales es posible comprender de una mejor manera las construcciones de sentidos de profesores y estudiantes de Trabajo Social. Abordando los debates por la formación en el campo, por un lado, el capítulo III muestra cómo se conforma el campo disciplinar-profesional del Trabajo Social argentino y eso explica, en parte, los sentidos de la experiencia de los actores universitarios. Por el otro lado, el capítulo IV muestra cómo aquello que estructura y se debate en el campo se configura en una institución universitaria específica pero también estratégica en el país en cuanto a la formación de los trabajadores sociales.

En el capítulo V *Sentidos de una experiencia universitaria sin condición: los estudiantes de Trabajo Social y el primer año de estudios desde el punto de vista de aquello que "les pasa"*, parto de considerar que los estudiantes que ingresan a la universidad poseen vivencias culturales y formativas diversas y es desde ellas que construyen sus experiencias, a partir de un juego complejo en el que participan, entre otras cuestiones, posiciones objetivas y experiencias subjetivas. Así, en el capítulo comienzo caracterizando los perfiles de los estudiantes que ingresan a estudiar la carrera y analizo un conjunto de datos relevantes en términos académicos. Luego, a través del trabajo realizado mediante una serie de grupos focales y entrevistas en profundidad, abordo la pregunta por los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los estudiantes acerca del primer año de estudios y procuro mostrar en acto cómo esas construcciones contribuyen a configurar la universidad y la formación en Trabajo Social. Fundamentalmente lo hago a partir de la exploración de los encuentros y desencuentros de sentidos (con sus matices, claroscuros y clivajes) en relación con los profesores, como un

aspecto que se plasma en los conflictos de la experiencia universitaria, en las disputas y cuestionamientos alrededor de la definición de la formación en el primer año de la carrera, en los modos de sociabilidad estudiantil y académica y en las estrategias activas que los estudiantes despliegan. Ahora bien, el devenir de la actualización de los sentidos de la experiencia universitaria que construyen y describen los estudiantes reclama una mirada sobre aquellos otros que configuran los profesores de primer año.

En el capítulo VI *¿Sentidos contrapuestos? Experiencia universitaria y profesores de primer año de Trabajo Social*, luego de desplegar las características que asumen los profesores (y sus condiciones de trabajo) de primer año de la carrera, establezco una serie de vinculaciones tanto con aspectos del campo reseñados en el capítulo III como con un conjunto de cuestiones que se vinculan con las principales funciones universitarias y los rasgos institucionales específicos de la FTS abordados en el capítulo IV. A su vez, en el capítulo VI avanzo en el análisis de no pocas cuestiones desplegadas en el capítulo V, pero ahora vistas a partir de los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los profesores del primer año, explorando en sus reflexividades, posiciones, caracterizaciones y normatividades que proyectan sobre la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, el estudio, la institución y los estudiantes, es decir, sobre un conjunto amplio de elementos que contribuyen a configurar la experiencia universitaria en el primer año de la Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP.

Finalmente, las conclusiones explicitan los aspectos destacados y los principales hallazgos de la tesis considerados en el desarrollo del objeto de estudio, ofrecen reflexiones conjeturales ante las preguntas que iniciaron esta investigación y dan cuenta del recorrido transitado. Adelantando en parte el desarrollo de este apartado, sostengo que a través de los múltiples y heterogéneos sentidos de la experiencia me fue posible identificar un diverso y complejo mosaico universitario, no sólo por las características de los estudiantes y profesores - y las singulares condiciones que los atraviesan-, sino por las múltiples experiencias y maneras de vivir y significar la institución, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y los estudios en la universidad en general y en relación la formación en Trabajo Social en particular.

CAPÍTULO 1: SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TRAMA SITUADA DE RELACIONES DE SENTIDO ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO

“No importa cuánto nos esforcemos en contar. La memoria tiene infinitas puertas y por eso nunca estará completa. Es solo dar cuenta de algo para que se abran cien vacíos, cien preguntas (...) Cien respuestas para que se abran cien nuevos vacíos, cien nuevas preguntas. Los relatos son el modo más humano del tiempo. Y solo narrando, de tarde en tarde, de boca en boca, nos hacemos eternos” (Liliana Bodoc, 2012)⁹.

Algunos supuestos de partida

Pensar la universidad pública supone explorar los complejos procesos que ligan a los estudiantes con los profesores, los pares, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y con los estudios y la institución en un sentido más amplio. A su vez, las experiencias de estudiantes y profesores se conforman en relación con las orientaciones de valor, creencias y tradiciones institucionales. En esta investigación asumo como un punto de partida que en universidades y facultades con gran heterogeneidad interna es fundamental llevar adelante indagaciones situadas.

Reconociendo las particularidades que asumen las experiencias de los profesores y de los estudiantes en distintas universidades, facultades y carreras, en este caso de aquellas que acontecen en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP, me interesa explorarlas atendiendo a las diferencias sustantivas ligadas a las propuestas de formación que efectivamente cada facultad y cada carrera presentan. Estas diferencias dependen de factores organizacionales y de las culturas institucionales según las comunidades disciplinares (Becher, 2001), es decir, las particularidades que asumen también los específicos estilos disciplinarios, profesionales y académicos (Carli, 2014). Entiendo por culturas institucionales el conjunto de

⁹ Citado por: Punta T. (2019). Mundo escuela. Didáctica de equidad e inclusión. Buenos Aires. Paidós.

las cualidades relativamente estables que otorgan rasgos de identidad y señas particulares inherentes a cada institución. De acuerdo con Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) las culturas institucionales resultan de las políticas que afectan a cada institución y de las prácticas de sus integrantes. Asimismo, incluye el modo en que dichas políticas y prácticas son percibidas por aquellos, dando un marco de referencia para hacer inteligibles las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos los miembros institucionales que actúan en un establecimiento.

Asumo entonces la perspectiva de una investigación situada, relacional y cuyo propósito es producir conocimiento sobre la universidad pública desde un enfoque que privilegia la producción de sentido de los estudiantes y profesores en tanto actores universitarios fundamentales. Me interesa recuperar y reconstruir sus descripciones, reflexividades y posiciones sobre el primer año de estudios para poner en cuestión una mirada generalista que ahonde en elementos propios de las instituciones, combinando el punto de vista de los actores con la exploración de los rasgos de las culturas institucionales. Me propongo producir conocimiento que explore y articule los modos en que los referidos actores transitan la formación produciendo descripciones, reflexividades y posiciones particulares acerca de la experiencia universitaria del primer año de la carrera de Trabajo Social.

Por todo lo expuesto, excluyo de esta investigación la pretensión de una comprensión totalizadora y opto por priorizar el lugar de los sentidos de las experiencias. Esta decisión teórico-metodológica inhabilita el planteo de generalizaciones y no pretende obtener resultados probabilísticos que resulten extrapolables de manera directa a otras poblaciones universitarias. En cambio, este enfoque permite capturar los claroscuros y clivajes que los trabajos situados pueden ofrecer y promover.

Concretamente, me concentro en el análisis de los sentidos de los profesores y estudiantes que atraviesan su experiencia universitaria en una carrera que, cuanto menos en el espíritu de sus normas y de sus lineamientos político-académicos, sostiene enfoques inclusivos de la universidad pública¹⁰. Se trata de profesores que, en el caso de la FTS, se encuentran y construyen la experiencia universitaria junto con estudiantes cuyos perfiles particulares ameritan una indagación singular. Justamente, en términos del perfil (o mejor, los perfiles) de los estudiantes que ingresan a las carreras de Trabajo Social en general y a la FTS en particular,

¹⁰ A propósito, véanse los lineamientos de gestión 2018-2022 de la FTS-UNLP. Disponible en: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/lineamientos_de_gestion_para_el_periodo_2018_2022_julio_2018.pdf (Recuperado 19/5/2019).

es posible identificar las siguientes características: un gran número de ellos son primera generación universitaria, en general provienen de hogares de bajos y/o medio-bajos recursos, combinan estudio con trabajo, en no pocos casos eligen Trabajo Social como segunda carrera y, además, en su gran mayoría son mujeres (Atairo y Varela, 2018; Causa, 2018).

En este punto, coincido con Grassi (1989) cuando señala que la presencia de mujeres en el trabajo social debería ser un elemento decisivo en la definición del perfil profesional.¹¹ Al respecto, esta autora coloca dos hipótesis fundamentales: la primera señala que las condiciones que justificaban la presencia de mujeres para el ejercicio de la beneficencia, son las mismas que se exigen como aptitudes necesarias para el desempeño profesional en el campo del Trabajo Social a fines de los años ochenta, la segunda hipótesis es complementaria de la anterior y propone que *el hecho de tratarse de una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres, si bien no constituye una variable que permita acceder a comprender su naturaleza, sí contribuye a definir su perfil* (Grassi, 1989:254-255).

En términos generales, como sostienen Kaplan y Piovani (2018), más allá de las profundas desigualdades que arrojan los datos sobre la educación superior argentina, una tendencia positiva que se ha ido consolidando en los últimos años es la presencia cada vez mayor de las mujeres en los estudios terciarios y universitarios. En el grupo de jóvenes de 18 a 24 años, sobre el total de estudiantes el 59,6% son mujeres.

Ciertamente, retomando la singularidad del Trabajo Social corresponde anotar que se trata de un campo del que participa una mayoría abrumadora de mujeres¹², y que se caracteriza por sus históricos y constitutivos vínculos con múltiples actores y territorialidades, con problemáticas y demandas sociales de distinto tipo y complejidad. Si se observan los estudiantes que ingresan a las carreras de Trabajo Social, se destaca una proporción significativa de ellos que al momento del ingreso ya cuenta con experiencias de participación en organizaciones sociales, religiosas y/o que registran militancia política (Causa, 2018).

El propósito y el enfoque de la tesis considera los sentidos de la experiencia universitaria de los profesores y estudiantes de la carrera de Trabajo Social en su pluralidad, reconociendo que la configuración de sus experiencias supone la producción de relatos sobre la universidad, el conocimiento, el tramo del primer año, la enseñanza, el aprendizaje y sobre las propias

¹¹No obstante, coincido con Morgade (2001) en que no hay una sola masculinidad ni una sola feminidad como conjuntos separados y homogéneos en su interior.

¹²La tasa de feminización asciende al 77% en el caso de la UNLP (Atairo y Varela, 2018).

categorías de *profesor y estudiante*, entre otros aspectos de interés. A su vez, estos relatos, entendidos como sus reflexividades, interpretaciones, recorridos, metáforas, apuestas, dudas y no solamente su punto de vista global (Latour, 2008) deben analizarse atendiendo a los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen desde la perspectiva de quienes las habitan y vivencian cotidianamente. Las ideas de experiencias, vivencias y sentidos de las experiencias hacen hincapié en evitar considerar a los estudiantes y profesores universitarios como entidades pasivas y homogéneas. Por el contrario, se hace énfasis en cómo sus descripciones, reflexividades y posiciones se construyen de manera activa ante situaciones y actores diversos, y en el marco de la singularidad que constituyen determinadas y específicas instituciones, carreras y disciplinas. Según Dubet: *No sólo cada disciplina construye sus tradiciones y objetivos, sino que también dentro de cada facultad o departamento, la universidad se redefine, por así decirlo, en una multitud de universidades particulares* (2005:173). Es decir, las instituciones se redefinen y, concomitantemente, los sentidos de la experiencia universitaria de profesores y estudiantes, modelados por la cultura más general de cada institución, reconocen múltiples modos en que los actores asumen, viven y se piensan a sí mismos, a los otros, a su tarea, a los problemas, desafíos y utopías que los atraviesan y que también se plantean y problematizan en torno a su experiencia.

Para la indagación de los sentidos acudo a los relatos singulares construidos por los actores universitarios. En función de esto, la tesis se inscribe en el marco del impacto del giro biográfico en las ciencias sociales (Muñiz Terra, 2012) como una vía de indagación privilegiada en tanto la pregunta por los sentidos de los actores conlleva la interpelación de las instituciones universitarias y los procesos formativos que, en su interior, se reproducen, producen y despliegan. Bajo ningún concepto en la tesis me planteo realizar una apreciación sobre los esquemas valorativos de los sentidos que construyen los profesores y estudiantes en tanto interlocutores (y no meros informantes clave) protagónicos del recorrido de la investigación. Muy por el contrario, la apertura de la discusión respecto de la configuración de los sentidos de los actores sobre la experiencia universitaria del primer año subraya y pone en valor tanto la actividad docente en el marco de la profesión académica universitaria como la experiencia estudiantil que se configura en los inicios de la formación.

Recuperar y reconstruir la perspectiva de los profesores y los estudiantes acerca del primer año de estudios en la universidad persigue el objetivo de atender a las diferentes dimensiones implicadas en sus experiencias como parte de una trama institucional en la que se combinan lógicas y particularidades culturales, institucionales, disciplinares y profesionales

que demandan una descripción e interpretación situada desde el punto de vista de la investigación.

La tesis explora las experiencias universitarias a partir de los sentidos como descripciones, reflexividades y posiciones particulares que construyen los profesores y los estudiantes, atendiendo a las diferentes dimensiones implicadas en una trama institucional en la que se combinan lógicas y particularidades culturales, institucionales, disciplinares y profesionales que demandan una descripción e interpretación situada desde el punto de vista de la investigación. Se trata de dos actores situados de distinta manera en cuanto a su rol, pero en una misma institución y en el contexto del mismo campo disciplinario y profesional del Trabajo Social. Es decir, actores universitarios que habitan y configuran la carrera en una facultad de significativa relevancia -y una de las únicas dos existentes en el país- en la formación de profesionales trabajadores sociales.

Otro supuesto de partida de la tesis tiene que ver con la consideración de que el recorte propuesto podrá arrojar mayor visibilidad a la trama de relaciones de sentido entre profesores y estudiantes en el contexto del primer año de la universidad, a su vez que hará posible comprender la singularidad que constituyen facultades y carreras, aspecto que tensiona el problema de la formación universitaria y que requiere de un enfoque situado para su abordaje.

Espacio y tiempo

Como adelanté, el contexto empírico del trabajo se inscribe en una de las dos Facultades de Trabajo Social que existen en el país, esto es, la perteneciente a la Universidad Nacional de la Plata y en el momento presente, es decir, en los años 2018-2020. Con la noción de tiempo presente me estoy refiriendo a un tiempo que tiene la peculiaridad de *estar en curso* a la vez que se compone a partir de una yuxtaposición o superposición de pasados y de futuros y de una conjugación que, en la experiencia de profesores y estudiantes, reconoce elementos de distintas temporalidades en movimiento, *...lo que significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después* (Dewey, 2004:79). Formulando en otras palabras, Guzmán y Saucedo sostienen que: *toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce/permite la reconsideración de las vivencias y de los sentidos* (2015:1028).

En la tesis me interesa ahondar en los sentidos de las experiencias de los profesores y estudiantes universitarios en torno a ese tiempo inicial en la vida universitaria en el período 2018-2020 y en un marco más general caracterizado por una gran complejidad¹³ y signado por el desfinanciamiento de la universidad pública. El contexto de época y sus conflictos emergentes, como sostiene Rinesi (2016), les exigen a las instituciones y a los actores de las instituciones no desconocer que en el empeño inclusivo y democratizador estarán mucho más solos de lo que lo estuvieron hasta hace alrededor de -y aproximadamente- un lustro. La reciente *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe* (CRES, 2018) realizada en la provincia de Córdoba-Argentina advierte y condena que en la coyuntura política de la región se asiste, al menos en algunos países¹⁴, a situaciones de persecución de autoridades universitarias, violencia contra los estudiantes, ajustes económicos y violación de la autonomía universitaria, prácticas repudiables que representan un profundo retroceso histórico.

Se sabe, la educación universitaria constituye una práctica social situada y ello exige comprenderla considerando el contexto contemporáneo en el cual se produce y reproduce. Un contexto atravesado por profundas transformaciones socioculturales, económicas y políticas, hegemonizadas por un movimiento de restauración conservadora de alcance internacional. Sin embargo, como podrá advertirse en el desarrollo de la tesis, el período en que esta se centra articula también, en las construcciones de sentidos de la experiencia universitaria que configuran los profesores y los estudiantes, las marcas del proceso de ampliación de derechos, recuperación del estado, ampliación de la escolaridad y recentralización de las políticas educativas que caracterizó a la Argentina durante el período comprendido entre los años 2003-2014.

Hace ya más de una década desde que el reconocido sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos señaló que la universidad, a pesar de continuar siendo la institución por

¹³La masividad, la diversificación de las instituciones, la debilitación del sentido estratégico de la universidad en relación con el Estado, el desfinanciamiento, la pérdida de calidad en la enseñanza, la insuficiente cobertura, etc., se sintetizan en la idea de “crisis de la Universidad” presente en los diagnósticos del período a nivel global (Pierella, 2014: 204-205).

¹⁴ En el caso de Argentina, estas situaciones acaecieron durante el período de gobierno del expresidente Ing. Mauricio Macri. Un nuevo contexto quedó inaugurado a partir de diciembre de 2019 con el cambio del signo político del gobierno.

autonomía del conocimiento científico, ha perdido la hegemonía que supo tener convirtiéndose en un objetivo sencillo para la crítica social. Sin embargo, a la vez que anotaba lo anteriormente referido de Sousa Santos sostenía también que el primer asunto para orientar una *reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública* (2007:51) es conocer quiénes son los actores protagónicos de las acciones que es necesario emprender para enfrentar eficazmente los desafíos más acuciantes de la universidad pública

Por esta razón o animado por ella, en la tesis resulta fundamental y decisivo indagar la construcción de la experiencia durante el tramo crítico del primer año universitario en un contexto histórico y político (identificable en los años noventa y actualizado durante el macrismo en el caso argentino) en el que la problemática propia del tiempo inicial de la formación académica suele ser esgrimido como un argumento para poner bajo sospecha la legitimidad y el rol de la universidad en el proceso de democratización social.¹⁵

La relevancia de este tema se observa en la centralidad que ha ganado en las últimas dos décadas la problemática del ingreso, los primeros años de la formación, la permanencia, la enseñanza, el aprendizaje y también la graduación en las universidades de Argentina. La preocupación por estas problemáticas se ve reflejada, por ejemplo, en la consolidación de espacios de discusión, formación y producción académica sobre el ingreso a la universidad en Argentina y en la región.¹⁶

Asimismo, reflexionar en torno a los profesores y a los estudiantes universitarios en el contexto del primer año de estudios habilita conversaciones necesarias sobre las diferentes dimensiones a tener en cuenta en la tarea de enseñar, aprender y convivir en la universidad

¹⁵ En la década del noventa se intentó mostrar a la institución universidad como un ejemplo de ineficiencia e inequidad. Este período, supuso además el establecimiento y la naturalización de políticas de educación superior que marcan la primacía de ciertos valores entonces coincidentes con el neoliberalismo, de esta manera la evaluación y la acreditación ingresan y ocupan un lugar principal y logran transformarse en políticas de Estado (Rinesi, Soprano y Suasnabar, 2005).

¹⁶ Uno de ellos refiere al Encuentro Nacional y Latinoamericano sobre el Ingreso a la Universidad Pública, el cual se desarrolla cada dos años y actualmente acumula siete ediciones en nuestro país. En el caso del ámbito de la UNLP, cabe destacar la realización de las Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública que en la actualidad acumula tres ediciones. Por último, en el contexto específico de la FTS se llevan a cabo las Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (JIDEEP) cuya undécima realización fue en el año 2019.

pública. Por último, el tema resulta relevante en tanto, y como se observará más adelante, en nuestro país son escasas las investigaciones situadas que toman como objeto a las instituciones y a los actores de la educación superior universitaria para el análisis de las cuestiones del ingreso, el tramo del primer año y las construcciones de sentido de los profesores y estudiantes en torno a la experiencia universitaria durante ese período inicial y crítico de la vida universitaria.¹⁷

Preguntas y objetivos de la investigación

El conjunto de señalamientos y puntualizaciones analíticas anteriormente desarrollados (enlazados con aquellos que profundizo en el siguiente apartado sobre el territorio teórico de la investigación) permitió construir un conjunto de preguntas conceptualmente guiadas acerca de los sentidos de la experiencia universitaria de profesores y estudiantes. Cabe señalar que la formulación de las dimensiones y/o ejes analíticos que despliego en las mencionadas preguntas de investigación resultó de la guía conceptual de las categorías teóricas, pero también se trata de ejes y/o dimensiones de análisis no definidas a priori. Es decir que se trata de elementos del análisis que se asocian a las especificidades del campo disciplinar-profesional del Trabajo Social y a las particularidades institucionales de la FTS que surgieron de las aproximaciones al trabajo de campo y contribuyeron a repensar las formulaciones iniciales en un proceso de lógica de investigación no disyuntiva u ortodoxa, es decir y por la positiva, dimensiones delineadas en el marco de una lógica compleja/dialéctica de la investigación educativa.

Sintetizando lo anteriormente expuesto, se desprenden las siguientes **preguntas de investigación** que estructuran y organizan la tesis: ¿Qué sentidos de las experiencias construyen los profesores y estudiantes en el primer año de la universidad en la carrera de Trabajo Social de la UNLP? ¿Qué sentidos le confieren a la institución, al conocimiento, al aprendizaje, a la enseñanza y a los estudios? ¿Cuáles son y cómo se expresan los rasgos contextuales, institucionales y del campo profesional-disciplinar que se entraman con las descripciones,

¹⁷ Cabe destacar que la oleada de creación de nuevas UUNN a partir del año 2007, durante las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner, cuando se crean 18 universidades nacionales, implicó no solo ventajas en cuanto a la democratización del acceso a la educación superior sino también un nuevo panorama en cuanto a la heterogeneidad de la matrícula que obligó a las universidades a redefinir sus propuestas de enseñanza; fenómeno que en la actualidad reviste un profundo y renovado interés para un conjunto creciente de investigaciones.

reflexividades y posiciones sobre la experiencia que construyen profesores y estudiantes? ¿De qué maneras la especificidad disciplinar e institucional de Trabajo Social contribuye a explicar, en parte, esas construcciones de sentidos de los actores? ¿Cuáles de estas construcciones hacen posible extraer de las especificidades del Trabajo Social aquellos elementos que, por elevación o de manera indirecta, revelan algunos rasgos de la conformación del campo? ¿Cómo vivencian los estudiantes y profesores la facultad en tanto institución educativa en la que se encuentran insertos? ¿Qué relaciones se entretienen entre los sentidos que estos actores construyen en torno a la experiencia universitaria del primer año de estudio en la carrera de Trabajo Social de la UNLP? ¿Cuáles son y cómo se estructuran los modos y sentidos recíprocos de concebirse a partir de sus experiencias cotidianas con compañeros y pares docentes en la facultad, en otras referencias y espacios institucionales, en las aulas, el patio y los territorios de las prácticas de formación? ¿Qué experiencias los atraviesan y qué prácticas desarrollan, cómo revelan las maneras en que enfrentan y piensan las cuestiones referidas a la formación universitaria de Trabajo Social en el primer año de estudios?

En términos de los **objetivos** que oficiaron de los cimientos de la estructura de la tesis (Sautu y otros, 2005), cabe puntualizar que el objetivo principal fue indagar los modos en que se configuran y relacionan los sentidos de las experiencias universitarias que construyen los profesores y los estudiantes a propósito del primer año como tiempo inicial y fundamental en los estudios universitarios en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata en el período 2018-2020. Para ello, una vez precisado y profundizado el territorio teórico y el estado de la cuestión, profundizo el análisis de los aspectos contextuales, institucionales y del campo disciplinar que se enlazan con la experiencia universitaria que construyen y expresan los profesores y estudiantes de Trabajo Social. Luego, indagó en los sentidos que los estudiantes construyen para referirse a sí mismos y a los profesores en el contexto de la experiencia universitaria del primer año. Asimismo, y a continuación, exploro las descripciones, reflexividades y posiciones que los profesores construyen para referirse a sí mismos y a los estudiantes en el contexto de la experiencia universitaria del primer año. Para finalizar, cabe anotar que en el análisis de los sentidos sobre la experiencia universitaria me detengo especialmente en un conjunto de dimensiones y/o ejes en relación con la institución, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y los estudios en general. A su vez, conviene insistir en que vistas en conjunto estas dimensiones se articulan desde el punto de vista del análisis con la especificidad disciplinar e institucional que imprime el campo del Trabajo Social y la FTS-UNLP.

Cuestiones metodológicas de la investigación

Principales decisiones metodológicas adoptadas

En términos generales, el proceso de investigación en el campo académico de la educación puede implicar la combinación de distintas estrategias metodológicas, pero fundamentalmente debe considerarse como altamente complejo. En esta investigación, parto de reconocer por lo menos tres aspectos en materia de consideraciones metodológicas y del diseño de la investigación.

De este modo, esta investigación es exploratoria, dado que el objeto de estudio planteado y sus particularidades han sido poco explorados y es difícil referirse a aquel con cierta generalidad. Como se podrá notar en las indagaciones referidas al estado de la cuestión, se trata de un fenómeno cuyo auge es relativamente reciente y se plantea en términos de desafíos para las investigaciones sobre la universidad pública. Involucra también una dimensión descriptiva, porque considero necesario sistematizar los resultados de la investigación en favor de la caracterización de los principales debates en el campo del Trabajo Social, la institución, los profesores, los estudiantes, el plan de estudios, las propuestas pedagógicas y, fundamentalmente, los sentidos de los actores en torno a la experiencia universitaria del primer año, en un recorte que, como establecí, incluye a profesores y estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la UNLP en tanto actores universitarios centrales.

Por último, la investigación es fundamentalmente interpretativa, pues son los problemas y las preguntas las que vertebran la indagación: qué formas adoptan, cómo se construyen y relacionan los sentidos de las experiencias universitarias de profesores y estudiantes en el contexto del primer año de estudios en la carrera de Trabajo Social, cómo se entran sus voces con imperativos educativos, socioculturales y políticos más amplios (Bolívar, 2014), con aspectos institucionales y con la especificidad disciplinar-profesional, entre otros interrogantes de interés que la tesis reconoce.

El abordaje biográfico-narrativo en educación es una perspectiva peculiar de investigación de la que tomo un conjunto de aportes y que se asienta dentro del *giro hermenéutico* producido en los años setenta en las ciencias sociales. Su utilización se produce en campos diversos: antropología, historia, sociología, psicología, educación, economía, lingüística, etc. y las dimensiones de estudio más relevantes en el campo educativo se vinculan, siguiendo a Bolívar y Domingo (2006), con descripciones de la vida cotidiana de la escuela y

la profesión docente, la orientación y la identidad profesional, los ciclos de vida de los profesores y el desarrollo profesional desde narrativas de experiencia, entre otras. Si bien existen hoy numerosas investigaciones y líneas de trabajo ancladas en el abordaje biográfico, Marinas (2004) llama la atención en cuanto a que no todo lo que se produce es significativo y relevante, dado que identifica producciones banales, fruto de las modas y del impacto mediático del momento.

Con todo, el abordaje biográfico, siguiendo a Sautu (1998), tiene respecto de otros métodos la ventaja de recoger la experiencia de los actores, de reconstruir desde ellos las situaciones y las acciones tal como ellos las procesan e interpretan, es decir, incorporando sus descripciones de experiencias, sucesos y sus reflexividades o interpretaciones. Como apuntan Lemus, Guevara y Ambort (2018), los acontecimientos importantes, los procesos de transición en la vida de las personas que pueden devenir en puntos de inflexión en sus trayectorias (tal como en el caso de esta investigación podría suponer el primer año de estudios en la universidad) ocupan un lugar destacado en el abordaje biográfico al quedar muchas veces al descubierto aquello que *les pasa* a las personas y los modos en que se enfrentan a las circunstancias, con sus limitaciones y posibilidades, y los constreñimientos estructurales que los condicionan.

Estos puntos de inflexión son sucesos que representan un cambio en la dirección del curso de vida en relación con la trayectoria pasada y que tienen un impacto en las probabilidades de los destinos de vida futura (Wheaton y Gotlib, 1997:5).

Me interesa abreviar en este abordaje porque entre sus elementos constitutivos se incluye la idea de que las personas son hacedoras de su experiencia, y lo son en el marco tanto de prácticas culturales específicas, como de procesos sociales, económicos y políticos a nivel macro y meso que constituyen el contexto, y también el condicionamiento, de la acción. Cabe señalar que al respecto se identifican distintas líneas interpretativas dentro del enfoque biográfico en función del peso relativo que se le asigna a la relación entre agencia y estructura, es decir, si bien hay ciertos consensos en torno a la idea del actor que vive y relata sus experiencias, también existen diferencias según el modo en que se interpretan los relatos de los actores y la entidad de éstos, y al rol del investigador en el momento de encuentro con los entrevistados. En este punto es posible distinguir las corrientes más ligadas al subjetivismo que tienden a construir sus explicaciones poniendo en el centro de la escena los sentidos de la acción señalados por los actores, y las corrientes más afines al estructuralismo que otorgan una mayor

preeminencia a la estructura social y a los condicionamientos a la agencia, y en donde es tarea del investigador construir los encadenamientos de acontecimientos que no necesariamente coinciden con las causalidades que señalan los entrevistados. A propósito, resultan hartos conocidos los reparos que ha presentado Bourdieu respecto a la utilización del método biográfico y a la confusión que ha generado en el uso de algunas categorías:

Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos sin más vínculo que la asociación a un «sujeto» cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones (1986:8).

Con todo, pienso que el enfoque biográfico presenta la virtud de su intención permanente por articular la agencia de los actores con la estructura. Al respecto, Leticia Muñiz Terra (2012) observa que en la construcción de interrogantes que dan lugar a abordajes biográficos se articulan tres niveles de análisis que posibilitan trabajar en torno a la organización temporal de las existencias: el nivel microsocio (subjetivo, el de las personas en la vida cotidiana), el nivel mesosocio (institucional) y el nivel macrosocio (contextual-histórico). En tanto investigador, me interesa justamente en el trabajo de campo y en la etapa de análisis (aunque conviene precisar que en el marco de este enfoque el análisis procede simultáneamente con la realización del trabajo de campo Atkinson y Hammersley, 1994), realizar la articulación de estos niveles en la pregunta en torno a los sentidos de la experiencia universitaria del primer año que construyen los profesores y estudiantes de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

¿Por qué preguntarme por los relatos que puedan contar los profesores y estudiantes en tanto actores universitarios centrales? Fundamentalmente porque esos relatos hablan de lo que ellos hacen, sienten, o simplemente les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción. Mostrar las *voces* de los profesores y estudiantes, sus relatos de la experiencia universitaria importan en el sentido de que allí *...hacen públicos aquellos sentidos, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que – desde su perspectiva – han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen* (Bolívar y Domingo, 2006:6).

Como modo de conocimiento, señalan Bolívar y Domingo (2006), los relatos captan la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), es decir, un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia que las

lógicas de investigación ortodoxas/disyuntivas (Achilli, 2005) dejan por fuera. Para Brunner (1988), los relatos no sólo expresan importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, median la propia experiencia y configuran la construcción social de la realidad. Sautu (1998) advierte que los relatos producidos por las personas no constituyen sólo una descripción de sucesos sino también una selección y una evaluación de la realidad. Ahora bien, estos relatos están siempre contextualmente situados en relación con otros, es decir, no se configuran desde un *yo solitario o imparcial*. Al respecto Sautu (1998) refiere que el propósito fundamental del abordaje biográfico es reconstruir las experiencias personales que conectan entre sí *yos* individuales que interactúan en determinados grupos e instituciones.

Aunque refiriéndose centralmente a la educación secundaria, en virtud de lo referido hasta aquí resulta interesante enfatizar los argumentos de Pinkasz cuando sostiene que:

La noción de “experiencia escolar” puede relacionarse con la existencia de un corpus importante de trabajos -en cantidad y en multiplicidad de abordajes- que se orienta a la comprensión de la escolaridad desde la perspectiva de los sujetos ya sea para dar cuenta de sus márgenes de acción, como para comprender a la escuela como espacio de sociabilidad. En este campo, atravesado por el problema del agenciamiento y por temas clásicos de la sociología del conocimiento, emerge la pregunta por la capacidad de los sujetos de forjarse futuros en el marco de las constricciones estructurales, por la manera en que sus acciones configuran las instituciones, por la capacidad de la escuela por forjar experiencias de valía social. En conjunto estos estudios suponen el reconocimiento de un numeroso espectro de mediaciones entre lo estructural y lo subjetivo que abre un conjunto de preguntas en torno de la acción pedagógica efectiva y posible de la escuela (2015:8).

Sintetizando lo anteriormente expuesto, el abordaje biográfico presenta un conjunto de supuestos sumamente coherentes y congruentes con la construcción del objeto de indagación propuesto, a saber: a) la investigación se propone captar los sentidos de las personas; b) estos sentidos se generan y adquieren significado en la inserción social de los actores en las cuales tienen lugar las relaciones sociales de las que participan el *yo solitario* o los *yos individuales*; c) el tiempo forma parte de la construcción del objeto de investigación y de la interpretación de los datos, cuestión que supone o requiere incorporar en el diseño de la investigación los periodos de cambio o puntos de inflexión en la vida de la gente (Denzin, 1978).

Bolívar y Domingo (2006) subrayan que en el marco del abordaje biográfico no todos

los trabajos ni autores utilizan opciones metodológicas similares, por el contrario, identifican diseños e instrumentos de recolección y análisis de evidencias pronunciadamente variados en función de distintas y también variadas problemáticas y planteamientos de investigación. Los aportes que se han producido desde esta línea de trabajo se asocian a múltiples nombres y adjetivaciones usadas: historia oral, (auto)biografía, relato de vida, narración biográfica, historias de vida, etc. Cabe anotar que en esta investigación opto por otra de las alternativas metodológicas que han reportado aportes en el contexto del mencionado abordaje como lo son las entrevistas en profundidad focalizadas en un tema concreto y, en función de las recomendaciones que efectuaron Bolívar y Domingo (2006) a propósito del abordaje biográfico, incorporo además el uso de grupos focales porque permiten: ... *escudriñar en la construcción de la intersubjetividad, ofrece la posibilidad de descubrir cómo aparecen emergentes colectivos espontáneos, que otros métodos difícilmente aprehenden* (Sautu, 1998:47).

En el marco de esta tesis, los sentidos de las experiencias universitarias de profesores y estudiantes focalizados en el período crítico del primer año de estudios en la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP se convierten en el eje central de la investigación. La pregunta por la experiencia no es nueva en el campo de las ciencias sociales y se ha reactivado a partir del giro biográfico (Muñiz Terra, 2012; Carli, 2014), su utilización resulta congruente con el conjunto de revisiones que el mencionado *giro biográfico, cultural o hermenéutico* incluyó en el campo de la investigación social y educativa. En particular, esta categoría permite indagar la forma en que los recorridos, vivencias y sentires *individuales* se inscriben en relaciones sociales de poder históricamente situadas (Rockwell, 1990; Scott, 1999), a la vez que posibilita superar los análisis apriorísticos de la condición de *profesor y estudiante* universitario. Al referirme a las experiencias universitarias procuro otorgarles importancia a los relatos, recuperados en este caso a través de entrevistas en profundidad y además, en el caso de los estudiantes, mediante la realización de grupos focales. Desde la perspectiva adoptada, las experiencias se identifican en el proceso mismo de la producción de sentido. Esto remite a la construcción personal, social e institucional que supone la experiencia universitaria al comprender las relaciones, sentidos otorgados, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a la universidad como un espacio con diversas lógicas de acción institucional (Dubet y Martuccelli, 1998).

Las experiencias universitarias de profesores y estudiantes como actores fundamentales que en la tesis me propongo conocer sólo pueden venir dadas por la explicación narrativa. Es decir, en forma de relatos que me permitan comprender cómo dan sentido a lo que *les pasa*,

importando así las formas en que lo expresan, que siempre incluyen, además de los aspectos académicos o vinculados a la formación, las dimensiones éticas, emotivas y políticas. El entramado de los sentidos aportados por los profesores, los estudiantes e incluso por mí en tanto investigador, se organiza en el carácter instrumental de una variedad de casos para avanzar en la comprensión de los sentidos de la experiencia universitaria de estos dos actores universitarios fundamentales, con amplitud, sin incurrir en excesivas generalizaciones, pero procurando sortear también los excesivos particularismos.

Al investigar las experiencias, es preciso advertir que se trabaja con personas, en su totalidad, con sus vivencias, y esta actividad requiere de un trabajo de sensibilidad, empatía y capacidad de escucha. El investigador, desde esta perspectiva, se posiciona desde un conjunto de actitudes favorecedoras del contacto con el otro, de modo tal que faciliten la comunicación, para lo cual la mencionada escucha es esencial (Souto, 2010). Considero que es posible acercarme a las experiencias universitarias de los actores y a sus múltiples sentidos (fundamental, aunque no exclusivamente) a través del diálogo, en el que los estudiantes y profesores ofrecen sus relatos. Es el lenguaje el vínculo que se establece con el investigador, son las palabras de cada una de las partes las que se ponen en juego (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015).

De acuerdo con esta perspectiva interpretativa, el propósito que persigo no es identificar cada caso bajo una categoría general, es decir, los profesores y los estudiantes entrevistados pueden o no ser similar a otros. Lo que importa son los *mundos vividos* por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan en el relato de sus experiencias universitarias. En este punto, coincido con Bourdieu (2013) cuando sostiene que los esquemas explicativos que el investigador construye no son ni reflejan los principios reales que organizan la acción social para los actores. En términos de vigilancia epistemológica, conviene recordar que los principios que el investigador identifica y define como lógica explicativa de las prácticas mantienen su validez siempre que no se los considere como principios eficaces de dichas prácticas.

En términos del proceso del análisis, en el marco del abordaje biográfico existe un interesante debate¹⁸ (Bolívar, 2002). En primer lugar, es posible identificar a quienes proponen análisis paradigmáticos emanados de la investigación cualitativa, que optan por realizar análisis

¹⁸ Este debate, desde ya, resulta inescindible de la tensión entre las corrientes más afines al subjetivismo y aquellas más ligadas al estructuralismo a las que me referí en unas páginas más atrás en esta misma investigación.

categoriales de la información y por el uso de paquetes informáticos que contribuyen a la investigación. En segundo lugar, existe una tendencia más purista del punto de vista nativo que procura manipularlo lo menos posible, incluso sosteniendo que lo conveniente es sólo mostrar las evidencias desde la voz de sus protagonistas, sin interpretación posterior. Por último, es posible identificar una línea de trabajo en la que pretendo inscribirme que procura buscar y arribar a un equilibrio productivo entre ambos extremos.

Sobre las dimensiones de análisis

En términos analíticos, es decir, en cuanto a las dimensiones y/o ejes de análisis, resultó de gran utilidad el análisis de las resoluciones metodológicas asumidas por parte de otros investigadores que, empleando la categoría de experiencia, avanzaron en el cruce entre los aspectos teóricos y empíricos¹⁹. Así, en sus trabajos, la investigadora argentina Sandra Carli (2012, 2014) enmarca la categoría experiencia dentro de una nueva perspectiva que atiende a los estudios sobre la universidad y que se enfoca en los actores²⁰. Esta autora considera e incorpora al análisis cuatro aspectos de la experiencia universitaria: la llegada de los jóvenes al mundo universitario, los desplazamientos e itinerarios de los estudiantes en la ciudad, la experiencia del conocimiento –tanto en sus dimensiones subjetivas como en sus contextos materiales– y la sociabilidad desplegada en su interior. Exceptuando el eje referido a los desplazamientos e itinerarios de los estudiantes en la ciudad, estos aspectos trabajados por Carli (2012) resultaron dimensiones de análisis relevantes en el planteamiento del problema de investigación.

Por otra parte, también desde el plano local, en una investigación afín a la presente (aunque también circunscripta a la pregunta por los estudiantes), Garriga Olmo (2019) indagó la experiencia universitaria de estudiantes egresados del Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (Plan FinEs II), durante el período 2015-2018, en las carreras de Licenciatura y Profesorado de Sociología y Enfermería Universitaria de la UNLP. Los ejes de análisis que el autor construyó para indagar la experiencia universitaria fueron los siguientes: el abandono de

¹⁹ A continuación, en los apartados referidos tanto al territorio teórico, al de las principales decisiones metodológicas y al estado de la cuestión, me explayo y profundizo en las implicancias del concepto de experiencia.

²⁰ Sobre este punto relativo a la “comunidad de diálogo” (Gargarella, 2018) de la tesis me detengo con mayor profundidad en el apartado referido al estado de la cuestión.

la escuela secundaria, el regreso a los estudios secundarios a través del Plan FinEs, las redes de sociabilidad y el vínculo con el aprendizaje a través del mencionado Plan, las motivaciones para continuar estudiando en el nivel superior y para optar por una carrera puntual, las expectativas que movilizan, el acceso y la permanencia en la universidad, las maneras de transitarla, las prácticas que desarrollan en la institución y las estrategias que despliegan para estudiar, las redes de sociabilidades desplegadas, los vínculos y formas de socializar con los pares, con los saberes académicos y con el mundo universitario en general. En suma, Garriga Olmo (2019) analiza la experiencia universitaria atendiendo a las reflexiones propias de los estudiantes, sin embargo, a diferencia de esta investigación, antes que la atención en los profesores en su trabajo opera con mayor énfasis la pregunta por los estudiantes y la incidencia de ciertos dispositivos institucionales en la experiencia que construyen los estudiantes.

Con todo, la propuesta analítica considera especialmente el criterio propuesto por las investigadoras mexicanas Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) de distinguir las experiencias en relación con la institución, el conocimiento y los estudios. A su vez, en la tesis incorporo el eje referido a las formas y sentidos recíprocos que estudiantes y profesores tienen de concebirse²¹. En lo que se refiere a la facultad como institución, las investigadoras incluyen el espacio físico, el lugar de encuentro y vinculación entre profesores y estudiantes y demás actores. En este punto agrego el eje referido a las redes y lazos de sociabilidad, a las cátedras como un espacio institucional específico, a otras formas de organización estudiantil y a otras instancias e inscripciones institucionales de las que participan los profesores. En relación con el eje referido al conocimiento se consideran los sentidos de las experiencias referidos a la relación con el saber, con el aprendizaje o el conocimiento propiamente dicho y, por mi parte, agrego en este ámbito la dimensión de la enseñanza que la institución y en particular los profesores organizan y desarrollan durante el primer año de la formación universitaria. Por último, la relación con los estudios remite al papel social que tiene estudiar y a la utilidad que cobran, a través de los títulos y certificaciones profesionales y/o de los niveles de educación obtenidos. Aquí incorporo las motivaciones y expectativas que movilizan los actores en relación con sus biografías educativas previas, el estudio en el nivel superior en general, la carrera de Trabajo Social y la FTS-UNLP en particular.

²¹ En función de esta propuesta de organización que desagrega los sentidos de la experiencia universitaria, al comienzo de los capítulos 5 y 6 presento un cuadro (el primero referido a los estudiantes y el segundo referido a los profesores) que organiza los ejes y dimensiones de análisis a los fines de ejemplificar de la forma más clara posible la exposición de las ideas.

Estos ejes y/o dimensiones de análisis presentan especificidades según los distintos momentos del análisis en que se concentren y según hagan hincapié en la indagación de los sentidos de la experiencia universitaria desde la perspectiva los estudiantes o bien cuando el análisis se inclina más a la reconstrucción del punto de vista de los profesores. Verbigracia, en el caso de los últimos en el eje referido al conocimiento la dimensión de la enseñanza adquiere una relevancia propia del trabajo docente, pero desde el punto de vista de los estudiantes la enseñanza también aparece interpelada en la reconstrucción de sus sentidos de la experiencia. Idéntica es la situación en cuanto al aprendizaje de los estudiantes y las reflexiones de los profesores al respecto de ese proceso.

Sin embargo, en la realidad, tal como los actores lo viven cotidianamente, todos los ejes y/o dimensiones referidas se encuentran vinculados entre sí. En la investigación se trató de precisar, acotar y desagregar la categoría de experiencia universitaria en un conjunto de ejes y/o dimensiones de análisis, aun sabiendo que se trata de un esfuerzo de abstracción de una realidad compleja y estrechamente interconectada.

Acerca del diseño

En términos de diseño, establecí como unidad de análisis a los profesores y estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP durante los años 2018-2020. En el recorrido de la tesis asumí una característica particular que señala Sautu (1998) a propósito del abordaje biográfico, esto es, su concentración en pocos casos o en una comunidad acotada o grupos sociales específicos. Así, la selección de los casos dentro del universo se realiza a partir del cruce de los criterios teóricos de interés para la investigación y las posibilidades materiales de realización, por lo cual no obedecen a una representatividad estadística. Considerando la perspectiva epistemológica-metodológica asumida, no considero pertinente la construcción de un muestreo probabilístico sino intencional, a partir de la selección de un campo disciplinar (el Trabajo Social) y una institución universitaria (la Facultad de Trabajo Social de la UNLP) específicos que posibiliten el desarrollo de una indagación *en casos*. Ello no implica que el campo del Trabajo Social y la FTS en particular sean los casos de análisis, sino que allí, a su interior, recorto el universo de actores universitarios y las dimensiones y/o ejes que sí constituyen el universo de análisis. Formulado en otras palabras, no me estoy refiriendo a la configuración de un análisis *de caso* sino a una resolución metodológica *en caso*, lo que metodológicamente significa buscar explicaciones del fenómeno a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio, reconstruyendo en los procesos su

contenido histórico y social.

Precisando los criterios del diseño metodológico y reconociendo los niveles de autoridad identificables en el sistema universitario realizados por Clark (1991) en cuanto al desarrollo jerárquico del referido sistema, la investigación se centró en la *infraestructura* o *base* del sistema. Es allí en donde se posicionan justamente tanto los profesores como los estudiantes universitarios, es decir, quienes llevan adelante las actividades sustantivas de la vida universitaria, esto es, la producción, adquisición y la transmisión del conocimiento avanzado (Camou y Prati, 2010).²² Asimismo, el interés de la tesis se localiza en una de las dimensiones de análisis referidas por Clark (1983) en una de sus producciones más reconocidas, en donde propone un análisis interno de la universidad focalizando en un conjunto de cuestiones. Esto es, en cómo se organiza el trabajo en una determinada organización académica, en cómo se sostienen las creencias y construcciones de sentido que los actores institucionales elaboran en torno a sí mismos y a los otros, en cómo se distribuye la autoridad, en cómo están integrados los sistemas y en cómo se producen los cambios. Es decir, y para sintetizar, en esta tesis me intereso en las construcciones de sentido de la experiencia universitaria de profesores y estudiantes en torno al primer año de estudios en la universidad pública y en una institución y carrera concreta.

Como señalé anteriormente, el objeto de estudio particular reviste un profundo interés dado que se ubica en la intersección entre los estudios acerca de la universidad y la producción académica al interior del campo profesional-disciplinar del Trabajo Social argentino, por ello pretendo comprenderlo en su especificidad más que buscando generalizaciones. Es decir, en la tesis pretendo aportar al conocimiento acerca de la experiencia universitaria, el problema del ingreso a la universidad y el tramo crítico del primer año de la formación mediante una investigación situada y centrada en dos actores universitarios fundamentales como son los profesores y estudiantes, en diálogo con el campo de la formación del Trabajo Social argentino y situado en el contexto específico de la FTS de la UNLP. Los profesores del primer año y los estudiantes que recientemente hayan transitado su primer año de estudios (recuperando sus

²² En la cúspide o *superestructura* situamos al Estado, con su dependencia específica encargada de los asuntos universitarios: la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), para el caso argentino. En la *estructura intermedia* están las universidades nacionales y, por encima de ellas, la asociación voluntaria entre instituciones, expresada en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y por debajo, sus unidades académicas componentes, facultades, departamentos y carreras.

sentidos retrospectivos²³ sobre lo vivido durante el primer año) se constituyen en foco de atención en términos de unidad de análisis y en función de criterios teóricos, experiencias de observación y en la expectativa de una alta receptividad en los casos seleccionados y, además, en ampliar la base empírica disponible para la interpretación del tema/problema investigado.

En la selección de los profesores universitarios procuré que tengan a su cargo cursos en las materias del primer año de la carrera al menos durante los últimos tres períodos académicos, esta selección también previó abarcar una proporción de cursadas *grandes y chicas*, todas obligatorias de acuerdo con los planes de estudio y reconociendo diferentes turnos de cursada. La muestra seleccionada es heterogénea en términos de edad, género, pertenencia institucional y disciplinar (algunos docentes entrevistados son Trabajadores Sociales, pero otros provienen de la Psicología, Filosofía, Historia, entre otros campos disciplinares y como una característica del Trabajo Social y su permeabilidad alta a dialogar con otras disciplinas de las ciencias sociales²⁴), tipo de cargos y dedicaciones, antigüedad en la docencia, en la investigación y la extensión, y el tipo de formación de base. Me fue posible realizar un total de veinte entrevistas a profesores que ocupan distintos escalones de la jerarquía docente. De todos modos, el criterio utilizado para definir el número final de entrevistas fue el de la saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967), lo que implica que el proceso de recolección cesa ante la aparición de información reiterada.

En la selección de los estudiantes el abordaje es retrospectivo y no longitudinal, es decir, no estudié una cohorte en el tiempo con la finalidad de observar sus trayectorias, sino que partí de considerar un presente determinado (los años 2018 y 2020) y desde allí me interesó realizar una recuperación y reconstrucción de los sentidos de la experiencia universitaria recientemente atravesada. Por ello, seleccioné estudiantes que al momento de la realización de los grupos focales y las entrevistas estaban transitando el segundo año de estudios en la carrera de Trabajo Social. Si bien producto de las indagaciones referidas al estado de la cuestión en relación con el tema encontré que las miradas retrospectivas sobre el primer año universitario se realizaron

²³ Me parece importante destacar que, siguiendo a Bourdieu (1986), en los relatos de los estudiantes sostengo el propósito de dar sentido, de dar razón, de extraer una lógica retrospectiva pero también prospectiva respecto de una multiplicidad de cuestiones que ellos señalan y que fundamentalmente se trabajan desde el punto de vista analítico en el quinto capítulo de esta investigación.

²⁴ Sobre este punto me explayaré en el tercer capítulo de esta investigación.

con estudiantes que estaban transitando ya los últimos años de distintas carreras universitarias²⁵ (Carli, 2014, Pierella, 2016), pienso que la cercanía temporal entre la construcción y la reflexividad facilita la reconstrucción detallada de los sentidos de los estudiantes en torno a la experiencia universitaria del primer año, los cuales con el tiempo es posible que tiendan a naturalizar u olvidar. Asimismo, en la investigación consideré la heterogeneidad incluyendo estudiantes de distinto género, de distintas edades, distinto desempeño académico, que trabajan y que no lo hacen, que participan y que no participan de agrupaciones políticas estudiantiles, entre otros aspectos pasibles de ser considerados en los argumentos y el desarrollo de la tesis.

Sintetizando lo anteriormente expuesto, el trabajo metodológico de recolección de los datos²⁶ se organizó atendiendo a las siguientes instancias de abordaje y a partir de la combinación de las siguientes actividades:

1) El análisis de fuentes secundarias –estadísticas universitarias, documentos y datos producidos por la SPU, la Universidad y la Facultad– que permiten precisar los perfiles o características de los estudiantes ingresantes e identificar nudos problemáticos en cuanto al ingreso, el primer año, la permanencia etc., así como acciones y políticas institucionales relacionadas con el mejoramiento de estos aspectos. También el análisis de fuentes secundarias que permiten caracterizar la estructuración de las cátedras y a los profesores del primer año de la carrera.

2) El análisis de fuentes documentales consideradas fundamentales: producciones académicas y político-gremiales del campo del Trabajo Social (especialmente las que se centran en los debates en cuanto a la formación) plan de estudios de la carrera, propuestas pedagógicas de las cátedras de primer año y dictámenes de concursos de profesores de primer año²⁷.

²⁵ Aunque no ha sido el abordaje de esta investigación, desde ya que se perfila como una interesante línea de investigación conocer las transformaciones de los sentidos de la experiencia universitaria de los estudiantes a través del tiempo y a partir del cúmulo de experiencias de estos una vez egresados de la universidad e inclusive una vez insertos en el ejercicio profesional y en el mercado de trabajo. Para Guzmán Gómez: *Esta línea permitiría abordar las valoraciones retrospectivas de los estudios, las resignificaciones y, sobre todo, si fueron cumplidas las expectativas que se fincaron en su momento como estudiantes* (2017:84).

²⁶ Me refiero a la noción de recolección de los datos en el sentido de la literatura metodológica clásica.

²⁷ Aunque se refieren a las actas y transcripciones textuales de las intervenciones en las sesiones del Consejo Directivo de una Facultad o Superior de una Universidad, es aplicable al uso de los dictámenes la afirmación de

3) Un trabajo de campo de tipo cualitativo/interpretativo –basado en la realización de entrevistas en profundidad y grupos focales–²⁸ dirigido fundamentalmente a explorar los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP que al momento de la realización del trabajo de campo se encontraban transitando su segundo año de estudios.

Se llevaron a cabo dos grupos focales durante el año 2019 con un poco más de 20 estudiantes (10/12 estudiantes distintos por cada grupo focal) que en ese momento se encontraban cursando el segundo año de la Licenciatura en Trabajo Social en la UNLP. Los criterios para la composición de los grupos focales supusieron reunir entre 10 y 12 estudiantes, de distinto género, de distintas edades, distintos niveles de participación política y distinta situación académica en relación con las materias cursadas y aprobadas.

Si bien realicé entrevistas junto a estudiantes en el año 2018, la mayoría se concretaron en el año 2019 y, de manera deliberada, con posterioridad a la realización de los grupos focales. Las entrevistas fueron 22 e incluyeron en menor medida a quienes participaron de los referidos grupos focales (alrededor de 5 estudiantes) y en mayor medida a estudiantes que no habían participado en aquellos (17 entrevistas).

4) Un trabajo de campo de tipo cualitativo/interpretativo –basado en entrevistas en profundidad- y dirigido fundamentalmente a explorar los sentidos de la experiencia que construyen los profesores universitarios del primer año de la carrera de Trabajo Social de la referida institución. Estas entrevistas sucedieron durante los años 2018, 2019 y, en menor medida, a principios de 2020.

Desde el abordaje propuesto, en las entrevistas procuré no solo que el entrevistado cuente, sino dialogar, negociar el significado, y llegar a un nuevo saber dialéctico compartido entre interlocutor e investigador. Asimismo, tal como concibo la realización de las entrevistas, como investigador procuré alentar a los entrevistados a desarrollar el tema sobre el que se les

Atairo y Rovelli cuando señalan que aquellos documentos: *conforman una fuente de datos relevante para identificar no tanto la naturaleza de la decisión sino su curso y el papel de los participantes en ese proceso. Aun cuando asuman un carácter más descriptivo, pueden aportar datos interesantes acerca de las posiciones y discursos de los actores involucrados en el espacio público y sobre la agenda de temas institucionales que entran en el orden del día* (Atairo y Rovelli, 2020:179-180).

²⁸ En el capítulo quinto de esta investigación se incluyen también, y de manera subsidiaria, datos provenientes de un conjunto de entrevistas telefónicas semiestructuradas (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) realizadas a estudiantes que abandonaron la carrera en el año 2019 durante el primer año de sus estudios en la FTS-UNLP.

estuvo consultando y guiarlos para no abandonar el tema original. Las entrevistas en esta investigación permitieron establecer un diálogo con los profesores y estudiantes universitarios y estuvieron sujetas a los interrogantes planteados por ellos, al mismo tiempo que se desarrollaron atendiendo al horizonte demarcado por las preguntas que direccionan la tesis.

El esfuerzo apuntó a comprender los sentidos que los interlocutores de esta investigación tienen sobre sus experiencias, expresándolas con sus propias palabras, por lo que las entrevistas en profundidad:

Permiten conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quieren decir y crea una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente (...), el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo (Taylor y Bodgan, 1987:108).

Así, las entrevistas se centraron en el relevamiento de las construcciones y/o ejes de sentido que los profesores y los estudiantes justamente construyen en relación con la experiencia universitaria del primer año de estudios. Las entrevistas en profundidad si bien incluyeron interrogantes respecto de diversos tópicos, se concentraron en el despliegue de las dimensiones de comprensión que surgieron del discurso de los propios entrevistados. Por ello, las dimensiones y/o ejes que se abordaron en las diversas entrevistas no resultaron estrictamente idénticos entre sí.

5) La realización de observaciones en las reuniones de la Red de Docentes de Primer Año de la carrera de Trabajo Social, el análisis de sus registros y producciones. También realicé registros de campo de las reuniones de las cátedras de primer año coordinadas por la Secretaría Académica de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP y de las clases de apertura de las mencionadas materias durante el ciclo lectivo 2019 (en función de su centralidad en cuanto a la comunicación que los profesores establecen con los estudiantes en relación a las expectativas de la cursada, de los propios estudiantes y “el tono” que la cursada asumirá en cuanto al estudio, el trabajo pedagógico y el conocimiento, etc.). Sin embargo, toda esta información por requerir un abordaje metodológico particular propio de la *observación* preferí no utilizarla como fuente de datos para la investigación sino más bien para "hilar" los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los profesores de primer año con las prácticas docentes que despliegan con los estudiantes durante las primeras clases del primer año de la carrera.

Por último, en el trabajo con los mencionados instrumentos de indagación y en la preparación del trabajo de campo procuré tener en especial consideración y atención los

aspectos de orden ético en relación con los actores universitarios e interlocutores protagónicos de la investigación. Concretamente, me refiero a las definiciones que como investigador me corresponden en el proceso, la forma y los alcances de la participación de profesores y estudiantes universitarios, el manejo de la información y la devolución de los resultados, la garantía de confidencialidad, entre otros aspectos que requirieron consideraciones éticas en la investigación realizada. En este punto me fue preciso analizar rigurosamente los aspectos que se pudieran presentar con un carácter problemático, la consideración acerca de las posibles alternativas de acción, la comunicación y la realización de acuerdos claros con los interlocutores que participaron de la investigación.

Sobre la estrategia del análisis

En cuanto a la estrategia de análisis utilizada, me inclino por el análisis temático en tanto su utilización me permite sistematizar los datos cualitativos e inferir resultados. El análisis temático consiste en la generación inductiva de núcleos temáticos que aparecen sistemáticamente, que son resaltados por los propios entrevistados y/o que forman constelaciones o patrones en los datos. Esta tarea involucra el examen de aquellos en busca de categorías y de relaciones entre ellas. Los aportes de la *teoría fundamentada* de Glasser y Strauss (1967) establecieron que el análisis inductivo consiste en un movimiento recursivo de los datos particulares, que el investigador encuentra similares, y en donde propone sucesivas categorías temáticas para agruparlos. El análisis comprende una doble actividad: por un lado, se procura comprender el sentido de la comunicación, en tanto el investigador es el receptor normal de esta y, por el otro, dirige su mirada hacia *otros* significados de naturaleza educativa, sociológica, política, histórica, entre otros. La tarea del análisis involucra fundamentalmente como tareas los denominados procesos de codificación y categorización. En el primero, se identifican unidades de significación de acuerdo con el tema en el interior de cada registro, en el segundo la categorización temática consiste en *seleccionar lo relevante y agrupar lo semejante* (Samaja, 1996:71), ello implica una clasificación de las unidades de significación en clases o categorías que, al decir de Bardin (1996), son aquellas que reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico.

Para Sautu (1998) existen tres etapas fundamentales: en primer término, la lectura y familiarización con las transcripciones de las entrevistas (etapa en la que puede ser necesario aplicar algún criterio de selección inicial del material sobre todo cuando se entrevistó a varias

personas); en segundo término, el desarrollo de los temas y la elaboración de los núcleos temáticos; en tercer lugar, se organizan y comparan los resultados y se evalúan las conclusiones. Es decir, en el análisis se opera una reducción del material bruto en categorías y sucesivas aproximaciones tienen lugar para que las categorías inducidas puedan ir siendo reformuladas hasta lograr su mejor ajuste con los datos. Posteriormente, se procura la búsqueda de relaciones entre las categorías con vistas a generar un conocimiento general (*grounded theory*) a partir de un conjunto de relatos particulares. En última instancia, el propósito radica en el desarrollo de hipótesis de trabajo que podrán ir siendo modificadas o sostenidas en el proceso de análisis mismo (Goetz y LeCompte, 1984).

El esfuerzo de quien investiga consiste en evitar imponer análisis categoriales muy alejados de las palabras de las personas (en este caso los profesores y los estudiantes), a su vez, eludir un excesivo apego a dichas palabras que termine por reducir la interpretación dentro de los horizontes de los interpretados. El resultado al que se espera arribar no es un informe objetivo y neutro que silencie las voces ni del investigador ni de los investigados, ni tampoco se espera producir una mera transcripción de datos.

Es decir, desde el punto de vista del análisis no me interesa quedarme o detenerme en las generalizaciones de sentido que los estudiantes y profesores han construido –o construyen en el momento del trabajo de campo– sino examinarlas con más detalle para acercarme un poco más a sus experiencias. En suma, se trata ni más ni menos que de los alcances y limitaciones propios de este tipo de investigación. Es por esto que resulta conveniente y necesario sortear las generalizaciones simplistas, recordando que las experiencias son singulares y diferentes y buscando el hallazgo de las construcciones de sentido de los actores, ciertas pautas, indicios y/o señales, esto es, resultados acotados pero profundos.

En esta etapa, fue posible elaborar el registro como producto final de la investigación que considera el reconocimiento de relaciones entre los significados devenidos como unidades de análisis, es decir, *arcos de significados* (Geertz, 1992) que habilitaron la producción de conocimiento sobre los sentidos de las experiencias universitarias que los profesores y los estudiantes construyen en torno al referido tramo crítico del primer año de estudios en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la UNLP. En esta etapa del análisis procuré: *identificar temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en las que quedan encuadrados... [para] comprender, tornar inteligible la acción humana* (Velasco y Díaz Rada, 1994:72). Asimismo, en esta instancia atendí con la mayor reflexividad que me fue posible a la necesidad de reformular las preguntas que finalmente orientaron la investigación y al replanteo y revisión de las hipótesis interpretativas.

Reflexividad

En el proceso de investigación en general y en la construcción del objeto en particular, tuve en consideración permanente (y en la mayor medida posible) la vigilancia epistemológica sobre algunos obstáculos que requieren atención sistemática por parte del investigador. Así, indagar sobre actores e instituciones que forman parte de un mismo espacio social con el investigador constituye una preocupación que ha sido problematizada a lo largo de todo el proceso de la tesis. Cabe anotar que incluso el propio investigador ocupa una posición que requiere ser revisada permanentemente, *objetivar al sujeto objetivante* en términos de Bourdieu (1987), porque, ciertamente, se es portador de concepciones sobre la universidad, así como de valoraciones diferenciales sobre los sentidos atribuidos al primer año de estudios, al rol docente, al desempeño estudiantil y al propio quehacer institucional. Por ello, un aspecto central de la tesis ha sido el permanente control reflexivo sobre el carácter normativo que pueden adquirir las propias concepciones en el trabajo de investigación. Es decir, se trata de un caso típico de:

Universitarios que estudian (que estudiamos) los problemas actuales de la universidad, y que al hacerlo enfrentamos el desafío de construir un saber, una manera de mirar, pero también de valorar, eso que hacemos y esto que somos (Camou y Prati, 2010:174).

Con esta puntualización no se trata de propugnar una disyunción entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio o de abogar por una despersonalización y objetividad como características valiosas y posibles en la investigación educativa, pero sí de ejercer una *duda radical* (Bourdieu, 2005) respecto de cómo los términos utilizados, las nociones compartidas, las actitudes, la mayor familiaridad o extrañeza del investigador frente a determinadas situaciones y prácticas juegan su partido respecto de la capacidad explicativa de aquel y/o de los límites que se le presentan para la comprensión de su objeto.

En esta línea, el sociólogo alemán Norbert Elías (1990) refiere a los conceptos de compromiso y distanciamiento para analizar el lugar de quien investiga²⁹. El compromiso lo

²⁹ A propósito, véase el cuento corto del escritor estadounidense Edgar Allan Poe denominado *Un descenso al Maelström* ("A Descent into the Maelström", en inglés) publicado en 1841 y traído a colación por el propio Elías para ilustrar los conceptos de "compromiso" y "distanciamiento".

entiende como el acto por el cual quien investiga incorpora a sus experiencias propias las representaciones ideológicas y las necesidades de las personas, sus opiniones y sentimientos, así como de los grupos humanos y las instituciones que indaga, y las comparte. El distanciamiento es la capacidad de *separarse cognoscitivamente* de las situaciones que se están investigando, incluida la habilidad del investigador de distanciarse de las ideologías de quienes analiza y que él mismo puede compartir, para observarlas críticamente. Producir conocimiento científico en el campo educativo obliga a quien investiga a lograr un balance entre el compromiso y el distanciamiento. A lo largo de la investigación procuré, en la mayor medida posible, ser capaz de generar cierto extrañamiento respecto de la universidad, de la propia Facultad de Trabajo Social y de sus actores, procurando reconocer su opacidad sin desconocer el compromiso en juego al pretender promover procesos interpretativos.

En este sentido, otra inquietud que acompañó el proceso de investigación fue la realización de entrevistas, es decir, el impacto que puede haber tenido en las entrevistas la investidura del investigador como entrevistador-profesor universitario. En relación con los estudiantes, la experiencia de entrevistarlos me resultó movilizadora debido a que, si bien en ningún caso se trató de alumnos ni exalumnos propios, se dieron casos en que ellos me conocían a través de colegas o por distintas referencias. En el caso de los profesores, las entrevistas supusieron un acercamiento a sujetos con los que ciertamente comparto un conjunto de códigos comunes, sentidos, prácticas y reflexiones sobre un mismo quehacer. Me refiero a profesores universitarios que, al decir de Camou y Prati:

...a la vez que los entrevistamos para obtener una información, nuestros entrevistados van leyendo en una especie de “segundo nivel” hermenéutico, nuestra propia lectura de ellos a través de la entrevista y de nuestras preguntas y, por supuesto, ellos también desarrollan su propio posicionamiento a través de la manera de contestar nuestras preguntas (2010: 180).

En sintonía, siempre que me fue posible procuré incorporar en términos de control reflexivo los señalamientos que realizan Atairo y Rovelli (2020) quienes, guiadas por el propósito de delinear y aportar posibles estrategias metodológicas que permitan distanciamientos y beneficien la interpretación, afirman que:

La situación de investigar una realidad cercana (la universitaria) y a unos actores cuyas prácticas compartimos (docentes, investigadores, autoridades, estudiantes) puede llegar a facilitar los vínculos con los entrevistados, dada la implicancia común en el juego científico. Por otra parte, esa misma imbricación en la escena y la posición de “iniciados” en el juego científico de aquellos que realizan una tesis de maestría o doctorado, y posiblemente asimétrica respecto al lugar de los investigadores y las autoridades entrevistadas, requiere ciertos cuidados metodológicos. Así, podemos vernos tentados a asimilar como verdaderas o propias ciertas interpretaciones o intentos de teorización de los entrevistados, quienes a la vez se encuentran involucrados en los procesos estudiados y cuentan con dominio del oficio de investigación. También es frecuente que las pertenencias institucionales tanto del investigador como del entrevistado y las respectivas culturas y reputaciones de las casas de estudio tengan influencia y generen cierto sesgo tanto en las preguntas del primero como en las respuestas del segundo (Atairo y Rovelli, 2020: 180-181).

Con todo, siguiendo a Guber, como investigadores no podemos suponer que accedemos desde *ninguna parte* a las personas que investigamos ni suponer que reaccionarían por el bien de la ciencia, *proveyéndonos información independientemente de quiénes seamos nosotros para ella y de la situación de nuestra interacción* (2018:57)³⁰. Pienso que el mencionado conjunto de códigos compartidos también fue el que, en parte, hizo posible el acceso a los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los actores universitarios.

³⁰ Al decir de Benjamin, *en toda forma lingüística reina el conflicto entre lo pronunciado y pronunciable con lo impronunciable e impronunciado* (2019:29).

CAPÍTULO II: Territorio teórico y estado actual de los conocimientos sobre la universidad y sus actores

Territorio teórico de la investigación

La perspectiva en la que se apoya la investigación parte de considerar que ningún marco teórico único está en condiciones de erigirse en *la* explicación de las cuestiones del campo de la educación. Se imponen, pues, las convergencias, los hibridajes, los énfasis sutiles y la integración de diversos campos disciplinares. En este sentido, privilegio una función más bien orientadora de las categorías teóricas enunciadas, eludiendo cualquier tipo de *uso canónico* tendiente a la fidelidad al marco teórico, aspecto que no conduce más que a obturar la chance de comprender positivamente la especificidad del objeto de estudio. En esta dirección, el problema asumido en esta tesis no es cómo aplicar las categorías teóricas sino principalmente cómo extraer de las especificidades del objeto aquellos elementos que, por elevación o de manera indirecta, revelan algunos rasgos contenidos en los referentes conceptuales que otorgan direccionalidad a la investigación de aquel (Suasnábar, 2004).

De esta manera, al incorporar la categoría de *experiencia universitaria* en este trabajo le otorgo alta relevancia a los relatos de profesores y estudiantes. Las experiencias de estos actores universitarios existen en el propio proceso de la producción de sentidos y no refieren a aquello que *efectivamente pasa* en general, sino a aquello que *le pasa* a alguien en particular indisociablemente ligado a la forma en que lo expresa y comunica. El concepto de experiencia tiene una larga tradición en las ciencias sociales y se ha reactivado a partir del giro biográfico o narrativo (Carli, 2012) como un fenómeno social y político estrechamente vinculado a la narración como actividad colectiva que desempeña un papel fundamental en la constitución de sentidos compartidos que sustentan el lazo social (Benjamin, 2002, 2007, 2008). Así, por *experiencia universitaria* se entiende un acto de discurso y no una vivencia previa al proceso de producción de sentido (Pierella, 2014).

A continuación, presento una discusión teórica alrededor del concepto de experiencia en el que se articula la producción académica internacional, regional y local. Por otra parte, así como presenté un conjunto de precisiones en el apartado referido a las principales decisiones metodológicas de la tesis en cuanto a los usos, límites y alcances del enfoque conceptual que esbocé hasta este punto, reservo para el apartado subsiguiente del presente capítulo, referido al

estado de la cuestión, un desarrollo que avanza en precisar y profundizar estas puntualizaciones conforme al estado de situación de la producción académica acerca del tema/problema de interés.

Precisiones teóricas alrededor del concepto de experiencia

El concepto de experiencia presenta un carácter polisémico y de elusiva delimitación (Sazbón, 1996; Jay, 2009). Referencia insoslayable de su derrotero conceptual es la obra de Walter Benjamin, en donde se definen y entremezclan cuanto menos dos concepciones sobre su sentido: *Erlebnis* y *Ehrfarung*³¹. Así, por un lado, la experiencia puede designarse mediante el vocablo alemán *Erlebnis*, que en español podría significar también *vivencia*, haciendo referencia a la experiencia de lo que sería un acontecimiento excepcional, de carácter emotivo e incluso traumático y que representa una marca para el actor.

La experiencia designada como *Erlebnis* no puede ser provocada de manera intencional, sino que es algo que al sujeto *le sucede*, de manera inesperada, con independencia de su voluntad y cuya búsqueda o fabricación no constituye más que una simulación absurda de las experiencias auténticamente complejas, límites y fuertes en términos de vivencias del sujeto. Como sostiene Martín Jay: *En suma, la experiencia redimida, la experiencia no dañada, la experiencia auténtica significaría una relación no dominante entre sujeto y objeto* (2009:405).

Por el otro lado, Benjamin refiere a la *Ehrfarung* como la experiencia que es adquirida a lo largo del tiempo, sería la idea de la experiencia como aprendizaje o sabiduría, propia de las personas experimentadas que han ido adquiriendo a través del tiempo un conjunto de saberes y capacidades acerca de los cuales son capaces de reflexionar. En contraste con la *Erlebnis*, la *Erfahrung* puede ser incorporada voluntariamente, requiriendo para ello la simple decisión del sujeto de emprender o recorrer un camino determinado para acumular una experiencia, por ejemplo, iniciando una carrera universitaria o desempeñando un rol docente, etc. En el caso de la *Ehrfarung*, es fundamental que ese tiempo que ha pasado posibilite al actor reflexionar sobre lo que ha aprendido, reflexión que además del *pensamiento incluye el sentimiento*, y que

³¹ Cabe destacar que alrededor de la recepción póstuma de Walter Benjamin se ha suscitado un interesante debate centrado, fundamentalmente, en cómo se han editado y traducido sus obras fuera del ámbito lingüístico alemán. El asunto, además, se ha tornado especialmente problemático dada la complejidad y multiplicidad del pensamiento de Benjamin. Para profundizar en este tema puede verse la edición y prólogo de Jordi Ibáñez Fanés al texto de Benjamin, W. (2019). *Iluminaciones*. 1ª ed. – Buenos Aires. Taurus.

constituye la experiencia presente (Williams, 2009:138). En esa reflexión (que se expresa bajo la forma de un relato o una narración) es donde se condensa la experiencia:

...lo que permite entender que la experiencia es una apertura a lo inesperado con sus peligros y obstáculos, no un puerto al abrigo de la historia, sino un recordatorio de los encuentros con la otredad y lo nuevo que nos espera a quienes, pese a todo, estamos dispuestos a emprender el viaje (Jay, 2009: 406).

Para la construcción de una experiencia, no es suficiente con el mero paso del tiempo, sino que es necesario reconstruir lo que al actor le sucede a través de una narración, que le permita volver a pensar en ello. Se trata justamente de la naturaleza narrativa de la experiencia, es decir, del hecho de que la experiencia requiere ser contada como un relato. En la vida cotidiana, en la comunicación con los otros, la experiencia adopta la forma de relatos y narraciones sobre las cosas que una persona ha vivido, sobre situaciones que le han sido relatadas, e incluso sobre aquello que se ha imaginado, que forma parte de sus temores o sus expectativas (Legarralde, 2015).

La narración no pretende, como la información, comunicar el puro en sí de lo acaecido, sino que lo encarna en la vida del relator para proporcionar a quienes escuchan lo acaecido como experiencia (Benjamin, 1994:86).

Así, la experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los actores. Tiene un componente cognitivo, pero no se limita a meros aspectos racionales, tal como aquí se la concibe, se aleja también de las nociones de sentido común que aluden a la acumulación, como la *experiencia laboral* o como cuando se predica que *es alguien con experiencia*.

Como señala López (2011) a propósito del libro *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal* del mencionado autor Martin Jay (2009), la tarea de delimitación de un grupo de problemáticas y autores que trabajaron el concepto de experiencia, si bien valiosa en sí misma, representa tan solo una mínima parte de un conjunto prácticamente inabarcable. Por otra parte, López pondera la obra de Jay porque contribuye a echar luz sobre un tema árido, complejo, caracterizado por una historia repleta de ambigüedades conceptuales y lingüísticas y por profundas discrepancias entre los autores (2011:4).

Al referirse al concepto de experiencia, Jay (2009) enfatiza que debe implicar necesariamente una relación de diferencia o encuentro con la otredad. A su vez, para Larrosa y Skliar *no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva* (2009:4). Siguiendo este enfoque, como señalé desde el comienzo, en la investigación me interesan los sentidos de la experiencia universitaria de unos y otros, es decir, de estudiantes y profesores. De acuerdo con lo que Larrosa y Skliar (2009) denominan *principio de subjetividad*, si bien la experiencia supone un acontecimiento exterior al actor, el lugar de ella siempre radica en él (en sus sentidos, ideas, palabras, sentimientos, proyectos, voluntad, etc.) al punto que *la experiencia es siempre subjetiva*.

En esta línea argumental, Jay (2009) agrega que también es preciso que suceda algo nuevo, que algo cambie, para que el término *experiencia* resulte significativo. Es decir, *que algo pase desde el acontecimiento hacia el actor* (Larrosa y Skliar, 2009). En este punto, en el contexto de la investigación, el carácter de lo *nuevo* y del *cambio* está dado por la interrogación de los sentidos de la experiencia en torno al primer año como tiempo inicial, de transición y tramo crítico de la formación universitaria:

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos (Larrosa y Skliar, 2009:18).

Presentadas estas coordenadas teóricas iniciales, a continuación, profundizo en la indagación del referente conceptual *experiencia* atendiendo a los estudios producidos en el contexto regional y local.

Aportes desde la producción académica a escala regional y local

Desde México, Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) realizaron y organizaron una interesante discusión conceptual sobre las nociones de experiencias, vivencias y los sentidos acerca de las instituciones educativas y los estudios. Las autoras encuentran en estas categorías teóricas pilares fundamentales para comprender los aspectos subjetivos de los vínculos entre

los actores³² y las instituciones educativas, entendiéndolos justamente como actores activos de la experiencia y no meramente como un pálido reflejo de las instituciones. En su trabajo discuten el concepto de experiencia y lo vinculan con los de vivencias y sentidos al concebirlos como indisolubles, asimismo llaman la atención a los investigadores sobre la necesidad de explicitar la manera en que se entiende el concepto de experiencia dada la imposibilidad de dar por supuesto su significado. Así, en línea con lo señalado más atrás, estas investigadoras parten de reconocer que el de experiencia es un concepto polisémico, en cierta medida confuso, muy arraigado en el sentido común y cotidianamente empleado de múltiples maneras. Además, destacan que el abordaje y su uso no son privativos del campo educativo, sino que forman parte de los objetos de estudio de diversas disciplinas como la psicología, sociología, antropología, historia y la filosofía.

Coincidiendo con los señalamientos de Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015), cabe anotar que ni pretendo ni encuentro factible realizar una genealogía del concepto de experiencia ni tampoco presentar las diversas concepciones disciplinarias y teóricas que lo han sustentado. En cambio, sí me interesa recuperar algunos enfoques teóricos que posibilitan demarcar algunas pautas analíticas para el abordaje de los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los estudiantes y profesores universitarios. En este punto las autoras señaladas destacan la necesidad de que los investigadores expliciten los conceptos de experiencia de los que parten, sus fundamentos teóricos y sus componentes, los referentes empíricos en los que se sustenta y el modo en que se utilizan para el recorte de la investigación e incluso para el análisis de datos.

Al indagar en la experiencia universitaria de profesores y estudiantes, interesan las formas en que sus recorridos, vivencias y sentires *individuales* se inscriben a su vez en relaciones sociales de poder e históricamente situadas (Nuñez y Litichever, 2015; Rockwell, 1990; Scott, 1999). La experiencia es entendida aquí como una construcción personal, social e institucional, ya que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio y tiempo determinado con diversas lógicas de acción institucional (Dubet y Martuccelli, 1998).

Desde Argentina, en los aportes que realiza Diker (2004) se diferencian los conceptos de práctica y experiencia. Para la autora, la práctica (en sus escalas política, institucional e interpersonal) se define como un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros. En el caso de la experiencia, lo que predomina es un acto de interiorización, de

³² Centralmente, y en coherencia con las vacancias de investigación que se desarrollan a continuación en este mismo capítulo de la investigación, estas autoras refieren en sus trabajos solamente a los estudiantes.

transformación como resultado de una práctica. Así entendida, la experiencia irrumpe en las prácticas, en su devenir y las pone en cuestión. *Desde esta perspectiva, diremos que toda experiencia es una práctica, pero no a la inversa* (Diker, 2004:10).

En este sentido, Diker (2004) establece lo que denomina *dos aperturas posibles* para, desde el campo educativo, abordar y trabajar en términos metodológicos con el concepto de experiencia. En la primera subraya que la experiencia en tanto afectación de sí siempre tiene lugar en relación con otros y dirige sus efectos hacia otros. Es decir, sin soslayar que la experiencia (como señalé más atrás) es definida como subjetiva, como algo que nos pasa de manera puramente individual, en rigor siempre reconoce un punto de intersección, en su origen y en sus efectos, en el encuentro con los otros y con el mundo *y es esta zona de intersección la que puede convertirse en objeto de análisis* (2004:12). De este modo, la autora inscribe la experiencia de sí, individual y singular, en el territorio público pudiendo ser interpretada en términos sociales y culturales. La segunda vía de ingreso propuesta por Diker (2004) repone la historicidad de la experiencia en tanto aspecto que de alguna manera determina las condiciones de posibilidad de una experiencia y brinda las coordenadas para volverla pensable. *Y es en esa historicidad que la experiencia reasume su carácter social y se vuelve política* (2004:12).

En síntesis, la experiencia tiene lugar en el mundo y con los otros, la experiencia de los profesores se convierte en condición de posibilidad de la experiencia de los estudiantes y viceversa, de allí entonces la decisión de trabajar con ambos. En palabras de Laurance Cornu, *no habría experiencia del mundo sin la presencia, la mirada, la significación, las palabras de los demás* (2002:64). Siguiendo a Larrosa y Skliar, en la experiencia, el actor hace la experiencia de su propia transformación, es decir, la experiencia contribuye a dar forma y transforma. *De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia* (2009:4).

En este sentido, en la investigación me interesa la experiencia de los profesores y los estudiantes en tanto *acto de formación* y la educación universitaria como dispositivo que ofrece un lugar (territorio público) en el que se constituye y se transforma la experiencia de sí (Larrosa, 1996). En el caso de esta tesis, porque es necesario que los estudiantes participen de la formación universitaria y que esos “otros” (los profesores) estén dispuestos a formar, es decir,

formar en el sentido amplio de la adquisición de una cierta forma para actuar, reflexionar y perfeccionar esa forma³³ (Ferry, 1997).

¿Por qué optar por el concepto de experiencia?

La elección del concepto de experiencia me permite poner en foco la consideración de las narrativas elaboradas por los profesores y los estudiantes universitarios como buenos canales para acceder a las características de las experiencias de las que ellos mismos participan y han participado.³⁴ En este sentido, la narración se constituye como *la facultad de intercambiar experiencias*. Pero como condición de su construcción, la experiencia requiere una cierta trama de significados compartidos: *...lo que la hace participe de alguna forma de vida pública, de espacio común, donde puede desarrollarse como tal* (Camou, Prati y Varela, 2018:74). Es decir, la vivencia personal, única, intransferible de un estudiante o profesor universitario no resulta el genuino objeto de interés de la investigación, sino la experiencia educativa de habitar y transitar el tiempo inicial de la vida universitaria, en una institución y carrera específica, como construcción colectiva al interior de una trama de significados compartidos. John Dewey (2004) refiere justamente la idea de que la experiencia *no ingresa* simplemente en una persona, sino que penetra en ella, influyendo en la formación de actitudes, deseos y propósitos. Según este autor toda experiencia tiene un aspecto activo que modifica en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia, este es, sin duda, un aspecto que es necesario tener en consideración al analizar la experiencia universitaria de profesores y estudiantes.

³³ En palabras de Gilles Ferry: *La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y el aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo* (1997:53-54).

³⁴ Resulta interesante observar que si bien en las últimas décadas una corriente de las ciencias sociales (particularmente en historia y antropología) insiste en la índole narrativa de la producción con pretensiones de autoridad científica y reivindica en ese sentido la palabra relato, en el discurso público por "relato" pasó cada vez más a entenderse como sinónimo de "engaño", "falsedad", "mentira", "ocultamiento". Con todo, en este trabajo se entiende la narrativa como el modo en que los seres humanos experimentan y dotan de sentido sus acciones, situadas en tiempo y espacio.

En esta línea, Dubet y Martuccelli (1998) ofrecen un planteamiento de la experiencia en el que se comparten el interés por la subjetividad de los actores, pero también, de manera más específica, se atienden los elementos contextuales que entran en juego, es decir, el correlato social desde donde se construyen las experiencias. El planteamiento de estos sociólogos abre la dimensión estratégica en la construcción de las experiencias. Así, Dubet y Martuccelli subrayan la importancia de la pregunta por la experiencia educativa de los individuos, es decir: *...por intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos* (1998:86). Pero toda experiencia se halla siempre atravesada por la conformación de esferas de acción, intereses y valores que estructuran los distintos campos de la vida social con lógicas diferenciales y rasgos específicos.

Para estos autores la experiencia educativa se apoya en tres procesos de interacción: interiorización de normas y roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos en intereses (subjetivación) y una actuación instrumental de la actividad escolar. Estas tres dimensiones que analizan Dubet y Martuccelli (1998) en los sistemas escolares remiten a la organización académica-institucional, a los intereses personales y a las estrategias que despliegan para lograr sus objetivos. De acuerdo con los distintos momentos en la vida de los actores, y por tanto del nivel de estudios desde la perspectiva de quienes lo cursan, las tensiones entre las instituciones educativas y los diferentes ámbitos sociales tienen especificidades. Particularmente en el nivel universitario, de acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), la relación con los estudios es el elemento central de la experiencia estudiantil, la cual se expresa fundamentalmente por la finalidad instrumental y por la integración social y escolar.

Retomando el plano local de la producción académica, en sus indagaciones con estudiantes pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba, Sosa y Saur (2014) acuñaron el concepto de experiencia formativa como una amalgama de alta densidad que afecta y contribuye a transformar la vida personal y social de los estudiantes y su subjetividad. La experiencia formativa reúne una multiplicidad de cuestiones complejas que reconocen diferencias acentuadas según carreras, instituciones, campos académicos y profesionales específicos. Para estos autores, si bien refieren y abogan por la conveniencia de desarrollar nuevas investigaciones situadas que pongan en relación las experiencias de los estudiantes con

las experiencias en torno a los profesores universitarios³⁵, la experiencia formativa remite a los estudiantes e incluye:

...las trayectorias educativas, sociales y culturales; las prácticas de estudio; las formas de responder a los requerimientos institucionales; las formas de sociabilidad que se despliegan en los diferentes momentos por los que se atraviesa en la carrera –desde el ingreso hasta la adquisición del oficio de estudiante-; los planes de estudio y las experiencias que éstos habilitan; la relación con el saber y el conocimiento; las anticipaciones que se perfilan del mundo profesional; las continuidades y rupturas en los hábitats y condiciones de existencia; así como las disponibilidades materiales y organizacionales en las que se enmarca (Córdoba, Sosa y Saur, 2014:235).

Hasta aquí, quisiera volver a enfatizar que la categoría de experiencia me permite plantear, en principio, la existencia por parte de los actores de *formas singulares y específicas de vivir* y de experimentar los procesos formativos que atraviesan. Los profesores y los estudiantes con los que me vinculo y dialogo en esta investigación experimentan el primer año de la universidad en Trabajo Social de la UNLP de modos singulares y específicos. Justamente, no por compartir una determinada posición social, un lugar en la estructura universitaria, puede decirse que estos actores experimentan los procesos del mismo modo. En este caso me refiero al conjunto de situaciones que estructuran y atraviesan el primer año de la universidad en la que se desempeñan. Sostener que los actores construyen sentidos heterogéneos sobre sus experiencias universitarias requiere, sin embargo, hacer una precisión. Me refiero a la cuestión de la *experiencia unificada*, esto es, la vida de los actores no puede descomponerse en una serie de esferas que refieran en cada caso a ámbitos específicos, cada uno autónomo y con su propia lógica de funcionamiento. Estrictamente, entonces, no podríamos hablar de la experiencia de un determinado actor sólo como profesor o como estudiante universitario, escindiéndolo de otras dimensiones constitutivas de su vida.

Experiencia y universidad

³⁵ Este trabajo y en particular el mencionado señalamiento constituyó un aporte clave para el enfoque propuesto en esta tesis.

Llegado a este punto, cabe anotar que considero el ámbito de la universidad como una esfera específica pero integrada en la totalidad de la vida. La experiencia constituye la matriz que sintetiza lo vivido y lo que se vive en el presente, y que procesa cotidianamente contenidos heterogéneos. La experiencia remite a los distintos ámbitos de la vida y la pluralidad de temporalidades que la constituyen: procesa el pasado que vuelve y configura el presente, selecciona, sintetiza, habilita modos de percibir y vivir, al tiempo que desalienta otros modos posibles.

Entonces, en el caso de esta investigación, el campo elegido es el de la universidad pública en la Argentina actual, y las experiencias de profesores y estudiantes que allí se entretajan deben ser analizadas en diálogo con los cruces y las tensiones entre el contexto social, las características y orientaciones de una facultad y carrera específicas y las identidades del campo disciplinar-profesional que configuran perfiles de formación académica y profesional. Esta perspectiva analítica referida a la constitución de un campo de experiencia (Carli, 2012 y 2014; Camou, Prati y Varela, 2018), permite, en suma, explorar los modos en que profesores y estudiantes transitan el comienzo de la vida universitaria en las instituciones argentinas.

Así, al decir de Dubet (2011) el análisis de la experiencia social y educativa resulta útil, no para describir lo *vivido* de los actores universitarios, sino para comprender cómo se producen sus maneras de vivir juntos. Recuperar las experiencias de quienes habitan el campo universitario permite, según Litwin: *reconstruir sus voces y entender el proceso como la interpretación y reinterpretación de esas vivencias que logran expandirse y generar una actitud crítica* (2012:37). Por ello, otra de las líneas que habilita el trabajo con la categoría experiencia, tal como la concibo en esta investigación, refiere a que, si bien los actores experimentan los procesos de modos singulares, creativos y específicos, es preciso afirmar que, en rigor, sus experiencias son siempre sociales. Es decir, si bien las experiencias son múltiples y se van transformando, esto bajo ningún punto de vista supone que sea posible aseverar que aquellas ocurran al margen de los procesos sociales y materiales, ni que carezcan de cualquier tipo de lógica. La experiencia social y educativa es vivenciada subjetivamente, pero resulta de relaciones que se establecen entre los actores, en condiciones estructurales particulares.

Dentro del vasto territorio de experiencias que jalonan la vida de profesores y estudiantes en su derrotero por la formación universitaria me interesa especialmente recortar un subconjunto mucho más acotado, referido al foco problemático que representan para ellos las vicisitudes y claroscuros de la experiencia educativa durante el primer año de estudios en la universidad pública. Si bien el recorte es en ese tiempo inicial de la experiencia universitaria,

es preciso advertir con Dewey que: *...así como ningún hombre vive o muere por sí, independiente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores* (2004:25).

Me intereso por los modos en que se constituyen, dinámica y mutuamente, actores e instituciones. Entiendo que la dinámica institucional de la universidad acontece en el plano de las relaciones, siendo los actores universitarios quienes hacen institución en condiciones estructurales específicas. Los procesos institucionales son movilizados en la universidad todos los días por los profesores y estudiantes, actores centrales que contraponen puntos de vista, reconfiguran sus relaciones participando, cada uno a su modo, de una experiencia social y educativa en proceso.

De acuerdo con los autores recorridos, si bien pareciera que sólo podemos experimentar nuestra propia vida y nunca conocer completamente las experiencias de los otros, sí podemos aproximarnos a ellas a través de determinadas *expresiones* que encapsulan de algún modo sus experiencias. Dichas expresiones, para Turner son *secreciones cristalizadas de la experiencia humana vivida* (1986:62). La relación entre experiencia y sus expresiones es siempre problemática y puede sintetizarse en el hecho de que ambas se constituyen mutuamente, de manera dialéctica (Bruner, 1986:5-6). El análisis de las expresiones de la experiencia (Bruner, 1986) permite establecer y abordar aquellas dimensiones que resultan más significativas en cada caso.

El concepto de experiencia me permite, además, eludir la distinción entre discurso y práctica al considerar que el habla es acción, es decir, en la investigación de las voces o palabras de los actores universitarios no se distingue entre prácticas discursivas -que supondrían solamente hablar- y no discursivas -que implicarían exclusivamente hacer-. Más específicamente, cuando un actor universitario dice, afirma o expresa está haciendo algo, algo material y su significado se vincula con las reglas y el contexto particular de enunciación, en este caso, las reglas y el contexto de la universidad pública en general y de la Facultad de Trabajo Social en particular.

Así, uno de los elementos principales que considero en el análisis de los sentidos de las experiencias universitarias es la referencia solo aparentemente individual del quehacer de los actores institucionales. Por esta razón, la tarea de los profesores universitarios está siempre acompañada por todas las *vozes* con las que han dialogado, conversado, para dar lugar a los sentidos y reflexividades acerca de la docencia universitaria, el tramo específico del primer año, los estudiantes durante esa etapa, y de la enseñanza que llevan adelante junto a ellos

(Hargreaves, 1994). Asimismo, no hay, tampoco, experiencia estudiantil en el vacío, ni experiencia sin lenguaje, sin historia, ni experiencia enteramente individual (Jay, 2009).

Además, como he procurado sostener, el abordaje de las experiencias y sus sentidos requiere un análisis en particular en función de cada institución y carrera, dadas las lógicas y particularidades culturales e institucionales que podrían evidenciar niveles de porosidad variables a las definiciones de los aspectos que interesan en esta investigación.

En síntesis, experiencias, vivencias, expresiones o mejor – y para mayor precisión en el contexto de la elección que finalmente estructura esta investigación- sentidos de las experiencias universitarias, constituyen categorías teóricas centrales que otorgan direccionalidad a esta investigación dado que me permiten comprender los sentidos que construyen los estudiantes y profesores a partir de sus componentes individuales-colectivos/subjetivos-culturales. Para ello, sostengo que las experiencias significativas se construyen a partir de las vivencias y de los sentidos elaborados que los actores utilizan para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce y permite resignificar las vivencias y los sentidos.

De esta manera, los sentidos de la universidad no están predeterminados para los actores universitarios, si bien hay y es posible identificar orientaciones y pautas culturales, serán los propios actores quienes tendrán que construir los sentidos de la universidad a partir de sus experiencias y vivencias. Así, ni estudiantes ni profesores son meramente sujetos de opinión, de aprendizaje, de socialización. Por el contrario, son producto de sus experiencias y de los sentidos que les otorgan en el contexto universitario en general y en el tramo del primer año de estudios en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP en particular. En síntesis, es posible entender la construcción de sentidos como proceso que se desarrolla en marcos intersubjetivos, mediante el cual los actores comprenden y significan sus experiencias cotidianas. Este proceso no es homogéneo, ni fijo e implica contradicciones e incoherencias no transparentes para los actores (Vizer, 2006).

Experiencia y proceso de investigación

El proceso de investigación, desde el enfoque señalado, se centra entonces en analizar las distintas dimensiones que se generan en un contexto específico y que estructuran los sentidos que los profesores y estudiantes, en tanto actores con peso en la configuración de la universidad

pública, construyen sobre los procesos que transitan en ese tiempo inicial de la vida universitaria. Para finalizar, cabe señalar que los referentes conceptuales que se reconocen como horizonte de la investigación son fundamentales para analizar las principales dimensiones que se entretajan en torno a los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los estudiantes y profesores respecto del primer año en la universidad. No obstante, cabe anotar que, a lo largo de la producción de la investigación, me propuse evitar una disyunción entre teoría y hechos empíricos.

A continuación, desarrollo el estado de la cuestión como producto de la revisión e investigación bibliográfica sobre el tema de investigación y también sobre algunas dimensiones nodales del problema formulado. El objetivo principal de este apartado de la tesis es recuperar el conocimiento acumulado sobre el tema de estudio y conducir la investigación hacia conocimiento nuevo.

Sistematización y análisis de los principales estudios y debates sobre el tema y las dimensiones centrales del problema

Al realizar un recorrido bibliográfico de los trabajos acerca del campo de estudios sobre la educación superior en un registro más abarcativo que el estrictamente circunscripto a los sentidos de la experiencia universitaria de los actores, me fue posible observar que, aproximadamente en los últimos treinta años, investigadores de distintas disciplinas han centrado sus intereses en avances alrededor del tema convirtiéndolo en objeto de estudio desde diferentes miradas y enfoques. En lo que sigue, inicialmente profundizo en el mencionado registro y luego me aproximo a las dimensiones centrales del problema de investigación. Más específicamente, propongo un relevamiento de la producción académica específica sobre el campo de estudios de la universidad y, de manera puntual, de aquella que trabaja el tema del ingreso, el tramo crítico del primer año y las experiencias de los estudiantes y profesores universitarios desde una perspectiva fundamentalmente cualitativa.

El derrotero de los estudios sobre la universidad

En un trabajo clásico en el campo de estudios sobre la educación superior universitaria, Pedro Krotzsch (2003) señala que -sin pretender definir si existe un campo o no, pues finalmente el concepto es solo un instrumento analítico-, en la Argentina se perfilan algunos elementos que

permiten identificar una rápida y creciente institucionalización del campo de estudios sobre la educación superior: a) la emergencia acelerada de investigadores y espacios orientados a la investigación y a la formación de futuros investigadores, b) la maduración de los posicionamientos que tienden a estar progresivamente más fundados teórica y empíricamente, c) la creciente especificidad del espacio en términos de investigadores y circulación de conocimientos especializados, d) diversificación del campo a través de la formación de núcleos de investigación en ámbitos disciplinarios, institucionales, programas en centros y facultades, gobierno, etc., e) la notable expansión de las actividades de formación-investigación en el nivel de posgrado, f) la emergencia de una disputa encubierta en torno al control simbólico y material del campo, que aunque ceñida aún por el campo de lo político parece autonomizarse lentamente de éste, g) la participación creciente de investigadores en encuentros regionales e internacionales, h) el incremento de la producción local y el mayor acceso a la bibliografía internacional.

Krotsch y Suasnábar (2002) efectuaron un trabajo en el que realizaron un desarrollo histórico señalando que los inicios del campo pueden datarse en el año 1985 con la publicación de algunos trabajos, como el de Daniel Cano (1985) *La educación superior en Argentina* y el de Augusto Pérez Lindo (1985) *Universidad, Política y Sociedad*. Muy recientemente, en la presentación del último número de la prestigiosa revista *Pensamiento Universitario*, Juan Carlos Geneyro destaca que el desarrollo institucional del sistema universitario de las últimas décadas fue acompañado por una considerable producción académica que contribuyó a un mayor conocimiento de la universidad: *Se ha avanzado en el desarrollo de comunidades y redes académicas y profesionales, también en cuanto a la disposición de información empírica respecto a su desarrollo, sus actividades y sus resultados; asimismo, hay mayor atención a las demandas sociales* (2019:13).

Con todo, las temáticas de la educación superior y, en particular, las reflexiones sobre la universidad constituyen un campo de los estudios sociales de reciente configuración en la Argentina. Marquina, Mazzola, y Soprano (2009) consideran que tras la sanción de la Ley Nacional de Educación Superior N.º 24.521 las políticas públicas desarrolladas desde la década de 1990 tuvieron como consecuencia el inicio de la conformación de este campo de conocimientos que aborda como problema y objeto las políticas universitarias, la universidad y sus actores. De esta manera, destacan que se acrecentó: *la presencia de espacios académicos para el debate y la producción en investigación, tales como congresos, publicaciones, carreras de posgrado afines, constitución de grupos e investigaciones mediante líneas de financiamiento público y de organismos internacionales* (Marquina, Mazzola y Soprano, 2009:17).

Respecto del contexto internacional, Marquina, Mazzola y Soprano (2009) destacan que la producción en educación superior había cobrado significativo impulso desde algunas décadas atrás y la conformación del campo se caracterizó por la existencia de múltiples perspectivas disciplinares y objetos de análisis considerados. Esta complejidad, sostienen, estuvo asociada a la participación de diferentes áreas en la producción del conocimiento, es decir, la investigación académica, la gestión universitaria y la política estatal:

Se ha avanzado en la reflexión sobre una posible mirada de convergencia sobre la universidad, que considere el aporte de las distintas disciplinas para iluminar un conjunto. Así, cabe señalar la obra de Burton Clark de 1983, a partir de la cual los trabajos sobre universidad cobran un significativo impulso desde esta perspectiva integradora, la cual constituye un desafío para la producción académica en el campo (Marquina, Mazzola y Soprano, 2009:20).

En este escenario, es preciso comprender el estudio sobre la universidad argentina como un espacio de incipiente acumulación de investigaciones empíricas y como un campo en constitución. Esto supone que resulten frecuentes ciertas dificultades como el logro de una intensa circulación y discusión en torno de las perspectivas comunes y los resultados de las investigaciones, o la necesidad de acrecentar las conexiones entre grupos de investigación inscriptos en instituciones universitarias y científicas.

Respecto de la naturaleza de los trabajos producidos, como señalan Araujo y García, el estudio de la educación superior se caracteriza por la diversidad de trabajos realizados y en ejecución. Ello da cuenta de:

...la heterogeneidad que se evidencia tanto en las perspectivas de análisis adoptadas - desde los actores que están en la base hasta una mirada más sistémica - como el modo de plantear y abordar los problemas - aportes en los que predominan enfoques descriptivos, explicativos y/o interpretativos” (Araujo y García, 2002:14).

Un aspecto que me parece fundamental antes de desarrollar con mayor profundidad las indagaciones referidas al estado de la cuestión es que las cuestiones del ingreso y la formación en los primeros años en la universidad son motivo de preocupación tanto desde una perspectiva política como académica, constituyéndose así en temas cruciales de la agenda de problemas del

sistema universitario argentino en los últimos años. La obligatoriedad de la educación secundaria, la consecuente masificación del nivel superior, el propósito de garantizar el libre ingreso a las universidades nacionales y las nominaciones referidas a las trayectorias y experiencias estudiantiles, el acceso, el desgranamiento, la retención y permanencia, el egreso y la inclusión universitaria se convirtieron en categorías centrales de las investigaciones desarrolladas por las instituciones universitarias y por las diversas agencias de investigación, nacionales e internacionales (Pogré y otros, 2018).

Sobre las áreas temáticas de los estudios sobre la universidad

En el marco de las indagaciones realizadas hasta el momento en torno al campo de estudios sobre la universidad, se identifican, por un lado, una gran cantidad de producciones relacionadas con las dinámicas de expansión del sistema universitario y por el otro, y en menor medida, investigaciones vinculadas con los sentidos de los actores universitarios. Es decir, un área temática que investiga desde la perspectiva macrosocial al sistema universitario y desde las políticas públicas dirigidas hacia el nivel superior y otra área temática que repone la pregunta por las miradas, puntos de vista y los sentidos de los actores que transitan y/o conforman el campo universitario.

Respecto de la primera área temática que estudia las dinámicas de expansión del sistema universitario se registran trabajos de investigación que apuntan al análisis de la democratización de la educación superior desde una perspectiva macro y, fundamentalmente, desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Este grupo de producciones se ubican en el campo de las políticas públicas desde enfoques sociopolíticos e históricos y enfatizan en las lógicas, relaciones y objetivos institucionales en agenda durante las distintas etapas de expansión universitaria. En esta línea temática se encuentran, por ejemplo, las producciones de Paredes (2015), Macri y Accinelli (2015), Chiroleu (2018), Suasnábar y Rovelli (2011, 2016) y Piqué (2016) que buscan analizar las transformaciones del sistema, identificar las continuidades y rupturas entre los modelos académicos *clásicos* y las propuestas de naturaleza inclusiva y los alcances y limitaciones de las políticas universitarias orientadas justamente a la democratización y las políticas de inclusión. Se destaca en estos abordajes el empleo de fuentes secundarias documentales y estadísticas y estrategias teórico-metodológicas combinadas con estrategias cuantitativas y cualitativas, con fuentes de datos secundarios y también entrevistas a los actores involucrados.

Esta línea de investigación también reconoce indagaciones que focalizan en las problemáticas que desafían al sistema universitario en el marco de su expansión y democratización, es decir, los fenómenos del desgranamiento, lentificación de los estudios, bajas tasas de graduación, entre otros aspectos destacados (Marchini (2018), Accinelli, Losio y Macri (2016), Gorostiaga, Lastra y Muiños de Britos (2016), Ezcurra (2007, 2009), García de Fanelli (2015a y 2015b), Pérez Rasetti (2014). Algunos de estos trabajos realizan un análisis microsocioal desde un enfoque organizacional, a partir del análisis de las políticas institucionales de determinadas instituciones (cursos de ingreso, programas de tutorías, suspensión de exámenes durante el primer año, entre otros). Este grupo de producciones representan un aporte fundamental ya que proporcionan marcos interpretativos para la comprensión de tendencias sociopolíticas e históricas de la universidad y brindan un conjunto de análisis macro sobre las principales problemáticas que enmarcan las experiencias de los profesores y estudiantes universitarios.

Por otro lado, se observa otra gran área temática vinculada al estudio de la universidad que aborda las transformaciones recientes del nivel universitario desde la perspectiva de sus actores. Se trata de investigaciones que indagan en las experiencias, las trayectorias, los relatos, las formas de apropiación y sentidos que aquellos construyen y expresan. Sus enfoques son principalmente cualitativos y se proponen aportar a la comprensión de las dimensiones más socioculturales, antropológicas y pedagógicas (Carli, 2012, 2014; Pierella, 2014, 2018; Cerezo 2015; Bracchi 2005; Colabella y Vargas 2013). En palabras de Pierella, se trata de:

...un área de estudios sobre la universidad que revela interpretaciones subjetivas de los actores en el marco de fenómenos históricos colectivos, considerando las discontinuidades y continuidades respecto de experiencias anteriores, los puntos de inflexión y procesos de apertura que allí tienen lugar (2014:21).

En esta última gran área de interés se inscribe la presente investigación dado que sus enfoques se centran en las experiencias de los actores universitarios, en los sentidos que construyen y organizan su vida social y educativa. Desde el punto de vista teórico, se destacan las categorías conceptuales anteriormente desarrolladas en tanto otorgan direccionalidad al planteamiento del problema de investigación. Además, dentro de esta área temática se identifican muchos más trabajos centrados en los estudiantes, menos en los profesores, y menos aún en la relación entre ambos.

Ciertamente, esta vacancia se profundiza ante el interrogante por las relaciones que pueden establecerse entre los sentidos de los profesores y de los estudiantes en torno a la experiencia universitaria del primer año. Los profesores del primer año son actores centrales en el proceso de recepción de los estudiantes, para muchos de ellos significan la primera referencia de la institución. Sin embargo, el lugar de los profesores del primer año como referentes clave en el período inicial de la vida universitaria, y la indagación de los sentidos que estos construyen en diálogo con los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los estudiantes resulta un área de investigación poco explorada.

En síntesis, cabe anotar que en nuestro país resultan escasas las investigaciones situadas que toman como objeto a las instituciones y a los actores de la educación superior universitaria para el análisis de las cuestiones del ingreso, el tramo del primer año y los sentidos de las experiencias de profesores y estudiantes en torno a éste.

Los estudiantes en la agenda de las investigaciones sobre la universidad

En relación con los estudiantes, Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) desde México sostienen que el campo de la investigación se encuentra aún en proceso de consolidación. Señalan que durante la década de los ochenta los estudiantes constituían un sujeto desconocido para la investigación educativa y que los estudios que primaban eran de tipo cuantitativo, entendiendo a los estudiantes como parte de la matrícula o de la población estudiantil, también existían estudios de corte psicológico centrados en los procesos de aprendizaje. En los años noventa se produjo un incremento gradual en el interés de las investigaciones por las temáticas referidas a los estudiantes, así como su ubicación en las instituciones educativas. Si la pregunta central en la orientación de la investigación era: ¿quiénes son los estudiantes?, en los años noventa pasó a ser: ¿cómo son los estudiantes? De esa manera se fue configurando una agenda de investigación centrada en los estudiantes y su abordaje comenzó a realizarse mediante estudios de corte cualitativo. En los comienzos del siglo XXI se incrementaron el número de investigaciones y se empezó a perfilar la conformación de un campo de estudios a través de la diversificación temática y disciplinaria y de la profundización en las problemáticas tratadas.³⁶

³⁶ También corresponde señalar la emergencia de los estudios sobre el movimiento estudiantil que han profundizado en el papel de los estudiantes universitarios como sujetos políticos con diversos estilos de participación y modalidades organizativas que, fundamentalmente en los últimos 15 años, se caracterizaron por

Así, las investigaciones dieron cuenta de la heterogeneidad y de nuevas maneras de *ser estudiante*. La entrada cada vez más frecuente a la universidad de estudiantes de primera generación es un indicador de los tantos que citan Guzmán Gómez y Saucedo Ramos a propósito de aquellos rasgos que la investigación fue adquiriendo (otros son el ingreso de estudiantes indígenas a la universidad, los foráneos, los trabajadores, el desdibujamiento simbólico entre rurales y urbanos, la permanencia de estudiantes madres en niveles educativos superiores, entre otros). A su vez, se destaca que en las investigaciones tuvieron mayor presencia las que abordaron a los estudiantes de la escuela secundaria³⁷. En relación con las investigaciones sobre aspectos subjetivos de los estudiantes universitarios, es a partir de la primera década de este siglo que su indagación cobra fuerza y se configura como una tendencia clara de investigación.

En el caso argentino, los trabajos acerca de la problemática de los estudiantes ingresantes a la universidad se centraron fundamentalmente en el análisis del desgranamiento (Gluz, 2011). En su mayoría estas producciones focalizan su atención en la definición del perfil de quienes interrumpen los estudios universitarios, siendo más recientes los abordajes en torno a los factores institucionales que actúan como condicionantes del mencionado desgranamiento.

En este punto, corresponde señalar que, desde la mitad de la década del setenta, en el contexto internacional, los aportes de Vincent Tinto (1975, 1987) se consideran sumamente relevantes por su abordaje del desgranamiento universitario³⁸ como tema complejo, atravesado por variables individuales e institucionales. A lo largo de toda su obra Tinto destaca el rol que tiene la institución en esta problemática y lo analiza como otro de los posibles condicionantes además de los centrados en el propio estudiante, es decir: las características familiares y personales, habilidades, capacidades y las experiencias preuniversitarias.

alzar discursos y realizar manifestaciones críticas a distintas medidas restrictivas implementadas por los gobiernos neoliberales (Buchbinder, Califa y Millan, 2010; OSAL, 2012; Vommaro, 2013; entre otros).

³⁷ Un valioso aporte en esta dirección lo constituye la tesis de maestría de Paola Llinás (2009), denominada: Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas. FLACSO-Sede Argentina.

³⁸ Si bien Tinto se refiere explícitamente al concepto de abandono, a lo largo de la tesis, en la medida en que me fue posible, opté por referirme a la noción de desgranamiento y no al de abandono. Esto se debe a que probablemente sea el primero el término que coloca el acento o el peso, más que en la responsabilidad individual, en el sistema y en los condicionamientos institucionales que contribuyen a acentuar la problemática.

En relación con el abandono, Tinto (1975) realiza dos distinciones importantes a la hora de armar indicadores. En primer lugar, señala que se debe distinguir entre el abandono forzoso, debido a problemas en el rendimiento académico, de aquel que responde a decisiones voluntarias. Al respecto Tinto destaca que este último suele ocurrir entre estudiantes con muy buen rendimiento académico pero disconformes con la carrera o la institución. En segundo lugar, hay que diferenciar entre el abandono definitivo del transitorio y del que supone transferencia a otra carrera o universidad (García de Fanelli, 2014:18).

En un análisis de la producción académica publicada entre el año 2002 y el 2012, García de Fanelli (2014) destaca que la indagación empírica de los factores que inciden sobre el rendimiento académico, la graduación y el desgranamiento que se produce en los estudiantes pertenecientes al nivel de grado en las universidades nacionales de la Argentina adquirió un nuevo interés. Sin embargo, esta autora señala que una parte importante de los trabajos se centró más en los factores individuales (demográficos, socioeconómicos y académicos), prestando una menor atención a los factores organizacionales en la explicación del fenómeno. Es decir, aunque fueron surgiendo, faltan aún en la agenda del campo estudios que centren su atención en las dinámicas institucionales.

Así, los trabajos en esta línea crítica respecto del ingreso comenzaron a poner el acento en la necesidad de políticas específicas para favorecer el ingreso y la permanencia en la universidad y procuran analizar las estrategias diseñadas e implementadas a nivel institucional para la inclusión educativa en relación con el ingreso (Causa, Elverdin, Molina y Sala, 2014). De este modo, la producción académica en torno al tema colocó el énfasis en las estrategias de ingreso, referidas tanto al momento preciso en que los estudiantes acceden a la universidad, como a la vinculación entre los niveles secundario y universitario, a la preparación, diseño e implementación de los cursos introductorios y a las orientaciones durante el transcurso del primer año, en el cual los estudiantes comienzan a familiarizarse con la cultura universitaria.

El punto de vista institucional y el primer año universitario como tramo crítico

En línea con lo señalado, es posible identificar un gran número de investigaciones que me interesa destacar en función de que han coincidido en señalar al primer año de la universidad -en algunos casos se destaca inclusive el segundo año- como un tramo crítico y crucial en las trayectorias y experiencias universitarias de los estudiantes (Gairín, Muñoz, Feixas y Guillamon, 2009; Ezcurra, 2011; Johnston, 2013). En este punto, y si bien no es la cuestión del desgranamiento el foco de la presente investigación es pertinente advertir que la mayoría de las investigaciones sobre esta temática indica que aquel suele concentrarse en los primeros años de estudios y que los factores que intervienen sobre el fenómeno son distintos en función del momento en que se produce (García de Fanelli, 2004; Reason, Terenzini y Domingo, 2006). Lo cierto es que en esta instancia inicial: *...se ponen en juego una multiplicidad de factores -de orden político, institucional, académico y pedagógico- que condicionan el modo en que se recibe a quienes inician sus estudios superiores* (Pierella, 2018:21). El primer año de estudios en la universidad no sólo es crítico en materia de desgranamiento, sino que además resulta vital en aprendizajes y desarrollo cognitivo. A modo de ejemplo, Reason, Terenzini y Domingo (2006) calculan que alrededor del noventa por ciento de los avances en pensamiento crítico ocurren durante los dos primeros años.

En el contexto internacional, Ezcurra (2011) da cuenta de la existencia de una profusa cantidad de investigaciones en Estados Unidos y con expansión a numerosos países como Australia, el Reino Unido, Nueva Zelanda y Canadá, entre otros, que se detienen en los avatares del primer año universitario y en el problema³⁹ del desgranamiento, particularmente en el caso de EEUU, en tanto país de masificación temprana de la educación superior y en donde se destacan los aportes del referido Vincent Tinto, de la Universidad de Siracusa, y considerado el teórico más influyente a escala mundial en materia de desgranamiento universitario. En el caso de América Latina, se encuentra un espectro diverso de trabajos que desde la sociología y la antropología ahondaron en las prácticas sociales, académicas y de consumo cultural de los jóvenes (De Garay, 2001; 2004) y en los procesos de subjetivación de los estudiantes (Weiss, 2012). Se destaca también, siguiendo a Carli (2014), el amplio campo de estudios sobre estudiantes ingresantes que toman en cuenta el papel que los dispositivos institucionales tienen en la permanencia o no en la universidad (Chiroleu, 1998; Gluz, 2011, Ezcurra, 2007, 2011;

³⁹ Aunque tradicionalmente se asocia el desgranamiento que se produce por parte de los estudiantes universitarios con una connotación negativa, manifestada en la salida de estos de una institución, debe advertirse también una suerte de *dimensión favorable*, que puede estar asociada a la decisión estudiantil de optar por otro tipo de proyecto en un sentido amplio.

Andrade, 2011), los trabajos que se interrogan en los vínculos de los estudiantes con el conocimiento (Ortega, 2008), y aquellos que exploran la situación de estudiantes indígenas en el marco de la implementación de programas específicos de educación superior (Didou Aupetit y Remedi Allione, 2006). Por último, las producciones que abordan los procesos de alfabetización académica (Carlino, 2005) y las trayectorias de los estudiantes desde la perspectiva del curriculum (Abdala y otros, 2011; Ros, 2014).

En particular, la producción académica francesa profundizó las indagaciones sobre las dificultades y obstáculos detectados por los ingresantes para adaptarse a las exigencias universitarias, en un marco en que el concepto del *heredero* acuñado por Bourdieu y Passeron (2003) no resulta explicativo como referencia conceptual ligada a la pertenencia de los estudiantes a un sector social dotado de un capital cultural esperado por la institución universitaria (Dubet, 2005; Coulon, 2008).

Los estudios etnometodológicos de Coulon (1995), distinguieron distintos momentos en el pasaje desde el nivel secundario a la universidad:

1. El tiempo de extrañamiento, en el cual el estudiante entra a un universo institucional desconocido.
2. El tiempo del aprendizaje, lapso durante el cual el estudiante se apropia progresivamente a las nuevas reglas institucionales.
3. El tiempo de afiliación en el que el estudiante ya domina las pautas y códigos universitarios.

Este proceso, que conlleva cuanto menos el primer año de estudios en la universidad, es favorecido cuando las políticas institucionales y las prácticas de enseñanza se desenvuelven no sólo en relación con contenidos conceptuales, sino cuando proponen, simultánea y complementariamente, el aprendizaje de pautas y códigos para habitar la institución y modalidades específicas de trabajo intelectual en la universidad. Sin embargo, los aportes de Carli (2012) al realizar una reconstrucción de los itinerarios de un conjunto de estudiantes de distintas facultades de la UBA, sugieren que más que el aprendizaje del oficio de estudiante, tal como analiza la sociología francesa, inciden los propios recursos de los estudiantes para situarse o permanecer en espacios realmente débiles en términos de estrategias para recibir a los *nuevos* en un tramo especialmente crítico.

En el marco de estas cuestiones cobró relevancia la perspectiva de la alfabetización académica. Este concepto: *señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad* (Carlino, 2005:13). Las

prácticas de alfabetización académica se constituyen como una dimensión importante y en objeto de investigación para comprender el proceso de afiliación y pertenencia a la cultura universitaria y, en su reverso, para sopesar lo contraproducente que resulta soslayar o dar por consabido el dominio de estas prácticas y, en consecuencia, no tornarlas desde las instituciones y las prácticas un objeto explícito de enseñanza –fundamentalmente- en el primer año.

Las investigaciones más recientes que se han identificado hasta el momento de la producción de esta investigación desarrollaron un desplazamiento desde la búsqueda de explicaciones del fenómeno del desgranamiento hacia la preocupación por la retención o permanencia de los estudiantes (Silva Laya, 2011). En esta línea se ha observado que las políticas más eficaces son las de segunda y tercera generación, esto es, aquellas que desplazan el foco de atención desde el sujeto hacia las barreras que surgen de las condiciones institucionales y de enseñanza. Respecto de las primeras, se ha venido sosteniendo que pocas se centran en el problema pedagógico más importante: el aprendizaje y la enseñanza en el aula universitaria (Ezcurra, 2011, Tedesco y otros, 2014).

Ciertamente, si la enseñanza es un condicionante primordial, el aspecto incluso más contundente en las trayectorias académicas de los estudiantes pertenecientes a las franjas más desfavorecidas en términos de capital cultural, una interpelación nodal e irrenunciable consiste en preguntarse por los profesores universitarios⁴⁰. En este sentido, afinar la mirada en el tema conduce entonces hacia los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el aula universitaria, abriéndose la posibilidad de indagar a los profesores de primer año como actores clave en la dinámica del ingreso y el primer año de estudios. Como señalé más atrás, en tanto objeto de investigación, los profesores universitarios han sido actores poco explorados en la región. Los antecedentes se encuadran en estudios que trabajan sobre la hipótesis de la enseñanza como factor decisivo en el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas (Ezcurra, 2011) y en la incidencia de las representaciones docentes en las ofertas pedagógicas de la institución (Ambroggio y otros, 2007). A su vez, como también advertí, la perspectiva de la alfabetización académica (Narvaja de Arnoux y otros, 2004; Carlino, 2005) ha aportado un encuadre teórico y práctico consistente para abordar las prácticas de lectura y escritura en la universidad en general, pero sobre todo para pensar su introducción al interior de las distintas y específicas culturas discursivas de las disciplinas.

⁴⁰ En esta dirección Ezcurra (2009) se plantea la pregunta respecto de si los profesores toman en cuenta o no y de qué maneras el capital cultural de los estudiantes en el punto de partida, o si persisten las brechas en cuanto al estudiante real y el esperado.

La mirada en los profesores como actores fundamentales

Referido a los docentes universitarios los estudios del pensamiento del profesor (Pope, 1998; Feldman, 1999) y los trabajos sobre las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) constituyen desarrollos conceptuales de interés que, de manera concomitante y como se irá desplegando a lo largo de la tesis (fundamentalmente en el capítulo VI), se aproximan y a la vez se distancian en relación con el enfoque del presente objeto de estudio. Asimismo, los estudios sobre las transformaciones en la profesión académica que tuvieron lugar en las últimas décadas, en un contexto de profesionalización académica e internacionalización de la educación superior (Didou Apetit y Remedi, 2008; García de Fanelli, 2009; Fernández Lamarra y Marquina, 2012; Carli, 2016, entre otros), constituyen insumos para abordar las condiciones estructurales del trabajo docente en primer año.

En este punto, siguiendo a Chiroleu (2002), es posible comprender la categoría profesores universitarios mediante el concepto de profesión académica, el cual se caracteriza, por un lado, por el trabajo con el conocimiento experto que aquellos producen y transmiten o solamente transmiten. Por otro lado, los profesores tienen una autonomía relativa en relación con las autoridades de la gestión universitaria y comparten un marco común de normas y valores con respecto al conocimiento y a las propias prácticas académicas. El elevado grado de heterogeneidad es otra de las notas que caracteriza a la profesión académica, que se expresa principalmente, aunque no exclusivamente, en la lealtad a la disciplina en la que el profesor se formó, más que a las instituciones de pertenencia que constituyen el campo de referencia de su quehacer cotidiano (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

En sus trabajos sobre los académicos (profesores que enseñan e investigan, aunque para este enfoque fundamentalmente profesores que investigan) Becher (2001) señala que, en sus formas de organización social al interior de las universidades, éstos pueden caracterizarse por su pertenencia a diversas *tribus* que habitan *territorios* constituidos por las disciplinas del conocimiento. Es decir que es la disciplina la que se convierte en el elemento a partir del cual construyen su identidad, conformando comunidades disciplinares. Becher (1993) observa que, si bien en un cierto nivel de abstracción los profesores universitarios pueden ser considerados miembros de una única profesión, en rigor la profesión académica puede entenderse mejor como una *profesión fragmentada* (Clark, 1991) en donde cada disciplina, o cada especialidad al interior de ellas, conforma una peculiar cultura disciplinar de quienes la integran, que tiene su correlato social, entre otras cosas, en distintos modelos de carrera.

Desde una perspectiva más cercana a esta investigación, cabe destacar el trabajo de Carli (2016) quien reconstruyó una serie de biografías de mujeres académicas, profesoras vinculadas a carreras y disciplinas del campo de las humanidades y las ciencias sociales como un modo de explorar los alcances y rasgos de la experiencia universitaria contemporánea *desde una perspectiva histórica atenta a las transformaciones de los procesos de producción, transmisión y apropiación del conocimiento, en pleno proceso de reconfiguración de la profesión académica* (2016:81). En palabras de la autora:

...las historias de vida de profesores/as permiten dar visibilidad a los intersticios del trabajo académico y analizar la combinación de huellas de diversas figuras históricas y de regulaciones globales de la profesión en las trayectorias generacionales, en el marco comprensivo de la historia y de la cultura institucional de las universidades (2016:81).

Carli (2016) incorpora un abordaje que posibilita indagar, mediante las biografías académicas, la combinación de distinto tipo de actuaciones y tareas con diversa visibilidad y reconocimiento que realizan un conjunto de profesoras universitarias en torno al conocimiento. Además, su trabajo ahonda en las dimensiones de género, dado que en las figuras del académico y del profesor la autora reconoce la primacía de lo que denomina un *cierto androcentrismo*.

Por otra parte, el tema de los profesores universitarios plantea la particularidad de que su ingreso a la docencia universitaria no requiere de formación ni de acreditaciones específicamente pedagógicas, tal como sí sucede en los niveles educativos obligatorios y en el nivel superior no universitario. Para Menges y Austin (2002), una de las características distintivas es que los profesores están orientados primariamente hacia disciplinas más que hacia la profesión de enseñar. Justamente, y como se señaló anteriormente, la identidad profesional del sector docente universitario -por definición entendida como proceso dinámico, en permanente construcción- se vincula más con aspectos vinculados con el ámbito científico-profesional, particularmente con el saber disciplinar especializado y los conocimientos profesionales específicos de cada campo profesional. De hecho, durante mucho tiempo se consideró que la superioridad científica del profesor universitario lo eximía de las cuestiones pedagógicas.

Además, existe una producción académica de muy reciente data que, sin avanzar en las relaciones entre los sentidos de la experiencia universitaria de profesores y estudiantes, comenzó a interesarse acerca del punto de vista de los primeros. Así, Cambours De Donini

(2018) en una investigación referida a la exploración de las estrategias institucionales y pedagógicas de cuatro universidades del conurbano bonaerense para favorecer la retención en los primeros años de la vida universitaria, encontró perspectivas divergentes y contradictorias en los profesores. La autora sostiene que no siempre se identifica en los profesores de los primeros años la disponibilidad y una aceptación de los cambios necesarios para incluir al ingresante *real* y no al que responda a las expectativas de un modelo preexistente.

Los clivajes y claroscuros que Cambours De Donini (2018) identificó en los sentidos de los profesores dan cuenta de que la preocupación por incluir y retener con calidad académica está presente pero no en todos los casos se reconoce la responsabilidad institucional de diseñar y ofrecer propuestas que asuman los diversos puntos de partida de los estudiantes. La autora destaca la existencia de percepciones y valoraciones diversas respecto a las prácticas de enseñanza, contenidos, materiales, evaluaciones, tutorías, apoyos periféricos al aula y en algunos casos una reiterada insistencia, por parte de los profesores, en las deficiencias que los ingresantes traerían del nivel secundario precedente.

En esta línea, en su investigación Pogré y otros (2018) recuperaron las visiones variadas que los profesores de la Universidad Nacional de General Sarmiento tienen acerca de los estudiantes, dando cuenta que no hay una única mirada sobre el estudiante que accede a la universidad. En el análisis de su investigación identificaron y caracterizaron dos grandes grupos de profesores: aquellos que se posicionan en sus discursos y sus prácticas en el enfoque del derecho de todos a ingresar a la universidad, y los que consideran que para permanecer en ella hay que poder cumplir con ciertos requisitos como garantía de *calidad*. En relación con éstos últimos, los autores demostraron que en general depositan las dificultades en los estudiantes, soslayando que el proceso de constituirse en estudiante universitario es algo que debe ser enseñado y orientado en el ámbito de la propia universidad (Feldman, 2014).

El trabajo de Pogré y otros (2018) resulta relevante porque reconoce que, según las perspectivas que los profesores tengan, se despliegan propuestas de enseñanza diferentes. Cuando se considera que el enfoque de enseñanza tiene que ser universalista, es decir que las mejoras de las propuestas son beneficiosas para todos, se despliegan estrategias que sistematizan intervenciones y funcionan como dispositivos de sostén y acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. Por el contrario, cuando se consideran que los resultados son exclusiva responsabilidad de los estudiantes, las intervenciones pedagógicas y didácticas son más estáticas, fijas y, eventualmente, luego se agregan apoyos dirigidos a destinatarios específicos y focalizados, es decir, aquellos estudiantes que no logran aprobar las asignaturas.

Cuando en la citada investigación, los autores se preguntan: *¿Por qué, en una misma universidad, pueden convivir sentidos tan disímiles acerca del trabajo con los estudiantes durante el primer año?* (Pogré y otros, 2018:78) recuperan a modo de indicio la cuestión referida a los profesores *viejos y nuevos*, ligando estas categorías a los diferentes modos de ser docente, y a cómo ven a los estudiantes en relación con una cronología y los momentos de la universidad. Así, destacan que algunos profesores identifican un momento fundacional impregnado por ideas de ampliación de derechos frente a otras visiones que comparten algunos otros más ligadas a considerar que *la universidad no debería ser para todos* o, que, *si no pueden, que se vayan*. Por otra parte, pero en sintonía, Araujo (2018) arriba a una hipótesis similar cuando sostiene que en las universidades se mantiene en vigencia un concepto de justicia basado en el mérito que sostiene y legitima su función de selección social.

En esta línea, también Bette LaSere y Diane Strommer (2005) indican que si se interroga a profesores de edad y experiencia avanzadas sobre cuáles son los desafíos de enseñar en los primeros años de la universidad, lo más probable es que señalen a los estudiantes, e incluso a su diferencia con algún mítico tiempo pasado, con la nostalgia respecto de que ya no se encuentran tan bien preparados como alguna vez lo estuvieron.

En el contexto de esta tesis, considero fundamentales los avances de Paula Pierella (2014, 2018, 2020) quien en sus trabajos sí ha avanzado en la exploración tanto de los profesores de primer año como en las narraciones retrospectivas de estudiantes que estaban próximos a graduarse acerca de sus profesores de primer año en algunas facultades de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad de Buenos Aires. Refiriéndose a sus indagaciones con estudiantes, Pierella (2014, 2018, 2019) subraya que en sus relatos se destaca la figura y el lugar crucial que algunos profesores representan en la permanencia y en la construcción de un lazo con las instituciones en sus primeros recorridos como estudiantes por la universidad.

A su vez, en el análisis de la perspectiva de los profesores de primer año sobre distintas dimensiones implicadas en la enseñanza universitaria (epistemológicas-disciplinares, pedagógico-didácticas y ético-políticas), la autora elaboró una categorización que indica tres modos de percibir a los ingresantes por parte de aquellos: el ingresante como aspirante, el ingresante como sujeto en transición hacia la categoría de estudiante y el ingresante como sujeto de pleno derecho. En el análisis que realiza de las narrativas docentes, la investigadora subraya dos aspectos nodales: por un lado, las percepciones sobre los ingresantes y la incidencia de las categorizaciones sobre éstos en las ofertas de enseñanza, por el otro, una serie de tensiones identificadas en el plano del curriculum, que conllevan reflexiones sobre la formación docente. Así, Pierella (2014, 2018, 2019) identifica que, en algunos relatos, al mismo tiempo que los

profesores plantean la necesidad de una formación específica para enseñar en primer año, expresan que el trabajo en dicho tramo se encuentra deslegitimado en relación con instancias superiores.

En el caso más específico del campo del Trabajo Social con el cual esta investigación se vincula, me fue posible identificar un conjunto de trabajos cuyos aportes se focalizan, sin embargo, más que en los profesores de las carreras y en las relaciones entre sus sentidos y los de los estudiantes, en las reflexiones que estudiantes ingresantes, avanzados y graduados en ejercicio profesional le otorgan a la profesión (Lera y otros, 2014). Otros trabajos se centran en la participación política de los estudiantes (Josín, 2012), en los perfiles estudiantiles (Grassi, 1987; Causa, 2018) y en las representaciones sociales específicas de estudiantes ingresantes acerca del rol de los trabajadores sociales (Robles, 2010). Sin embargo, en una tesis reciente del doctorado en Trabajo Social de la FTS-UNLP Mora Eraso (2016) realizó una investigación referida al estudio de las concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas de un conjunto de trabajadores sociales que se desempeñan como profesores universitarios en Colombia. El aporte de esta autora se torna relevante para esta tesis dado que presenta hallazgos de interés por lo menos en un doble sentido, por un lado, en términos sustantivos permite conocer acerca de quienes enseñan en el campo del Trabajo Social, por otro lado, en términos metodológicos Mora Eraso (2016) optó por un abordaje que le permitió la obtención de la información basándose en las narrativas de los profesores y la reflexión respecto a las concepciones que fundamentan su actuar.

En suma, señalados tanto avances, zonas grises como vacancias de investigación en torno al tema objeto de este trabajo me interesa subrayar su presencia en la agenda educativa durante las últimas dos décadas, situación que señala sin dudas su vigencia y relevancia que se entrecruza por lo menos en tres dimensiones: en tanto preocupación pedagógica, acción política y reflexión/producción académica. El interés por los profesores y estudiantes como actores universitarios fundamentales se justifica entonces al considerarlos justamente como actores con un papel activo y como unidad de análisis en sí misma, para comprender sus maneras de vivir y construir la experiencia universitaria del primer año, de participar en ella y de dotarla de sentidos. De este modo, las problematizaciones que la tesis ofrece son en función de sus propias construcciones de sentido y no sólo de las que resultan relevantes en términos del cumplimiento de las metas institucionales o de los datos que podrían ser de utilidad para los encargados de diseñar políticas y acciones educativas. Como sostuvo Birnbaum: *Si no podemos medir lo que es valioso, en educación superior, acabaremos por valorar, nada más, lo que es medible* (2000:193). La elección del tema y la formulación del problema de esta tesis se justifica también

en virtud de la identificación misma de la problemática del primer año como etapa fundamental en que, mayormente, se dirimen aprendizajes relevantes y la permanencia -o su contracara, el desgranamiento- de los estudiantes en la universidad. Dentro de esta problemática, el rol de los profesores durante ese año inicial constituye un factor condicionante y fundamental en la experiencia estudiantil durante el primer año de la formación universitaria.

A continuación, en el siguiente capítulo, me planteo dialogar con el campo disciplinar-profesional del Trabajo Social argentino. Fundamentalmente enfatizando los núcleos, marcas y tensiones centrales que traccionan los debates del campo en torno a la formación universitaria y que, como se verá en los subsiguientes capítulos 4, 5 y 6, se entretujan tanto con las características específicas que asumen esos elementos en la FTS en tanto institución universitaria específica, como con las posiciones objetivas de los actores y, fundamentalmente, con los sentidos de la experiencia que allí, en su interior, construyen los estudiantes y profesores respectivamente.

CAPÍTULO III: El campo disciplinar-profesional del Trabajo Social: centralidad y recurrencia de los debates sobre la formación en Argentina

La formación es un momento central del devenir profesional. Es una instancia de construcción de subjetividades, un proceso en el que los/las estudiantes que eligen nuestra disciplina devienen trabajadores/as sociales a partir de una serie de dispositivos, prácticas y discursos que les permiten aprehender el oficio. En ese sentido, es una característica identitaria fuerte de nuestro colectivo profesional el prestar especial atención a este proceso de construcción disciplinar, e interrogarnos permanentemente sobre las formas adecuadas de construirlo. La formación es un momento fundante y privilegiado para nuestra disciplina y es nuestra tarea indelegable su constante revisión y la creación de condiciones para que el Estado garantice procesos de inclusión y excelencia académica en la enseñanza de nuestra profesión (FAUATS. Documento N° 8. “Trabajo Social y Universidad. Los Ciclos de Complementación Curricular y su relación con la Ley Federal 27.072”).

Acerca de la formación en Trabajo Social

El Trabajo Social es una disciplina inscripta en el campo de las Ciencias Sociales cuyo inicio en Argentina puede enmarcarse a comienzos del siglo XX, junto al surgimiento de aquellas disciplinas. Asimismo, sus instituciones formadoras representan una orientación profesional. Al respecto, Verónica Cruz señala que *...el campo del Trabajo Social no tiene aún una estructuración definitiva, ni una única direccionalidad; razón por la cual es necesario consolidar los estudios dirigidos a comprender su complejidad y enfrentar los desafíos que el contexto le presenta* (2013:24). A su vez, la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS de aquí en más), subraya en sus distintos documentos que la formación de los trabajadores sociales en nuestro país se caracteriza por una amplia heterogeneidad en lo que respecta a las unidades de formación y al perfil de los graduados. Existen casas de estudios de rango universitario (públicas y privadas) que expiden el título de

Licenciado en Trabajo Social, y de niveles terciarios, ya sea de dependencia provincial como privados confesionales, que otorgan el título de Asistente Social.

En términos más amplios, cabe aclarar que la oferta de educación superior en el país incluye dos circuitos paralelos y segmentados de formación: el universitario (conformado por las universidades nacionales y provinciales financiadas por el aporte del Estado Nacional y las universidades privadas) y el no universitario (terciario), modalidad predominantemente de formación docente, técnico-profesional y/o mixta entre ambas especialidades (Suasnábar y Rovelli, 2016). Sendos circuitos se desarrollan en el sector privado y en el público, siendo en el caso del terciario formalmente dependiente de las jurisdicciones provinciales. La matrícula del nivel superior universitario ha sido históricamente más alta que la del no universitario, dado que la universidad goza de una mayor legitimidad social.⁴¹

Actualmente la carrera de Trabajo Social es ofrecida por unas treinta universidades nacionales en su mayoría bajo la denominación de Licenciatura en Trabajo Social y, excepcionalmente, en Servicio Social, con una duración de cinco años, excepto cinco instituciones en las que la carrera tiene una duración de cuatro años. Además, unas cincuenta instituciones terciarias, en su mayoría dependientes de las carteras educativas provinciales y en menor medida de instituciones confesionales, ofrecen la carrera estructurada en cuatro años de duración con el título de Trabajador Social. En la tabla que sigue se logra visualizar la gran heterogeneidad en cuanto a las instituciones formadoras de Trabajo Social en nuestro país.

⁴¹ Una diferencia clave entre los institutos superiores terciarios y las universidades es su distribución territorial. En un trabajo referido a las elecciones de los estudiantes de profesorado Birgin, Moscato e Ingratta señalan que: *Los cambios producidos con la expansión del Nivel Superior en Argentina están relacionados también con una presencia más extendida de todas sus instituciones (a modo de ejemplo, podemos mencionar que todas las provincias tienen universidades). Sin embargo, el peso de la distribución territorial de los institutos superiores sigue siendo sustancialmente mayor: en estas instituciones el doble de los y las estudiantes en comparación con la universidad (14% contra 7%) reconoce haberlas elegido por no tener otra opción de estudio cerca del hogar (2019:13).*

Tabla 1

Unidades Académicas de Trabajo Social en Argentina por región del país (se incluyen instituciones universitarias, terciarias, públicas y privadas)

Región Pampeana	Unidades Académicas Federadas	Tecnicatura	<ul style="list-style-type: none"> •Escuela Superior de Servicio Social de Chivilcoy •Institutos Terciarios de Gestión Pública •Institutos Terciarios de Gestión Privada
		Licenciatura	UBA – UNLA – UNLU – UNMDP – UNM – UNICEN – UNPAZ
		Escuela	UM
		Facultad	UNLP
	Otras unidades académicas	Licenciatura	UNLZ – UNLAM–UNAJ–UK–USAL–UMSA–IUNMa
Región del Noreste	Unidades Académicas Federadas	Tecnicatura	<ul style="list-style-type: none"> •Escuela de Servicio Social del Chaco •Instituto Superior de Servicio Social “Remedios de Escalada de San Martín”
		Licenciatura	UNAM
	Otras unidades académicas	Tecnicatura	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Superior de Nivel Terciario de Machagai, Chaco • Instituto Superior de Formación Docente de Virasoro, Corrientes • Instituto Superior de Formación Docente Continua y Técnica de Ibarreta, Formosa • Instituto “Santa Isabel” Nivel Superior, Formosa

	Unidades Académicas Federadas	Tecnicatura	▪ Instituto Berrotarán Nivel Superior María Reina. Río Cuarto, Córdoba
		Licenciatura	UNVM - UNL - UNRC
		Escuela	UNC – UNR
		Facultad	UNER
Región Centro	Otras unidades académicas	Tecnicatura	▪ Instituto Superior Particular Incorporado N.º 9191 “Juan XXIII”, Reconquista, Santa Fe ▪ Instituto de Educación Superior del Centro de la República, Río Cuarto, Córdoba ▪ Instituto Superior del Rosario, Villa María, Córdoba ▪ Centro Educativo F.A.S.T.A. “Inmaculada Concepción”, San Francisco, Córdoba
		Escuela	▪ Instituto Católico de Enseñanza Superior, Venado Tuerto, Santa Fe - Escuela de Servicio Social
Región del Noroeste	Unidades Académicas Federadas	Tecnicatura	▪ Instituto Superior “Fray Mamerto Esquiú”, Catamarca ▪ Instituto Superior “San Martín de Porres” ▪ Santiago del Estero
		Licenciatura	UNLAR – UNSE – UNT
		Departamento	UNCA
	Otras unidades académicas	Tecnicatura	▪ Instituto Superior “Raúl Scalabrini Ortiz” (I.F.D.C. N.º 9), San Pedro, Jujuy ▪ Instituto Superior “Poppulorum Progressio” (I.E.S. N.º 7), Jujuy
Licenciatura		UNJu	

	Escuela	UCASAL
Región Cuyana	Unidades Académicas Federadas	Licenciatura UNCUYO – UNSJ – UNSL
Región Patagónica	Unidades Académicas Federadas	Licenciatura UNCOMA – UNPA
	Departamento	UNPSJB
	Otras unidades académicas	Licenciatura UNRN

Fuente: elaboración propia en base a la información disponible en la página web de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) <https://www.fauats.org/>

Con la mirada puesta en esta heterogeneidad de las instituciones formadoras y destacando la larga tradición del campo en la problematización de la formación profesional *...siempre ocupado en revisar los dispositivos que hacen factible la enseñanza del Trabajo Social, sus características, su estatuto, sus desafíos, sus transformaciones* (FAUATS, 2019:1), la FAUATS, en su Documento N° 8 del mes de abril del año 2019 denominado *Trabajo Social y Universidad. Los Ciclos de Complementación Curricular y su relación con la Ley Federal 27.072*, agrega algunos criterios para dar cumplimiento a la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 promulgada en el mes de diciembre del año 2014 y para avanzar con vistas al horizonte de una formación de grado universitaria para el ejercicio de la profesión. En palabras de la FAUATS, el mencionado documento:

Toma como antecedente directo el documento anterior “Algunas consideraciones acerca de la Ley Federal de Trabajo Social” (2015) que enfatizaba la necesidad de dar un salto cualitativo en la formación disciplinar, y destaca que nos

encontramos ante la “... oportunidad histórica para dar el salto imprescindible de ubicar a Trabajo Social como una carrera sólo de rango universitario y posicionar a la misma con el legado más importante de su tradición, vinculado al respeto por los derechos humanos, a la lucha por la desmercantilización de las políticas sociales, la justicia, igualdad” (FAUATS, 2019:1).

Es interesante destacar que en este último documento publicado por la Federación al momento de la escritura de esta investigación, se alude a que el campo del Trabajo Social actualmente está atravesando por un complejo proceso de transición, desde una situación de partida de profunda heterogeneidad en materia de ofertas formativas y títulos habilitantes para el ejercicio profesional, hacia una situación pretendidamente distinta, en base a las definiciones contenidas en la Ley Federal de Trabajo Social del año 2014, y tendientes a reconocer el título de Licenciado en Trabajo Social como condición necesaria para el ejercicio profesional. Sin embargo, es preciso reconocer que el presente es siempre contingente, un producto no predeterminado de conflictos y contradicciones pasadas. Por ello, el derrotero del campo disciplinar-profesional reclama un acercamiento histórico en tanto una estrategia útil y necesaria de "desnaturalización" de las condiciones en las que se desenvuelve el Trabajo Social.

Ciencias sociales y Trabajo Social

Las ciencias sociales surgen en el país a principios del siglo XX, en un contexto dominado por la interrelación entre naturalismo y psicología (Altamirano, 2004). El proceso de escisión o subdivisión de aquellas colocaron al Trabajo Social en el grupo de las denominadas ciencias *inferiores* (Greenwood, 2002) junto, entre otras, a la pedagogía y la comunicación⁴²; Asimismo, el naturalismo referido si bien contribuyó a reducir la preeminencia de las explicaciones religiosas, significó la consolidación de un pensamiento fragmentado del mundo social que propiciaba las condiciones para hacer efectiva la división entre quienes producen conocimiento y quienes lo *aplican* en la realidad social, aspecto que, a su vez, se articuló con la hegemonía del campo médico-higienista en la tematización de los problemas sociales y con la pronta feminización del Trabajo Social, dimensión que fortaleció el imaginario social respecto de la *abnegación, altruismo y sensibilidad* como atributos de las agentes del campo.

⁴² Del lado de las ciencias *prestigiosas* el autor incluye a las ciencias políticas, económicas, a la sociología y la antropología.

Sin embargo, algunos enfoques actuales en el campo enfatizan las intersecciones entre Trabajo Social y descolonialidad y reconocen los aportes de otras historiografías. En esta línea, Hermida y Meschini (2007) señalan que la historia de nuestra América permite advertir diferentes dispositivos y prácticas de ayuda, asistencia, construcción de lazos sociales, y demás experiencias vinculadas a la justicia distributiva social, espacios de encuentro y organización y de acompañamiento a procesos de lucha por reconocimiento de derechos. Matus (2018) también subraya la importancia de la superación de cierto tipo de historiografías en Trabajo Social y afirma que existen diversos *Trabajos Sociales* si se considera que mientras unos sostienen como fundamento la caridad o la filantropía, otros plantean que su clave es la transformación social. Por eso, esta autora propone como una tarea sustantiva la de revisar los contenidos en que en todas las formaciones de trabajadores sociales se piensa el origen de la disciplina.

Siempre me ha llamado la atención la falta de reconocimiento de los aportes de otras formas de práctica social a la historia disciplinar, por ejemplo, de las formas de protección comunal de los caudillos de las provincias, la forma de trabajo de las asociaciones de los migrantes, de las formas para intervenir sobre la desigualdad de la Fundación Eva Perón. La falta de estatuto de “antecedentes históricos” de la disciplina para estas prácticas dificultan la recuperación de su impronta (Arias, 2017:60).

Como señala Verónica Cruz (2018) en su tesis de doctorado, es preciso considerar estas circunstancias en tanto aspectos insoslayables que atravesaron la lógica de construcción del Trabajo Social argentino desde sus inicios. Surgido a comienzos del siglo XX, el Trabajo Social en Argentina se expande desde fines de los años treinta hasta la última dictadura inaugurada con el golpe cívico-militar y eclesiástico del 24 de marzo de 1976 ocupando un lugar relativamente asimétrico respecto de otros campos -fundamentalmente el derecho, la medicina y la filosofía-. A propósito, en su tesis doctoral Susana Cazzaniga (2015) señala, justamente, esta característica como constitutiva de la emergencia del campo, advirtiendo que entre los años 1930 y 1975 se crearon en el país 38 carreras de Servicio Social, de las cuales 29 se inscribieron en el ámbito no universitario. Así, la cuestión con respecto a la inscripción universitaria del Trabajo Social argentino, como se verá más adelante en este capítulo, fue y será aún en la actualidad un asunto de persistente discusión en la agenda del campo ante la existencia de un conglomerado diverso de instituciones formadoras, algunas dependientes de universidades públicas, otras de universidades privadas, otras enmarcadas en establecimientos terciarios

laicos y/o confesionales pertenecientes fundamental, aunque no exclusivamente, a los ámbitos ministeriales provinciales.

Los años ochenta significaron un momento de renovación del Trabajo Social al calor del retorno de la democracia y de la reactivación de las discusiones académicas relativas a la formación profesional. El denominado movimiento de reconceptualización -abruptamente interrumpido por la dictadura cívico, militar y eclesiástica- había producido a fines de los años sesenta importantes aportes para el desarrollo del Trabajo Social tanto en el país como en Latinoamérica, *...al generar una autocrítica de algunos sectores a la práctica empirista, cientificista y burocratizada realizada hasta ese momento, centrada en la trilogía metodológica caso-grupo-comunidad, a la que se reconocía como “Trabajo Social Tradicional”* (Cruz, 2018:123). Las transformaciones supusieron un cuestionamiento a las miradas provenientes del sentido común y de las visiones positivistas respecto de los problemas sociales y del propio campo del Trabajo Social. Este proceso reconceptualizador avanzó también en un cuestionamiento de tipo ideológico respecto de la relación que el Trabajo Social había sostenido con el Estado y, aunque de modo desarticulado y heterogéneo, procuró la búsqueda de un estatuto teórico propio que posibilite superar la adopción de enfoques y teorías provenientes de Estados Unidos y de Europa, cuyas realidades contrastaban con las sociedades latinoamericanas.

Situada en la indagación del campo del Trabajo Social -entendido en su investigación desde el enfoque del sociólogo Pierre Bourdieu- como espacio de conflicto y competencia, donde los agentes rivalizan por el monopolio sobre el capital específico considerado más eficaz, Cruz (2018) observa que así como acaecieron avances en el sentido anteriormente referido, también hubieron continuidades y resabios del conservadurismo que, en el transcurso del tiempo y en la diversidad de sus posiciones, fueron relegando los elementos más disruptivos que estaban planteando la incorporación de algunas formulaciones derivadas de la tradición marxista para dotar al Trabajo Social de un cuerpo teórico-práctico de conocimientos que fuera válido y adecuado a la realidad del subcontinente.

Con todo, la temporalidad que transcurre entre mediados de los años setenta y hasta fines de los años noventa configura un período de renovación para el campo profesional del Trabajo Social. Este proceso, tensionado y atravesado por la hegemonía neoliberal, supuso al mismo tiempo, y por un lado, la profundización de la percepción de los Trabajadores Sociales como meros agentes técnicos, auxiliares de otros profesionales, desempeñándose en función del mandato de control social impuesto por el Estado empleador; mientras que por el otro lado representó un momento de avances significativos en la estructuración del campo y en las

estrategias de reposicionamiento académico ligadas a la formación académica y la investigación.

La institucionalización del campo y la relevancia de los procesos de formación en el Trabajo Social argentino

Durante la década del setenta una ola de dictaduras cívico-militares asoló a América Latina dejando huellas que aún hoy las sociedades buscan subsanar. A su vez, en el transcurso de la década del ochenta la efervescencia democrática suscitada en todas las esferas de la sociedad tuvo su correlato en el campo del Trabajo Social. A partir de esta década lo relevante en el campo estuvo centrado en recuperar los espacios democráticos perdidos durante la precedente dictadura cívico-militar y eclesiástica. Fueron las luchas desarrolladas desde fines de los años ochenta y durante los años noventa, las que permitieron la paulatina jerarquización del campo del Trabajo Social en las dimensiones referidas a la formación académica, la investigación y los espacios socio-ocupacionales. En este punto, Cruz (2018) subraya que, si bien estas dimensiones estaban presentes desde los inicios del campo, es en este período en que cobran mayor vigor a partir de las posiciones que asumieron algunos grupos para afianzar su estructura y legitimar su lugar en el campo.

Es en este sentido que se comprende la refundación de la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social (A.A.E.S.S.), surgida en la década del sesenta y que tras haber sido interrumpida en el año 1974⁴³ -situación que se mantuvo durante la dictadura cívico, militar y eclesiástica instaurada en el país en 1976- , reanudó sus actividades en el año 1984 y en una Asamblea realizada en la ciudad de Mar del Plata en el año 1987 cambió su nominación, denominándose desde entonces Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS). Allí quedó establecido que su conformación sería de carreras o escuelas

⁴³ El Documento N° 2 de la FAUATS denominado “*Armando Nuestra Historia. Precisiones Conceptuales sobre Lineamientos Curriculares Básicos y Condiciones Institucionales*”, refiriéndose al período de la última dictadura cívico, militar y eclesiástica en el país expresa lo siguiente:

“*La dictadura militar había causado estragos en cuanto al cierre de carreras y la limitación en el desarrollo académico. Las instituciones de formación que continuaron abiertas en muchos lugares habían sido diezmadas por las razones que todos conocemos: desaparición, persecución, cárcel, despidos masivos, exilios, entre otras cuestiones*” (FAUATS, 2007:5).

universitarias y terciarias, cuyos estudios de grado tuvieran una duración no menor a los cuatro años.

Ese mismo año se realizó un nuevo encuentro de FAUATS en La Falda, Córdoba, donde se aprobó el primer estatuto que establecía la conformación de comisiones internas por unidad académica, integradas por al menos dos representantes de cada estamento -estudiantes, graduados y docentes- con representación ante la Federación; la regionalización de las carreras y escuelas, así como el establecimiento de una coordinación nacional representativa (Cruz, 2018:197).

Me interesa destacar que, desde entonces, los debates promovidos al interior de la Federación tendrán como eje y preocupación fundamental todas las cuestiones que atañen a la formación de los Trabajadores Sociales. Fundamentalmente debido a la identificación y crítica de una gran diversidad de formatos, planes de estudio y titulaciones. Así, la realización de eventos académicos y asambleas, el relevamiento y la sistematización de información sobre la situación de la formación académica en cada región del país, la producción de documentos, y un fuerte impulso a los procesos de revisión de planes de estudio serán elementos cruciales en los debates y en las medidas tendientes a la jerarquización de los procesos de formación en el campo del Trabajo Social y en su inscripción en el seno de las Ciencias Sociales. Ciertamente, superar la impronta *asistencialista*, la visión *tecnicista* y las marcas positivistas que anidan en el ethos del campo profesional serán los núcleos fundamentales de discusión para avanzar hacia la construcción de propuestas orientadas a reponer la dimensión eminentemente intelectual, interventiva y ético-política del Trabajo Social.

Los procesos de reforma curricular de mediados de los años ochenta en no pocas unidades académicas mostrarían el objetivo estratégico de redireccionar el campo *...bajo propuestas de formación centradas en categorías teóricas y epistemológicas que permitan comprender la realidad y los problemas sociales* (Cruz, 218:180). La cuestión de la proximidad entre el *territorio* y la academia, la centralidad de las prácticas de formación profesional en instituciones y organizaciones de la sociedad civil y la importancia otorgada al desarrollo de la investigación para la producción de conocimiento y para una mayor y mejor calificación profesional, serán búsquedas sumamente relevantes a las que se abocó el Trabajo Social en el país en ese momento, orientadas a dotar al campo de mayor rigurosidad en su desarrollo.

No obstante, el auge creciente del neoliberalismo como una ideología que procura responder a la crisis de los Estados nacionales, ocasionada por el proceso de globalización de

las naciones industrializadas por medio del comercio y de las nuevas tecnologías, significó para la región un período de modificaciones estructurales tendientes a recortar la presencia del Estado y a desplazarlo de sus funciones de árbitro en la distribución de la riqueza (Tiramonti, 2001). En este escenario, a su vez, se afirmaba la primacía del mercado desmantelando los marcos regulatorios colectivos desarrollados en la época de la sociedad industrial fordista (Svampa, 2005). En este marco, surgen un conjunto de reformas educativas asociadas, en rigor, a la emergencia de un nuevo paradigma del campo educativo.

De este modo, siguiendo a Tiramonti (2001), el escenario político-educativo de los años noventa presenta tres rasgos centrales que producen nuevas condiciones para la construcción de las políticas públicas y reestructuran el campo en el que *juegan* los actores sociales (estado, sociedad civil, organismos internacionales). En primer lugar, la autora refiere a la incidencia creciente de las propuestas de los organismos internacionales de crédito en el campo educativo, en segundo a la recuperación de un espacio de legitimidad para el Estado, caracterizado por su rol vehiculizador de las condiciones que faciliten la incorporación del país al circuito de intercambio mundial, y en tercer lugar a la disyunción de las lógicas que organizan el sistema educativo, aspecto que se refiere a los espacios que se rigen por medio de la actividad política y aquellos otros que quedan bajo la órbita del mercado.

En el plano específico de la formación académica superior, la implementación de la Ley Federal de Educación N.º 24.195 y de la Ley Federal de Educación Superior N.º 24.521 tuvo como correlato una reconfiguración del sistema de educación en el nivel superior universitario y terciario o no universitario. Ese escenario posibilitó la apertura de carreras y la reformulación de los planes de estudio de Trabajo Social, pero a la vez, siguiendo a Cruz (2018), condicionó las discusiones respecto de estos temas prioritarios, dada la potencia del referido y hegemónico discurso neoliberal que, en cierto sentido, reforzó la heterogeneidad y disparidad existente entre las carreras de Trabajo Social:

Diferencias expresadas en su inscripción en ámbitos universitarios y terciarios, públicos y privados, algunos profesionales; con recursos humanos, presupuestos, infraestructura y equipamiento distintos; con estructuras institucionales disímiles -Facultades, Escuelas, Departamentos y/o Carreras; - que afectan la concreción de experiencias en docencia, investigación y extensión, así como la visibilización del capital específico acumulado y recreado por el campo (Cruz, 2018:216-21).

Estas circunstancias y particularidades coadyuvaron simultáneamente a las dificultades experimentadas por el Trabajo Social para la construcción de una direccionalidad en la formación, como así también contribuyeron a configurar un espacio de prolíficas discusiones en las cuales los ejes referidos a los procesos de formación, las reformas curriculares, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en Trabajo Social han estado sistemáticamente presentes en la agenda del campo, al interior de las distintas unidades académicas y en las distintas instancias de intercambio entre ellas, principalmente en los encuentros organizados por la FAUATS que, en su Documento N.º 1 denominado *Los marcos institucionales de la formación académica en Trabajo Social*, expresa:

Los encuentros nacionales son un momento concreto en el que se expresan las líneas de debate que nos ocupan y nos preocupan, constituyéndose en hitos que al visibilizar y poner en un espacio público colectivo estos debates, favorecen procesos democráticos de institucionalización (s.f:4).

De acuerdo con Cruz (2018), en términos de institucionalización del campo del Trabajo Social, asistimos desde la primera década de los años 2000 hasta la actualidad⁴⁴ a un proceso de diversificación caracterizado por una profundización de los debates en un contexto del país signado por el agravamiento de las condiciones de vida de la población y de crisis social y político-institucional. El campo del Trabajo Social se diversifica principalmente a partir de la ampliación de la oferta de formación de grado y posgrado en universidades nacionales, de la revisión continua de la formación académica, del incremento significativo de la investigación y las producciones académicas, aspectos que dan cuenta de una mayor vinculación con las Ciencias Sociales y con el campo universitario. Además, el proceso de diversificación del campo implicará un fortalecimiento de su estatuto teórico, así como de las estrategias y prácticas organizativas gremiales.

No obstante, estos avances coexisten en tensión con los claroscuros que caracterizan la heterogeneidad que presenta el Trabajo Social en Argentina, esto es, la existencia de carreras bajo distintos formatos organizativos, curriculares e institucionales -públicos, privados, universitarios, terciarios, confesionales, etc.- cuya diferenciación se expresa y tiene consecuencias *...en el acceso a presupuesto, en las posibilidades de desarrollar trayectos de*

⁴⁴ Cabe aclarar que el recorte temporal establecido en la tesis doctoral de Verónica Cruz (2018) establece como límite el año 2010.

formación en posgrado, en investigación y extensión, de acceder a bibliografía adecuada y actualizada, de disponer de equipamiento de bibliotecas específicas por citar algunas de las circunstancias que denotan esas diferencias (Cruz, 2018:249).

Con todo, el campo del Trabajo Social en la actualidad ha logrado un crecimiento significativo como espacio de producción de conocimiento en sentido tanto cuantitativo como cualitativo, presenta una *estructura relacional objetiva* (Cruz, 2018:187) pero con rasgos de debilidad como campo de las Ciencias Sociales. Aunque se ha discutido ya la rentabilidad de la noción de *campo* para comprender la producción de conocimiento en contextos sociales como los de los países periféricos, donde las fronteras entre los campos han sido históricamente mucho más borrosas que en los llamados países centrales (Neiburg y Plotkin, 2004), al referirse al campo del Trabajo Social en la actualidad Verónica Cruz sostiene que:

La posibilidad de desplegar sus potencialidades como espacio articulado, con reglas específicas, con intentos de cohesión y diferenciación, parece tensionada frente a la fuerza de tendencias que procuran conservar cierta subalternización del capital científico al político-ideológico. O, dicho de otro modo, si bien el Trabajo Social logró constituirse como un espacio estructurado, continúa siendo altamente dependiente de las coyunturas históricas y con bajo poder de refracción ante las coacciones externas - siendo ello también difícil de definir en tanto externalidad. (2018:284).

Esta suerte de optimismo acotado es compartido también por Susana Cazzaniga, cuando sostiene que si bien el Trabajo Social se encuentra actualmente en un momento muy interesante al participar activamente de la investigación, la formación de posgrado, la extensión y las publicaciones académicas (ámbitos impensables hace tan solo algunas décadas atrás), también se observa que estos avances no forman parte del conjunto del campo ya que se mantienen y perviven determinadas prácticas profesionales que no se distinguen de las que llevan adelante los voluntariados. *En síntesis, podemos considerar que trabajo social ha dado saltos cualitativos, aunque no de conjunto y en el campo de su formación encontramos una fuerte heterogeneidad que merece respuestas político-académicas (Cazzaniga, 2014: 63).*

Por último, destaco en los debates actuales sobre la formación y los problemas específicos con los que el Trabajo Social se encuentra hoy en su ejercicio profesional una línea que pone el foco en el Trabajo Social del Sur, Trabajo Social Intercultural, Trabajo Social Emancipador, Trabajo Social Descolonial (Hermida y Meschini, 2017).

La FAUATS y su papel preponderante en los debates por la formación

Con la reactivación que la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) experimentó a partir de la segunda mitad de los años ochenta, el campo del Trabajo Social comenzó a recuperar la comunicación después de años oscuros y cruentos caracterizados por la dispersión y el aislamiento. Así, se lograron mantener y robustecer los encuentros académicos y las asambleas nacionales con un alto grado de participación.

En los años noventa la profundización del modelo neoliberal marca un período difícil para la FAUATS, el achicamiento de los presupuestos educativos, la baja en la participación de muchas carreras de Trabajo Social en la Federación, la interrupción del funcionamiento de carreras agrupadas por regiones y la consecuencia fáctica de carreras que si bien logran permanecer se articulan sólo por proximidad, son pruebas elocuentes de la injerencia de la ideología neoliberal en la vida universitaria y en el seno del campo del Trabajo Social. En su Documento N.º 2 ya citado, la propia Federación lo expresa de la siguiente manera:

Fue un período difícil en tanto cada carrera tenía sus propias dificultades para lograr mantenerse ante el deterioro presupuestario que afectaba el funcionamiento de las carreras, con fuertes caídas de salarios y reducción de cargos docentes. Por otra parte, la fragmentación institucional comenzaba a recorrer las propias carreras por posturas diversas entre los diferentes actores institucionales con la consecuente dispersión académica que repercutía indudablemente en la formación de los estudiantes. Hacia el año '95 la organización estaba muy debilitada y quedaban unas pocas carreras apostando al trabajo conjunto (FAUATS, 2007:5).

Con todo, a pesar de no poder contener la representación del conjunto de las carreras y verse dificultada para negociar con los gobiernos nacional y provinciales en lo que respecta a los intereses de la formación profesional, en el período 1990-1999 la FAUATS logró desarrollar once encuentros nacionales, en los que los debates pusieron en el centro los planteos sobre los procesos de formación, el énfasis en que ésta fuese sólo universitaria y en el hecho de que la heterogeneidad de la formación imperante conlleva serios riesgos, en virtud de los condicionamientos académicos, político-institucionales, presupuestarios y geográficos, para el

avance del campo respecto a sus condiciones de posibilidad para producir y sostener *una direccionalidad teórico-política proyectiva y estratégica* (Cruz, 2018:170).

En el año 1995 se realizó un encuentro académico denominado *La especificidad del Trabajo Social y la Formación Profesional* que constituyó un punto de inflexión que permitió repensar la formación académica, reconocer la necesidad de profundizar la investigación y de volver a pensar al Trabajo Social, teniendo en cuenta las debilidades existentes para comprender las complejidades del entramado social ante las transformaciones y los avatares de un contexto neoliberal signado por una profunda crisis. Los ejes temáticos centrales abordados entre los referentes de las unidades académicas durante los años noventa en esos encuentros fueron la cuestión epistemológica y su relación con el ejercicio profesional, el rol profesional en el marco del nuevo modelo societario, la formación metodológica, las estrategias de intervención profesional en los nuevos contextos, la cuestión de la especificidad, la investigación y su relación con el currículum y las reformas curriculares (Acevedo y Fuentes, 2013).

La reorganización de la FAUATS

Al calor de los procesos internos de recomposición y consolidación institucional de cada una de las unidades académicas, los albores del siglo XXI significaron consecuentemente para la FAUATS la recuperación de la posibilidad de promover los encuentros y debates que el oscuro período menemista había opacado, al generar un pasaje de la lógica de la resistencia a la lógica de la proposición (Acevedo y Fuentes, 2013).

En ese sentido, el año 2004 marca un hito en el derrotero de la Federación como resultado de la apuesta a su revitalización efectuada por varias unidades académicas. El Encuentro Académico Nacional realizado aquel año en la ciudad de Luján tuvo como temática convocante la *Formación académica y procesos de reforma curricular en las carreras de Trabajo Social*. Así, en los inicios de los años 2000 se producirán modificaciones de los planes de estudios, aspecto que trajo consigo la apertura democrática y que se retoma como prioritario en la agenda del campo en el nuevo milenio.

En el año 2006 se obtiene la personería jurídica de FAUATS⁴⁵ y en el Encuentro Académico Nacional realizado en la ciudad de Mar del Plata bajo el tema convocante

⁴⁵ “La obtención de la personería jurídica, si bien no es el elemento que sostiene y da vida a la organización, ha significado un cambio cualitativo dado que expresa la voluntad de plasmar en una herramienta legal, un proceso histórico que cada vez más Unidades Académicas consideran legítimo y fortalecedor del colectivo profesional”

Lineamientos curriculares, políticas educativas y ejercicio profesional, se puso sobre la agenda un conjunto de temas profundamente anclados en los aspectos formativos. Me refiero a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en Trabajo Social, la relación que se establece entre estudiantes y profesores en dicho proceso (asimetría, relaciones asistenciales y clientelares, reproducción), la necesidad de formación específica para la enseñanza del Trabajo Social y las estrategias pedagógicas, las particularidades de la formación profesional en Trabajo Social, la cuestión de las prácticas de formación como un espacio de aprendizaje y no un proceso autónomo respecto de lo teórico (enfaticando el desacuerdo con perspectivas instrumentalistas que ven a la práctica como un proceso que se gestiona a sí mismo) y la tensión teoría-práctica que atraviesa tanto la formación como el ejercicio profesional.

Otros aspectos muy presentes en la agenda de problemas del campo del Trabajo Social desde aquel período serán, por ejemplo, las inquietudes planteadas por el propio sector estudiantil en relación con las inconsistencias teóricas que visualizan en su formación y que, como arriesga Cruz (2018), podrían explicarse por la insuficiente preparación de los profesores, quienes en general no habrían accedido a estudios de posgrado en sentido amplio y de orientación pedagógico-didáctica específicamente. No menos significativos resultan los aspectos tales como la disputa por la consolidación del ámbito universitario para la formación, la organización, flexibilidad y reforma de los planes de estudios, la indisociabilidad entre las dimensiones de enseñanza, investigación y extensión, la investigación y la intervención como condiciones centrales de la formación, la ética como principio de formación transversal, la articulación entre grado y posgrado, la mirada sobre la formación continua de graduados con énfasis en los programas de posgrado, la formación pedagógica de los docentes y la duración de las carreras no menor a cuatro años.

De acuerdo con Verónica Cruz, esta agenda de problemas del Trabajo Social propuestos y debatidos en sucesivos eventos político-académicos y gremiales, *...así como los estudiados en las investigaciones y en las tesis de posgrado, sumados a los debates y profundizaciones temáticas que dieron contenido a las publicaciones, dan cuenta de un diálogo permanente, heterogéneo, dispar y tensionado del Trabajo Social con las circunstancias contextuales* (2018:269). A los fines de esta investigación me interesa subrayar que las discusiones en torno de la formación de grado en Trabajo Social fueron y son actualmente, una marca de la

(FAUATS. Documento N.º2: “Armando Nuestra Historia. Precisiones Conceptuales sobre Lineamientos Curriculares Básicos y Condiciones Institucionales”).

conformación del campo que se manifiesta, verbigracia, en los acuerdos sobre los lineamientos curriculares básicos⁴⁶ que significaron una matriz identitaria desde la cual varias unidades académicas reelaboraron sus propuestas formativas (Acevedo, 2013). Estos lineamientos curriculares básicos son entendidos en el Documento N.º 3 de FAUATS (denominado *Fundamentos para una propuesta de lineamientos curriculares básicos para las carreras de Trabajo Social de la República Argentina*) como un conjunto de directrices que implican la construcción colectiva de un proyecto de formación profesional a nivel nacional y representan una base común a partir de la cual cada unidad académica elabora su propio plan de estudios.

En síntesis, a partir del primer lustro del siglo XX los debates político-académicos se multiplicaron en el campo del Trabajo Social tanto desde las carreras hacia la Federación como en el camino inverso. El desarrollo sostenido y periódico de los encuentros nacionales, y su definición y concepción como espacios de socialización, debate y construcción colectiva, contribuyó significativamente a la consolidación de un conjunto de líneas de trabajo estrechamente ligadas a la formación de grado que fueron objeto de reflexión y producción al interior de la Federación y que, a su vez, permearon los posicionamientos, inquietudes y debates en las instituciones formadoras.

Tabla 2

Desarrollo de los Encuentros Nacionales de FAUATS (tema principal, fecha y sede) que se vienen desarrollando desde el año 1988 y hasta la actualidad en diferentes sedes del país

	Encuentros Nacionales	Fecha	Sede
I	Proyecto de formación y capacitación: Perfil Profesional, Formación Académica y Plan de Estudios en Trabajo Social	1988	Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) <i>Paraná</i>
	Investigación en Trabajo Social (con apoyo de Celats /Alaets)		
II	Crisis, papel del Estado y Formación Profesional	Junio 1989	Universidad Nacional del Centro (UNICEN)

⁴⁶ Plasmados en el Documento de Debate N.º 2 del año 2007, que retomó los aportes y discusiones de Encuentros anteriores. Al respecto se establecieron contenidos mínimos que asegurasen principios y marcos esenciales del proyecto de formación, posibilitando las adecuaciones locales pertinentes (Fuentes y otros, 2013).

III	Principios Epistemológicos en la Formación Académica para el Ejercicio Profesional	Octubre 1990	Universidad Nacional de Córdoba (UNC) <i>Córdoba</i>
IV	La formación académica en el nuevo modelo Estado–Sociedad y el ejercicio del rol profesional en su práctica y concepción	Agosto 1991	Universidad Nacional de Rosario (UNR) <i>Rosario</i>
V	Formación Metodológica en los Trabajadores Sociales en la Argentina	Julio 1992	Universidad de Buenos Aires (UBA) <i>Buenos Aires</i>
	XIV Seminario Latinoamericano de Escuelas (Alaets / Celats) Perspectivas de formación para el ejercicio profesional hoy	Agosto 1992	UNER <i>Paraná</i>
VI	Jornadas Nacionales FAAPSS-FAUATS: Estrategias del Servicio Social en los nuevos contextos: innovar o recuperar	Octubre 1993	Universidad Nacional del Comahue <i>San Martín de los Andes</i>
VII	Encuentro Nacional	1994	UNR <i>Rosario</i>
VIII	La especificidad del Trabajo Social y su resignificación en la formación profesional	Octubre 1995	UNER <i>Paraná</i>
IX	Análisis prospectivo y alcance de la Investigación en Trabajo Social	Octubre 1996	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) <i>San Juan</i>
X	Encuentro Nacional	Junio 1997	Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) <i>Mendoza</i>
XI	Currículum e Investigación en Trabajo Social	1998	Escuela de Servicio Social

XII	Líneas de formación profesional y reformas curriculares	1999	<i>Catamarca</i>
XIII	Los procesos de reformas curriculares en las unidades académicas de Trabajo Social	2000	UNC <i>Córdoba</i>
XIV	Formación académica y procesos de reforma curricular en las carreras de Trabajo Social	Septiembre 2004	Universidad Nacional de Luján (UNLu) <i>Luján</i>
XV	Lineamientos curriculares básicos para la formación profesional en Trabajo Social	Septiembre 2005	UNR <i>Rosario</i>
XVI	Lineamientos Curriculares, Políticas Educativas y Ejercicio Profesional	Septiembre 2006	Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) <i>Mar del Plata</i>
XVII	Lineamientos curriculares básicos: su conceptualización y las condiciones institucionales para el desarrollo de los mismos en el contexto nacional, regional y local	Septiembre 2007	Escuela de Servicio Social <i>Santa Fe</i>
XVIII	Argumentos y estrategias hacia la formación universitaria en Trabajo Social en Argentina. Las funciones de Extensión e Investigación y su articulación con los acuerdos académicos alcanzados	Mayo 2010	UNCuyo <i>Mendoza</i>
XIX	Incumbencias Profesionales: Desafíos del contexto actual al ámbito académico	Agosto 2011	Instituto San Martín de Porres <i>Santiago del Estero</i>
XX	Desafíos del contexto latinoamericano al Trabajo Social XX Seminario de Escuelas de Trabajo Social (ALAEITS)	Septiembre 2012	UNC <i>Córdoba</i>

XXI	Políticas y prácticas de enseñanza aprendizaje en Trabajo Social	Agosto 2013	Universidad Nacional de Misiones (UNaM) <i>Posadas</i>
XXII	Transformaciones de la Institucionalidad Social. Desafíos para la Formación Profesional	Agosto 2015	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco <i>Comodoro Rivadavia</i>
XXIII	Trabajo Social en el actual contexto latinoamericano. Luchas y resistencias frente a la reinstalación de la ofensiva neoliberal	Agosto 2017	Universidad Nacional de La Rioja <i>La Rioja</i>
XIV	Radicalización del neoliberalismo: nuevas interpelaciones del Trabajo Social	Agosto 2019	UNMDP (sede Partido de la Costa) <i>Mar de Ajó</i>

Fuente: elaboración propia en base a Garma, Ma. E; Bonucci, Nora y Ludi, Ma. (2013). Encuentros Nacionales. En: Acevedo, P y Fuentes, P. (Comps.). La formación académica en trabajo social en la República Argentina: debates y desafíos. - 1a ed. – Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.

Como se puede visualizar, aquello que la tabla refleja en cuanto a las temáticas priorizadas es la fuerte centralidad que asumen los debates acerca de la formación y su jerarquización en la agenda de los últimos treinta años del campo del Trabajo Social argentino.

El campo y la formación en Trabajo Social

¿Qué es el Trabajo Social? Se preguntaba Ander Egg (1985) en un clásico texto de los años ochenta. Aunque resulte difícil –sino imposible- dar una respuesta unívoca a ese interrogante que, por otra parte, no será el objetivo que persiga en este apartado de la tesis, sí me interesa repasar un conjunto de características del campo y, en particular, algunas dimensiones que inciden en la formación académica en Trabajo Social. Como sostiene Margarita Rozas Pagaza:

Entre esos interrogantes están presentes las visiones sobre la formación profesional y, al mismo tiempo, las concepciones sobre el Trabajo Social como profesión. En esa misma dirección su inserción en la vida universitaria, su relación con las otras disciplinas y su vínculo con la investigación y la extensión (2010:28).

El Trabajo Social, como sostuve anteriormente, es una disciplina de las ciencias sociales y su naturaleza es eminentemente interventiva. Como profesión se desarrolla en los marcos del modo de producción capitalista y se constituye en el proceso de la división social y técnica del trabajo en torno a tres actores fundamentales que caracterizan a la intervención profesional: *el estado, los sujetos y sus necesidades, y el trabajador social con su saber profesional* (Rozas Pagaza, 2010:63). Se estructura como una profesión liberal, aunque el ejercicio profesional de los trabajadores sociales se caracteriza por su condición de asalariados, lo cual quiere decir que es el Estado el principal empleador, fundamentalmente para la ejecución de las políticas públicas, centralmente en su fase ejecutiva y en contacto directo con la población-objetivo de aquellas (Basta, Moretti y Parra, 2014).

Su carácter interventivo asume dimensiones teóricas, éticas y políticas que se expresan en la relación con la acción social del Estado y el enfrentamiento de la diversidad de manifestaciones de la *cuestión social*. Así, la intervención del Trabajo Social se desarrolla a partir de un conjunto de demandas sociales que expresan el grado de conflictividad de la mencionada *cuestión social*, vinculada fundamentalmente a la relación sujeto-necesidad en su dimensión tanto material como simbólica (Rozas Pagaza, 2010).

En esta dirección, Verónica Cruz (2018) sostiene que el proceso de reproducción es el basamento fundamental y un horizonte irrebalsable para el Trabajo Social a la vez que destaca la *autonomía relativa* que hace del campo un espacio que puede introducir, hasta cierto punto, su propia lógica de funcionamiento, repercutiendo en el conjunto de la sociedad. Desde esta perspectiva, el Trabajo Social es al mismo tiempo producción y reproducción, y no un mero reflejo pasivo de las sobredeterminaciones estructurales de cada momento histórico ni un dispositivo de control social puro y simple (Karsz, 2007). La tensión constante entre estos dos polos es lo que caracterizará el proceso de funcionamiento del Trabajo Social como un campo que se mueve en la dialéctica entre la reproducción de lo existente y la invención de lo nuevo:

Se trata de un campo productor de algunas de las condiciones que contribuyen a la reproducción de la vida social, cuyos agentes despliegan prácticas bajo

modalidades particulares, y que goza de una autonomía relativa, aunque mantiene con el Estado una articulación estructuralmente insoslayable (Cruz, 2018:118).

La trabajadora social Susana Cazzaniga (2007) analiza estas relaciones complejas y discute los modos de concebir al Trabajo Social, tanto en los ámbitos de formación como en las intervenciones profesionales. Por un lado, identifica una perspectiva de tipo endogenista que se centra en el polo de la formación y considera al contexto o a la configuración social como un mero marco externo, como mero *informante de la realidad*, una externalidad que en todo caso incide parcialmente en la formación y en las prácticas profesionales.

Desde este enfoque, la formación académica en Trabajo Social se autonomiza y se la considera capaz de proveer a los futuros profesionales de *todo* el conjunto de herramientas teóricas y metodológicas para transformar esa *verdadera realidad* que se localiza por fuera de los cenáculos académicos. Esta manera de concebir al campo resulta funcional en relación con la preeminencia de una racionalidad instrumental, que permitiría enfrentar todas y cada una de las problemáticas sociales objeto de intervención. Así, para la autora mencionada, esta lógica se refleja en los estudiantes en discursos del tipo: *tenemos que ir a la práctica, hay que pisar el terreno* o, en otros registros, se refleja también en la culpabilización del contexto social por todo lo que acontece.

Existe otra perspectiva en la que el énfasis se aloja en el otro polo de la relación, es decir, en las sobredeterminaciones sociales e históricas del momento. Para Cazzaniga (2007), esta postura coadyuva a la idea bastante extendida que desde la profesión de Trabajo Social se *hace* la revolución social y, si por alguna razón se alejase de ese norte, ello se debe a la inconveniente adopción de rasgos conservadores o reaccionarios. Así, el campo del Trabajo Social es colocado como objeto de crítica y embate permanente y, para la autora, termina soslayando muchos problemas con los que los profesionales deben vincularse e intervenir en espacios y problemáticas que interpelan desde otros lugares al quehacer de la profesión y al propio trabajador social.

Los investigadores Basta y Parra (2014) subrayan que el basamento del Trabajo Social en concepciones metafísicas o idealistas contribuyó desde su génesis a la consolidación de un fuerte carácter ahistórico en donde la moralización se constituyó en el eje fundamental del ethos profesional. Esa visión *misional y vocacional* tuvo como correlato la negación del componente ético-político de la intervención, *...aceptando las relaciones hegemónicas del sistema como un dato natural y legitimando, en consecuencia, el statu quo...* (Basta y Parra, 2014:383). Los autores observan que fue durante el movimiento denominado de reconceptualización del campo

en donde se conquistó el reconocimiento de la dimensión ético-política del Trabajo Social, pero aquellos rasgos conservadores resultaron reemplazados por una perspectiva *voluntarista* de la acción, esto es, por la sobreestimación del papel de las fuerzas subjetivas en el proceso de cambio y por una consecuente sobrevaloración, al menos idealmente, de las posibilidades revolucionarias del Trabajo Social.

Así las cosas, el planteo que ofrece Cazzaniga (2007) como alternativa superadora supone a la vez que la imposibilidad de pensar la formación académica en Trabajo Social sin reconocer los aspectos de la configuración social que están presentes allí, la necesidad de tampoco desconocer que la formación académica y el campo propiamente dicho *...participa de una u otra manera en la construcción de esa misma configuración social, legitimándola o cuestionándola* (2007:3-4).

La formación universitaria en Trabajo Social y su inscripción en las ciencias sociales

Como se puede observar, la inscripción en el campo universitario y en el ámbito de las Ciencias Sociales han sido tópicos fundamentales en la agenda de problemas, luchas y reivindicaciones del campo del Trabajo Social. La FAUATS en todos sus documentos ha sostenido *...la importancia de la formación universitaria para el ejercicio de una profesión que trabaja sobre problemáticas sociales complejas, asumiendo posiciones en torno a la multiplicidad y heterogeneidad de propuestas formativas existentes, los marcos normativos de la educación superior, y las tensiones entre formación y ejercicio profesional* (FAUATS. Documento N.º 6. *Alcances de la formación de grado y posgrado en relación con el ejercicio profesional* (2016). En particular, la FAUATS en su Documento N.º 4 denominado *Razones de la formación universitaria en Trabajo Social (s.f)* específicamente dirigido a justificar y fortalecer tal inscripción⁴⁷, se refiere al lugar privilegiado que el anclaje universitario le permite al Trabajo Social en su interlocución con las demás disciplinas de las Ciencias Sociales⁴⁸, para

⁴⁷ En esta producción la FAUATS da cuenta del hecho de que las instituciones de formación en Trabajo Social en otras partes del globo, por ejemplo, en Latinoamérica, Norteamérica y en la Comunidad Europea, han asumido el compromiso de transición desde diplomaturas terciarias hacia licenciaturas universitarias.

⁴⁸ *El trabajo Social es en las ciencias sociales, desde su especificidad. Allí prioritariamente crecen sus raíces y allí tributan buena parte de sus frutos, allí se tejen las redes y también se libran las batallas, allí se dan las*

desarrollar y fortalecer la construcción de una tradición de investigación social en tanto una de las funciones centrales de la vida universitaria, y para el acceso a las propuestas disciplinares de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados).

La heterogeneidad característica de la formación académica de los trabajadores sociales desde sus inicios ha significado, como vimos, que los procesos de formación se estructuren y organicen a cargo de instituciones que responden a diversos ámbitos: universitarios y no universitarios, tanto públicos como privados, con orientaciones laicas y confesionales. Como sostiene Cazzaniga (2014), esta situación genera profundas diferencias que tienen que ver con la propia formación en sentido amplio, con las denominaciones de los estudios, los títulos que se otorgan (grado académico y nombre), la duración de los planes de estudios, entre otras cuestiones.

Haciendo un breve racconto, la configuración de las instituciones de formación académica del Trabajo Social desde los años 1930 reconoce una distribución mayoritaria de instituciones terciarias. Es entre las décadas cincuenta y sesenta del siglo veinte cuando se produce un primer proceso de incorporación de la carrera en el ámbito universitario. En la década del noventa emerge un proceso sostenido y renovado de creación de carreras en instituciones terciarias en distintas localidades y ciudades del país tanto de gestión privada como pública bajo la órbita de los gobiernos provinciales. Esta diversidad y heterogeneidad: *...constituye a la formación como espacio de disputa de sentido por los proyectos profesionales en el país* (Becerra y Fredianelli, 2014:93). Es decir, cuestiones como las instituciones formadoras, las características identitarias y de perfil profesional con el que fue constituyéndose el campo con rasgos paramédicos, parajurídicos, confesionales y/o vocacionales y las continuidades que aún persisten en algunos de los planes de estudios de estos rasgos identitarios, son elementos que contribuyen a explicar la relevancia y preocupación del campo frente a todo aquello que atañe a los procesos de formación académica (fundamentalmente universitaria) en Trabajo Social.

Aún más, a los referidos distintos niveles (terciario/universitario) y dependencias (privado/ público- laico/religioso- nacional/provincial/municipal) en que se inscribe la carrera de Trabajo Social en el país, se agrega la diversidad de unidades académicas donde la carrera

subalternizaciones y las consolidaciones, en un movimiento por momentos insurgente, en tanto permite hacer surgir diálogos fecundos entre discursos legos y expertos, saberes académicos y populares, intereses gnoseológicos y políticos- (FAUATS, 2007:6). Documento N.º 7. “Trabajo social, universidad y ciencias sociales. Pertenencias epistemológicas e institucionales”). (El resaltado me pertenece).

se ha ubicado. La hipótesis explicativa que la FAUATS sostiene para comprender estas diferentes inscripciones del Trabajo Social en distintas facultades, considera las diversas relaciones que se fueron configurando histórica y políticamente. Así, a diferencia de otros campos disciplinares y profesiones que surgen y se consolidan en un mismo ámbito académico, el Trabajo Social ha oscilado de ser una para-profesión médica, a una para-profesión jurídica, destacándose en algunos momentos su vínculo con la psicología y su campo de intervención psicosocial familiar, así como en otros períodos su asociación estuvo más ligada a la sociología y a las prácticas de desarrollo comunitario, así como también su adscripción al campo de las políticas públicas y el Estado.

En la siguiente tabla se puede observar la heterogeneidad de ámbitos académicos en que se inscribe la carrera de Trabajo Social en Argentina:

Tabla 3

Denominación de las unidades académicas de las 26 Universidades públicas de Argentina en las que se dicta la carrera de Licenciatura en Trabajo Social

Universidad	Denominación de la Unidad Académica donde existe la carrera de Trabajo Social
UNLa	Departamento de Salud Comunitaria
UNMDP	Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social
UNSE	Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud
UNR	Facultad de Ciencia Política y relaciones internacionales
UNCuyo	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
UNLZ	Facultad de Ciencias Sociales
UNVM	Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales
UNLu	Departamento de Ciencias sociales
UBA	Facultad de Ciencias Sociales
UNSJ	Facultad de Ciencias Sociales
UNT	Facultad de Filosofía y Letras
UNAJ	Instituto de Ciencias Sociales y Administración

UNLM	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
UNICen	Facultad de Ciencias Humanas
UNJu	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
UNaM	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
UNCa	Facultad de Humanidades
UNPSJB	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
UNPA	Departamento de Ciencias Sociales y Humanas
UNPaz	Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales
UNLaR	Departamento Académico de Ciencias Sociales Jurídicas y Económicas
UNL	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
UNSL	Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico-Sociales
UNC	Facultad de Ciencias Sociales
UNLP	Facultad de Trabajo Social
UNER	Facultad de Trabajo Social

Fuente propia en base a: FAUATS. Documento N.º 7. Trabajo social, universidad y ciencias sociales. Pertenencias epistemológicas e institucionales (2017).

Esta información muestra una preeminencia respecto de la ubicación de la carrera de Trabajo Social en los campos de las Ciencias Sociales en primer término y de las Humanidades en segundo término. Con bastante menos frecuencia, se encuentra el Trabajo Social, seguido por el área de la salud, las ciencias jurídicas, ciencia política y ciencias económicas. Las alusiones a la filosofía, las letras, la administración, las relaciones internacionales y la ingeniería en las denominaciones de las unidades académicas, componen un poco más del diez por ciento teniendo cada una de ellas una frecuencia absoluta de uno.

Como observa la FAUATS en sus documentos, esta situación de pertenencia a unidades académicas tan disímiles, como un fenómeno en absoluto común en otras carreras, da cuenta de la complejidad en términos de constitución identitaria de la profesión, así como de los debates en relación con la filiación del Trabajo Social y a qué espacio del campo científico pertenece. Asimismo, la Federación subraya, no sin preocupación, que en muchos casos son

cuestiones de contingencia político-académica las que explican la apertura de la carrera, fundamentalmente en espacios en donde hubo condiciones materiales y políticas para gestionarse y, en donde lejos de haber sido cuestiones epistémicas las que finalmente prevalecieron, las razones para que la carrera se abra tuvieron más que ver con las condiciones que se presentaron para darle viabilidad en una unidad académica determinada.

A su vez esta disparidad también alude a “grandes diferencias en la capacidad institucional instalada que afectan significativamente la posibilidad de concreción de iniciativas en docencia, investigación y/o extensión que permitirían hacer más visible la producción académica que efectivamente tiene el colectivo profesional”. (FAUATS, 2017:11). Documento N.º 7. Trabajo social, universidad y ciencias sociales. Pertenencias epistemológicas e institucionales.

Con todo, siguiendo a Dieringer y Balmaceda (2006), aunque es evidente que la profesión del Trabajo Social no es exclusivamente una construcción académica, es indudable que la puerta de entrada a ésta es la universidad. Por tanto, le corresponde una responsabilidad central en la constitución de unas bases sólidas sobre las cuales el Trabajo Social construya el campo en interacción y diálogo reflexivo con el medio, con los espacios político-gremiales, con las otras disciplinas de las Ciencias Sociales y con los avances del conocimiento en general. Como mencioné anteriormente, el surgimiento de la disciplina en condiciones de subalternización con respecto a otras de las Ciencias Sociales si bien ha caracterizado al campo, no puede escindirse de los fuertes procesos de consolidación disciplinar y construcción de legitimidad (Cazzaniga, 2007) que se observan en el país desde el retorno de la democracia y hasta la actualidad:

En esa línea, pasando revista de forma sucinta al crecimiento de nuestro colectivo profesional, observamos un avance muy notorio de Trabajo Social en diversas áreas que a continuación sintetizaremos. En términos de formación, se ha ampliado la oferta de carreras de grado en Universidades Nacionales, destacándose en los últimos años la apertura de la Licenciatura en Trabajo Social en las Universidades Nacionales de Villa María, Jujuy, Santiago del Estero, José C. Paz, y Jauretche. Así como apertura de extensiones áulicas y Ciclos de Complementación Curricular para el acceso a la titulación de licenciados de egresados de carreras terciarias. Como bien sabemos este movimiento de emplazamiento de nuestra formación en el

nivel universitario, que esta Federación desde su fundación ha promovido, ha sido intensificado a partir de la sanción de la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 de 2015, que estipula el título de licenciado para el ejercicio profesional, y que sin duda es un elemento clave diferencial... (FAUATS, 2017:4). Documento N° 7 Trabajo social, universidad y ciencias sociales. Pertenencias epistemológicas e institucionales).

Reconocido como un campo disciplinario histórico-social, es decir atravesado por las coordenadas de tiempo y espacio que resignifican sus elementos constitutivos⁴⁹, el Trabajo Social se encuentra en permanente debate en cuanto a la redefinición de su identidad y no parece ajustarse a una frontera disciplinaria (Barone, Benítez, Petruf, Dachary y Hertter, 2014). Justamente su pertenencia a las Ciencias Sociales y su constante apelación a los enfoques teórico-metodológicos provenientes de diversos paradigmas disciplinares (antropología, sociología, pedagogía, filosofía, etc.), dan cuenta del Trabajo Social como una disciplina híbrida conformada desde sus cimientos por la acumulación de diferentes corpus teóricos que le permitieron conformar su saber especializado, sin que ello signifique un renunciamiento a sus posibilidades para contribuir a la producción de conocimiento *propio*.

Los combates o disputas en el campo por la consolidación de la disciplina en el ámbito de las Ciencias Sociales, por avanzar en la interlocución con otras disciplinas y con actores sociales tanto en ámbitos académicos como en la disputa cotidiana en la arena de la política pública, de la intervención social y de la producción de conocimiento orientado a las necesidades sociales y a las condiciones de vida de los sectores sociales más postergados, justifican y marcan la centralidad que para el Trabajo Social tienen los debates y avances en relación con la formación y los proyectos académicos y profesionales que allí se expresan y constituyen.

Los núcleos estructurantes de la formación en Trabajo Social

Los consensos acumulados en el campo del Trabajo Social reconocen en la noción de *cuestión social* una categoría estructurante que define y fundamenta la construcción de un perfil de formación profesional crítico. Es decir, un profesional capaz de analizar la complejidad de

⁴⁹ Es decir, el trabajo social no se halla contenido únicamente en sí mismo como campo disciplinar y profesional sino como parte del conjunto de la dinámica social (Basta, Fink, Mendoza y Weber Suardiaz, 2014).

la realidad social, de avanzar en la búsqueda de la autonomía relativa, fundada en las dimensiones ética, política, teórica y metodológica y en la defensa de los derechos humanos (Cruz, 2018).

La vinculación histórica del Trabajo Social con la cuestión social, el Estado y las políticas públicas resulta insoslayable en términos del surgimiento y la dinámica de un campo estrechamente ligado a la dinámica social más amplia en los distintos momentos históricos. Aún más, su institucionalización se produce en el momento en que las demandas políticas puestas en el escenario social por los sectores populares vuelven necesaria *...la intervención del estado para generar respuestas, a través de un sistema institucional, para la atención de las consecuencias del aumento del pauperismo social como parte del desarrollo y consolidación del sistema de producción capitalista* (Basta, Fink, Mendoza y Weber Suardiaz, 2014:278).

Por ello, no existe relación directa entre Trabajo Social y cuestión social, sino que ella misma se encuentra mediatizada por el Estado y las políticas públicas. Así, la emergencia del Trabajo Social supone una de las diversas formas de enfrentamiento a la cuestión social, sancionado y reconocido por el Estado, avalado por la iglesia y como parte del proyecto hegemónico del capitalismo (Netto, 2002).

En este marco, desde los acuerdos sobre lineamientos curriculares básicos generados en la FAUATS se establecieron tres núcleos estructurantes de la formación en Trabajo Social. El primero alude a los fundamentos teóricos y filosóficos de la vida social desde los cuales comprender y explicar el proceso de constitución y desarrollo de la sociedad capitalista, y el posicionamiento del campo en el espacio social y en relación con las Ciencias Sociales. El segundo, refiere a la formación sociohistórica y política de la sociedad argentina y propicia el conocimiento de las particularidades de la realidad nacional y de la relación entre el Estado y la sociedad, así como de las formas históricas que adquiere la intervención ante las manifestaciones de la *cuestión social*. El tercer núcleo procura problematizar el sentido social del campo a partir de la comprensión de su génesis, desarrollo y debates actuales, el análisis de la configuración de los problemas sociales, las políticas sociales y la intervención profesional y el aprendizaje de estrategias, técnicas e instrumentos de intervención, reflexionando respecto de sus fundamentos e implicancias éticas y políticas (Fuentes y otros, 2013).

Estos núcleos estructurantes de la formación en Trabajo Social conllevan el propósito de fortalecer justamente una -históricamente- débil inscripción disciplinaria en el campo de la producción de conocimientos, máxime atendiendo a la prevalencia del énfasis por *el cómo* en tanto interrogante que en el campo ofició como articulador de las otras dimensiones relevantes

del conocimiento disciplinar. En esta línea, Matus (1995) reconoce una limitación cuando sostiene que la producción de conocimientos en Trabajo Social es cuanto menos *dilemática* y entre las dificultades más importantes señala la forma de relacionar la teoría y la práctica.

...en la medida que trabajo social restrinja su concepción al dilema de la acción, se encontrará encapsulado para trascenderla. La principal fuente de interrogantes en las discusiones profesionales se da respecto de las metodologías e instrumentos a seguir, con el objetivo de mejorar las maneras de intervenir, sin visualizar que para intervenir sólidamente se requieren mejores interpretaciones (Matus, 1995:3).

En una dirección similar, Dieringer y Balmaceda (2006) señalan un conjunto de aspectos que constituyen obstáculos epistemológicos para la construcción de conocimiento que aporte al campo disciplinar un corpus teórico-conceptual, en este sentido las autoras se refieren a: la tendencia del Trabajo Social a la *acción* más que a la construcción de un pensamiento propio, la relación fragmentaria y de exterioridad que, tradicionalmente, se ha establecido con la teoría y con los procesos de su constitución, la tendencia a depender de las políticas estatales e institucionales, ubicándose fundamentalmente en el campo de la aplicación y menos en la participación directa en el diseño y la evaluación y, por último, la intermitencia de los procesos reflexivos y de construcción en torno a la especificidad profesional.

Entonces, y en este marco, sin soslayar la discusión sobre cómo intervenir, los lineamientos curriculares básicos debatidos y consensuados en el seno de FAUATS⁵⁰ constituyen una apuesta por robustecer el campo de producción de interpretaciones de la realidad y de las disputas por el sentido de la intervención, apuntando a esclarecer los supuestos teóricos y los posicionamientos subyacentes en cada propuesta de intervención (Torcigliani, 2014). Como sostiene Matus (1995), un aspecto crucial para el campo y la formación académica en Trabajo Social está dado por el desafío de mediación entre interpretación e intervención y por la necesidad de avanzar decididamente en el fortalecimiento de los procesos de construcción de saberes propios de la disciplina.

⁵⁰ Estos lineamientos son definidos como un conjunto de directrices que establecen una base común -que supone la construcción colectiva de un proyecto de formación profesional- a nivel nacional para los cursos de grado en Trabajo Social, a partir de la cual cada Unidad Académica elabora su Plan de Estudios. (FAUATS. Documento N°3. *Fundamentos para una propuesta de lineamientos curriculares básicos para las carreras de trabajo social de la república argentina*).

Ciertamente, reponer los elementos teórico-conceptuales como constitutivos de la noción de intervención se constituye en un desafío fundamental para la formación en Trabajo Social frente a la idea bastante extendida en el campo que asevera que son las prácticas⁵¹, en sí mismas *-el polo del hacer-*, las principales fuentes de aprendizaje y conocimiento respecto de los problemas sociales y de los sujetos con los que se relaciona el trabajador social. En este sentido Matus (1994) destaca la dificultad que supone el pasaje entre la recolección de los hechos y la producción teórica y señala que es preciso interrogar y comprender los soportes teóricos subyacentes a las formas de mirar e intervenir en la realidad social.

Las prácticas preprofesionales: un espacio de formación distintivo y fundamental

Con distinciones en sus modos de organizarse institucional y curricularmente según las instituciones formadoras⁵², las prácticas académicas en el proceso de formación en las carreras de Trabajo Social constituyen uno de los espacios fundamentales de aprendizaje y se ubican en los planes de estudio de las carreras. En principio, es necesario establecer una diferenciación entre lo que se define como prácticas en Trabajo Social de lo que se entiende por prácticos y por comisiones de trabajos prácticos en el ámbito universitario, dado que los tres constituyen dispositivos y espacios de aprendizaje utilizados a lo largo de la carrera. Por un lado, los prácticos son aquellos que se encuentran contemplados en el régimen de enseñanza como instancias evaluativas utilizadas en todas las asignaturas, orientados a la ejercitación de lecturas analíticas teóricas y de articulación teoría/práctica. Por otro lado, las comisiones de trabajos prácticos refieren a uno de los tradicionales espacios pedagógicos en la universidad (que se articulan, a su vez, con las clases teóricas o *teóricos*). Por último, la práctica o las prácticas se definen como espacios de enseñanza y de aprendizaje que implican un contacto intencionado con la realidad social, con objetivos de aprendizaje y, secundariamente, de servicio (Acevedo y otros, 2011).

⁵¹ Este aspecto referido a las prácticas en Trabajo Social lo profundizo más adelante en este mismo capítulo.

⁵² Para profundizar en las distintas modalidades que asumen las prácticas preprofesionales en Trabajo Social (UNLP, UBA y UNM) véase el trabajo de Giraldez, Lugano, Ríos y Testa (2020).

En términos históricos, como observa Cazzaniga (2001), el Trabajo Social limitó sus prácticas a un carácter ejecutivo, realizando actividades de naturaleza empirista o pragmática. La práctica se presentaba entonces como un asunto humano basado en las relaciones humanísticas que se establecen entre el profesional y las personas que requieren ayuda (los *asistidos*). En este sentido, y con el objeto de superar estas posturas ligadas a la tradición del campo, y a la cuestión recurrente de la disociación o, cuanto menos, la tensión entre teoría/práctica que ha estado y está presente en todas las disciplinas de intervención en general y en Trabajo Social en particular, el proceso de enseñanza y de aprendizaje en Trabajo Social se concentra en la formación de profesionales a través de la transmisión académica de una práctica. En cuanto a esta, como se enfatiza y debate permanentemente al interior del campo, cabe anotar que supone mucho más que transmitir técnicas o un conjunto de procedimientos, sino que, por el contrario, se trata de la transmisión de un *habitus* científico que solo es posible adquirir a través del acompañamiento pedagógico de los profesores que guían el proceso de aprendizaje, desde el quehacer práctico y dialéctico conjuntamente con los estudiantes.

Así, la práctica, siguiendo a Tobin (2005), constituye un espacio académico que posibilita que los estudiantes de Trabajo Social establezcan progresivamente relaciones de mediaciones entre los conocimientos teóricos y la realidad. Además, permite reconocer los nexos fundamentales entre la práctica del Trabajo Social y el contexto más amplio de las relaciones sociales donde se definen los procesos de trabajo en la sociedad. La práctica de formación preprofesional es práctica social institucionalizada que tiene una base de conocimiento científico y un sustento teórico-operativo y teórico metodológico.

En esta línea, Acevedo y Peralta (2010) sostienen que la práctica preprofesional estructura el *habitus* disciplinar del Trabajo Social y tiene la capacidad de permanecer en el tiempo personal de los estudiantes, en tanto sujetos en formación, como una de las marcas más potentes en lo que se refiere a la constitución de su identidad profesional. Constituye un espacio fundamental, entonces: *...de construcción de identidad y de afrontamiento de las necesidades y problemas de los sujetos* (Massei, 2014: 224). En un trabajo reciente, Giraldez, Lugano, Ríos y Testa (2020) sostienen que la práctica preprofesional constituye el proceso de adquisición de instrumentos de nuevos aprendizajes desde la cotidianeidad de una práctica situada social, territorial e institucionalmente.

Ciertamente, como señalan Fernández y Dávila, la práctica preprofesional se instala en el centro de la preocupación del proceso de formación profesional del Trabajo Social, como un espacio complejo orientado a la integración del conocimiento, *en la medida en que en un mismo espacio de formación se busca consolidar un proceso de aprendizaje que favorezca la*

apropiación de contenidos teóricos (2014:157). Se desarrollan desde primero a quinto año de las carreras de Trabajo Social, son de carácter obligatorio y cuentan con cargas horarias que diferencian espacios y tiempos destinados al dictado de clases, espacios de taller y desarrollo de experiencias en espacios territoriales y/o institucionales. El trayecto de las prácticas es transitado de manera progresiva tanto en los alcances como en la intensidad y carga horaria y allí los estudiantes realizan tareas de diagnóstico, relevamientos, atención de necesidades inscriptas en la cuestión social, tanto en lo familiar, grupal, comunitario, como institucional.

En general, las prácticas se ubican en las asignaturas troncales de Trabajo Social en la estructura curricular, en este punto Soldevilla (2010) expresa una preocupación al advertir que esos suelen ser los únicos espacios centrales en que se piensan o ubican las posibilidades (y por ello también las dificultades) de los aprendizajes más ligados a la intervención. El papel de las restantes asignaturas de los planes de estudio designadas como *no específicas*, contribuye, según la autora: *...a diluir las articulaciones necesarias entre los distintos campos de conocimiento para mirar y abordar lo social, y a su vez dificulta el desafío de los trabajadores sociales para asumirnos como profesionales de las ciencias sociales* (2010:10).

Las prácticas preprofesionales que realizan los estudiantes de Trabajo Social no significan meras acciones o conjunto de técnicas que ellos llevan a cabo, sino que comportan procesos públicos bajo los que determinadas actividades se constituyen y definen socialmente. En ese sentido, respecto de los espacios sociales en que se insertan los estudiantes éstos están vinculados al año de estudio y sus especificidades y son definidos por los equipos de cátedra de acuerdo con los objetivos y el alcance de la práctica definido⁵³. Así, la selección de los denominados centros de práctica se realiza mediante convenios y acuerdos de trabajo y deben contar con cierta formalidad dada por la existencia de un proyecto, un espacio organizativo en torno a éste, un equipo de trabajo responsable del proyecto, y por la designación de un referente de la organización y/o institución (puede tratarse de trabajadores sociales, otros profesionales y/o dirigentes comunitarios, pero que en cualquier caso forman parte constitutiva del espacio/proyecto en que se inscribe la práctica que llevarán a cabo los estudiantes).

En términos pedagógicos, cada grupo de estudiantes que realiza las prácticas es acompañado al menos por un profesor quien se encarga de supervisar los procesos en terreno que se desarrollan durante un período aproximado de ocho meses (por cada ciclo lectivo).

⁵³ Cabe señalar que también las instituciones formadoras reciben solicitudes por parte de las organizaciones e instituciones que ofrecen sus espacios para la realización de prácticas preprofesionales (municipios, equipos de salud mental, organizaciones comunitarias, etc.).

Asimismo, la supervisión académica realizada por el docente se articula con el seguimiento en terreno y/o institución que realiza el mencionado referente institucional o referente de una organización comunitaria. Específicamente, la práctica preprofesional durante el primer año de la carrera apunta al conocimiento de contextos institucionales y comunitarios, a distinguir prácticas sociales de prácticas profesionales y a establecer rupturas con el saber espontáneo, entre otros aspectos (Acevedo y otros, 2011).

Fundamentalmente, las prácticas preprofesionales constituyen un tiempo y espacio pedagógico de observaciones, conceptualizaciones e intervenciones fundadas que varían conforme al año de estudio que se está transitando en términos de sus objetivos y alcances. Como pone de relieve Nora Aquín (1995), la base empírica y real del ejercicio profesional del Trabajo Social para el cual se llevan adelante los procesos de formación, es decir la intervención, radica en que ese modo de actuar sea comprendido en tanto intervención fundada, esto es, argumentada y explicitada a partir de elementos teóricos metodológicos, de manera tal que el objeto de intervención se construya también como objeto de conocimiento.

Es decir que el hecho de que la nuestra sea una profesión de intervención (y el objeto, por tanto, un objeto de intervención), no elude, ni mucho menos, el problema teórico. Por el contrario, la definición de objeto designa a través de conceptos la realidad del campo, y así la teoría -lugar de planteo del problema- hace de la intervención -lugar de modificación o resolución del problema- una intervención fundada, y la inscribe, por lo tanto, en el campo de las prácticas científicas (Aquín, 1995:21).

Las prácticas preprofesionales en la formación de Trabajo Social a lo largo de la totalidad de los años de la formación de grado le otorgan al campo una particularidad en relación con otros campos profesionales y sociales. En los centros de práctica, los estudiantes, con los procesos de acompañamiento referidos, interactúan con una gran cantidad de actores sociales, con sus diferentes intereses, perspectivas y relaciones de fuerza. Es por esta razón que las prácticas cargan con una valoración sumamente positiva por parte de quienes aspiran a estudiar la carrera. En relación con esto, Acevedo y otros destacan que:

... “la práctica” se erige como uno de los motivos de atracción principales manifestados por los estudiantes a la hora de referirse a la elección de la carrera. En ocasiones, suelen vincular sus experiencias previas en organizaciones sociales

como fundamentos del ingreso a Trabajo Social y, al momento de iniciar el cursado de la carrera, salir a la práctica (en términos de ir a terreno) constituye una de sus mayores expectativas (2011:29).

La idea de que es la práctica: “...lo que nos hace aprender a ser trabajadores sociales y la instancia que permite discutir y confrontar lo que se hace con lo que debería hacerse” (Soldevilla, 2010:9), da cuenta de su relevancia, valor y centralidad en tanto instancia de formación articuladora, imprescindible, especialmente desde la perspectiva de los estudiantes⁵⁴.

En palabras de Cazzaniga, en tanto eje vertebrador de la formación:

el aprendizaje de una práctica profesional está atravesado no sólo por desafíos teóricos sino también – y fundamentalmente – de una instancia de tensión, de puesta a prueba, de revisión, de resignificación y de ampliación constante de esquemas de conocimiento, la realización de una práctica, lejos de materializar un simple despliegue de lo ya aprendido bajo el formato académico previo, constituye un contexto de aprendizaje cualitativamente diferente (2007:12).

De allí también que, en función de la centralidad que asumen las cuestiones ligadas a la formación en Trabajo Social, sea recurrente el énfasis con respecto a que aprender la intervención profesional que un trabajador social realiza no supone sólo aprender conceptos, sino que también refiere a un *saber hacer* con esos conceptos, esto es, a ser capaz de *poner en acto* los aspectos conceptuales desde distintas dimensiones (teóricas, axiológicas, metodológicas e instrumentales) que están presentes y se ponen en juego no solo en la intervención profesional, sino también en los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior de las instituciones formadoras.

Para finalizar, habiendo planteado un conjunto de caracterizaciones y desafíos generales del campo del Trabajo Social, en el capítulo siguiente avanzo en el análisis del campo problemático en que se inscribe el ingreso universitario, en los desarrollos más específicos del Trabajo Social argentino alrededor de la formación y en un conjunto de especificidades institucionales de la FTS-UNLP en tanto unidad académica reconocida a escala nacional y regional en cuanto a la formación de los trabajadores sociales. Además, y particularmente,

⁵⁴ Sin embargo, en los capítulos quinto y sexto de esta tesis pondré en tensión esta idea al señalar algunos matices que identifiqué en el trabajo de campo con los profesores y los estudiantes interlocutores de la investigación.

profundizo el análisis de la organización del primer año de estudios de la carrera Licenciatura de Trabajo Social.

CAPÍTULO IV: Ingreso universitario, transformaciones y caleidoscopio de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP: particularidades del primer año de la carrera

*“Un 29 de noviembre de 2005 a las 11 de la mañana, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata aprobó el pase a Facultad de nuestra entonces Escuela Superior de Trabajo Social. Este anhelo de todos y todas: docentes, estudiantes, graduados y no-docentes de nuestra unidad académica, se hizo realidad como producto de una lucha que se inició varios años atrás. Se pudo concretar gracias a varios factores: la decisión política de quienes estuvimos conduciendo la Escuela y la solidaridad de los consejeros superiores, la elaboración de un documento denominado “Proyecto Académico Institucional” que recuperó las diversas actividades académicas que se venían desarrollando, convirtiéndolas en lineamientos Político-académicos que articulen la docencia, la investigación, la extensión y el posgrado. Estos lineamientos se constituyeron en los pilares del proyecto institucional y fueron pensados estratégicamente para su desarrollo posterior”.*⁵⁵

El ingreso a la universidad y la agenda de los principales problemas

Varios autores (Chiroleu y Marquina, 2015; Ezcurra, 2011; Altbach, 2009) coinciden en afirmar que, a nivel mundial, a partir del siglo veinte se han constatado profundas transformaciones en las universidades debido a los cambios sociales, políticos, económicos y laborales propios del devenir histórico y de las particularidades nacionales. Transformaciones que redefinen misiones, imprimen dinámicas particulares y ponen de relieve una serie de retos y desafíos que las universidades tienen en el presente y de cara hacia el futuro.

⁵⁵ Rozas Pagaza, M. (2018). El pase a Facultad: un momento histórico en los largos 80 años del Trabajo Social. En: Portal Entredichos. Intervenciones y debates en Trabajo Social. Sección Opiniones. Disponible en: <http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2018/12/08/el-pase-a-facultad-un-momento-historico-en-los-largos-80-anos-del-trabajo-social/?print=true> (Recuperado 8/5/2020).

En perspectiva histórica, en el caso de Argentina, a mediados del siglo XX se produjo el fenómeno conocido como el *pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas* motivado por la gran demanda de estudios hacia la educación superior universitaria (Krotsch, 2001)⁵⁶. Hasta ese momento, las universidades recibían un número limitado de jóvenes, -los *herederos* en términos de Bourdieu (1964)- compuesto por quienes habían logrado completar la educación secundaria y reunían ciertos patrones comunes de formación y pertenencia social. Pero esta relativa homogeneidad se fractura con la incorporación de otros sectores sociales al nivel superior⁵⁷. Estas nuevas incorporaciones, heterogéneas tanto en su formación como en su origen social, no fueron debidamente atendidas en las universidades (Chiroleu, 1998). Estas no lograron producir cambios acordes a las características del *nuevo público*, en el sentido de que no realizaron reformas estructurales ni ajustes en sus presupuestos universitarios para acompañar dicha expansión (González y Claverie, 2007). No obstante, en nuestro país es preciso relativizar la idea de *nuevo público* y de estudiantes de primera generación, no porque este fenómeno no se manifieste sino por la tradición o condición plebeya que caracteriza al sistema universitario argentino y que históricamente habilitó el encuentro en las aulas de

⁵⁶ Martín Trow (2005) ha sostenido que el desarrollo de la educación superior puede organizarse en tres etapas: elite, masas y universal, cuyos parámetros los establece en términos de la tasa bruta de matriculación en la universidad. Este autor consideró que la educación superior de un país está en la etapa de educación de elites si la tasa bruta de matriculación es menor al 15%, que se encuentra en la etapa de educación superior de masas si la tasa bruta de matriculación está entre 15% y 50% y, por último, un país se halla en la fase de universalización si esa tasa es mayor al 50%.

De acuerdo con la clasificación realizada por Trow (2005) la educación superior en la región latinoamericana actualmente se encuentra en el tránsito de sistemas de masas (entre 15 y 50 %) hacia la universalización del nivel (más del 50%). Por otro lado, cabe anotar que Claudio Rama (2009) utilizó un esquema más diferenciado que refiere mayores peldaños para distinguir con mayor claridad a los sistemas de educación superior en los actuales contextos, sugiriendo un acceso de elites hasta el 15%, un acceso de minorías del 15 al 30%, de masas hasta el 50%, universal hasta el 85% y un acceso absoluto que estaría indicado mediante un porcentaje superior al 85%.

⁵⁷ Para el año 2010 el proyecto denominado Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education (RANLHE) realizó un estudio sistemático de las experiencias de acceso y de continuidad de estudiantes denominados *no tradicionales* pertenecientes a universidades de países de la Comunidad Europea. Su perspectiva considera que en este carácter particular incluyen ciertos factores: se trata de estudiantes adultos (mayores de 25 años), con cargas familiares (deben ocuparse de sus hijos e incluso de sus propios padres) y de bajos recursos económicos. Además, son estudiantes con un trabajo esporádico o permanente, de primera generación en ingresar y/o titularse en la universidad, con dificultades sociales para seguir sus estudios y pertenecen a minorías étnicas, entre otras características.

estudiantes provenientes de distintos sectores sociales y propició procesos formativos muy particulares en el marco de esa tradición justamente pública, gratuita y cogobernada.

Se hace evidente, como una de las derivaciones de los procesos de cambio complejos, la presencia en las universidades de un doble fenómeno que, a su vez, expresa una contradicción fundamental. Contradicción que se expresa, por un lado, en una masificación sin precedentes que posibilita el acceso a la educación superior a sectores de la población antes excluidos⁵⁸, aunque corroborándose, por otro lado, que dicha masificación es acompañada por altas tasas de deserción⁵⁹, reprobación, abandono de materias y rezagos, especialmente en estudiantes de primera generación en la educación superior y durante los primeros años de estudio. Así, la masificación como tendencia de las últimas décadas, el ingreso de sectores antes rezagados respecto del nivel y las altas tasas de desgranamiento en los primeros años de las carreras son aspectos que caracterizan la cuestión universitaria (Ezcurra, 2012, Bracchi, 2016, Panaia, 2013, Cerezo, 2015).⁶⁰

El desgranamiento resulta ciertamente muy significativo durante los primeros años de estudios y los datos cuantitativos al respecto dan cuenta de esta problemática e interpelan a las universidades públicas. Así, las cifras aportadas por organismos internacionales tales como UNESCO, OCDE y el Banco Mundial aluden a tasas de desgranamiento cercanas al 40% (Arriaga, Casaravilla y Burillo, 2014). En el caso particular de Argentina, los datos estadísticos muestran un importante incremento en la tasa de escolarización universitaria, pero en términos de resultados: ... *la deserción y la duración promedio real de los estudios por encima de la*

⁵⁸ De manera concomitante a la dinámica de expansión se produce en Argentina otro fenómeno que es el relativo estancamiento de la matrícula universitaria pública, Dari y Santin (2018) observan que esta situación probablemente pueda atribuirse a los altos índices de desgranamiento en la escuela secundaria y a la creciente atracción relativa de las universidades privadas.

⁵⁹ Para Míguez (2018) una de las consecuencias de no contar -en el sistema universitario argentino- con un sistema explícito de selección de aspirantes, es la gran deserción que se produce en los primeros años de las carreras. Argumenta que, en rigor, el sistema universitario se organiza conforme a un mecanismo implícito de selección que acaba por distorsionar las estadísticas universitarias argentinas, ya que hace aparecer como desgranamiento lo que en realidad es un mecanismo de selección de aspirantes.

⁶⁰ En cuanto a las tasas de graduación, se señala que los egresados universitarios tienden a ser hijos de padres/madres universitarios y que la tasa de graduación es baja entre los jóvenes cuyos padres no accedieron al nivel superior (Tafari y otros, 2012; Uthoff y Beccaria, 2007; Plotno, 2015).

teórica, siguen siendo cuestiones a solucionar para mejorar la equidad y la eficiencia de las universidades (García de Fanelli, 2011:79). La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)⁶¹ señala en sus informes que alrededor de un cuarenta por ciento de los estudiantes abandona su carrera en primer año y un porcentaje menor, pero todavía importante, lo hace en el segundo año. Algunos de esos estudiantes cambian de carrera, pero la mayoría abandona sus estudios (García de Fanelli y Jacinto, 2010).⁶²

Atendiendo a las dimensiones que han sido investigadas en el campo educativo en torno a esta problemática, cabe señalar que estas procuran explicar las desigualdades socioeducativas a través de una compleja trama de interacciones entre los condicionantes sociales, económicos, culturales e institucionales. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que el desgranamiento en el nivel universitario comporta una desigualdad social intensa y reconocen brechas severas en las tasas de graduación según status socioeconómico, capital cultural, habitus escolar, etc. lo que conlleva una desigualdad social aguda (Bracchi, 2005; Ezcurra, 2011).

Es decir, resulta un dato insoslayable que la inclusión universitaria vivenciada se encuentra socialmente condicionada, siendo los estudiantes que proceden de los sectores más desfavorecidos los que se topan con un cúmulo de obstáculos que vulneran su permanencia y graduación. Así lo demuestran Suasnábar y Rovelli (2016) quienes observan que si bien se produce un aumento del 10,76 al 15,62% entre los años 2004 y 2012 en la participación de los grupos sociales de menores ingresos en la composición social de la matrícula de la educación superior (universitaria y no universitaria), en relación con la desigualdad la universidad principalmente sigue siendo un espacio educativo favorable a los sectores mejor posicionados

⁶¹ La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) fue creada en 1993 y, conjuntamente con la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995, marcaron las pautas sobre el modo en que se efectiviza la jurisdicción nacional sobre las universidades. La SPU se encarga de definir lineamientos para la enseñanza universitaria, diseña políticas y realiza un seguimiento del sistema educativo. Su instauración significó un desplazamiento desde una política declarativa basada en investigaciones y diagnósticos, al abordaje de la cuestión universitaria y la puesta en práctica de las medidas formuladas (Suasnábar, 2011).

⁶² *Si bien la creación de instituciones universitarias en todo el país favoreció el acceso (la matrícula nacional pasó de 393.828 alumnos en 1980 a 1.285.361 en 2000 y a 1.871.445 en 2014), también generó el desafío de cómo garantizar que quienes accedan continúen sus estudios en las carreras de grado. Los datos estadísticos del año 2014 indican que un 30% de los estudiantes que ingresaron a la educación superior universitaria abandonaron su carrera en el período inicial (los dos primeros años de cursada)* (Pogré y otros, 2018:41).

en términos socioeconómicos. Respecto de la graduación, los autores anteriormente referenciados subrayan que la tasa resulta moderada en comparación con otros países de la región, pero entre 2004 y 2012 aumenta del 5,02% al 6,31% la representación de los primeros quintiles de ingreso per cápita familiar, aunque particularmente lo hacen en el nivel no universitario.

En un trabajo reciente, Kaplan y Piovani (2018) sostienen que, a pesar del aumento de las tasas de escolarización de los sectores sociales históricamente excluidos, aún se reproducen fuertes desigualdades educativas. Además del acceso desigual a la educación superior no universitaria y universitaria, se observan inequidades considerando el nivel educativo de la población a los treinta años y más. El nivel secundario completo –añaden estos autores- presenta alcances similares en las tres clases sociales (entre 20% y 25%), pero las diferencias se acentúan respecto al nivel superior universitario o no universitario completo: 45% en la clase alta, 34,2% en la clase media y 12% en la clase obrera.

El incremento en las universidades de estudiantes con trayectorias educativas heterogéneas y de diferentes sectores sociales trae aparejado, sostiene Ezcurra, una *inclusión excluyente, socialmente condicionada* (2011:132). Según diversos autores (García de Fanelli, 2005; Ezcurra, 2011; Tedesco, 1985; Sigal, 1998) esta nueva población estudiantil podría no contar con el capital cultural necesario para la permanencia y el egreso, por ser primera generación en sus familias que estudia en la universidad, por la formación previa, entre otros aspectos. Se comprueba, sumado a lo anterior, la dificultad de la universidad, como institución tradicional, para adecuarse a determinados perfiles estudiantiles, al sostenerse de manera tácita, en gran medida, la imagen del estudiante esperado. Al respecto, el sociólogo Emilio Tenti Fanfani señala que la mayoría de las veces las instituciones educativas tienden a: *...negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares* (2000:7).

En conjunto, estos trabajos han demostrado que la condición socioeconómica es un factor fundamental relacionado con los niveles de desigualdad en el ingreso y permanencia en la universidad, asociada a otros factores, como los geográficos, étnicos-raciales y físicos (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011). De manera concomitante, otros autores (Carli 2014; Bracchi, 2005) han hecho hincapié en las transformaciones de la cultura juvenil y en los mecanismos explícitos e implícitos de selección que anidan en el plano institucional interviniendo en el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la universidad. Sin embargo, la mirada puesta en las instituciones, la enseñanza, el espacio áulico y los profesores ha ocupado un lugar marginal en las teorías sobre el ingreso, la permanencia y el aprendizaje estudiantil

(Tinto, 2000)⁶³. En rigor, es posible reconocer que la visión que prevalece sobre el fracaso de los estudiantes en la universidad recae sobre ellos mismos, desde esta perspectiva fallan los estudiantes, no las instituciones (Tinto, 2005). Anudado a lo precedente, ha sido demostrado que quienes provienen de los sectores sociales más desfavorecidos suelen presentar considerables distancias entre su capital cultural de origen y el capital cultural⁶⁴ esperado por las instituciones universitarias, que los coloca en situación francamente desventajosa para enfrentar las exigencias que plantea la formación universitaria (Ysunza Breña y De la Mora Campos, 2006).

Sin embargo, cabe destacar la identificación en el campo académico de la educación de algunos trabajos recientes que interrogan el concepto de *abandono escolar* y reconocen las múltiples modalidades que asume en la escolarización actual. Por ejemplo, es el caso de Canciano (2018) quien en su investigación doctoral indagó el abandono escolar en la educación secundaria y en relación con los sectores medios como una vía para volver visible la complejidad que adopta este fenómeno en la actualidad. Esta complejidad, demuestra la autora, exige admitir que el abandono no se reduce a los sectores pobres como suelen asumir con frecuencia las visiones predominantes sobre el tema.

Es decir, visiones en las que la asociación entre abandono escolar y pobreza se instala como una verdad autoevidente e incuestionable y que terminan por ignorar tanto la dimensión de la condición *juvenil* de los estudiantes pobres que abandonan como el conjunto de datos a la vista que indican que, si bien son los jóvenes de los sectores desfavorecidos los que más abandonan la escuela secundaria, en rigor no se trata de una situación exclusiva de estos

⁶³ En palabras de Fonseca y García (2016): *La tendencia ha sido estudiar la permanencia y el abandono universitarios a partir de la adaptación de los propios estudiantes a las instituciones. Sin embargo, en el entorno de la diversificación de los perfiles de ingreso es necesario avanzar en trabajos que aborden la problemática desde la adaptación de las instituciones a estos nuevos grupos de estudiantes* (2016:37).

⁶⁴ Entendido desde la perspectiva de Bourdieu (1997), es decir, como aquel capital que se encuentra ligado al conocimiento, las ciencias y el arte como bienes simbólicos que se presentan bajo tres modalidades: 1) en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones durables ligadas a determinado tipo de conocimiento, ideas, valores, habilidades y otras similares; 2) en estado objetivado bajo la forma de bienes culturales como cuadros, libros, diccionarios, maquinaria e instrumentos diversos y otras realizaciones materiales; 3) en estado institucionalizado bajo la forma de títulos escolares, diplomas, licencias o acreditaciones profesionales que objetivan el reconocimiento de la sociedad y que presuponen la existencia de instituciones particulares a las que se reconoce capacidad legítima para administrar y brindar ese bien.

sectores. Por el contrario, Canciano (2018) observa que existen numerosos informes sobre el abandono de la educación secundaria publicados en las últimas dos décadas que también advierten porcentajes significativos de abandono en jóvenes que provienen de los sectores medios (Minujín y Anguita, 2004:160; SITEAL, 2008, 2009 y 2013, citados en Canciano, 2018).

Con todo, el desgranamiento universitario debe ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. En esta línea, Vincent Tinto (1989) refiriéndose al abandono afirma que su estudio es extremadamente complejo, ya que implica no sólo una variedad de perspectivas, sino que, además, una gama de diferentes tipos de abandono. Adicionalmente, afirma que ninguna definición por sí misma puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno.

Algunas precisiones conceptuales sobre la democratización universitaria

Como sostuve, el tema del ingreso⁶⁵ a la universidad cobró relevancia⁶⁶ y los análisis críticos no tardaron en correr el velo en torno al principio de democratización que supone el acceso directo. En este punto resultan interesantes las precisiones conceptuales en que avanzó Adriana Chiroleu (2009) al distinguir dos sentidos acerca de democratización de las instituciones universitarias, contenidos inclusive en los reclamos del movimiento de la reforma universitaria de 1918. Por un lado la autora señala la democratización interna que comprende el ejercicio de la autonomía, el cogobierno universitario con representación paritaria de los claustros, la participación de los estamentos en el gobierno universitario (docentes, graduados, estudiantes, no docentes); por el otro lado, Chiroleu (2009) indica la democratización externa que alude a la representación que las distintas clases sociales tienen en la población universitaria

⁶⁵ Me refiero por *ingreso a la universidad* al trayecto educativo de los estudiantes comprendido entre la finalización de los estudios secundarios obligatorios, y los primeros años de estudio en la universidad. Así concebido, el ingreso a la universidad requiere ser abordado mediante una reflexividad y análisis multidimensional –socioeducativo, cultural, pedagógico, didáctico y político– en función de la complejidad del problema.

⁶⁶ Sin embargo, cabe anotar que se constata una escasez de trabajos sobre las experiencias de los jóvenes universitarios que viven en villas y asentamientos, la graduación de estudiantes de sectores populares en general y en particular de aquellos que viven en villas y asentamientos.

y en donde, anota la autora, la meta es alcanzar una composición interna que refleje a la sociedad en su conjunto.

En este sentido, la demanda de democratización externa se traduce en un reclamo de ampliación de las bases sociales de la universidad que, aunque desde la retórica se extiende al ingreso, permanencia y egreso de la universidad, muy frecuentemente es entendida meramente en términos formales y se reduce a la ampliación del acceso. Esta perspectiva de análisis procura contener las demandas de la sociedad en su conjunto en instituciones universitarias de nivel superior clásicas, tanto en su estructura y organización como en los requerimientos académicos, soslayando que los grupos sociales con capital económico, escolar y social diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el tránsito por la universidad.

En esta línea, Chiroleu (1998) diferencia el acceso formal a las instituciones de educación superior universitaria, que implica anotarse a una carrera y comenzar a cursarla, del acceso real al conocimiento, que se vincula con el aprendizaje significativo, relevante y/o de calidad. Esta distinción puede ser analizada y explicada teniendo en cuenta que, al masificarse el ingreso universitario, uno de los principales problemas que ha surgido es el alto índice de desgranamiento en los estudios, especialmente en los primeros años, junto con la extensión del promedio de años que tardan los estudiantes en recibirse.

Estas cuestiones no son nuevas en el campo de los estudios sobre la universidad. Hace más de treinta años, Pérez Lindo (1985) señalaba -al analizar las relaciones entre universidad, política y sociedad- que quienes bregaban de manera exclusiva por la masificación, al concentrarse en el ingreso irrestricto, conducían a la política universitaria a una suerte de callejón sin salida anulando así la posibilidad de introducir otros tipos de cambios que permitan diversificar las instituciones y mejorar la calidad de la enseñanza.⁶⁷

Cuando se profundiza en la indagación del tema, se hallan también múltiples referencias a los aspectos conceptuales y a los avances en materia legislativa que se basan fundamentalmente en la concepción de la educación superior como derecho humano, como bien público y al conocimiento producido en su ámbito como un bien de la humanidad. Las *Conferencias Regionales de Educación Superior* (La Habana, 1996, Cartagena de Indias, 2008 y Córdoba, 2018) y Mundiales (París, 1998 y 2009) se constituyeron en eventos decisivos en la construcción de un marco de acuerdos en torno al cual se desarrollaron procesos de

⁶⁷ Para este autor la idea de la *masificación* acentúa el *consumismo credencialista*, es decir, la búsqueda del *diploma por el diploma* (p.184).

transformación e innovación universitaria en la región. En este sentido, en términos de avances normativos, cabe destacar la *Declaración Final de la Conferencia Regional sobre Educación Superior* (CRES, 2008) del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, realizada hace aproximadamente doce años en la ciudad colombiana de Cartagena de Indias, en donde quedó establecido que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Sin embargo, como muy recientemente apuntan Atairo y Beneitone:

La potencia simbólica de la Declaración no alcanzó a desplazar el tema de la evaluación por el de democratización en la agenda pública, y ambos conviven en diferentes fórmulas como “cobertura con calidad y equidad” o “calidad educativa y democratización del sistema”. Una convivencia que se asume conflictiva en tanto los actores que promovieron su ingreso en la agenda universitaria ostentan características y orientaciones diferentes: el Banco Mundial en la década del 90, se contraponen a las diversas voces universitarias presentes en Cartagena a finales de la primera década de este siglo, que reflejaban e irradiaban la fuerza de proyectos progresistas de la región (2020:105).

A más de un lustro de aquella declaración de la CRES y, luego de años de disputa, se arribó en el año 2015⁶⁸ a una reforma de la Ley Nacional de Educación Superior N.º 24.521 (LES) sancionada en 1995⁶⁹, en donde la ley positiva de Argentina estableció que la educación superior es un derecho universal y, en consecuencia, que el ingreso a las universidades públicas debe ser irrestricto y que esas mismas universidades deben ser gratuitas⁷⁰. En consonancia con

⁶⁸ En una reciente tesis de doctorado, Montenegro (2020) profundiza en el análisis de la Reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior y la manera en que se procesó e implementó en el contexto de la UNLP y los cambios que introdujo en la política de ingreso, así como otros efectos institucionales relevantes.

⁶⁹ Paparani y Ozollo (2015) reconocen como hitos fundamentales en la democratización del conocimiento en los estudios superiores en nuestro país: la Reforma Universitaria (1918), la creación de la Universidad Obrera Nacional (1948), el Decreto 20.337 de gratuidad de los estudios superiores (1949), la Ley 20.654 de Taiana sobre la autonomía y autarquía universitaria (1974), la Ley 23.068 del proceso de Normalización Universitaria (1984), la referida Ley 24.521 de Educación Superior que legitimó el sistema de Educación Superior (1995) y el período de profundización y reconocimiento de la educación como derecho (2003-2014), y la Ley 26.206 de Educación Nacional que legisla el derecho de enseñar y de aprender.

⁷⁰ El artículo 4º de la Ley N.º 27.204 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior modifica el artículo nº7 de la Ley N.º 24.521 de Educación Superior: “*Todas las personas que*

esta reforma, la Universidad Nacional de La Plata mediante la Ordenanza N.º 288/15 estableció en su Artículo N.º 2 que:

Los sistemas para el ingreso a la UNLP, cualquiera sea su denominación y modalidad que adopten, deberán ajustarse a los siguientes principios: a) no podrán tener carácter selectivo, excluyente o discriminador; b) serán estructurados de forma tal que, a su terminación, permitan al alumno incorporarse a cursar las materias correspondientes al primer año de la carrera desde el comienzo del mismo ciclo lectivo de su año de ingreso; c) tendrán como objetivos generales brindar herramientas para la integración plena a la vida universitaria y a las características de la carrera elegida.

Respecto de las discusiones conceptuales y actualizando el sentido de la noción de *democratización* que subrayé más arriba, Chiroleu (2009) señala que la categoría de inclusión supuso un cambio sustancial a partir del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. La idea de inclusión hace referencia a procesos más complejos y sobre todo de una amplitud y profundidad mayores.

Se apunta a incluir dentro de la universidad una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad, buscando remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad que han padecido esos grupos (Chiroleu, 2009:37).

aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador”.

La noción de inclusión universitaria supone considerar que, más allá del acceso formal y de la política de puertas abiertas en las universidades, se debe intervenir sobre las posibilidades efectivas de ingresar, permanecer y completar los estudios a través de mecanismos diseñados especialmente para atender las dificultades académicas concretas, generadas por los distintos capitales económicos, culturales y sociales de entrada y de los que son portadores los estudiantes. Esto no implica -o al menos no debiera- una reducción de la calidad y/o relevancia de los aprendizajes, sino por el contrario, la generación de herramientas adecuadas para enfrentar situaciones críticas.

Sin la pretensión de producir cambios enfáticos sino en todo caso aspirando a una nueva concepción reformista, la noción de inclusión universitaria no supone transformar la sociedad a través de la universidad, sino tender puentes y abrir puertas a los sectores sociales más vulnerables como forma de mantener márgenes razonables de cohesión social, generando posibilidades concretas de ingreso, permanencia y egreso.

Con todo, la democratización de la universidad entendida como ampliación de la cobertura, garantía del acceso- independientemente de los disímiles resultados en función de los también disímiles capitales de entrada de la población universitaria- y la inclusión universitaria (concebida como un conjunto de intervenciones y posibilidades concretas brindadas a estudiantes de *bajo hándicap* para ingresar, permanecer y egresar de las universidades públicas), significaron avances tanto materiales como simbólicos que reclaman hoy una nueva profundización del principio de democratización que reconozca las singularidades del momento y clima de época actual.

En relación con los trabajos que abordan estos asuntos vinculados a la universidad pública en el contexto actual, estos señalan que es posible afirmar que, si bien la matrícula de ingreso a la universidad ha crecido sostenidamente, ello no asegura en sí mismo que cada estudiante desarrolle un aprendizaje significativo, de relevancia y/o calidad. En palabras de Cuello:

En función de esto es posible sostener que asistimos a una paradoja en que las políticas inclusivas no solo legitiman la desigualdad que genera la situación de exclusión, sino que esas mismas desigualdades son absorbidas hacia el interior del sistema educativo (2016:61).

Autores como el politólogo Eduardo Rinesi (2016) observan que es la idea de derecho la que debe reponerse por sobre la noción de inclusión. El autor sostiene que la primera supone

la igualdad entre las personas y busca realizarla, mientras que la segunda supone su desigualdad, y procura meramente compensarla o aminorarla. Asimismo, Rinesi advierte que un pensamiento sobre los derechos o sobre la igualdad puede resultar abstracto e inconducente si no es acompañado y sostenido por políticas inclusivas para garantizarlos efectivamente. Si existe un *derecho humano* a la universidad:

...ésta, tiene una obligación hacia los sujetos que son portadores de ese derecho: la de garantizar su ejercicio efectivo y exitoso. Si la universidad reconoce (y no siempre lo hace sin dificultad) la idea de que existe un “derecho humano” a ella, tiene que preguntarse si está haciendo las cosas del modo adecuado para garantizar ese derecho a todo el mundo (2016:18).

Así, es preciso complejizar la noción de inclusión para entenderla bajo los términos del concepto de derecho a la educación, pues éste permite la interpelación de todos los actores que forman parte de la universidad y, en el marco específico de este trabajo, de la cuestión particular del primer año de estudios desde la perspectiva de los profesores y estudiantes universitarios.

Adoptar la noción de inclusión complejizándola e inscribiéndola en la perspectiva del derecho a la educación universitaria implica concebirla como el acceso a la formación, pero también como apropiación del conocimiento. A su vez, en términos de intervención supone que, conforme a esa definición, se desarrollen políticas y prácticas que eliminen las desigualdades y logren que los estudiantes no solo ingresen, permanezcan y egresen, sino que además y fundamentalmente, participen de una experiencia formativa realmente significativa. La pedagoga Flavia Terigi, refiriéndose a la mencionada noción de inclusión, sostiene que *se debe ampliar su significado a fin de abarcar las formas de educación de baja intensidad, aprendizaje elitista y de baja relevancia (2010:15).*

Ingreso y primer año en las carreras de Trabajo Social: la Red de Docentes de Asignaturas Troncales

En el campo del Trabajo Social argentino, los temas relativos al ingreso a la universidad, la enseñanza, los perfiles y trayectorias estudiantiles y el asunto específico del primer año de la carrera constituyen una preocupación central en la agenda tanto de las universidades como de

las organizaciones político-gremiales. En tal sentido, la conformación de la *Red de docentes de asignaturas troncales de primer año de la carrera de Trabajo Social* reviste un gran interés en el marco de este trabajo. La Red es un espacio de interrelación conformada por docentes de materias de trayectos de formación inicial específica de Trabajo Social de Universidades Nacionales del Conurbano, el Área Metropolitana de Buenos Aires y CABA.

Surgió en el año 2015 a partir de una iniciativa de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA) con el propósito principal de socializar experiencias áulicas, difundir y promover la apropiación colectiva de conocimiento sobre las prácticas docentes, estrategias pedagógicas y políticas de inclusión educativa en Trabajo Social orientadas a los estudiantes del primer año de la carrera. Actualmente participan de la Red un conjunto de docentes de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), Universidad Nacional de Lanús (UNLA), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Moreno (UNM), Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).

La existencia misma de la Red constituye un indicador de la relevancia que le otorgan los actores del campo del Trabajo Social al primer año universitario, a su relación con el problema del desgranamiento en los estudios y la tasa de graduación, en un contexto de crecimiento acelerado de la matrícula (Ambroggio, 2000). Asimismo, la Red de docentes de primer año de la carrera de Trabajo Social se propone reflexionar de manera colectiva en torno a las nuevas necesidades, formas y dificultades de enseñar y aprender Trabajo Social en la actualidad, con el horizonte de generar conocimiento estratégico para construir prácticas y políticas direccionadas hacia la democratización universitaria.

Entre las acciones que desarrolla la Red se destacan sus encuentros trimestrales de intercambio y reflexión colectiva, el proyecto de diseñar una encuesta común a las carreras de Trabajo Social con el objetivo de conocer y comparar el perfil de los estudiantes ingresantes a Trabajo Social en las diferentes unidades académicas y promover los estudios comparados, la participación activa como Red en jornadas y congresos vinculados con la disciplina, la planificación y realización de capacitaciones sobre prácticas docentes y estrategias pedagógicas de trabajo con estudiantes ingresantes a la carrera y la divulgación del conocimiento mediante publicaciones vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los primeros años de la formación académica, entre otras acciones.

De las observaciones realizadas en los encuentros de la Red, fundamentalmente destaco el tratamiento y debate alrededor de los siguientes ejes de discusión: a) la construcción del oficio de estudiante al ingresar a las carreras de Trabajo Social en el contexto actual:

particularidades de los estudiantes ingresantes a las carreras de Trabajo Social: perfiles, caracterización, similitudes, diferencias; b) las vinculaciones entre la teoría y la práctica al interior de cada asignatura y entre las asignaturas de primer año de la carrera de Trabajo Social: articulación de contenidos intra asignaturas, entre asignaturas troncales y entre asignaturas contributivas y troncales de primer año; c) el territorio como ámbito de aprendizaje en las asignaturas de primer año de las carreras de Trabajo Social: la tensión de habitar el territorio y aprender del y en el territorio, modos de inclusión del territorio en sus diversas aristas al delinear los procesos de enseñanza y aprendizaje; d) las estrategias docentes innovadoras de desarrollo específico en asignaturas de primer año de las carreras de Trabajo Social: diversos fundamentos respecto de la necesidad o no de innovar pedagógicamente en asignaturas de primer año, experiencias transcurridas, proyectos a implementar, etc.

En este marco, en un trabajo reciente editado en el año 2019 y con circulación ya entrado el año 2020, Cavalleri, Mendoza y Pereyra (2019) compilaron el libro denominado *Ingresantes a la Universidad: condiciones de acceso de los estudiantes y estrategias inclusivas en Carreras de Trabajo Social*, que constituye la primera publicación de la Red. La obra reúne trabajos de distintos equipos docentes en cuanto a las particularidades de los estudiantes que cursan las carreras de Trabajo Social en las unidades académicas anteriormente mencionadas y también presentan sistematizaciones en cuanto a las distintas estrategias de enseñanza adoptadas. Estos trabajos son considerados un punto de partida a partir del cual se ha profundizado en los estudios sobre los ingresantes a las carreras de Trabajo Social, el primer año de estudios como también en la identificación de temas y problemas en torno a los cuales repensar la enseñanza y promover la actualización y capacitación de los profesores. En este marco, una de las preocupaciones centrales que recorre el libro, es la de propiciar la retención de los estudiantes, generar condiciones para el logro de aprendizajes efectivos y, además, conocer las múltiples causas que conducen al desgranamiento en los estudios universitarios. Esto último con el objetivo de impulsar iniciativas institucionales que permitan enfrentar este problema.

En síntesis, y también recuperando las notas realizadas en la observación de dos reuniones de trabajo de este colectivo, sostengo que desde la Red se ha creado un espacio orientado a reflexionar de manera colectiva en torno a las nuevas necesidades, formas y dificultades de enseñar y aprender Trabajo Social en la actualidad, con el horizonte de generar conocimiento estratégico para construir prácticas y políticas direccionadas hacia la democratización universitaria.



Imagen 1: Participación de los docentes integrantes de la cátedra Trabajo Social I de la FTS-UNLP en un encuentro de la Red de Cátedras de Primer Año. Año 2016. Fuente: Facebook institucional de la FTS.

Profesores y estudiantes: actores centrales en la agenda del campo del Trabajo Social

El campo disciplinar y los debates académicos acerca de la formación conllevan, en el caso objeto de análisis, la consecuente preocupación por quienes enseñan y aprenden Trabajo Social. Desde ya, esta observación, en términos de las consecuencias de su aceptación, no quiere decir que los debates acerca de quienes enseñan y aprenden y sobre la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sucedan de manera directa, ni natural ni espontáneamente, tampoco se afirma que tengan una prevalencia universal ni que sean independientes en relación con cada

campo profesional-disciplinar. Así, respecto de la formación docente en Trabajo Social: *...la tarea permanente que debemos darnos quienes ejercemos la docencia por formarnos nosotros mismos tanto disciplinar como pedagógicamente* (Fuentes, 2014:19). Ciertamente, la observación de que enseñar y aprender en el nivel superior no constituye un hecho natural ni espontáneo, que ser profesor y ser estudiante universitario requiere *hacerse del oficio*, constituyen entonces tópicos que han suscitado y suscitan profundas discusiones en el seno del Trabajo Social argentino.

Desde la producción académica específica del Trabajo Social y en momentos en que ocupaba la presidencia de la FAUATS, una referente del campo como lo es María Pilar Fuentes (2014) expresaba la preocupación por la cuestión de la formación docente en términos de la tensión que se manifiesta entre la existencia en las carreras de Trabajo Social de lo que denomina las *lógicas continuistas* (que estudiar trabajo social en la universidad constituye una especie de secundario más difícil), *lógicas clasistas* (hay quienes pueden venir a la universidad y quienes no) y *lógicas profesionalistas o disciplinarias* (quien es profesional de una especialidad o disciplina está automáticamente preparado para enseñarla): *... no es una exclusividad nuestra pero solemos estar tentados a pensar que un trabajador social con unos cuantos años de ejercicio profesional será naturalmente un buen docente* (Fuentes, 2014:20).

Situada en esta preocupación, Fuentes (2014) -dirigiéndose a la comunidad académica y gremial reunida al interior de la FAUATS- sostiene con énfasis que conducir un proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad requiere de múltiples capacidades y desempeños:

... el dominio del contenido, la destreza de establecer preguntas que abran a preguntas, la posibilidad que las preguntas que proponemos sintonicen con las preguntas que se están haciendo los estudiantes; la organización gradual pero no evolutivista de los saberes; la comprensión de quién es ese “otro” sujeto que se sienta en el aula y por ejemplo en los últimos tiempos está pendiente de su teléfono celular durante toda la clase, y que a pesar de ello (o quizás gracias a ello) puede escuchar la clase y pensar sobre lo que estamos hablando ...infinitas cuestiones son posibles de ser sumadas a la particularidad de cada grupo de estudiantes y docentes (2014:21).

Sin embargo, en el caso de Silvana Martínez (2014) ella sí identifica una controversia que responde a la peculiaridad del campo y en particular de la profesión docente en Trabajo Social, se refiere a un tema que genera polémica como lo es el hecho de que no pocos

profesionales sostienen que no sería necesario matricularse en sus respectivos colegios dado que su desempeño es como docentes y no ejercen la profesión. Martínez enfatiza que la docencia es un ámbito más del ejercicio de aquella y que escindir los términos es un problema que no debería tener razón de ser:

He aquí la gran paradoja: ¿Cómo podemos formar profesionales comprometidos con nuestro colectivo profesional, si nosotros mismos no nos sentimos parte de él? ¿Cómo construiremos en nuestros estudiantes sentimientos de pertenencia a nuestras organizaciones profesionales si nosotros mismos nos autoexcluimos? ¿Cómo podemos hablar y educar para un proyecto profesional si nosotros mismos no nos vemos como profesionales? (Martínez, 2014:26-27).

En esta línea, Cruz (2014) recupera la condición de *doble profesionalización* inherente al ejercicio de la docencia universitaria: la profesión de origen en un campo específico disciplinario y la profesión de docente universitario (Souto, 1999). Sostiene que, en rigor, estos dos planos se articulan y constituyen un campo problemático y a problematizar en Trabajo Social. Ciertamente, la identidad docente universitaria se ha construido principalmente a partir de la inscripción en un campo académico-institucional y secundariamente desde los aportes del campo pedagógico-didáctico propiamente dicho. En una similar dirección se posiciona Díaz (2014) quien, también desde el campo del Trabajo Social, observa que los propios profesores suelen expresar su identificación primordialmente con la profesión o disciplina de origen donde se obtuvo el título de grado, en desmedro de la profesión docente.

En tal sentido, para el campo del Trabajo Social -aunque desde ya que no de manera exclusiva- es posible reconocer puntos de tensión existentes entre los saberes pedagógicos y los contenidos disciplinares inherentes al campo profesional o disciplinar específico. Este aspecto constituye una preocupación compartida que en los últimos años ha adquirido mayor centralidad en los debates académicos del campo y que, como puse de relieve, reconoce su expresión más visible en lo que respecta a las prácticas de enseñanza y, en particular, a los procesos de organización y supervisión de las prácticas preprofesionales.

A lo largo del capítulo anterior, como así también del presente apartado, he avanzado en identificar y analizar los principales ejes que dan cuenta de la tradición que tiene el campo del Trabajo Social con respecto a cuestionarse sobre la formación académica. A su vez, es posible sostener que esta tradición se entrama con los combates del campo por la construcción y la jerarquización disciplinar, para superar las lógicas empiristas, para favorecer la

implementación de políticas académicas que favorezcan la formación y la producción en investigación, así como los esfuerzos por avanzar en la formación de grado universitario y no terciario (Cazzaniga, 2007). En palabras de Rozas Pagaza (2008):

La profesión no se puede entender –lo hemos afirmado siempre- sin el contexto que la atraviesa. En este sentido, es importante avanzar en el debate de la profesión definiendo de manera rigurosa las implicancias actuales de esa relación y la proyección de nuestra mirada profesional e interdisciplinaria. Por otro lado, en los últimos tiempos y en los diversos encuentros hemos observado interesantes avances, preguntas significativas y otras que se reiteran sobre la formación y el ejercicio profesional, más allá de las diversas miradas, lo que se intenta en el tercer eje es mostrar ese movimiento sobre la diversidad de problemas que han dado lugar a nuevas preguntas y respuestas significativas y otras que aún quedan en la perplejidad. (Rozas Pagaza, M. Discurso de apertura del II Foro Latinoamericano “Escenarios de la vida social, el Trabajo Social y las ciencias sociales en el siglo XXI. Ciudad de La Plata. Provincia de Buenos Aires. Argentina agosto de 2008).

En lo que sigue el foco de atención se dirige hacia la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. En el apartado que continúa desarrollo sus características principales, una breve reseña histórica y algunas coordenadas relevantes para ubicar el ingreso, el plan de estudios y el primer año de la formación.

La Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata

Como señalé en la introducción de la investigación, la pregunta central de la tesis se localiza en los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los profesores y los estudiantes que transitan por instituciones universitarias que forman Trabajadores Sociales y, en particular, opté por focalizar la mirada -en función de su entidad jerárquica en tanto unidad académica y de las discusiones del campo referidas a la inscripción del Trabajo Social en el campo universitario desplegadas en el capítulo anterior- en una de las únicas dos Facultades de Trabajo Social que existen en el país, esto es, la perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata.

Ciertamente, las instituciones asumen estructuras y dinámicas específicas, perfiles de formación en sus carreras, composiciones particulares del cuerpo docente, un determinado número y rasgos de los estudiantes, e historias y territorios heterogéneos. Para De Lella (1999), las instituciones se constituyen también en formadoras de los propios docentes, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo, asumiendo a la formación como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas para el desempeño de una determinada función.

En relación con la diversidad y heterogeneidad del tipo y ubicación de las carreras de Trabajo Social que caractericé en el capítulo anterior, se observan diferencias significativas en las instituciones formadoras respecto de la matrícula, la disposición de presupuestos propios o compartidos, lo cual, a su vez, implica diferencias en cuanto a gastos e inversiones en infraestructura, recursos humanos (docentes y no docentes), becas estudiantiles, etc. En este sentido, se destaca -además de la ya referida Facultad de Trabajo Social de la UNER-, la FTS de la UNLP que, por ser Facultad, posee autonomía presupuestaria, aspecto que favorece u ofrece mejores condiciones para el desarrollo de las distintas dimensiones de la formación (docencia, investigación, extensión, posgrado, entre otras) que serán el epicentro del análisis realizado en el sexto capítulo de esta investigación y a propósito de los profesores del primer año de la carrera.

La UNLP, como ámbito elegido para esta investigación, es reconocida en la Argentina como una de las instituciones de educación superior más prestigiosas del país. En tanto universidad pública puede ser definida como grande por su considerable matrícula de grado y de gran complejidad en razón de su diferenciación horizontal y vertical, aspecto que expresa una gran riqueza disciplinaria en términos de especialización del conocimiento (Atairo y Varela, 2018). En palabras de Jélica Montenegro, se trata de *una universidad grande, antigua y compleja, en cierto sentido una “federación de facultades”* (2020:226). Asimismo, la UNLP asume un perfil científico (con diferencias según las diferentes y variadas facultades) y responde al modelo de gratuidad, de ingreso irrestricto y está entre las tres instituciones de educación superior argentinas con mayor cantidad de alumnos. Es una de las universidades más elegidas para cursar alguna de las más de cien carreras que se dictan en sus diecisiete facultades.

En el caso de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, sus antecedentes se remontan a la Escuela de Visitadoras de Higiene Social creada en la década del treinta dependiendo de la cátedra Higiene y Medicina Social de la Facultad de Ciencias Médicas. En la década del sesenta la Escuela se desprende de la cátedra mencionada y pasa a depender del Decanato de la

Facultad, denominándose Escuela de Visitadoras de Higiene Social y Enfermería y otorgando el título de Visitadora de Salud Pública.

Hacia fines de la década del sesenta se produce un salto cualitativo del Trabajo Social en todo el cono sur, por un lado el ya referenciado movimiento de reconceptualización como un movimiento de ruptura, principalmente de tipo ideológico, con el *tradicionalismo profesional*⁷¹ produjo discusiones más acordes con la dinámica de las sociedades en permanente cambio; por el otro los procesos políticos democráticos permitieron un marco de participación para que los pueblos se asuman como artífices de sus propios destinos. Promediando la década del setenta se aprueba el nuevo plan de estudios que abarca cinco años de formación con 40 materias. El título final es el de Licenciado en Servicio Social con un título intermedio, de cuatro años, de Asistente Social.

A mediados de los ochenta, representantes estudiantiles y de grado de la Escuela de Servicio Social, consejeros académicos y superiores de la Facultad de Ciencias Médicas presentaron un proyecto de *adscripción* de la Escuela al rectorado de la Universidad, generándose automáticamente la autonomía. En el año 1987 la escuela pasa a independizarse de la Facultad de Medicina en lo concerniente al espacio físico y pasa a denominarse *Escuela Superior de Servicio Social* y un año después adopta el nombre de *Escuela Superior de Trabajo Social*, aunque no poseía autonomía y dependía de la presidencia del rectorado de la UNLP. En el año 1994 la Escuela se traslada al edificio donde funciona actualmente⁷² y en noviembre de 2005, con la participación activa de toda la comunidad académica de Trabajo Social, la Escuela Superior pasó a convertirse y denominarse Facultad de Trabajo Social.

Considerando la tipología de disciplinas propuesta por Becher (1993) - que combina la oposición entre *duras* y *blandas* coincidente con la oposición entre ciencias naturales y sociales respectivamente, y la oposición entre *puras* y *aplicadas* coincidente con una mayor o menor orientación hacia el sentido práctico del conocimiento con el que se trabaja-, Trabajo Social se inscribe dentro de las disciplinas denominadas blandas y aplicadas. Por su parte, atendiendo al

⁷¹ En su tesis doctoral Verónica Cruz (2018:154) subraya que, así como hubo avances en ese sentido, también hubo continuidades que en el transcurso del tiempo y en la diversidad de sus manifestaciones, fueron relegando esos elementos disruptivos.

⁷² El edificio pertenecía al ex Distrito Militar y, por decisión política del cogobierno de la facultad, se han preservado las construcciones preexistentes asumiendo el compromiso institucional con los procesos de reconstrucción de la Memoria.

criterio de clasificación propuesto por Toer (1997) para las facultades de la UBA, puede sostenerse que la Facultad Trabajo Social se inscribe dentro de las unidades académicas que el autor denomina SC (sociales críticas) debido a la prevalencia de la puesta en cuestión (crítica) del objeto con el que se trabaja.⁷³

El inicio de la vida universitaria en la FTS: el curso introductorio

En términos generales, la política de ingreso de la UNLP a partir del año 1984 se caracterizó por la supresión de los ingresos eliminatorios y con cupo que habían sido impuestos en el sistema universitario argentino durante la última dictadura cívico, militar y eclesiástica. Con el retorno de la democracia se produjo un aumento exponencial de la matrícula en toda la Universidad⁷⁴. Como sostiene Montenegro (2020) *Estos lineamientos fueron establecidos desde el nivel central de la UNLP, aunque las diversas facultades fueron formulando cursos de ingreso a las carreras de grado* (2020:76). En su tesis doctoral, Montenegro (2020) indica que a partir del año 1994 la UNLP, a través del denominado Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE), procuró aglutinar las propuestas de cada una de las facultades en una política institucional más amplia, con el objeto de regular y establecer lineamientos comunes en las estrategias de ingreso desarrolladas por las distintas facultades. Sin embargo, afirma la autora, dada la estructura normativo-institucional de la UNLP en la que

⁷³ Conviene señalar que, si bien las polarizaciones o binarismos son recurrentes en el campo científico y parecen trazar jerarquías, existen articulaciones, mezclas, prestamos e intercambios que indican porosidad y lenguajes compartidos de las disciplinas. Como señala Sandra Carli: *Resulta más interesante reconocer en un sentido más amplio que existen diversas modalidades de investigación, tipos de conocimiento, improntas de las disciplinas y, en sentido estricto, distintos de objetos de estudios, perspectivas teórico-metodológicas y lenguajes interpretativos* (2018:91).

⁷⁴ Según el último informe publicado por la SPU (2020) al momento de escribir esta tesis, la tasa bruta de escolarización universitaria de la población de 18 a 24 años en el país, para el año 2018, es de % 40,3. Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2020). Síntesis de información de estadísticas universitarias 2018-2019. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_20182019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf

las facultades cuentan con un principio de autonomía insoslayable, se produjo una coexistencia al interior de las diversas unidades académicas de sistemas de admisión muy disímiles.

En el caso de la FTS, la política de ingreso desde su conformación como facultad en el año 2005 es de carácter irrestricto y obligatorio. Para los estudiantes esto supone que ingresar a estudiar Trabajo Social en la UNLP comience, en primera instancia, mediante la realización de un curso introductorio. De acuerdo al programa institucional del ingreso vigente⁷⁵, se considera que el ingreso no solo implica las acciones específicas contenidas en el mencionado curso introductorio, sino un trabajo en profundidad que comprende inclusive los dos primeros años de carrera.⁷⁶

Respecto del curso introductorio, la propuesta enfatiza un abordaje introductorio en relación con el Trabajo Social en tanto profesión y como trayecto de formación académica, considerando el perfil del egresado y reforzando la presencia de un eje⁷⁷ transversal que articula la totalidad de los contenidos del curso. En esta dirección, el programa institucional propone que el curso introductorio tome como eje el Trabajo Social, particularizando su inscripción disciplinar en el campo de las Ciencias Sociales y en el escenario o campo universitario. A su vez, se plantea que el mencionado eje es transversalizado por dos subejos que indican la intencionalidad del curso introductorio, esto es, que sea parte de la construcción de las trayectorias estudiantiles y de la inserción universitaria de los estudiantes, estos subejos son: la *alfabetización académica* y la *afiliación institucional*.

Las actividades que se desarrollan en el marco de la propuesta de ingreso a la carrera de Trabajo Social –según establece el programa institucional vigente- deben ser planificadas desde una perspectiva de acción centrada en el estudiante *ingresante* considerando las particularidades del trayecto en un doble sentido: por un lado, en relación con el último tiempo de su

⁷⁵ Aprobado en el año 2009 y modificado en el año 2015. Disponible en: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/programa_institucional_del_ingreso.pdf

⁷⁶ Los otros componentes del Programa Institucional del Ingreso son el Blog del Ingresante y las actividades centralizadas llevadas adelante por la Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa, tales como tutorías, actividades en articulación con las cátedras de primer año y actividades de vinculación con las escuelas secundarias.

⁷⁷ Se entiende por eje del programa, una matriz generativa distribucional al interior del diseño, constituido por concepto/s clave/s que vertebran los elementos nodales de cada asignatura. La lógica que organiza al eje se vuelve configurativa del programa (Barco, 2008).

escolarización secundaria; y por otro, la vinculación de los contenidos del curso introductorio con las materias de los primeros dos años del plan de estudios. En este marco, la definición y selección de los contenidos es realizada por las asignaturas que integran el Área de Trabajo Social, desde una perspectiva introductoria al trayecto formativo que supone la estructura curricular de la carrera.

La coordinación institucional de este trayecto inicial está a cargo de la Secretaría Académica, la Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa y los profesores con mayor dedicación de las asignaturas que integran el Área de Trabajo Social. Asimismo, la coordinación operativa y de los trabajos prácticos está a cargo de un miembro de la Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa y de dos Jefes de Trabajos Prácticos designados por la Secretaría Académica. El equipo de trabajo del curso introductorio se completa con un grupo de ayudantes (docentes de la Facultad y/o graduados de la misma o adscriptos con primer informe aprobado del año de adscripción) cuya función primordial será la coordinación de las comisiones de trabajos prácticos. Cada comisión de prácticos cuenta también con un auxiliar estudiante que comparte la coordinación del espacio⁷⁸.

El curso introductorio⁷⁹ se desarrolla durante tres o cuatro semanas entre los meses de febrero-marzo y se organiza en torno a actividades de carácter presencial en dos espacios pedagógicos: uno teórico y otro de trabajo en comisiones de prácticos⁸⁰. A su vez, se desarrollan actividades no presenciales tales como elaboración de trabajos prácticos, lectura de bibliografía, etc. El recorrido del curso incluye, por parte de los estudiantes, la elaboración y entrega obligatoria de trabajos prácticos y de una evaluación final. Estos trabajos tienen un carácter formativo y no eliminatorio y, una vez finalizado el curso, son integrados a las asignaturas correspondientes al primer año de la carrera (fundamentalmente con la materia troncal: Trabajo Social I).

⁷⁸ Tanto los auxiliares graduados como estudiantes acceden a dicha función mediante selección interna de una Comisión Asesora Interclaustró en base a la presentación de antecedentes.

⁷⁹ Dado el carácter obligatorio del curso se requiere que los estudiantes cumplimenten con un 80% de asistencia a cada una de las instancias. En caso de no alcanzarlo, los estudiantes cuentan con la posibilidad de recuperar mediante la elaboración y entrega de un trabajo de integración diseñado por el equipo docente.

⁸⁰ Estos son distribuidos en tres días de la semana, en las bandas horarias de 9 a 13 y de 17 a 21 horas respectivamente.

La Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa

En un trabajo reciente, Ezcurra (2019) considera que hubo un decrecimiento de la desigualdad en la admisión y propone como hipótesis a explorar que esa aceleración del ingreso universitario se produce como consecuencia de políticas gubernamentales orientadas a la democratización. Es decir, políticas públicas que en algunos casos ampliaron la oferta estatal a través de la creación de nuevas instituciones, pero que también dieron un fuerte impulso a los programas de becas y apoyo económico orientados a los sectores socialmente desfavorecidos (Chiroleu y Marquina, 2017; García de Fanelli y Adrogué, 2019). De modo complementario, otros estudios han observado la responsabilidad institucional en el desarrollo de políticas y programas específicos para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. En este sentido, Cambours de Donini (2018) propone pensar la inclusión en la universidad en distintos sentidos que incluyan la necesidad de políticas específicas que contemplen la situación de los grupos de estudiantes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos y, a su vez, propone no limitar esas políticas a la dimensión socioeconómica, sino que sugiere incorporar el carácter dinámico de las culturas juveniles, aunque, como señala la autora y aplica muy bien para el caso de Trabajo Social, no son sólo jóvenes quienes ingresan a las instituciones.

Es en este marco más general que se comprende, en el caso bajo análisis, el surgimiento de la Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa en la FTS-UNLP conformada como tal en el año 2014. Esta área institucional se conforma por un grupo de trabajo interdisciplinario integrado por profesionales de las ciencias de la educación, del trabajo social y de la antropología y su quehacer se inscribe en el campo del asesoramiento pedagógico universitario en tanto espacio en construcción y en proceso creciente de legitimación (Lucarelli, 2004). Por esta razón las tareas de las que se encarga son numerosas y de diferente índole, aspecto que contribuye a que las acciones que lleva a cabo el área aún aparezcan como difusas y múltiples en el imaginario de la comunidad académica.

La Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa procura afianzar los medios y las prácticas de una comunicación fluida entre la pedagogía y las otras disciplinas para llevar a cabo la gestión universitaria con un horizonte de formación académica inclusiva y de calidad. Se constituye como una estructura institucional y político-pedagógica que da continuidad a las misiones y funciones de dos áreas institucionales anteriores, promoviendo la educación inclusiva y el abordaje institucional desde un enfoque socioeducativo. Así, cabe anotar que hasta el año 2014 funcionaba en la FTS el denominado Equipo Pedagógico constituido a

mediados del año 2008 con el objetivo de constituirse en un recurso institucional para el abordaje de temáticas propias del campo pedagógico, elaboradas y trabajadas contextualmente, en estrecha relación con la Secretaría Académica, de la cual dependía al igual que la actual Dirección anteriormente referida. A su vez, otro antecedente relevante es el Equipo de Equiparación de Oportunidades Educativas surgido en el año 2005 con el pase de Escuela Superior a Facultad y focalizado en el ingreso universitario. Esos antecedentes han provisto un valioso bagaje de información, de perspectivas teóricas y de acción, para el abordaje de las temáticas de incumbencia de la actual Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa (Causa y Amilibia, 2013).

El objetivo fundamental del área es asesorar en la gestión académica, fortaleciéndola pedagógicamente a través de diferentes líneas de acción interrelacionadas entre sí. A modo de ejemplo, el área apunta a: promover actividades destinadas al ingreso de los estudiantes de primer año en la institución universitaria; orientar a futuros ingresantes: orientación vocacional y profesional y desarrollo de habilidades para el estudio y la construcción del oficio universitario; elaborar dispositivos de formación y de materiales pedagógicos; definir políticas y acciones de retención/permanencia de los estudiantes para favorecer mayor cantidad de egresado; coordinar e implementar tutorías para estudiantes de los primeros años de la carrera, para aquellos que experimentan rezago académico y/o estudiantes próximos al egreso; integrar comisiones destinadas a la revisión de reglamentaciones, planes de estudio, sistemas y prácticas de evaluación y nuevas carreras; realizar investigaciones educativas sobre las características de grupos específicos de los estudiantes, por ejemplo ingresantes que registran dificultades en el proceso de afiliación intelectual y/o de inserción institucional; propiciar actividades vinculadas a la capacitación y formación docente continua; llevar a cabo tareas de asesoramiento y apoyo a innovaciones pedagógicas; definir estrategias de diálogo y trabajo con los profesores y equipos de cátedra, generar procesos de mejora en las prácticas de enseñanza universitaria para una educación de calidad para todos los estudiantes; participar en iniciativas institucionales vinculadas con el uso de las TICs en el ámbito universitario; promover acciones de enseñanza que favorezcan una mayor promoción, retención y graduación en los tiempos esperados institucionalmente y mejoramiento de los desempeños de los estudiantes.

La Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa se asume como un espacio institucional especializado en aportar interrogantes, argumentos y desarrollos conceptuales para la jerarquización de la tarea docente y para la construcción de marcos analíticos y de intervención comprensivos y críticos en relación con la formación y los asuntos asociados al ingreso, permanencia y egreso universitario. Su misión fundamental es efectivizar en acciones

los principios que garantizan el derecho a la educación superior y la inclusión universitaria. En consonancia con los lineamientos de la Secretaría Académica, esta área propicia estrategias y acciones acordes a los tiempos actuales y acompaña a los estudiantes y docentes en ese proceso, tomando como base el proyecto académico de la institución.

El plan de estudios y el primer año de la carrera en la FTS

Conforme a los lineamientos curriculares básicos que fueron agenda continua en el seno de la FAUATS (y cuyos debates reconstruí en el capítulo III de esta tesis), el plan de estudios vigente para la carrera de Licenciatura en Trabajo Social en la FTS data del año 2015 y propone una formación de tipo generalista, establece como prioridad que el egresado se constituya en un profesional crítico, capaz de poner en tensión permanente el análisis sobre la realidad concreta, de articular la esfera analítica en las prácticas sociales, de debatir, accionar y confrontar con solidez argumentativa teniendo como horizonte la emancipación humana (Resolución Ministerial 495/16).

El plan de estudios se conforma a partir de cuatro trayectos formativos -entendidos como una unidad de conocimientos de complejidad creciente- más un tramo de oferta en torno de un eje articulador: la *cuestión social*⁸¹ como categoría estructurante del campo profesional y como base de fundamentación sociohistórica de la formación profesional que establece las relaciones entre intervención y realidad social.

En primer lugar, el trayecto de formación disciplinar incluye las cinco cátedras troncales de Trabajo Social, anuales y con Practicas de Formación Profesional: Trabajo Social I, Trabajo Social II, Trabajo Social III, Trabajo Social IV, Trabajo Social V, y otras asignaturas como: Trabajo Social Institucional, Políticas Públicas: planificación y gestión, Configuración de Problemas Sociales, Sujeto Colectivo y Trabajo Social, y Debate contemporáneo en el Trabajo Social. Este trayecto incluye las Prácticas de Formación Profesional, como un espacio curricular propio de la formación específica y presenta dos de las seis asignaturas que se ubican

⁸¹ Refiriéndose a la cuestión social contemporánea, Alfredo Carballada sostiene que: *Las problemáticas sociales contemporáneas, no son estáticas, se mueven en los laberintos de la heterogeneidad de la sociedad, la crisis de deberes y derechos subjetivos, el ocaso de los modelos clásicos de las instituciones y la incertidumbre de las prácticas que intentan dar respuestas a éstas* (2008:3).

en el primer año de la carrera: Trabajo Social I y Configuración de Problemas Sociales. En el caso de la primera, corresponde señalar que supone, al igual que el resto de las materias de Trabajo Social de segundo a quinto año, el desarrollo de acciones áulicas y en terreno⁸².

En segundo lugar, el trayecto de fundamentos de la teoría social incluye las siguientes materias: Introducción a la Teoría Social, Teorías de la cultura y antropologías de las sociedades contemporáneas, Epistemología de las Ciencias Sociales, Teoría Social, Introducción a la Psicología, Psicología del desarrollo y la subjetividad, Introducción a la Filosofía y Filosofía Social. En este trayecto se ubican en el primer año de la carrera tres asignaturas: Introducción a la Teoría Social, Introducción a la Filosofía y Epistemología de las Ciencias Sociales.

Respecto del trayecto de formación sociohistórico-político, sus asignaturas son: Historia Social Argentina y Latinoamericana, Conformación de la Estructura Social Argentina, Teoría del Estado, Economía Política, Política Social, Teoría del Derecho y Derecho Social. En este caso, en el primer año de la carrera se ubica la materia Historia Social Argentina y Latinoamericana.

Por último⁸³, el trayecto de fundamentos teórico-metodológicos para la investigación y la intervención comprende las materias de Investigación Social I, Investigación Social II, Perspectivas antropológicas para la intervención social; Teoría y Práctica de la Educación, Salud Colectiva y Derechos de Infancia, Familia y Cuestión penal. Este trayecto no incorpora materias en el primer año de la carrera.

⁸² En las materias de Trabajo Social I a V se trabaja en talleres por nivel e internivel, procurando el desarrollo de prácticas integradas entre estudiantes de distintas asignaturas que comparten territorios/instituciones o temáticas. Los espacios internivel se desarrollan fundamentalmente en dos tramos: uno comprendido por las asignaturas TSI, TS II y TS III con mayor énfasis territorial y otro comprendido por TS IV y TS V, con mayor énfasis en lo temático-institucional. Anualmente, el Área de Trabajo Social como espacio de la gestión institucional define los espacios de realización de las prácticas de formación profesional a partir de una evaluación permanente en el marco del cogobierno.

⁸³ El Plan de Estudios vigente contiene además un trayecto de oferta optativa que comprende 120 horas y se cumplimenta través de una oferta comprendida por seminarios y actividades programadas. No obstante, es solo a partir de haber aprobado la materia Trabajo Social I perteneciente al primer año de la carrera que el estudiante está posibilitado a comenzar a cumplir con este trayecto optativo.

Sintetizando, el primer año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la UNLP incluye seis materias obligatorias⁸⁴, abarca, conforme al Plan de Estudios vigente, una carga horaria de 624⁸⁵ horas sobre un total de 3784 y se estructura del siguiente modo:

Tabla 4

Materias del primer año por modalidad y carga horaria

Materia	Modalidad	Horas semanales	Carga horaria total
Trabajo Social I	Anual	8	240
Configuración de Problemas Sociales	Cuatrimestral	4	64
Introducción a la Teoría Social	Cuatrimestral	4	64
Introducción a la Filosofía	Cuatrimestral	4	64
Epistemología de las Ciencias Sociales	Cuatrimestral	4	64
Historia Social de América Latina y Argentina	Anual	4	128

Fuente: elaboración propia en base al Plan de Estudios (2015) de la carrera

Para finalizar, el recorrido del presente capítulo me permitió sistematizar y problematizar las discusiones en torno al ingreso y el primer año universitario en general y en el campo del Trabajo Social en particular. A su vez, me fue posible avanzar en la indagación de los debates sobre la formación y comprender la organización general que asume el primer año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP. Pensar los horizontes político-culturales de la formación en ciencias sociales y humanas en general y en Trabajo Social en particular en el contexto actual de la universidad requiere reconstruir los sentidos de

⁸⁴ Es significativo en términos de un conjunto de cuestiones referidas a la sociabilidad que se desarrollan en el próximo capítulo de la tesis el hecho de que, durante el primer año de la carrera, cada día de la semana corresponde a una materia distinta, igual para todos los estudiantes. De este modo, los estudiantes se verán durante todo un año en cada una de las materias del primer año de estudios.

⁸⁵ El primer año de la carrera presenta menos horas que el segundo (832), tercero (832) y cuarto año (800) pero mayor cantidad que el quinto (576).

las experiencias universitarias de los estudiantes, sin soslayar aspectos contextuales de envergadura como lo son los nuevos grupos y por tanto las nuevas subjetividades que ingresaron en estos últimos años a la universidad pública argentina. En ese sentido, la pregunta por los estudiantes, sus perfiles, características, trayectorias académicas y fundamentalmente los sentidos de la experiencia universitaria que construyen en relación con el primer año se convierten en los ejes fundamentales del próximo capítulo de esta tesis.

CAPÍTULO V: Sentidos de una experiencia universitaria *sin condición*: los estudiantes de Trabajo Social y el primer año de estudios desde el punto de vista de aquello que "les pasa"

“Si nos vemos forzados a elaborar una historia en retrospectiva, la narración se articula selectivamente en torno a los elementos que parecen relevantes, saltándose todos los demás” (Valeria Luiselli, 2020:87).

“Es mi lugar en el mundo, pero porque el acompañamiento que hay es zarpado, desde los docentes, porque vos te acercás y les preguntás, siempre te dan respuesta o vía e-mail, siempre está eso de que se puede mandar mail y siempre está la respuesta del otro lado. Y también entre los compañeros y compañeras, y me pasó mucho también con el centro de estudiantes, por ejemplo, yo sentí mucho apoyo desde ese lado, desde el patio, tenés una duda y sabés que está el patio de la facultad, para mí es un espacio zarpado. Te faltaba algo, necesitabas algo, cualquier pregunta, ibas, te acercabas, te contestaban e igual mismo para los exámenes, es más, me acuerdo fijo que el primer parcial de Trabajo Social I era como un miedo impresionante y yo tenía una duda sobre el modelo keynesiano y no sé qué más, y como que no entendía bien el contexto, quién lo implementó, si venía desde donde, y nada, me acerqué a un pibe del centro y en veinte minutos, media hora me lo explicó y me saqué un 10. Y es zarpado que se te acerquen, que te pregunten cómo estás, cómo venís, nada, de diez” (José, 22 años. Estudiante Entrevistado N° 4).

¿Cuáles son los modos en que los debates por la formación académica en el Trabajo Social reseñados anteriormente se expresan en los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los estudiantes del primer año? ¿Cómo se expresan los rasgos institucionales de la FTS y los perfiles específicos de sus actores universitarios en las mencionadas construcciones

de sentido sobre la experiencia? En este capítulo, en primer lugar, avanzo en la caracterización de los estudiantes de Trabajo Social, para eso reconstruyo y analizo un conjunto de datos obtenidos tanto de los sistemas de información de la UNLP como de la encuesta a ingresantes 2019 a la carrera que se realiza de manera sostenida desde hace más de diez años por parte de la Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa dependiente de la Secretaría Académica de la FTS. En segundo lugar, en el desarrollo del capítulo profundizo en el análisis de los sentidos que construyen los estudiantes sobre su primer año de la formación académica en la universidad y trazo algunas relaciones con los estudios y las investigaciones desarrolladas al respecto. Para ello, abordo el análisis de los datos obtenidos en el contexto de los grupos focales y las entrevistas en profundidad realizadas entre los años 2018 y 2019 a estudiantes que al momento de participar de las mencionadas instancias del trabajo de campo se encontraban cursando el segundo año de la Licenciatura en Trabajo Social en la FTS-UNLP.

Los estudiantes de Trabajo Social

Dentro del conjunto de unidades académicas de la UNLP y considerando al tamaño en función de la matrícula estudiantil, la Facultad de Trabajo Social se puede concebir como una de las instituciones de menor tamaño atendiendo a la identificación de una matrícula inferior a los 2.000 alumnos⁸⁶. Asimismo, de haber experimentado cierta estabilidad en la matrícula en el período 2006-2012⁸⁷ se observa en los últimos siete años una baja en la cantidad de alumnos.

Tabla 5

Matrícula FTS por año y condición académica

Unidad Académica	Facultad de Trabajo Social							
Carrera	Licenciatura en Trabajo Social							
Año	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018

⁸⁶ Las facultades de Bellas Artes, Cs. Económicas y Cs. Jurídicas y Sociales son las que presentan la mayor cantidad de alumnos al superar los 10 mil. Junto a Trabajo Social, las restantes facultades que no superan los 2 mil alumnos son Cs. Agrarias y Forestales y Astronomía y Geofísica. Fuente: Anuario Estadístico UNLP. Años 2011/2012/2013/2014/2015/2016/2017.

⁸⁷ Matrícula año 2006: 2.045. Año 2008: 1.911. Año 2010: 2.002. Año 2012: 1.929.

Aspirantes (datos de guaraní)	597	611	609	603	541	553	519	518
Ingresantes	446	469	460	497	370	414	345	372
Ingresantes por equivalencias	0	0	0	0	0	0	0	1
Alumnos	2024	1929	1910	1959	1823	1365	1615	1633
Egresados	90	125	75	100	100	112	85	114

Fuente: elaboración propia en base a datos de los Sistemas ARAUCANO, PENTAHO y SIU-GUARANÍ.

Como se puede observar -y coincidiendo con una tendencia a escala general en la UNLP-, existe una brecha significativa entre la cantidad de *aspirantes* que se anotan para cursar la carrera y el número de quienes efectivamente *ingresan* a la misma. La tabla anterior muestra que, por ejemplo, para el año 2018 existe un 28% de aspirantes que no completaron el proceso de hacer efectiva su inscripción, quedando fuera de la matrícula durante el primer año por no haber cumplido alguno o algunos de los requisitos formales exigidos⁸⁸. Este desgranamiento temprano resulta sumamente difícil de indagar en términos de las razones de su existencia, fundamentalmente porque muchas personas o bien no se presentan al curso introductorio a la carrera o bien dejan de asistir a las clases durante los primeros meses del primer año. Esto sin que quede registrada necesariamente su dimisión hasta el momento en que se verifica administrativamente la no cumplimentación de los trámites correspondientes.

En cuanto a la dimensión de género, como se señaló antes en esta tesis, la diferencia resulta abrumadora en favor de las mujeres⁸⁹. Esta es una tendencia que se sostiene en el tiempo,

⁸⁸ Entre estos requisitos se incluyen: a) Documento Nacional de Identidad y fotocopia del mismo, b) tres fotos tipo “carnet”, c) analítico del colegio secundario (original y copia), certificado de analítico en trámite (original), o certificado de alumno regular (original) en el caso que aún estén cursando la escuela secundaria, d) fotocopia del calendario de vacunación completo (libreta sanitaria) acorde a la edad, acompañado de un certificado médico o certificado expedido por un centro vacunatorio en el que acredite la vacunación completa (BCG, Hepatitis B, Quintuple o triple bacteriana, Polio, Hepatitis A y Triple Viral en cualquiera de sus formas de aplicación).

⁸⁹ En este punto cabe resaltar que la SPU en un informe del año 2020 señala que entre 2009 y 2018 el sistema universitario argentino ha registrado un crecimiento del 25,5% en la matrícula de estudiantes de pregrado y grado, un incremento del 41,3% de nuevos inscriptos y un aumento del 35,3% en sus egresados. Este informe recientemente publicado agrega que, del total de los estudiantes del sistema, el 58,1% son mujeres, quienes también, se destacan entre el total de egresados, representando el 61,2% de los mismos. De esta manera, durante el año 2018 se verifica una tendencia creciente en la “feminización” del sistema universitario argentino.

pero, verbigracia, de los 1633 alumnos que componen la matrícula de la FTS en el ciclo lectivo 2018, 1361 son mujeres y 272 son varones. Aunque no procesados por los sistemas estadísticos al momento de redactar estas páginas, de acuerdo con información obtenida a través de la Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa de la FTS, en el año 2019 se inscribieron a la Licenciatura en Trabajo Social 648 estudiantes, 525 asistieron a la primera clase del curso introductorio, 424 asistieron a la sexta clase y, analizando los reportes del sistema de información académica denominado Siu-guaraní, 557 estudiantes se inscribieron a la materia troncal Trabajo Social I del primer año de la carrera. De esos 557 estudiantes que en 2019 comenzaron a cursar la mencionada materia, 480 son mujeres y 77 varones.

Rendimiento académico y el problema del desgranamiento en el primer año de la carrera

En términos de rendimiento académico⁹⁰ la FTS registró para el año 2018 una tasa de 56% siendo la media UNLP de 54% (según datos obtenidos del sistema de información Araucano). Asimismo, si se analiza la evolución de la tasa de rendimiento académico de la FTS en relación con la tasa promedio de la UNLP en los años 2013-2018 se observa una tendencia de mejora:

Tabla 6

Evolución del rendimiento académico de la FTS y UNLP

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Facultad de Trabajo Social	47%	47%	50%	53%	55%	56%
Universidad Nacional de La Plata	47%	49%	52%	55%	55%	54%

Fuente: elaboración propia en base a datos migrados a Araucano.

⁹⁰ Tasa que en la UNLP se obtiene calculando el porcentaje de reinscriptos con dos o más materias aprobadas sobre el total de estudiantes que se reinscribieron por año académico.

Sin embargo, la Facultad de Trabajo Social de la UNLP⁹¹ posee un problema severo en cuanto al desgranamiento durante el cursado de las materias en los primeros dos años de la carrera, computándose alrededor de un 45% en el primer año y un nuevo 30% en el segundo⁹². La permanencia antes de la primera fecha del primer examen parcial se estima en 75% en relación con los/as estudiantes que comienzan a cursar las asignaturas, pero el momento de las primeras evaluaciones se presenta como altamente significativo en las trayectorias de los ingresantes, y en muchos casos, definitorio en relación con la continuidad o no de los estudios.⁹³

En el siguiente cuadro se observan los porcentajes de desgranamiento al cierre de actas de cursadas en tres asignaturas del primer año de la carrera, en el año 2018:

Tabla 7

Relevamiento sobre desgranamiento en tres materias de 1° año

Materias de 1° Año	Inscriptos	Aprobados	Reprobados	Desgranamiento
Trabajo Social I	454	156 (34,36%)	13 (2,86%)	285 (62,77)
Introducción a la Filosofía	349	183 (52,43%)	9 (4,91%)	157 (44,98%)
Epistemología de las Ciencias Sociales	402	183 (45,52)	24 (5,97%)	195 (48,5%)

Fuente: SIU-guaraní en base al cierre de Actas de Cursada 2018.

En la tabla se evidencian guarismos altos de desgranamiento en las cursadas de primer año. Esa observación me motivó a consultar datos generales que provee el sistema de

⁹¹ En el contexto de las 17 (diecisiete) Facultades de la UNLP este indicador es dispar, aunque en general los índices de abandono o desgranamiento son altos.

⁹² En parte el dato llama la atención tratándose de una matrícula predominantemente femenina (aunque en su mayoría pertenecientes a los sectores populares). Al respecto Binstock y Cerrutti (2005), si bien se refieren al nivel secundario en Argentina, demostraron que la probabilidad de abandonar entre los varones es 20% superior que entre las mujeres.

⁹³ Datos obtenidos de los informes sobre abandono 2011-2018 producidos por la Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa dependiente de la Secretaría Académica de la FTS.

información ARAUCANO. Es decir, me comencé a preguntar en qué medida quienes sí pasaron a la condición de ingresantes en un año determinado, siguen realizando o no actividades académicas al año siguiente. Se trata en este caso de un indicador de la retención efectiva que se logra en el universo de quienes efectivamente comienzan sus estudios. Así, la retención entre el 1° y 2° año de los ingresantes 2014-2017 en la FTS es del 61%, siendo 74% la media UNLP⁹⁴. A su vez, revisando datos de inscripción a las materias, me fue posible detectar una importante baja en la cantidad de estudiantes que ingresaron a la carrera en el año 2018 y se inscribieron a las materias del segundo⁹⁵. Mientras que 454 estudiantes se inscribieron en la asignatura troncal del primer año (Trabajo Social I) en el ciclo lectivo 2018, solo 199 se inscribieron en el año 2019 a la materia troncal del segundo año, Trabajo Social II. Esta disminución se sostiene también en las restantes materias del segundo año (187 inscriptos en Investigación Social I en 2019, 122 en Introducción a la Psicología, 247 en Teoría del Estado, 173 en Teoría Social y 126 en Economía Política).

Atravesada por la problemática del desgranamiento⁹⁶, la experiencia universitaria del primer año también me condujo a la pregunta por aquellos estudiantes que habiendo iniciado la carrera de Trabajo Social la habían interrumpido durante su primer año de estudios. Producto de lo que señalé más atrás en este capítulo, se requiere de la realización de encuestas y/o estudios más específicos para poder determinar en qué medida los estudiantes iniciaron actividades o no, cuántos de ellos abandonaron tempranamente por no haber completado sus estudios secundarios, o por otros motivos que no alcanzamos a conocer en el breve lapso en el que van perdiendo el vínculo con la institución. Una pista por evaluar que podría aportar a un

⁹⁴ En un informe reciente de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de la República Argentina (2020) se indica que, a escala del sistema universitario argentino, la retención en el primer año en el período 2018-2019 es del 61,8%. En el caso de las universidades públicas el porcentaje asciende a 62,1%.

⁹⁵ Datos obtenidos en base a reportes del sistema de información académica Siu-guaraní.

⁹⁶ En el mismo informe de la SPU (2020) citado “Ut supra” se incorporó la publicación de un nuevo indicador que aporta una nueva mirada sobre el comportamiento de los estudiantes durante los primeros años de sus trayectorias universitarias, en las que se observa que el “cambio de carrera” es un comportamiento frecuente y que esto no implica abandonar los estudios superiores. Este indicador señala que, considerando a los nuevos inscriptos de carreras de grado para el año 2016 de instituciones de gestión estatal y su trayectoria posterior en los años 2017 y 2018, el 21,6% de los nuevos inscriptos optó por otra oferta académica distinta uno o dos años después del ingreso a una determinada carrera.

diagnóstico más detallado es, por ejemplo, analizar a los estudiantes por cohortes y en clave de sus trayectorias educativas para ver si han dejado de estudiar en la FTS o si han decidido reiniciar el año entrante o cambiar de carrera y comenzar otra al año siguiente. A través de un enfoque de trayectorias sería posible observar si efectivamente se han desvinculado de la institución o si realizan recorridos menos lineales pero que no significan estrictamente casos de desgranamiento, sino que tienen continuidad dentro del sistema de educación superior (al menos dentro de la misma UNLP).

Debido a esto último, mediante la consulta al equipo coordinador del curso introductorio a la carrera, a la Dirección de Enseñanza de la Facultad y la revisión de los registros de asistencia y actas de exámenes parciales provistas por las cátedras de primer año, me fue posible conformar un listado de 69 estudiantes que en el año 2019 habían dejado de estudiar la carrera. Munido de esa información realicé una serie de entrevistas telefónicas semiestructuradas para indagar los motivos esgrimidos por esos estudiantes en relación con, en algunos casos, el hecho de no haber comenzado la carrera en la que se habían inscripto. De todas maneras, el interés fundamental tuvo que ver con establecer conversaciones que me permitieran indagar en los sentidos acerca de la facultad, la carrera, los profesores, el aprendizaje, las cátedras durante ese primer año, y las razones que pudieran esgrimir y argumentar quienes, habiendo cursado al menos un cuatrimestre, no continuaron sus estudios en la Licenciatura en Trabajo Social. Es decir, analizar las secuencias de desgranamiento antes que el desgranamiento propiamente dicho, qué frustraciones o situaciones hubo antes y qué consecuencias tuvieron en las trayectorias (Panaia, 2013). Esos datos se presentan clasificados en el gráfico que sigue:

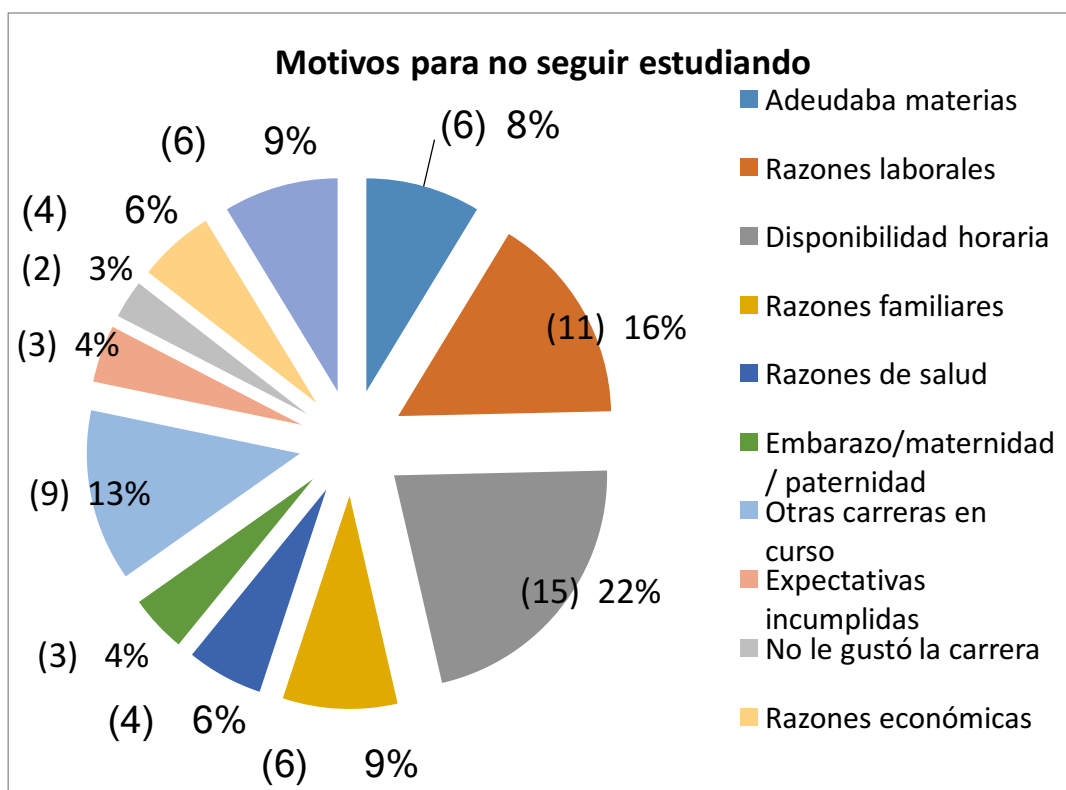


Figura 1. Motivos para no seguir estudiando. Fuente: Elaboración propia en base a la realización de (69) entrevistas telefónicas.

Casi ninguna respuesta de estos estudiantes que habían dejado la carrera aludió a cuestiones de orden académico y/o pedagógico y por demás escasas resultaron también las referencias a cuestiones vinculadas a las cátedras y/o a los profesores (situación que, por supuesto, no invalida que efectivamente no hayan existido dificultades y obstáculos de esa naturaleza). No obstante, algunas referencias halladas en sus respuestas pueden relacionarse con las maneras en que los sentidos de la experiencia universitaria durante el primer año se manifiestan y son construidos por estos estudiantes y que, en algunos casos, pueden articularse a la especificidad que representa estudiar Trabajo Social y hacerlo en el contexto institucional específico de la FTS de la UNLP. Me refiero, por ejemplo, a las siguientes respuestas: *Me inscribí para ver qué onda, pero no me interesó / No me sentí cómoda, las agrupaciones estudiantiles te avasallan, me pareció una falta de respeto / Nunca me pude integrar al grupo, como que no encajaba, debe ser porque soy más grande*. No obstante, y recuperando los enfoques conceptuales del desgranamiento universitario anteriormente referidos, parece necesario aceptar que en recorridos académicos sinuosos, discontinuos y extensos, el

desgranamiento adopta una modalidad múltiple y ambigua a la vez, y todo intento por capturarlo en una definición precisa muestra su carácter provisorio y, por ende, de final abierto.

En adelante, en este mismo capítulo de la investigación, profundizo alrededor de las cuestiones identificadas en este primer acercamiento de campo con un grupo de ingresantes al primer año de la carrera que, si bien no constituyen el eje central del referente empírico delineado en la tesis, su abordaje y análisis resultó de gran utilidad para la construcción de determinadas dimensiones de análisis que en lo que sigue iré presentando.

Acerca de los perfiles de estudiantes que se inscriben a la carrera de Trabajo Social

Con la noción de perfil me refiero a una caracterización posible de los estudiantes a partir de sus trayectorias educativas previas, aspectos sociodemográficos, prácticas sociales y culturales, características personales y laborales, concepciones acerca de la formación académica, la universidad y el trabajo social, entre otras. Preguntarse por los perfiles de los estudiantes requiere explorar el mundo simbólico que los antecede, comprendiendo la internalización diferencial de valores, sensibilidades, conocimientos, disposiciones, actitudes y creencias. Tal internalización tiene lugar en diversos espacios sociales, como la familia, la escuela, los grupos de pares, etc., y se produce a través de numerosos discursos (morales, políticos, estéticos, culturales, etc.) que van formando subjetividades en diálogo con las comunidades de pertenencia.

Al respecto, el sociólogo Eduardo Weiss (2011) sostiene que no basta abordar la vida estudiantil desde los procesos de sociabilidad y socialización, sino que propone también estudiarla desde la subjetivación, que se caracteriza por la distancia respecto de las normas y los valores, el desarrollo de los gustos, intereses y capacidades. Por subjetivación el autor entiende:

Un proceso que implica el desarrollo del potencial humano, la interiorización de normas y valores, esquemas y procedimientos, (que configura posteriormente una emancipación de las normas dominantes para el desarrollo de los valores propios individuales); la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de los “otros generalizados” y sobre la posición propia frente a otras demandas; la capacidad humana de hacer y decidir la forma de utilizar los recursos simbólicos

de la cultura para construir identidad; y el conocimiento emocional de uno mismo
(2011:139-140).

Los datos obtenidos supusieron el relevamiento y análisis de informes producidos en los últimos doce años. Allí se pueden identificar determinadas regularidades que caracterizan a los estudiantes de Trabajo Social. Si bien la literatura educativa en oportunidades ha señalado que los estudiantes transitan una trayectoria común, en la actualidad es necesario explicitar y reconocer que existen experiencias previas, procedencias geográficas y condiciones socioeconómicas diferentes que se traducen en rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de estudiantes.

Por lo anterior, en lugar de referir a un perfil homogéneo de ingresante, resulta más acertado postular la presencia de distintos perfiles y de trayectorias educativas heterogéneas (Causa, Amilibia, Atencio y Díaz, 2012). A continuación, se presentan algunos datos que dan cuenta de características personales, socioculturales, laborales y de trayectorias educativas previas.

En relación con el lugar de procedencia, una gran mayoría de los estudiantes de Trabajo Social proviene de La Plata, Gran La Plata y del interior de la provincia de Buenos Aires. Respecto al lugar de residencia, más del veinte por ciento de los estudiantes no vive en el partido de La Plata: esta información es significativa en términos de los traslados que los estudiantes deben realizar y las posibles implicancias que ello puede acarrear para las trayectorias educativas. Considerando la totalidad de los estudiantes y con 10 puntos porcentuales por encima de la media UNLP, el 17% de los estudiantes de la FTS vive en pareja.

Un gran número de estudiantes es primera generación universitaria, en general provienen de hogares de bajos recursos y combinan estudio con trabajo. Además, como señalé, en su gran mayoría son mujeres. Muchas mujeres jóvenes que en virtud del mayor peso que las tareas de cuidado revisten para ellas, tienen menos tiempo que sus pares varones para dedicarse al estudio. Algunos informes consultados dan cuenta de que no en pocos casos desde la Facultad se ha detectado que aún el peso del cuidado de los hermanos menores, adultos mayores o hijos sigue recayendo en más amplia medida sobre las estudiantes mujeres⁹⁷.

⁹⁷ En palabras de Miller y Arvizu: *Esta situación se acentúa por la persistencia en los patrones tradicionales de la división sexual dentro de las familias, donde a ellas les corresponde el cuidado de los hijos y los trabajos domésticos, visión que genera un obstáculo para que una mujer en unión conyugal y/o con hijos se mantenga estudiando* (2016:12).

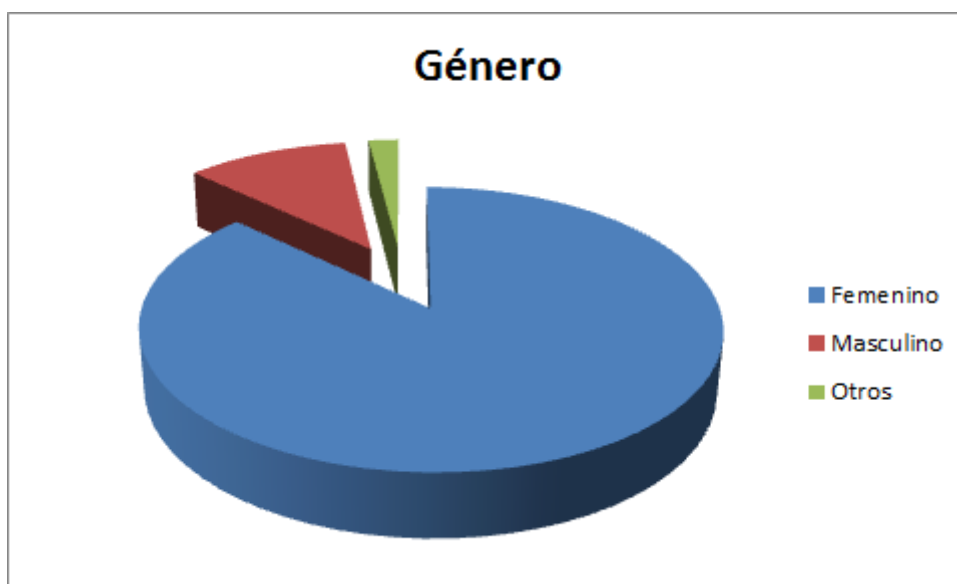


Figura 2. Estudiantes según género. Fuente: Encuesta de ingresantes 2019-FTS

En el año 2019 completaron la encuesta (que hace aproximadamente 14 años implementa la facultad) un total de 433 estudiantes, ese instrumento para la obtención de información incluye distintos ejes: *Datos personales; Trayectorias educativas previas; Prácticas de estudio y Acerca de los Estudios Superiores*. La información relevada se sistematiza y se analiza para elaborar un informe cuya finalidad es presentar la construcción de los perfiles de estudiantes que habitan la Facultad de Trabajo Social.

La pregunta por la identidad de género autopercebida arroja que el 87% se identifica con el género femenino/ mujer, el 11% se identifica con el género masculino y un 2% responde otros, donde aparecen respuestas como: *no binario, ninguno, todos, no lo sé, no tengo preferencias*.

Como subrayé, siendo Trabajo Social una disciplina y profesión altamente feminizada resultan pertinentes los planteos de Lorente Molina (2004) quien hace un claro análisis de profesiones como el Trabajo Social, la Enfermería y el Magisterio, relacionándolas con prácticas de ayuda social y cuidado, cuyos saberes se consideran menos valiosos en relación con otros considerados abstractos, analíticos, trascendentes, productivos y transformadores. A su vez, Inda (2006) profundiza en este aspecto explicando la sexualización de las habilidades, donde la ética del logro rige a los varones y la ética del cuidado a las mujeres, en el marco de una sociedad patriarcal que distribuye en forma básicamente desigual e injusta expectativas y roles.

Edad

433 respuestas

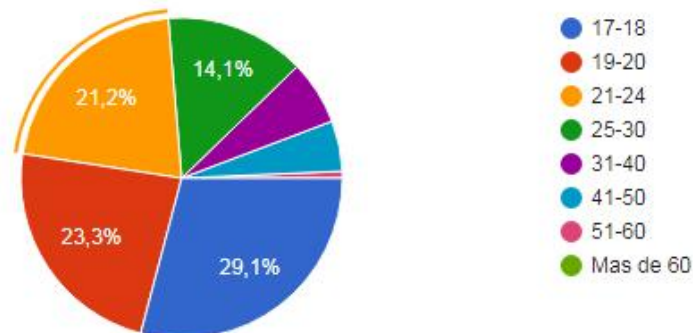


Figura 3. Estudiantes según edad. Fuente: Encuesta de ingresantes 2019-FTS

La distribución etaria muestra que un 29% de los estudiantes que ingresaron en el año 2019 a la carrera tiene entre 17 y 18 años, aspecto que significa que ingresan inmediatamente después de haber finalizado sus estudios secundarios en el tiempo esperado institucionalmente. Aproximadamente un 45% de ingresantes tienen entre 19 y 24 años. Y un 26 % son estudiantes mayores de 25 años, de lo cual se pueden inferir diferentes situaciones como la existencia de estudiantes que pueden haber dejado los estudios durante algunos años, haber finalizado el nivel secundario, quizá recientemente, en la modalidad de jóvenes y adultos o, incluso, haber ingresado antes a otra carrera y decidir posteriormente estudiar Trabajo Social.

Cabe aclarar que se trata de una de las unidades académicas de la UNLP donde sus estudiantes tienen en promedio mayor edad⁹⁸, aspecto que guarda relación con el hecho de que el 21% de la totalidad de los alumnos declara ser padre o madre (Atairo y Varela, 2018).

⁹⁸ De acuerdo con los datos del SIPU-CESPI el promedio de edad de los ingresantes 2018 a la FTS fue de 27 años, pero este dato se explica en gran medida como un aumento reciente producto de la incorporación de la carrera del profesorado en Trabajo Social, carrera a la que muchos/as ingresan luego de haber realizado un trayecto previo.

¿Trabajás?

433 respuestas

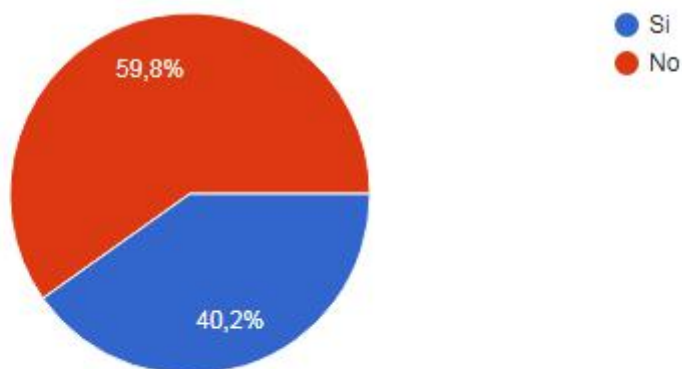


Figura 4. Estudiantes que trabajan. Fuente: Encuesta de ingresantes 2019-FTS

Como observé, es alta la cantidad de estudiantes de Trabajo Social que combinan estudio y trabajo. Se identifica que el 40,2% de los ingresantes del año 2019 trabaja, aspecto de interés al momento de considerar el tiempo y la calidad de éste con el que los estudiantes cuentan para dedicarle al estudio y actividades vinculadas con la experiencia universitaria. El mayor porcentaje de estudiantes que trabaja lo hace en un promedio de 6 horas diarias y, fundamentalmente, en el sector comercial, luego en el sector público y una considerable cantidad se dedica a trabajos vinculados al cuidado de niños. La diferenciación social frente al trabajo se presenta básicamente por el número de horas que trabaja un estudiante y por el tipo de actividades que realiza. Si bien de los datos disponibles surge que los estudiantes de Trabajo Social que trabajan lo hacen, mayoritariamente, durante más de 20 horas semanales, no se puede concluir que lo hagan en el marco de actividades que no guardan relación con la carrera que estudian. Esto último sin desmedro de que seguramente, y en no pocos casos, trabajen por necesidad y se encuentren en una situación de precariedad.⁹⁹

En resumen, como ha señalado Guzmán (2004, 2011) este hecho debe ser considerado muy cuidadosamente dado que hay estudiantes que trabajan por múltiples razones y le asignan diversos sentidos al trabajo. En algunos casos porque buscan aprender en la práctica aspectos que les aporten para su profesión, en otros para contar con experiencia para el desempeño

⁹⁹ Dicha situación contrasta con los estudiantes que trabajan pocas horas a la semana en actividades relacionadas con su carrera, que generalmente presentan un nivel socioeconómico más alto (Guzmán, 2004).

laboral, también para ampliar su espectro social o para tener acceso al consumo de bienes personales (Guzmán, 2004).

En el análisis de autopercepción de clase que realizaron Atairo y Varela (2018), los autores demostraron que mientras casi el total de los estudiantes de la UNLP se percibe y se ubica a sí mismo como perteneciente a la clase media, la FTS se distingue en cuanto a que la autopercepción de pertenencia a la clase media baja resulta la más alta alcanzando al 76% de los estudiantes. A su vez, los mencionados autores subrayan que del bajo porcentaje de estudiantes de la UNLP que percibe que su situación económica es mala o muy mala se destacan los estudiantes de las facultades de Trabajo Social, Informática, Cs. Exactas y Cs. Agrarias y Forestales, donde los valores ascienden significativamente.

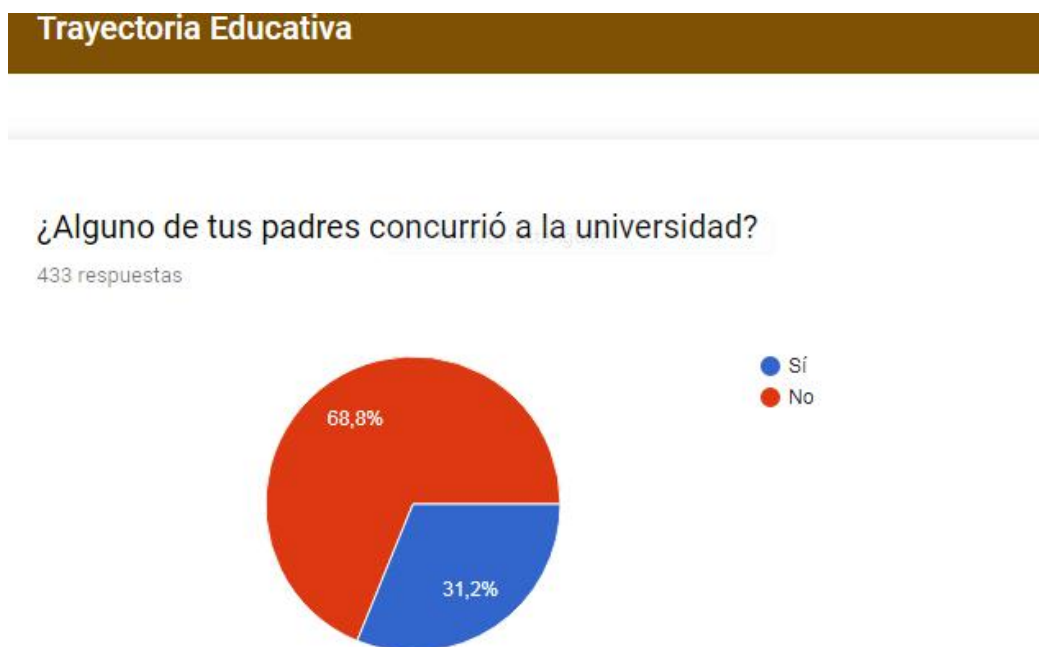


Figura 5. Estudiantes cuyos padres concurrieron o no a la universidad. Fuente: Encuesta de ingresantes 2019-FTS

En este punto se puede observar que el 68,8% de los estudiantes son primera generación de estudiantes universitarios, pues ninguno de sus progenitores asistió a la universidad y de los que asistieron al nivel superior (universitario o no universitario) muy pocos han finalizado y completado los estudios.

Con todo, la literatura socioeducativa considera relevante recuperar las trayectorias educativas de los padres, madres o tutores y de los mismos estudiantes, para lo cual es fundamental comprender que los itinerarios educativos y las trayectorias no suelen resultar recorridos lineales. En este sentido, es posible entender por trayectorias educativas al conjunto de todos aquellos condicionantes que inciden en el recorrido de los estudiantes por las instituciones educativas. Es decir que, al analizar la trayectoria educativa, se estará observando ese mosaico que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido académico (Bracchi, Causa y Gabbai, 2010).

Cabe señalar que actualmente, de los datos que consignan quienes se inscriben a estudiar en cualquiera de las diecisiete facultades de la UNLP, los referidos a los que esta institución engloba en las categorías denominadas *clima educativo del hogar* y la *experiencia universitaria previa en las familias de origen* son las que brindan alguna aproximación al respecto. En el abordaje de esta variable, en el Sistema de Preinscripción a carreras de la Universidad Nacional de La Plata (SIPU-CESPI), se consideran las siguientes categorías:

- **Clima educativo alto:** con algún miembro (padre o madre) con nivel educativo universitario o superior completo.
- **Clima educativo medio:** Con ambos miembros (padre y madre) con estudios secundarios completos o universitarios -superior incompletos.
- **Clima educativo bajo:** Con ambos miembros (padre y madre) con estudios secundarios incompletos o menor nivel.

De acuerdo con los datos recogidos en el mencionado Sistema de Preinscripción a carreras de la UNLP, la FTS es una de las unidades académicas en las que más se destaca la población de ingresantes provenientes de familias con clima educativo bajo (31%) y lo mismo sucede en relación con las facultades que reciben mayor número de estudiantes sin experiencia universitaria en los hogares de origen.

En relación con las trayectorias escolares previas, la mayoría de los estudiantes ha concurrido a una escuela media de gestión estatal (no pocos son los casos en que han culminado el nivel secundario en la modalidad de jóvenes y adultos o en el marco del Plan Fines 2). Ciertamente, la Facultad de Trabajo Social es la unidad académica de la UNLP con mayor proporción de ingresantes provenientes de escuelas de gestión estatal, en donde dos de cada tres ingresantes proceden de dicho sector. Asimismo, más del setenta por ciento de los ingresantes se ha llevado materias a examen en su derrotero por el nivel secundario y aproximadamente un

quince por ciento abandonó la escuela secundaria en algún momento de su trayectoria, inclusive una similar cantidad de ingresantes a la carrera adeuda materias del mencionado nivel educativo al momento de comenzar la carrera.

La escuela secundaria donde terminaste es:

433 respuestas

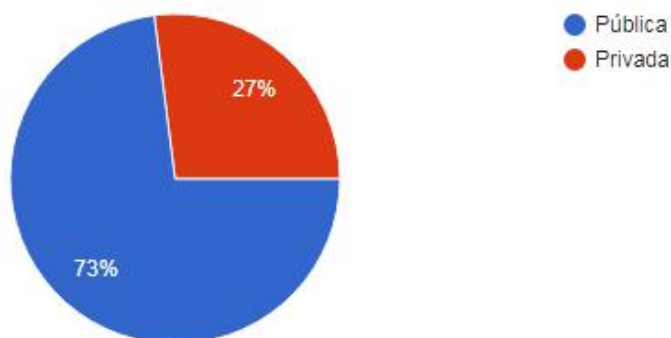


Figura 6. Estudiantes según escuela secundaria¹⁰⁰. Fuente: Encuesta de ingresantes 2019-FTS

Las significativas diferencias en el año de egreso del secundario, asociadas a las diversas trayectorias vitales y educativas que eso puede suponer, dan cuenta de la heterogeneidad de la población de ingresantes a la carrera. Asimismo, los datos disponibles también arrojan que un cuarenta por ciento de los estudiantes ha iniciado previamente otra carrera terciaria o universitaria y, en consecuencia, eligen Trabajo Social como segunda carrera.

A partir de la caracterización presentada hasta aquí de manera muy breve, retomando sólo algunos datos principales, me fue posible poner de relieve los heterogéneos recorridos, historias y trayectorias de los estudiantes de la carrera. Ciertamente, es un desafío para la enseñanza universitaria en general y para la experiencia formativa durante el primer año en

¹⁰⁰ En función de los marcos normativos existentes en nuestro país (Ley de Educación Nacional N.º 26.206) el conjunto de las instituciones educativas son públicas, se distinguen por el tipo de gestión: estatales, privadas, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social. En función de ello, en la figura, en donde dice “Pública” debe entenderse “Estatal”.

particular diseñar y llevar adelante prácticas pedagógicas que atiendan y tengan en cuenta tanto las características singulares como el heterogéneo abanico de circuitos sociales y culturales por los que transitan los estudiantes.

Aspectos subjetivos y modos de relación con el conocimiento

Se sabe, el buen desempeño de los estudiantes en la universidad se ve marcado no solo por las trayectorias educativas previas sino por cómo en ellas entran en juego el origen social y el capital simbólico a disposición de las familias, los *habitus*¹⁰¹ configurados previamente y la plasticidad de éstos frente a las nuevas condiciones, tanto académicas como sociales, que requiere el campo universitario.

Con motivo de ampliar la base y el tipo de datos disponibles realicé alrededor de quince entrevistas en profundidad a ingresantes a la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, es decir, estudiantes que transitan los primeros meses del primer año de estudios. Analizar perfiles y trayectorias educativas de los estudiantes supone considerar aspectos tanto objetivos como subjetivos. Por ello, contar las propias vivencias de aquellos y *leer* (en el sentido de *interpretar*) dichos hechos y acciones a la luz de las historias que ellos narran, se convierte, como he señalado en esta investigación, en una perspectiva peculiar de indagación que no excluye, sino que complementa los rasgos y posiciones objetivas que desarrollé anteriormente a partir del análisis de datos obtenidos mediante los sistemas de información universitarios y la realización de encuestas permanentes.

En esta línea, en un trabajo anterior (Causa, 2018), procuré explorar los sentidos que los ingresantes a la carrera les otorgan a determinadas dimensiones de la vida universitaria. El objetivo fue inscribir lo biográfico y singular de los estudiantes que recién ingresaban a la carrera en el marco de la estructura general de caracterizaciones que los datos de las encuestas ofrecían. Para la organización de lo recabado, en aquel trabajo establecí tres ejes de análisis: los modos de relación de los estudiantes con el conocimiento y las prácticas de estudio, las

¹⁰¹ La categoría de *habitus*, es explicada por Bourdieu (1991) como un sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. El *habitus* se configura de este modo como un esquema generador y organizador de las prácticas sociales y de las significaciones propias de cada sujeto, haciendo o no posible su participación en los diferentes campos a partir del sentimiento de pertenencia o exclusión respecto de éstos.

lógicas de argumentación que ensayan en relación con el trabajo social y las formas de participación de las que son portadores.

a) Modos de relación con el conocimiento y las prácticas de estudio

Identifiqué que los estudiantes –caracterizados conforme a los aspectos más generales expresados en el análisis de las encuestas sobre los perfiles de los ingresantes a la carrera- aluden a dificultades para leer y comprender textos largos y abstractos, a no saber cómo plasmar lo estudiado en un escrito, a no poder expresar oralmente un conjunto de ideas, expresan el desconocimiento de vocabulario específico, dificultades para retener lo leído y para identificar ideas principales

Sin embargo, advertí que estos aspectos generales del aprender en la universidad se entrecruzan con rasgos particulares de los estudiantes que recibe la Facultad de Trabajo Social, a continuación, incluyo tres reflexiones de distintos ingresantes a la carrera en el año 2018:

Terminé el secundario hace mucho y no sé cómo se manejan en el área de facultad, y mis tiempos son muy distintos a los de los jóvenes, por eso necesitaría un acompañamiento o guía.

Hace mucho tiempo que no estudiaba textos muy largos y mi problema creo que es no comprender a veces la lectura y además por no saber plasmarlo en un escrito.

Decidí un cambio para mi vida, haber empezado una carrera después de cinco años de finalizar mis estudios, no me es fácil una comprensión total del lenguaje universitario.

En este trabajo anterior, que oficia como un antecedente significativo de esta investigación, me comencé a interesar no tanto en la importancia de los hechos vividos por los estudiantes entrevistados sino más bien por el modo en que ellos significan y verbalizan sus experiencias. En ese sentido, en las perspectivas de aquellos observé una relación de extrañamiento con el conocimiento, que se caracteriza por concebirlo como algo ajeno, *algo de otros para otros*. En ocasiones, esta ajenidad conduce a la idea de imposibilidad de integración del conocimiento a sí mismo. Sin embargo, como se verá más adelante en este mismo capítulo, en los relatos de los estudiantes que permanecieron estudiando la carrera al año siguiente de

haber ingresado pude hallar otros modos de relación con el conocimiento, más potentes en términos de aprendizajes y más activos en cuanto al trabajo intelectual desarrollado.

b) Lógicas de argumentación referidas a la elección de la carrera Licenciatura en Trabajo Social

Con respecto a las elecciones de la carrera y las expectativas asociadas, encontré en las respuestas una combinación de motivaciones que incidieron en la decisión de comenzar la carrera de Trabajo Social. No obstante, es posible identificar razones preponderantes, tanto en cada caso, como en general.

Los motivos más frecuentes se relacionan con la disposición a la ayuda, al interés por las ciencias sociales, cuestiones referidas a la formación personal, el compromiso social, referencias a la vocación, al interés por resolver problemas sociales¹⁰². Con todo, como sostiene Robles (2010), el espectro representacional del Trabajo Social por parte de los ingresantes es de características ampliamente heterogéneas, aspecto que en absoluto autoriza a esbozar generalizaciones sobre este colectivo social. A continuación, las palabras de dos ingresantes a la carrera en relación con sus motivos para optar por Trabajo Social:

Elegí Trabajo Social porque pensé en los más necesitados, gente con problemas y quería ayudar, ver cómo a través de esta carrera poder brindarles todo de mí.

Los motivos fueron que comencé a coordinar un secundario de adultos en el Plan Fines 2, en dicho Plan terminé mis estudios secundarios y en la actualidad tengo dos cursos a mi cargo. Al estar a cargo de este proyecto y relacionarme con personas en diferentes situaciones de vida, se despertó en mí el sentido de poder ayudar desde un punto válido, con información y un saber concreto.

¹⁰² Sáinz y otros (2004) en una investigación sobre los motivos de elección de carreras de educación superior determinaron que alrededor del 90% de las mujeres que estudian carreras típicamente femeninas (como psicología, enfermería, magisterio o trabajo social) mencionaron como determinantes la vocación y los factores intrínsecos a la profesión, como la autorrealización o la necesidad de ayudar a los demás.

Estas indagaciones conducen a la reflexión y abren la pregunta en torno a las fronteras necesariamente porosas entre la cultura universitaria, la cultura popular y la vida cotidiana de los estudiantes. En este punto cobraron sentido un conjunto de preguntas fundamentales que, aunque formuladas en términos más retóricos e interpelando los cursos de acción posibles, constituyen un antecedente de las indagaciones que decidí profundizar en el marco de esta investigación: *¿Cómo repensar la enseñanza universitaria como una experiencia abierta, como espacio para el contacto con la cultura y para el trabajo intelectual de los estudiantes? ¿Cómo construir el aula universitaria en un espacio de contacto virtuoso entre la cultura de los profesores y la cultura de los estudiantes, poniendo en primer plano el problema de la afiliación intelectual e institucional?*

En este punto es interesante retomar los planteos de Emilio Tenti Fanfani (2000), quien señala un conjunto de elementos referidos al programa escolar que resultan útiles para pensar también la tradición universitaria y las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos). Las nuevas generaciones de estudiantes son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables. *¿Cómo lograr que la experiencia universitaria y los modos de relación con el conocimiento no supongan una frontera infranqueable en donde se enfrentan –sin encontrarse– diversos universos culturales?* Fue otra de las preguntas que me comencé a formular y a partir de la cual encontré que los testimonios de los ingresantes me comenzaban a ofrecer algunos indicios al respecto:

Me motivó mucho la salida laboral y la práctica misma durante la cursada de la carrera, deje sociología ya que creía que era todo muy de planteos teóricos y que no iba a poder lograr demasiado a partir de eso y siento que en trabajo social se actúa más desde dentro y con la sociedad.

En principio desde mi lugar de enfermera y mi experiencia con las madres, padres, niños, madres adolescentes, preadolescentes, observé que desbordaba mi competencia y vi en trabajo social la formación necesaria para intervenir y fue alentador.

Principalmente por vocación, encuentro en el trabajo Social muchas herramientas de aplicación en el campo social, ya que asisto regularmente a fundaciones de

carácter social y ambiental y me parece que es muy importante seguir estudiando, expandiendo conocimiento y realizando como persona.

c) Formas de participación

Aproximadamente el cuarenta por ciento de los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social participan políticamente de las agrupaciones estudiantiles. Si se observan los estudiantes que ingresan a la carrera, se destaca, en el período de larga duración de producción de datos a los que accedí y me fue posible analizar, que más de la mitad ya cuenta con experiencias de participación en partidos políticos, organizaciones sociales barriales o comunitarias e incluso religiosas:

Tengo la experiencia de un trabajo barrial, que me marcó mucho debido a que soy de Chubut, de la cordillera y la calidad de vida de allá es otra, existen situaciones de desigualdad, pero la gente tiene más recursos naturales para vivir.

Milito hace unos años en un partido político, desde el cual realizamos diferentes actividades en los barrios, en comedores, copas de leche, etc. y me gustaría poder ayudar a la gente que menos tiene desde otro lugar y de manera colectiva.

Tuve experiencias de militancia en barrios y me pregunté ¿por qué no seguir trabajo social si es algo que me gusta? El abordaje que tiene no es sólo formación teórica sino también intervenir en la realidad para transformar aquellas cosas que creemos no tienen que ser así.

Con respecto a este rasgo, Atairo y Varela (2018) observan que, en cuanto al grado de socialización con pares, en todas las facultades de la UNLP el principal motivo de reunión de los estudiantes fuera de los horarios de clase es el estudio, aunque sobresalen las facultades de Trabajo Social y de Periodismo y Comunicación Social porque sus estudiantes se reúnen más –en términos relativos- para participar en organizaciones o grupos político-estudiantiles.

Sentidos estudiantiles *sin condición*

En el abordaje que sigue se separó con fines analíticos un conjunto de dimensiones que identifiqué en los sentidos de la experiencia universitaria configurados por los estudiantes en el contexto del trabajo de campo. Cabe recordar que estos estudiantes, al momento de los grupos focales y las entrevistas se encontraban cursando el segundo año de la carrera (más específicamente el primer cuatrimestre de ese año). La distinción propuesta solo busca generar claridad expositiva, sin embargo, es preciso señalar que en los grupos focales y las entrevistas realizadas los sentidos sobre el primer año de estudio en la facultad se anudan y entrelazan con las condiciones del contexto social, las trayectorias educativas previas, las historias personales y familiares, entre otros aspectos.

En primer lugar, en el contexto de los grupos focales que realicé con estudiantes de trabajo social me interesa reflexionar recuperando la pregunta que formuló Jacques Derrida en su obra denominada *Universidad sin condición* (2001) acerca del futuro de las humanidades y el de la universidad en un mundo que experimenta y ha experimentado profundas mutaciones respecto de aquél en que surgió como institución formadora. Ese *sin condición* hace referencia al ejercicio libre del pensamiento, a la universidad como:

...el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia; ni siquiera tampoco la idea tradicional de crítica, como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma 'cuestión', del pensamiento como cuestionamiento (2001:14).

Siguiendo esta línea de pensamiento, me interesa argumentar en torno a la idea de la existencia o identificación de una suerte de *experiencia universitaria sin condición*. Con esta noción me refiero al hecho de que, para los estudiantes de Trabajo Social, la experiencia universitaria del primer año aparece repleta de cuestionamientos, nada de esa experiencia queda al resguardo de profundas interpelaciones que estos estudiantes (recientemente incorporados si no a la universidad a la Facultad de Trabajo Social) realizan y que se expresan en los sentidos de la experiencia que construyen al habitar la universidad pública y, más específicamente, la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

He aquí lo que podríamos, por apelar a ella, llamar la universidad sin condición: el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo (Derrida, 2001:14).

En segundo lugar, este *sin condición* me permitió identificar y organizar un conjunto de dimensiones que tienen que ver con una pluralidad de sentidos vinculados a la experiencia universitaria de los estudiantes, surgidos en la interacción colectiva de los grupos focales -y en cuya dinámica se pusieron al descubierto las cosmovisiones de los participantes, así como los usos frecuentes del lenguaje-. Así, a través de un intercambio de ideas que propuse en estas instancias, los estudiantes pudieron reconsiderar sus propias posiciones y, como producto de la comunicación, emergieron temáticas y sentidos que no estaban explícitas con anterioridad a la discusión (Marradi y otros, 2007) y que me resultaron muy útiles para profundizar en el contexto de la realización posterior de un conjunto de entrevistas individuales. Como apuntan Helman, Micó y Del Valle Vera:

Poco importa si los hechos narrados coinciden con los sucedidos, porque, además, estos últimos están perdidos. Lo que sí importa es que los sujetos construyan —y en ese mismo proceso, recuperen— sentidos que construyen y constituyen un pasado pensado en el presente, y un presente sostenido en esa memoria (2014:22).

Comenzaré entonces por el análisis de un conjunto de dimensiones obtenidas en el contexto de la realización de dos grupos focales y que luego me fue posible ahondar en la realización de las entrevistas en profundidad. Se trata, entre otras, de referencias al *contexto social, las situaciones personales y familiares, la educación secundaria, el carácter colectivo de la experiencia y el grupo de pares, las cátedras como dispositivos institucionales complejos, los (afectos) docentes y los docentes trabajadores sociales, la calidad de la enseñanza, el desgranamiento como “su” problema y las “marcas” constitutivas del campo del Trabajo Social.*

En el cuadro que sigue estas dimensiones se organizan con mayor detalle y en función de los ejes analíticos que me fue posible construir y cuya explicitación coloqué en las primeras páginas de la investigación dedicadas a explicitar las cuestiones de método.

EJES DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA	DIMENSIONES DE ANÁLISIS	BREVES OBSERVACIONES
En relación con los ESTUDIOS	El contexto social, las situaciones personales y familiares.	- Referencias al contexto social, económico, familiar y personal en tanto elementos intervinientes en la experiencia universitaria durante el primer año.
	Políticas educativas específicas (<i>“El boleto y el PROGRESAR”</i>). La problemática del desgranamiento universitario (<i>“Entramos y era un aula llena y ahora ya nos conocemos todos”</i>).	- Políticas socioeducativas que tienen un correlato en las trayectorias y sentidos que construyen los estudiantes. - Reflexiones estudiantiles sobre el problema del alto índice de desgranamiento durante el primer año de la carrera.
En relación con el CONOCIMIENTO	La escuela secundaria y el ritmo académico en la universidad.	- Sentidos en torno a la escuela secundaria, valoraciones de la formación recibida.
	La preocupación por la calidad y la relevancia de la formación (<i>“Las cátedras no tendrían que elegir los contenidos de acuerdo a cuantas bajas puede haber en su materia”</i>). Aspectos pedagógicos, críticas a la evaluación y marcas del campo disciplinar-profesional en los relatos estudiantiles (<i>“No porque conozca muchos textos en lo social va a saber qué hacer”</i>).	- El carácter distintivo de la experiencia universitaria respecto del nivel secundario. - Los sentidos que los estudiantes construyen contribuyen a tensionar la falsa dicotomía entre inclusión y calidad en la formación universitaria. - Valoraciones de la enseñanza, las clases y críticas a los dispositivos de evaluación

		- Sentidos divergentes acerca de las prácticas preprofesionales y la impronta interventiva del Trabajo Social
		- Fuerte referencia al acompañamiento institucional y al que se localiza y manifiesta en los propios estudiantes y en sus interacciones, en las prácticas del centro de estudiantes y de las agrupaciones.
En relación con la <i>INSTITUCIÓN</i>	El énfasis al carácter colectivo de la experiencia (“Como vivirlo de manera colectiva, ¿viste?”). Las cátedras como dispositivo institucional específico.	- El espacio material pero también simbólico del patio de la facultad y lo que allí acontece en términos de redes y lazos de sociabilidad y como “marca” de la cultura institucional de la FTS. - Su organización, las decisiones de enseñanza y los conflictos en su interior que se manifiestan en los sentidos de la experiencia universitaria estudiantil.
En relación con los <i>PROFESORES</i> (<i>Formas recíprocas de concebirse</i>)	Sentidos estudiantiles acerca de los profesores del primer año.	- Cercanía, afectividad y respeto en los relatos de los estudiantes en relación a los profesores.

La indagación de estos sentidos acerca de una experiencia universitaria *sin condición* que construyen y expresan los estudiantes, requiere considerar el contexto en el que adquieren una significación más amplia e inscribirla dentro de un conjunto de pautas explicables sociohistóricamente. Como sostiene Geertz, es preciso lograr:

un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularlos en una concepción simultánea... situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente (1994:89).

Me refiero, como señalé en el apartado metodológico de esta investigación, a que los relatos que iré presentando responden a una realidad socialmente construida. A su vez –y, sin embargo-, no pretendo desdeñar ni soslayar que cada uno de esos relatos compartidos por los estudiantes es completamente único y singular. En términos analíticos, me muevo entonces en los bordes de la reconocida tensión entre sacralizar los relatos y acabar por realizar una mera transcripción de datos, o asimilarlos a los modos más tradicionales de conocer en los cuales vanamente se colocarían (Bolívar, 2002).

Sentidos de la experiencia universitaria en relación con los estudios

El contexto social, las situaciones personales y familiares

En el contexto de los grupos focales y las entrevistas los estudiantes -con matices, pero, si no todos, casi todos ellos- hicieron múltiples referencias a dificultades del orden del contexto social, económico e incluso familiar y personal en tanto elementos que atravesaron su experiencia en la FTS durante el primer año de la carrera. No obstante, me interesa resaltar que rechazo la certidumbre que se desprende del uso de la categoría *contexto*, dado que no se trata de un escenario unificado y homogéneo que determinaría de manera absoluta, idéntica y lineal las acciones de los actores sociales (en este caso los estudiantes).

Coincido con el señalamiento de Giribuela, Massa y Siede (2014) respecto a que para los estudiantes de primer año de Trabajo Social es un desafío, un obstáculo a vencer, el romper con visiones naturalizadas de lo social, con la creencia en que es posible un acceso inmediato y directo al conocimiento de lo social. No obstante, sus relatos también permiten identificar formas de pensar propias del *buen sentido*¹⁰³ que sin duda constituyen una buena puerta de entrada para el cumplimiento del mencionado desafío:

¹⁰³ Me refiero al buen sentido en los términos de Brusilovsky (1992): *Cuando hablamos de buen sentido nos referimos a procesos por los que se hace inteligible una situación o se toman decisiones por medio del uso de*

Yo: *¿Cuándo decís dificultades a qué te referís concretamente?*

Estudiante 1 Grupo Focal 1: *A dificultades económicas, familiares, pero... como ser que este año estoy viniendo sin boleto, me lo estoy bancando yo y por eso no puedo hacer todas las materias, porque no puedo venir todos los días (Mariana, 21 años, vive en Berisso)¹⁰⁴.*

Estudiante 2 Grupo Focal 1: *Yo comparto la idea con ella. Los problemas económicos, familiares... hoy en día son determinantes a la hora de estar dentro de la facultad. Ponele yo estoy cursando cinco materias y ahora a medida que fui sacándomelas en los últimos tramos siento un alivio. El año pasado arranqué muy de golpe y fueron muchas las cosas: me quedé sin casa, y bueno ahí están los problemas económicos y familiares, ya era un momento de incertidumbre: dejar la carrera, seguir, no... Era mi primer año de la vida universitaria, fue complicado. Ya en el segundo cuatrimestre me pude asentar un poco más (Francisco, 23 años).*

Estudiante 3 Grupo Focal 1: *Yo venía de otra experiencia de estudiar y sí, a mí me parece que académicamente no me fue muy bien en el primer año, incluso me iba mejor en la otra carrera, entonces, nada, también obviamente que igual que muchos compañeros y compañeras, en este contexto, todo se vuelve una crisis, incluso en términos familiares y económicos. Yo me anoté el año pasado en Trabajo Social, también trabajo y estoy desde el 2015 acá en la ciudad de La Plata y los gastos de vivir acá siendo de Santa Cruz son un montón y me cuesta mucho (Juan*

conocimientos e informaciones provenientes, fundamentalmente, del saber cotidiano, lo que se evidencia en el lenguaje común, no de cuerpos teóricos. Si bien del mismo modo que cuando se opera con “sentido común”, el razonamiento se apoya en el saber cotidiano, se diferencia por su flexibilidad, la ubicación de los problemas particulares en relación con la situación histórico-social que les dio origen y la posibilidad de imaginar respuestas nuevas, adecuadas a las condiciones de la situación (1992:26-27).

¹⁰⁴ Cabe señalar que he optado por colocar nombres falsos pero que respetan el género de los estudiantes. Esta decisión aplica tanto para la presentación de los relatos de las entrevistas como de los intercambios producidos en el contexto de los grupos focales. Los datos referidos a las edades de los estudiantes y las menciones específicas que acompañan como información ampliatoria son verdaderos.

Augusto, 22 años, previo a estudiar Trabajo Social estudió la carrera de Periodismo y Comunicación Social en la UNLP).

En los relatos las dificultades expresadas por los estudiantes de Trabajo Social se articulan con contingencias de todo tipo, expectativas, frustraciones y también aprendizajes. Pero fundamentalmente se entretienen con las notas del escenario epocal en que la experiencia universitaria se transita. Así, mientras que el período 2003-2015 es caracterizado por la profundización y reconocimiento de la educación como derecho, por la recuperación de la centralidad del estado, la ampliación del derecho a la educación y su asociación con la igualdad, la reconstrucción de lo común y la reconsideración de la diversidad (Rovelli, 2013); el período que se abrió en Argentina bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos supuso un giro contrastante que configuró un escenario complejo con evidencias de retrocesos históricos y con efectos inevitables en la educación, en las instituciones educativas y en la vida cotidiana de estudiantes y docentes.

En este punto, refiriéndose en el primer caso a las políticas educativas y al campo académico de la década de 2000 y en el segundo caso al período reciente (2015-2019), Claudio Suasnábar observa que:

En el campo educativo este movimiento se manifestó también en la recuperación de elementos simbólicos como la presencia estatal, la inclusión social y las políticas universales que habían sido defendidos por los académicos e intelectuales críticos de la década de 1990. Esta discursividad fue acompañada por una serie de políticas que mostraban el regreso del protagonismo del Estado tales como la garantía del derecho a la educación junto al diseño de políticas inclusivas que procuraban mayores niveles de igualdad en torno a ciertos principios universales (2018:47).

En cuanto a las políticas educativas del macrismo si bien todavía son pocos los estudios para realizar un balance completo, los tres años y medio de gestión nos permiten identificar algunas tendencias y orientaciones. Así, el sistemático recorte del presupuesto educativo constituyó un eje central de la política ministerial que recorre todo el período tal como lo señalan y corroboran distintos informes e investigaciones (2018:51).

Con todo, como observa Lahire (2006), es un verdadero desafío para los analistas sociales ensayar una interpretación sobre un tiempo histórico corto y aún inacabado. Aún más, cuando pensamos en las transformaciones experimentadas en los últimos años nos encontramos con lógicas limitaciones empíricas. Sin embargo, se encuentra un importante grado de consenso entre los investigadores en ciencias sociales respecto de la existencia durante el gobierno de la Alianza Cambiemos de un giro en el papel que asume el Estado signado por la impugnación creciente a la etapa de avance popular inaugurada en los albores de este siglo. Esto se expresa en un conjunto de medidas regresivas en lo social, lo económico, lo cultural y, específicamente, en el desfinanciamiento de la educación y en particular las universidades públicas. Refiriéndose a las particularidades del caso nacional, Montero y Collizzolli (2016) aluden a una transformación sustantiva en casi todos los aspectos de la política: la regulación económica, la política cultural y la inserción internacional del país, son elementos que se orientaron hacia una verdadera restauración de los lineamientos propios de la etapa neoliberal, con aumento de la represión social e incipiente criminalización de la protesta social

No obstante, los principales núcleos de problemas rebasan las coyunturas electorales en los países de la región e implican una reconfiguración general de la correlación de fuerzas en todos los planos:

...desde el traslado de la crisis internacional a los países emergentes, el avance global de instrumentos de expansión del libre comercio –TPP, TISA, etc.- y, por supuesto, el resonante avance de fuerzas de derecha en países clave de la región, donde han logrado articular la aparición de nuevas demandas en el seno del campo popular para promover una agenda de cambios “neoconservadora” (Montero y Collizzolli, 2016:20).

El eje de la disputa incluye entonces los triunfos electorales y el acceso al gobierno, pero no se agota en ello, sino que remite a una disputa hegemónica, un estado general de disputa que remite a lo que García Linera (2012) denominó *horizonte de época*. Es decir, el conjunto de representaciones, horizontes y expectativas dominantes en un tiempo histórico determinado y en cuyo seno emergen las luchas, las diferencias, las tensiones y las contradicciones. Si como parte del horizonte de sentido instaurado en el período anterior se logró avanzar en la profundización y reconocimiento de la educación como derecho, el derecho a la universidad resulta en la actualidad seriamente cuestionado ante la conjunción de una serie de fenómenos globales, regionales y nacionales.

En la coyuntura de los últimos cuatro años en nuestro país resultaron -sino nulas-, escasas las referencias a la noción *derecho a la educación* en el discurso público y su lugar fue ocupado por la idea de *calidad*, una amplia concepción *sobreevaluadora* (Southwell, 2019) y por el término aparentemente menos pretencioso de *meritocracia*, cabe señalar que ni uno ni otro se enmarcan en congruencia con la concepción de la educación como derecho ya que dan prioridad a una lógica competitiva y justamente meritocrática. Asimismo, la creencia en la meritocracia como valor en sí, en sociedades básicamente desiguales e injustas, implica individualizar un problema que, en rigor, es eminentemente socioeducativo y político. Las ideas asociadas al mérito y al esfuerzo individual sin referencias a las condiciones materiales y simbólicas refuerzan la idea de que la desigualdad se aloja en los individuos (en sus genes, en sus cerebros, en sus dones o talentos naturales) y que la igualdad consiste, por ejemplo, en estimular las mentes y/o las emociones (Causa, 2016).

Como sostiene Carli (2012), habilitar la pregunta por la experiencia estudiantil en distintos espacios y tiempos históricos y en el marco de particulares instituciones educativas (universidades, facultades y carreras), supone el hallazgo de elementos comunes, pero fundamentalmente de un espectro de diferencias. En este sentido, como analicé anteriormente, conviene recordar que las notas del contexto social sucintamente reseñado anteriormente impactan en estudiantes que, como en el caso de la carrera de Trabajo Social, provienen en su mayoría de un estrato socioeconómico medio bajo¹⁰⁵ y cuya autopercepción así lo demuestra en relación con estudiantes de otras facultades de la UNLP. Asimismo, estudiantes que en un promedio muy significativo combinan el estudio con el trabajo: *entre la casa, el laburo y la facultad* expresaba literalmente y a propósito de su situación una de las estudiantes entrevistada, en donde esa casa implica para la estudiante también el estar a cargo del cuidado de sus hijos y en donde ese *laburo* se caracteriza por la precariedad en cuanto a sus características y condiciones.

El Boleto Estudiantil y el PROGRESAR

¹⁰⁵ Esta apreciación no supone el desconocimiento de distintas universidades, facultades y carreras que también reciben estudiantes de estratos bajos y medio-bajos.

Las dificultades expresadas y su relación con el contexto más amplio en que se transita la experiencia universitaria se vinculan también con políticas socioeducativas específicas que tienen su correlato tanto en las trayectorias como en los sentidos que construyen los estudiantes. Así, en el contexto de los grupos focales el problema y las dificultades experimentadas en cuanto al acceso al Boleto Estudiantil Gratuito para el nivel universitario se puso fuertemente de manifiesto por los estudiantes¹⁰⁶.

Estudiante 2 Grupo Focal 2: *Hay veces que es difícil venir, vengo con el boleto y pago uno y las chicas me pagan otro, son dos micros para venir y dos para volver, y hay veces que si me quedo muchas horas estoy todo el día tomando mates* (Clara, 21 años, vive con sus padres en la periferia de La Plata).

Estudiante 4 Grupo Focal 2: *Hoy en día el boleto y el progresar tienen esa cosa meritocrática que si no tenés un final metido no lo podés cobrar, yo aprobé cuatro materias y promocione dos y no tengo boleto, me bajaron el progresar y venir a cursar cinco y seis días a la semana se hace difícil* (Marcelo, 22 años, vive en Berazategui).

Cabe resaltar que en relación con la procedencia de los estudiantes de Trabajo Social se observa un claro predominio de ingresantes procedentes de la ciudad de La Plata, el Gran La Plata y partidos aledaños, pero también se identifican ingresantes que viven en otros distritos de la provincia de Buenos Aires (11%).

Soy de Chascomús y bueno, yo tengo una nena de 10 años entonces yo viajo todos los días a cursar, yo voy y vengo todos los días, no estoy acá ni nada. Por ahí sí me pasa que la nena está con el papá, hay que estudiar mucho, hay que ir a las

¹⁰⁶ Las dificultades para la carga del Boleto sucedieron tanto en el año 2018 en que los estudiantes que participaron de los grupos focales cursaron el primer año de la carrera como al momento de la realización propiamente dicha de los mencionados grupos focales (año 2019, en que los estudiantes cursaban el segundo año). Al respecto destaco dos artículos periodísticos del año 2018 de dos medios locales de la Ciudad de La Plata:

<https://www.eldia.com/nota/2018-4-5-2-1-40-los-estudiantes-no-pueden-acceder-al-boleto-universitario-por-demoras-administrativas-la-ciudad>

https://eeditorplatense.com.ar/nota/306/siguen_los_problemas_para_sacar_el_boleto_estudiantil

prácticas y todo por ahí me quedo en la casa de una compañera, pero generalmente viajo todos, todos los días a cursar (Cecilia, 37 años. Estudiante entrevistada N.º 7).

Sin embargo, los intercambios apuntaron con mayor énfasis a un pronunciado cuestionamiento a la situación del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR). De manera específica, este programa y sus bemoles se presenta con notas de preocupación en los relatos de los estudiantes, tanto por haber perdido ellos mismos el acceso a ese beneficio como por haber tomado conocimiento de esa misma situación en el caso de algún o algunos compañeros. Ciertamente, tras el vaciamiento que el Progresar experimentó durante los dos primeros años de gobierno de la Alianza Cambiemos -con despidos, congelamiento del monto y bajas de beneficiarios-, en el año en que los estudiantes de esta investigación transitaron el primer año de la carrera, el entonces presidente estableció mediante el Decreto Presidencial 90/2018¹⁰⁷ el relanzamiento del Progresar como una *nueva política educativa* que, en rigor, invirtió la lógica con la que el programa había surgido.

Cuando el Progresar se creó por impulso del gobierno kirchnerista en el año 2014, fue concebido como una política pública universal para incentivar a los jóvenes de sectores populares (que pertenezcan a un grupo familiar que no supere tres veces el Salario Mínimo Vital y Móvil) para que puedan continuar sus estudios secundarios, cursos de formación, terciarios y/o universitarios. Fundamentalmente, el Progresar constituía una ampliación de derechos en el acceso a la educación para miles de jóvenes atravesados por las desigualdades sociales. En una nueva avanzada neoliberal en el campo educativo, el Progresar pasó en el año 2018 a ser concebido desde la lógica de la meritocracia como valor en sí. Aunque la definición del universo se mantuvo, así como los montos diferenciales en carreras estratégicas, otros ejes del programa se derogaron y los requisitos académicos (ya existentes) se incrementaron. Estudiantes del nivel secundario y oficios pasaron de tener que certificar la asistencia a tener que certificar que pasaron de año.

En el caso de los estudiantes universitarios, de tener que aprobar una escala progresiva de materias, similar a la que se exige para mantener la condición de alumno regular a cualquier estudiante, pasaron a tener que aprobar el 50 por ciento de las materias cada año. Cumplir con esas metas no es un incentivo para recibir más dinero, es un requerimiento para permanecer en

¹⁰⁷ Decreto presidencial 90/2018. Boletín oficial de la Presidencia de la Nación. 31 de enero de 2018.

el programa. Para algunos, estos requisitos pueden resultar alcanzables, pero para el núcleo duro de jóvenes en situación de vulnerabilidad o con ciertas dificultades de orden socioeconómico, el panorama se torna mucho más difícil. Ningún *incentivo* puede reemplazar las tutorías, el apoyo pedagógico, la orientación, el acompañamiento y la escucha a los estudiantes, cuestiones ausentes en la normativa del programa actual.¹⁰⁸

De esta manera, el programa Progresar dejó de ser entendido como un derecho para todo joven de entre 18 y 24 años de bajos ingresos que estudie, para convertirse en una beca educativa que premia el mérito. De caracterizarse por priorizar el inicio del ciclo de estudios, para fortalecer la posibilidad de los jóvenes de sortear barreras para ingresar o volver al sistema educativo, el Progresar desde el año 2018 pasó a premiar la llegada, el final del ciclo de estudios. Las becas del programa quedaron así atadas al *mérito* académico, al resultado, la idea rectora es la *meritocracia*, donde la *igualdad* consiste en asegurar la posibilidad de competir en condiciones similares, sin considerar ninguna diferencia de origen o condición, como el género, la edad, el ingreso, el lugar donde se habita, el origen étnico, el nivel socioeconómico de las familias, entre otros factores.

Las indagaciones referidas a los perfiles de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social que trabajé anteriormente contribuyen, en parte, a explicar los relatos de los estudiantes entrevistados en relación con el impacto de estas decisiones políticas en su tránsito y experiencia en la universidad. Así, me fue posible demostrar que un gran número de quienes estudian en la FTS son primera generación universitaria, provienen de hogares de bajos recursos, combinan estudio con trabajo y, además, en su gran mayoría son mujeres. Como me referí anteriormente, muchas mujeres jóvenes que acaban por ser las más castigadas por esta regresiva decisión política debido al, por ejemplo, mayor peso que las tareas de cuidado revisten para ellas y el menor tiempo que sus pares varones para dedicarse al estudio. En la FTS, algunos

¹⁰⁸ Además, el decreto presidencial de 2018 recortó las transferencias del Progresar de 12 a 10 cuotas anuales. La actualización de los montos -de 10.800 a 12.500 anuales- representó para ese año una caída de más del 40 por ciento del poder adquisitivo para quienes están terminando el nivel medio o estudiando oficios (aproximadamente el 60 por ciento de la población objetivo). El incremento superior del 48 por ciento que se otorgó a los estudiantes universitarios tampoco alcanzó a compensar la inflación acumulada. Además, se eliminó la obligación de proveer servicios de cuidado para jóvenes con niños a cargo, se derogó el requisito de realizar chequeos de salud, se derogó la posibilidad de empalmar el Progresar con un empleo en sus primeros meses, y se eliminó la participación de otros ministerios en el programa.

informes consultados señalan que una cantidad considerable de mujeres estudiantes de la carrera tienen a cargo el cuidado de hermanos menores, adultos mayores o hijos.

Entramos y era un aula llena y ahora ya nos conocemos todos

Refiriéndose a la problemática del, en los términos del autor, *abandono universitario*, el propio Vincent Tinto (1993) sostiene la necesidad de desarrollar indagaciones cualitativas que busquen comprender cómo los estudiantes dan sentido a su experiencia en la universidad, así como también resulta relevante la incorporación de otros actores que habitualmente son excluidos de la práctica de la investigación¹⁰⁹.

En los relatos de los estudiantes de Trabajo Social las dificultades del contexto y las retracciones y retrocesos de las políticas orientadas a la inclusión universitaria entran en relación con el mencionado problema del alto índice de desgranamiento durante el primer año de estudios en la carrera. Es decir, así como sus relatos dan cuenta de que conocen los perfiles de estudiantes de la carrera caracterizados más atrás en este mismo capítulo (*los que cursan y trabajan son la mayoría, nosotros no somos solo estudiantes*) también el desgranamiento como problema no solo es advertido por ellos sino que constituye una preocupación¹¹⁰ que inclusive interpela, *más allá de las crisis a nivel social*, el quehacer de las cátedras y de los propios profesores de primer año frente a este problema que aparece como parte de la agenda de preocupaciones de los estudiantes de Trabajo Social y que, desde la perspectiva estudiantil, reclama de parte de aquellos una tarea, una responsabilidad o, en sus propias palabras, el *disponer de ciertos mecanismos*:

Yo: *¿Qué le dirían a un profe de primer año para que tenga en cuenta?*

Estudiante 3 Grupo Focal 1: *Sí creo que, en primer año, me parece, uno tiene como profesor que entender ciertas historias, comprender, incluso en esta facultad que parece que la comprensión de la historia es muy importante, y ser pedagógicos.*

¹⁰⁹ En el siguiente capítulo me detengo en los sentidos de los profesores referidos, entre otros aspectos, a la problemática del desgranamiento universitario.

¹¹⁰ Como se verá más adelante en este mismo capítulo, desde las agrupaciones estudiantiles la cuestión del desgranamiento universitario implicará también el diseño de actividades autogestionadas para hacer frente al problema.

Tenés que tener cierto tipo de comprensión porque la deserción que hubo el año pasado más allá de las crisis y todo, te lleva a pensar que si los pibes se te sientan en el suelo y bueno tenés que tener ciertos mecanismos y uno se tiene que involucrar con eso (Juan Augusto, 22 años).

Estudiante 5 Grupo Focal 1: *Que tengan en cuenta que a esta edad estamos muy sensibles en muchos aspectos y que todo, mala conducta y forma de expresar algo afecta y que hay que ser más sensibles con los alumnos que es una cuestión de comprendernos mutuamente y de comprenderse en serio, porque el estudiante a veces le cuesta y está lleno de dudas y se va a quedar callado si le preguntas. Que no te lo quieran contar no es que no existan (Santiago, 20 años).*

Estudiante 6 Grupo Focal 1: *El tema de cuando se tiene en cuenta el contexto, por ahí, medio se, no sé cómo decirlo, por ahí hay cátedras que te bajan el contenido de lectura y uno elige que materias cursar y cuales no y por ahí hay otras maneras de facilitar que no se pierdan ciertos contenidos porque vas a llegar a otras cursadas sin eso, y por ahí se baja por tiempo o contextos los contenidos y por ahí la solución no es esa sino facilitar el material y que todos lo puedan tener (Martina, 23 años).*

Estudiante 3 Grupo Focal 1: *Sí, estoy de acuerdo. En este cuatrimestre se sacaron muchos (Juan Augusto, 22 años).*

Estudiante 6 Grupo Focal 1: *En trabajo 2 eran cuarenta textos y bajaron veinte. Dijeron que era porque había miedo de que muchos dejen, pero uno si deja una materia no es porque hay mucho para leer sino por un montón de cosas. Creo que la cátedra no tendría que elegir su contenido de acuerdo con cuantas bajas puede haber en su materia (Martina, 23 años).*

Estudiante 3 Grupo Focal 1: *En psicología paso lo mismo (Juan Augusto, 22 años).*

Estudiante 5 Grupo Focal 1: *Sí, por ahí entender que sacar textos para nosotros no es ningún beneficio ni ningún placer (Santiago, 20 años).*

Estudiante 9 Grupo Focal 1: *Igual, como que coincido y no. Uno debe tener conocimiento, pero ahí hay una discusión. Para nosotros es muy nuevo, pero transitamos la facultad en medio de una crisis que repercute en las relaciones sociales, nosotros entramos y era un aula llena y ahora ya nos conocemos todos. Y uno tiene que intervenir en ese contexto y los que cursan y trabajan son una banda, son la mayoría, y yo creo que tenés que consensuar en eso, yo no tengo que bajar el contenido teórico pero la gente tiene que estar, si yo dejo todos los textos me quedan tres personas (Viviana, 24 años).*

Estudiante 11 Grupo Focal 1: *Sí, yo creo que se tienen que contemplar todos los aspectos, nosotros no somos solo estudiantes, las cátedras tienen que tener en cuenta que cada uno tiene una vida aparte de la universidad y tiene que hacer malabares para llegar a fin de mes o para ir a las clases, pero también yo lo veo más como buscar otros mecanismos o formas de evaluación. Yo lo veo desde ese lado, me parece genial que se contemplen los contextos de cada uno, en una universidad a la que llega gente de todos lados, me parece importante igual que no se pierdan los contenidos porque por algo están en el programa, por ahí habría que correrse un poco de la educación formal y contemplar que no es sacar textos especulando (Mariana, 26 años).*

Profundizando en este aspecto, en las entrevistas con los estudiantes surgió con mayor detalle el problema del desgranamiento interanual que se produce del primero al segundo año de la carrera y el señalamiento que los estudiantes hacen respecto del carácter crucial de los primeros exámenes parciales durante el primer año¹¹¹. En sus relatos no se les escapa la identificación y la reflexión a propósito de la gran cantidad de sus compañeros que deciden no rendir (o que se ven impedidos de hacerlo por alguna razón o conjunto de ellas) esas primeras

¹¹¹ Sobre la cuestión de los exámenes en el primer año de la universidad y sus efectos en términos del rumbo a tomar por parte de los actores, las instituciones, los programas y acciones, véase Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, 2(2). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>.

evaluaciones o desaprueban y esa situación conlleva la decisión o consecuencia de interrumpir la carrera.

El año anterior yo me acuerdo de que estábamos afuera, no entrábamos a escuchar los teóricos de la mayoría de las materias. Este año estábamos adentro y sobraban lugares entonces el teórico de este año fue como un poco más abarcativo (Cecilia, 22 años. Estudiante entrevistada N.º 12).

En el contrapunto anteriormente referenciado y producido entre los estudiantes en el contexto de uno de los grupos focales emergen varios aspectos de relevancia que me interesa retomar ¿Qué contienen los relatos de los estudiantes? ¿Cómo y con qué elementos construyen y articulan la experiencia universitaria del primer año? ¿Cómo conciben a los profesores y qué expectativas depositan en ellos? En los extractos citados emergen algunos indicios que remiten, en primer lugar, a una suerte de demanda respecto a que: *los profesores tienen que comprender (comprendernos)*, reponen la dimensión de la sensibilidad docente y destacan que: *los profes tienen que ser más sensibles con nosotros, comprendernos mutuamente, porque que no te quieran contar en las clases no significa que no tengamos un montón de dudas y dificultades.*

El tema de los lazos de sensibilidad y afectividad cobró una visibilidad y una legitimidad muy fuerte en las últimas décadas en el campo educativo, adquiriendo en la actualidad una legitimidad suficiente como para convertirse en objeto de estudio, debate, en asunto de relevancia y en cuestión a trabajar en las aulas. Para Abramowski¹¹² (2010) en tiempos de liquidez y de ruptura de los marcos institucionales hasta entonces vigentes todo lo ligado al aspecto afectivo-vincular se vuelve mucho más visible y expuesto. En particular, la afectividad docente (histórica, cambiante, construida, aprendida) demanda hoy que quien enseña sea capaz de comprender la importancia de la sensibilidad en su trato con los estudiantes¹¹³.

¹¹² Cabe anotar que esta autora se refiere fundamentalmente al trabajo realizado a partir de entrevistas a docentes de educación primaria que trabajan en la Ciudad de Buenos Aires.

¹¹³ *Tal vez es hora de resignificar nuestro oficio docente teniendo en cuenta el giro afectivo relativamente reciente, que adquiere fuerza en el campo de la educación, consistente en la confirmación de la inscripción de las emociones como categoría interpretativa para poder acceder al corazón de las prácticas docentes universitarias. En consecuencia, podemos testificar que las interacciones con nuestras y nuestros estudiantes se estructuran a través de circuitos afectivos que posibilitan horizontes de posibilidad. Es tiempo de meditar sobre la fabricación de la cultura afectiva en nuestras instituciones: en qué medida contribuimos las y los profesores a otorgar o quitar (auto) valía social y educativa (Kaplan, 2020:102).*

Más aún, el discurso pedagógico imperante sostiene que los profesores deben preocuparse por sus estudiantes, conocer sus características personales y familiares, hacer lugar a las diferencias, reconocer los diferentes ritmos y formas de aprendizaje, considerar, al momento de la evaluación, si pasaron o están pasando por alguna situación difícil, etc. Una creciente afectivización en las relaciones pedagógicas se combina con una tendencia a la individualización de los vínculos. En palabras de Kaplan:

El viraje afectivo relativamente reciente y que adquiere fuerza en el campo de la educación consiste en la confirmación de la inscripción de las emociones como categoría interpretativa para poder acceder al corazón de las prácticas de convivencia y de los resultados escolares. En efecto, podemos afirmar que las interacciones escolares se estructuran a través de circuitos afectivos que posibilitan comportamientos y aprendizajes diferenciales (Kaplan, s.f.2).

Este fenómeno, que entiende al *buen profesor* como aquel que logra relacionarse con los estudiantes, es lo que Abramowski (2010) entiende o denomina una *pedagogía relacional*. Es decir, una pedagogía en la que los profesores deben ser capaces de *relacionarse con todos sus alumnos, estableciendo vínculos con ellos en tanto personas* (2010:92). En este sentido, agrega la autora:

... para que una pedagogía relacional sea posible, es necesario que exista un contacto cercano, que se acorten las distancias y se genere un espacio íntimo entre docente y alumno en tanto que la distancia se identifica rápidamente con la frialdad, el descompromiso y la indiferencia (2010:92).

No obstante, si algo define al vínculo pedagógico es la distancia y el desconocimiento, en tanto condiciones de posibilidad de una genuina construcción de un vínculo igualitario. Sin embargo, como observa Abramowski (2010), en la actualidad se destaca la pérdida de esa conveniente distancia existente que permitía establecer vínculos entre extraños, posibilitando la construcción de un *nosotros*.

Así, la tensión entre cercanía y distancia que supone el vínculo pedagógico da cuenta de la rigidez y la afectuosidad entre las que se mueve la labor docente. Los relatos de los estudiantes que me fue posible analizar, a la par que ponen en valor la cercanía de los profesores, la reclaman. Es decir, valoran que muchos de los profesores del primer año construyen un

vínculo de cercanía con ellos que les significa, desde su punto de vista, mayores y mejores condiciones para habitar la facultad, para estudiar y aprender y, a la vez, exigen que los comprendan más en cuanto a sus circunstancias y situaciones (objetivas y subjetivas) que los atraviesan ¿Cómo se vinculan, a su vez, los profesores con la necesaria separación y encuadre que se requieren para hacer de la experiencia educativa algo más que la reparación afectiva? ¿En qué medida se avienen a la centralidad de la enseñanza y a la formación académica en tanto proceso enriquecedor y fortalecedor de los estudiantes –en ese sentido, sí, reparador, pero por la vía del conocimiento? Si bien retomaré más adelante en este capítulo y en el próximo algunas reflexiones sobre el asunto de la cercanía/distanciamiento en el vínculo pedagógico entre estudiantes y profesores de la carrera (dado que allí radica un eje central de los hallazgos de la investigación), resulta interesante subrayar la distinción que, en el contexto de los grupos focales y las entrevistas, realizaron los estudiantes en torno a los profesores según se trate de que estos sean o no trabajadores sociales. En esta dirección, uno de los estudiantes lo expresaba de la siguiente manera: *los primeros¹¹⁴ son más pedagógicos, entienden más lo que es la flexibilidad de la facultad...los otros son más estrictos, vienen dan el contenido y se van...son más duros, vienen de otras facultades y no tienen esa comprensión.*

Sentidos de la experiencia universitaria en relación con el conocimiento

Las cátedras no tendrían que elegir los contenidos de acuerdo con cuantas bajas puede haber en su materia

De los relatos consignados más atrás me interesa detenerme también en el contrapunto suscitado entre los estudiantes en torno a la preocupación por la calidad y la relevancia de la formación y su relación con las dificultades del contexto más amplio y el problema del desgranamiento que se produce en la carrera durante el primer año de la universidad. Los estudiantes señalan que: *si uno deja una materia no es porque haya mucho para leer, hay cátedras que te bajan el contenido de lectura*, cuestionan la quita de textos porque: *sacar textos no nos beneficia*, aunque enfatizan que: *la gente tiene que estar, si yo dejo todos los textos me quedan tres personas* y abogan por otras formas de *facilitar* el aprendizaje y, fundamentalmente, de promover la permanencia o retención durante el primer año de estudios.

¹¹⁴ Refiriéndose a los profesores que son portadores del título de Licenciados en Trabajo Social.

En términos generales, sostengo que los datos abordados anteriormente referidos a los perfiles y posiciones objetivas de los estudiantes que ingresan a la carrera de Trabajo Social no permiten por sí mismos, no alcanzan para comprender cabalmente las especificidades o matices de esos perfiles y, menos aún, permiten identificar los sentidos de la experiencia universitaria que los estudiantes construyen, inclusive prontamente, es decir, ya desde y a propósito de ese tiempo inicial de la vida universitaria que es el primer año de la carrera. ¿Cómo comprender entonces, qué elementos permitirían interpretar mejor, que esos estudiantes (que en su mayoría son primera generación universitaria, que combinan estudio con trabajo o trabajo con estudio (Guzmán Gómez, 2004a), que su extracción social es media/media baja, entre otras caracterizaciones referidas) hayan planteado con firmeza que: *no está bueno que las cátedras elijan su contenido de acuerdo con las posibles bajas y que sacar textos no nos beneficia?* En un sentido más particularizado, los sentidos que los estudiantes construyen contribuyen a tensionar la falsa dicotomía entre inclusión y calidad de la educación universitaria, entendiendo por esta última una enseñanza relevante, significativa, a la que puedan acceder todos los estudiantes sin ningún tipo de barreras o de exclusiones (Causa, 2013).

Las formas y las prácticas que hacen efectivo el derecho a la universidad son disputadas por los estudiantes y remiten también al quehacer de las instituciones, las cátedras y los profesores. En este punto, pienso que los sentidos de la experiencia de los estudiantes resultan entonces un aporte fundamental en la discusión central al interior de la universidad respecto a la inclusión universitaria, es decir, para interrogar las formas y prácticas inclusivas o pretendidamente inclusivas que se llevan a cabo¹¹⁵. *Dijeron que era por miedo a que muchos dejen* señaló una estudiante apuntando directamente a los desafíos pendientes ante la existencia de una importante disociación entre el discurso y las prácticas concretas, entre el reconocimiento formal y la efectivización del derecho a la universidad (Paparini y Ozollo, 2015).

Asimismo, las disputas por la formación académica en el campo del Trabajo Social que trabajé en el tercer capítulo de esta investigación se actualizan en los relatos de los estudiantes. Así como las vicisitudes de la formación en distintos momentos históricos del país marcaron las derivas del campo, las tensiones que los estudiantes refieren entre contemplar las profundas dificultades del contexto en que transitan la universidad pública, pero sin que eso signifique

¹¹⁵ Me refiero aquí al concepto de inclusión, sin embargo, y sin la intención de incurrir en un debate meramente nominalista, el lector podrá volver, en el capítulo anterior de esta investigación, sobre las discusiones conceptuales alrededor de lo que podría englobar en el título genérico “democratización universitaria”.

que se pierdan los contenidos porque por algo están en el programa, refieren a una experiencia universitaria activa, *experiencia universitaria sin condición* sostuvo al comienzo del capítulo con el propósito de caracterizar y comprender los modos en que los estudiantes de Trabajo Social construyen y se apropian de la universidad pública.

La escuela secundaria y el ritmo académico en la universidad

Una de las observaciones que desde el período de su reorganización en los albores del siglo XXI la FAUATS viene tematizando en los distintos Encuentros Académicos Nacionales referidos en los capítulos tercero y cuarto de la tesis tiene que ver con las características de los ingresantes a las carreras de Trabajo Social en el país. Específicamente, se señala en las publicaciones de la Federación que, respecto del nivel educativo, se observa que los estudiantes provienen de escuelas secundarias con muchas más deficiencias respecto de aquellas a las que asisten jóvenes que provienen de estratos sociales medios y altos. Con siete años de diferencia en cuanto a la fecha de sus publicaciones, un conjunto de autores provenientes del campo del Trabajo Social llama la atención sobre una serie de preocupaciones en este sentido:

En los últimos años recibimos estudiantes que presentan características diferentes a las que solían portar los que ingresaban a la carrera años atrás: es notoria la precariedad lingüística, la fragilidad para enfrentar las responsabilidades que acarrear los estudios del nivel superior, las dificultades para comprender los textos, una atención dispersa, entre otras. Paralelamente se observa un desgranamiento significativo –por lo menos en algunas unidades académicas- en el primer año de cursado (Cazzaniga, 2007:16).

Durante los últimos años identificamos diferentes hechos que podríamos considerarlos como problemáticas que los estudiantes ingresantes al ámbito universitario presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A modo de ejemplo podemos enunciar: dificultades para entender consignas de trabajo, limitaciones en la lecto-comprensión, vinculado a lo anterior también se evidencian inconvenientes para desarrollar y expresar claramente ideas en forma escrita y

oral, desconocimiento de datos elementales de la historia argentina y mundial, predominio de un tipo de pensamiento muy ligado a lo concreto, dificultad para producir, discutir y realizar trabajos en grupos, etc. El análisis de las dificultades de los estudiantes excede lo observable: la ortografía, la sintaxis, la gramática, cantidad de lecturas. Se presentan otras dificultades específicas: resumir, parafrasear, jerarquizar la información, interpretar la información paratextual, citar información de un texto, identificar la tesis y argumentos en un texto argumentativo, entre otras (Basta, Fink, Mendoza y Weber Suardiaz, 2014:274).

Sin negar la discusión por la formación que brinda la escuela secundaria en nuestro país, pienso que estos sentidos contribuyen en la construcción de los estudiantes calificándolos *desde la negatividad o la carencia, activando narrativas conservadoras y nostálgicas respecto de la escuela selectiva del pasado, y homologando desempeño escolar y disciplina con cuestiones sociales, culturales, étnicas y económicas* (Mayer, 2009:90, citado en Di Piero, 2019:275). Como apunta Di Piero (2019), en los sentidos que construyen los profesores y otros actores internos y externos a las instituciones educativas, los defectos del pasado son olvidados y encubiertos por una suerte de añoranza:

En estos discursos en los que se añora la edad de oro perdida y se protesta frente a la decadencia educativa, se entrelazan visiones sobre el declive general de la educación con visiones sobre el declive de la juventud. Se idealiza así un pasado dorado, en el que cierto tipo de joven transitaba por cierto tipo de escuela, en contraposición a los jóvenes que estudian actualmente en las escuelas secundarias... (Di Piero, 2019:280).

En este sentido, el cuestionamiento más radical que cabe a las perspectivas deficitarias, es decir, aquellas que definen previamente, de antemano a todo acto educativo, a toda relación con el otro, quién es el otro y cuáles son sus características, es que en esa definición previa subyace una intervención que, lejos de ser o resultar inocua, trae aparejadas consecuencias a los resultados de cualquier proceso de enseñanza. Si lo que prima es la mirada deficitaria de los estudiantes y sus aprendizajes, cabe preguntarnos ¿Cuáles son las posibilidades reales que se ofrecen para que la enseñanza pueda suceder y el aprendizaje de los estudiantes se fortalezca? Si se establece de antemano aquello que los estudiantes podrán o no realizar en el futuro,

entonces la formación universitaria se liga más con una práctica anunciadora de pronósticos que con la actividad de enseñanza entendida como responsabilidad sustantiva en el quehacer de los profesores universitarios y con una intencionalidad clara, esto es, el mejoramiento de la calidad de los procesos de producción, difusión, circulación y recepción de conocimientos (Edelstein, 2000).

Ampliando algunos datos consignados anteriormente,¹¹⁶ es posible observar que de un total de 433 ingresantes a la carrera de Trabajo Social de la UNLP encuestados en 2019¹¹⁷ un 46% considera que la formación que le brindó la escuela secundaria es buena, 26% la considera muy buena, 14% regular y 9% manifiesta que la formación secundaria como excelente, el 5% restante la considera mala. La mayoría de ellos (70%) manifiesta que *en ocasiones* a la hora de estudiar se les presentan inconvenientes con los textos, un porcentaje significativamente menor (20%) dice no registrar inconvenientes al momento de interpretar los textos y un 10% manifiesta que *habitualmente* se le plantea alguna dificultad. Respecto del tipo de dificultades experimentadas, más de la mitad de los estudiantes responde que uno de los principales inconvenientes que deben afrontar a la hora de estudiar los textos son: las palabras desconocidas, la imposibilidad de retener lo leído y problemas al momento de identificar las ideas principales y secundarias, entre otras dificultades mencionadas.

Cuando se le consultó respecto al uso de técnicas o estrategias de estudio, más del 80% manifestó utilizar alguna. Refieren fundamentalmente a la elaboración de resúmenes, subrayado de ideas principales, toma de apuntes, comentarios al margen del texto y, en menor medida a las técnicas de mayor complejidad cognitiva, como pueden ser el armado de cuadros sinópticos y/o mapas conceptuales. Más de la mitad de los estudiantes encuestados considera que logra expresarse correctamente en forma escrita, sin embargo, aproximadamente un 40% opina que lo logra *solo a veces* y un 7% que no logra expresarse correctamente por escrito. Ante la pregunta acerca de dónde y en qué soporte escriben cuando estudian, la mayoría absoluta dice optar por la escritura en papel y unos pocos por la computadora y el celular, como complementarios. Por último, se evidencia –desde la perspectiva de los estudiantes- que las

¹¹⁶ Resultó necesaria una primera y básica caracterización acerca de los estudiantes con los que se está trabajando (por ejemplo, en relación con sus trayectorias educativas previas). Ciertamente, el estudio de los sentidos de la experiencia universitaria requiere observar un conjunto de cuestiones generales que contribuyen a un mejor entendimiento de la singularidad de los perfiles estudiantiles que deciden estudiar la Licenciatura en Trabajo Social en la UNLP.

¹¹⁷ Fuente: Encuesta de Ingresantes. FTS. Año 2019.

mayores dificultades para expresarse correctamente se identifican en el ejercicio de la oralidad¹¹⁸, en ese sentido un 30% dijo poder expresarse correctamente, un 50% *solo a veces* y un 20% manifestó no lograr expresarse correctamente en forma oral.

Al respecto de estos señalamientos, cabe anotar, siguiendo a Di Matteo (2011) que, si bien las tipologías se complementan, en la universidad circula un discurso hegemónico que prioriza el texto académico que se emparenta más con una modalidad lógico-científica, dejando a un lado la modalidad narrativa. En este punto se centra la autora para identificar una posible brecha entre las prácticas de escritura previas de los estudiantes (más propias de la escuela secundaria) y las que supone y exige la escritura universitaria. Sobre este tema también haré hincapié a propósito del análisis de los relatos de los profesores en el siguiente capítulo de la tesis.

En el contexto de los grupos focales los estudiantes produjeron menciones a la escuela secundaria, resaltando en algunos casos la escasa preparación recibida y en otros el carácter distintivo de la experiencia universitaria respecto del nivel educativo precedente, es decir, la escuela secundaria (sobre todo enfatizando en las actividades de aprendizaje que deben realizar):

Estudiante 12 Grupo Focal 1: *Sí, yo soy del interior también, era mi primera carrera universitaria pero digamos noté mucho la diferencia de ese año a este en lo económico y bueno, me parece que no solo es lo económico sino también la preparación con la que uno viene de la secundaria, sea del año anterior o no, se hace muy notoria y hace que sea muy difícil poder entender el sistema universitario, de calificación y la autonomía que uno tiene que por ahí no la tiene adquirida y que bueno eso dificulta mucho después el nivel académico, genera atrasos (Carlos, 22 años, oriundo de la provincia de Neuquén).*

Estudiante 10 Grupo Focal 1: *A mí personalmente me fue bien, me pareció bien. Los parciales y los trabajos prácticos y todo eso, en la mayoría me fue bien. Lo único que yo por ahí no llegue a promocionar alguna materia. Y es un crecimiento*

¹¹⁸ En este punto la mayoría de los profesores se refirieron al problema de la baja presencia estudiantil en las mesas de exámenes finales. Incluso, destacaron que, durante el transcurso de la cursada, perder la oportunidad de la promoción sin examen final (en aquellas materias que ofrecen esta modalidad) equivale para no pocos estudiantes a dejar por completo la materia, evidenciando así la conducta de evitación de los exámenes finales orales.

para todos porque fue un pasaje del secundario que es muy distinto a hacer todos los trabajos prácticos y parciales que te mandan que son muy distintos, en la forma (Patricia, 20 años).

Es interesante observar que los sentidos que construyen los estudiantes de la FTS que participaron como interlocutores en esta investigación permiten identificar tensiones imperantes que, en un doble registro, interpelan justamente tanto a la escuela secundaria como a la universidad pública en general y a los primeros años de la formación en particular. Sus relatos ofrecen indicios para interrogar la escuela secundaria en cuanto a la formación efectivamente brindada, sus lógicas y prácticas pedagógicas y, fundamentalmente, en cuanto a la tan declamada articulación con los estudios superiores en general y con la universidad en particular. Para Boaventura de Sousa Santos, esta vinculación constituye un campo fundamental en la reconquista de la legitimidad de la universidad. Refiriéndose a esto el autor sostiene que el distanciamiento o la separación entre la universidad y la escuela, en caso de mantenerse, *acabará por derrumbar cualquier esfuerzo serio en el sentido de relegitimar socialmente la universidad* (2007:71).

Como señalé anteriormente, en el campo de producción de las políticas educativas hasta mediados de la segunda década del 2000 en Argentina ha primado la concepción del enfoque de derecho y la democratización en los marcos de igualdad y justicia social en relación con las condiciones de pobreza y exclusión que viven vastos sectores de la población. La finalidad, estructuración y dinámica de las instituciones escolares, en particular el nivel secundario, no estuvieron ajenas a esta lectura y se vieron interpeladas por esta complejidad. La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 del año 2006, -en el marco de una mirada integral y común a varias perspectivas políticas, filosóficas, sociales y culturales de la educación contemporánea- promulgó la obligatoriedad del nivel de educación secundaria, un hecho político-pedagógico plasmado en la legislación educativa contemporánea que se anticipa a medidas equivalentes de escala mundial.

En relación con lo que supuso esta Ley, y si bien puede plantearse la existencia de un alto grado de consenso del campo educativo y una evaluación positiva del giro discursivo y de las políticas operado por el gobierno nacional de entonces, también corresponde señalar la emergencia de un conjunto de dudas frente a la nueva Ley. En este sentido, Suasnábar (2018) agrupa un conjunto de voces críticas y reparos de distintos segmentos del campo educativo: las inconsistencias del propio texto de la Ley, las limitaciones del mecanismo propuesto para

discutirlo y las dudas respecto a la voluntad y capacidad de llevar a la práctica los lineamientos propuestos.

Desde una mirada más global, Suasnábar (2018) también menciona los cuestionamientos de algunos segmentos del campo académico de la educación en relación con una pretensión refundadora del discurso oficial y a una visión nostálgica sobre la educación apoyada en la recuperación de cierto imaginario de los años sesenta. Por otra parte, pero en sintonía, Sandra Carli (2006) subrayó la existencia de lo que denomina *núcleos conservadores* de la Ley, refiriéndose al lugar ambiguo de la familia como agente educativo y a la idea de libertad de elección incluida en los fundamentos, además de su señalamiento en relación con la necesidad de explicitar los mecanismos y acciones específicas que garanticen la proclamación del derecho a la educación.

Los procesos de transformación social, económica y política del período 2003–2015 en Argentina han generado necesidades sociales que impulsaron al sistema educativo a dar cuenta de la inclusión educativa y el acceso a los saberes, a la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones y la formación de valores para la ciudadanía crítica a todos los jóvenes. El Estado, a través de la LEN, ha planteado el derecho a la educación secundaria de todos, pero lograr la universalización de ese derecho no es solo garantizar el acceso. Parece clara la necesidad de plantear una nueva visión, una revisión de las condiciones prácticas y simbólicas que hacen a la escuela secundaria y en particular de aquellos sectores que siempre han estado impedidos de acceder, permanecer y egresar en el mencionado nivel educativo¹¹⁹ (Bracchi, Causa y Gabbai, 2010).

No obstante, desde una visión de los procesos históricos en educación, la decisión política de universalizar el derecho a la educación secundaria ha sido de fuerte impacto y generó la configuración de un nuevo escenario que, excediendo los aspectos normativos y legales, se instaló en lo cultural, lo político, lo social, lo institucional, lo curricular y lo vincular de este

¹¹⁹ No se puede soslayar el estancamiento y retraso desde el estado en estas políticas públicas que se ha experimentado en Argentina desde el año 2015 hasta el cierre del gobierno de la Alianza Cambiemos. Las concepciones del derecho a la educación no han sido aquellas que han orientado las políticas públicas del sector educación, sino muy por el contrario. Para una mayor y rigurosa profundización sobre el tema véase el trabajo de Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. En: Revista Propuesta Educativa número 50 – año 27 – vol.2 – págs. 39 a 62. Disponible en: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa50-dossier-suasnabar.pdf> (Consultado el 10/4/2020).

nivel educativo, planteando un nuevo desafío histórico en la configuración de una nueva escuela secundaria en la posición de todos los actores involucrados. Se hizo necesario (y permanece aún como desafío) pensar no solo en la estructura *escolar* sino también en la construcción simbólica de amplios sectores de la comunidad, sobre todo los pertenecientes a los sectores populares y, en el contexto del alcance de esta investigación, de los estudiantes que han accedido a la universidad luego de un reciente paso por el nivel secundario. Construcciones acerca del valor y el sentido de la escuela secundaria actual que contribuyan a revisar las expresiones juveniles bastante extendidas que, de tan simples, encierran en rigor una realidad social y cultural muy compleja: *El secundario no es para mí, La escuela no sirve para nada* o, como exhiben algunas *voces* de los estudiantes que atravesaron recientemente el primer año de estudios en Trabajo Social, *La secundaria no te prepara para la universidad*.

En un trabajo relativamente reciente, Visacovsky e Italia (2016) analizaron tres experiencias de articulación entre el nivel secundario y universitario en el conurbano bonaerense durante el período 2002-2012. Más específicamente, se refieren a las experiencias desarrolladas entre la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) con escuelas secundarias cercanas a su territorio. Estos autores señalan, en el devenir del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires entre los siglos XIX y XX, la existencia de un doble proceso que supone la democratización cada vez mayor en el acceso al nivel secundario, pero también la pérdida de uno de sus sentidos originarios, esto es, la preparación de los estudiantes para el nivel superior.

En su investigación, Visacovsky e Italia (2016) concluyen que son precisas, al menos, dos condiciones simultáneas para el éxito de las experiencias de articulación: a) que los directivos y docentes de la escuela dispongan de entornos laborales favorables, capacidad de trabajo en equipo y compromiso social; b) una política universitaria respaldada con recursos humanos y materiales y sostenida más allá de los bemoles de la gestión y los cambios en el gobierno. Es decir que, de no concebirse como política de estado, la articulación entre el nivel secundario y universitario estará condenada al fracaso.

En el caso específico del nivel secundario, reconocer la demanda de creación de un proceso de resignificación de las escuelas que asuma como reto pendiente la realización de una apuesta para una mayor inclusión y calidad de la enseñanza en el mencionado nivel educativo requiere la revisión crítica de las actuales experiencias profesionales e institucionales, ensayando nuevos análisis y prácticas que pongan de manifiesto la complejidad de la cuestión de este nivel educativo. En este marco, las discusiones sobre el nivel secundario han puesto de

manifiesto la necesidad de pensar la cohabitación y articulación entre una educación inclusiva para todos y el hecho de que ese espacio sea al mismo tiempo una oferta de calidad real, para que efectivamente la formación de la escuela secundaria incluya a todos los que transitan por ella y provea de herramientas para un mundo dinámico y en transformación permanente. El alcance de esta transformación implica lo institucional, lo cultural, lo pedagógico y lo curricular (Asprella, Causa, Dreizzen y Urrutia, 2019).

En su tesis de maestría, Ma. Inés Gabbai demostró que un conjunto de estudiantes pertenecientes a escuelas secundarias públicas de la provincia de Buenos Aires percibe a estas instituciones educativas como formadoras para sus vidas y para la construcción de sus proyectos a largo plazo, y destaca respuestas obtenidas en el trabajo de campo del tipo: *orienta para la vida, prepara para el trabajo, prepara para la universidad* (2012:120-121). Si bien en los relatos de los estudiantes del primer año de Trabajo Social en la UNLP no he arribado a sentidos equivalentes a los identificados por la autora ni tampoco los datos de la encuesta a los que hice mención parecen coincidir con esta perspectiva, acuerdo con Gabbai (2012) en que las valoraciones que los estudiantes hacen sobre la escuela secundaria pueden constituir una oportunidad para reflexionar sobre el significado de esta institución para ellos, a la vez que nos habilita a pensar que las escuelas pueden y siguen siendo, en algunos casos, forjadoras de sentidos para los estudiantes.

No obstante, junto con lo anteriormente referido, es importante señalar la dificultad que implica referir a la escuela secundaria en singular. Ciertamente, las distintas y variadas experiencias educativas que anidan en las instituciones de este nivel educativo condicionan también diferencialmente las trayectorias y los sentidos que los estudiantes construyen en la universidad.

Como señala Emilia Di Piero:

Es posible pensar que la expansión de la cobertura del nivel medio fue acompañada por una heterogeneidad in crescendo que se sumó a la previamente existente, brindando a cada sector una oferta educativa diferenciada y nutriendo la tendencia a reproducir las desigualdades sociales (2014:20-21).

Sin embargo, es preciso reconocer que, en el caso de los estudiantes de Trabajo Social de la UNLP, en sus trayectorias por el nivel secundario se añade el hecho de que en general estas han sido en períodos diversos atendiendo al alto promedio de edad que justamente caracteriza a los ingresantes a la FTS. En los siguientes testimonios obtenidos en las entrevistas

en profundidad se evidencian situaciones que se comprenden atendiendo a los perfiles singulares y a las situaciones académicas que discutí más atrás en este mismo capítulo de la tesis. No obstante, su interpretación cobra mayor sentido al reparar en los relatos de los estudiantes y en los que los sentidos de la experiencia universitaria se entraman con un conjunto amplio de dimensiones. Así, se encuentran situaciones en las cuales los estudiantes retoman el estudio y el trabajo intelectual luego de varios años de no realizarlo (además de testimonios que dan cuenta de historias de vida complejas, atravesadas por dificultades en donde las marcas de las desigualdades socioeducativas se ponen de manifiesto), pero también estudiantes que terminaron recientemente la secundaria y que incluso, en algunos casos, empiezan la carrera adeudando todavía las materias del nivel secundario.¹²⁰

Y una persona que vos calculá que a los 18 años empezó una vida familiar digamos que no siguió más lecturas, que lo único que pude hacer de lectura es de los chicos ayudándolos con la escuela, un libro infantil como para que sepan más o menos la idea principal, pero de ahí a textos ya de más de 20 hojas, 30 hojas, cuadernillos así, de volver a retomar un diccionario para buscar todo el vocabulario que se te pierde en la vida, yo hoy sigo con el diccionario al lado (Graciela, 41 años. El año anterior a ingresar a estudiar Trabajo Social culminó el nivel secundario en la modalidad de adultos. Estudiante entrevistada N.º 1).

Estudio trabajo social desde el 2018, en el 2017 ingresé a la carrera, pero tuve que abandonar porque no tenía el secundario (Brisa, 24 años. Culminó el nivel secundario mediante el Plan Fines II. Estudiante entrevistada N.º 8).

Llegado a este punto, considero que se trata de una combinación que interviene en la configuración de los relatos estudiantiles que marcan un ritmo académico¹²¹ (probablemente internalizado durante el trayecto por la escuela secundaria) que en ocasiones se expresa en la decisión de *ir de a poco*. Me refiero a una combinación entre los rasgos más generales

¹²⁰ Recuérdese que más atrás enfatice el significativo número de *aspirantes* que no se convierten en *ingresantes* por no cumplimentar los requerimientos administrativos.

¹²¹ De acuerdo con datos obtenidos en el Sistema de Información Académica Siu-guaraní la carrera de trabajo social tiene un alto promedio de años de duración (8,6 contra 7,6 de media UNLP para las carreras equivalentes en años de duración teórica, es decir, 5 años).

(posiciones objetivas) que hacen a los perfiles estudiantiles de la carrera y las dimensiones más subjetivas que hacen a la construcción particular de los sentidos de la experiencia por parte de los estudiantes de Trabajo Social en los inicios de la formación universitaria. *Tampoco tengo esa velocidad de decir me tengo que recibir ya, porque no estoy en condiciones*, sostuvo una de las estudiantes entrevistadas, agregando desde su perspectiva que:

Ir a acaparar todas las materias cuando uno viene de años de estar parado o de no haber hecho nada parecido es muy difícil, es muy difícil encontrar una continuidad y te lleva a la frustración, y al decir "no, acá yo no entro". Y no es eso, sino que tenemos otros tiempos, más allá de que seas una persona jovencita o mayor (Daniela, 35 años. Trabajo Social es su primera carrera de nivel superior y culminó el nivel secundario en una escuela pública de Brandsen en el año 2005. Estudiante entrevistada N.º 2).

Elegí no dispersarme con otras dos materias que por ahí no me sumaron tanto porque eran más difíciles. Más difíciles por ahí en el sentido de que a mí me interesa más lo tangible que lo teórico (Daniela, 35 años. Trabajo Social es su primera carrera de nivel superior y culminó el nivel secundario en una escuela pública de Brandsen en el año 2005. Estudiante entrevistada N.º 2).

Ciertamente, en el contexto de las entrevistas en profundidad pude advertir que algunos estudiantes de la carrera no colocan el egreso universitario en su horizonte de expectativas y anhelos. Sin embargo, este aspecto no significa ni una condición estable (las construcciones de sentido son dinámicas y cambiantes) ni una carencia de sentido en torno a la experiencia universitaria en ese tiempo inicial del primer año. Prefiero llamarlos *sentidos en plural* resaltando incluso que, estudiar Trabajo Social, al menos para no pocos estudiantes, importa valoraciones y razones que trascienden la dimensión estrictamente académica y se enlazan con un intento de anudar y reconciliar circunstancias personales y sociales que, por varios motivos, se encuentran fragmentadas:

Pero lo hago desde la conciencia de que busqué algo personal, tengo un conocimiento que antes no tenía y me sirve para desenvolverme mejor en el ámbito en el que estoy, más allá de que después vea qué pasa. No me adelanto (Juana, 33 años. Estudiante entrevistada N.º 3).

Yo hoy aspiro a poder algo... mejor, intento ponerle toda la voluntad y desde las posibilidades que tengo", "una inquietud de saber ¿y si podré? ¿Y si me gusta? Y si no me gusta por lo menos lo intenté, no me quedé con el no. Esa intención de... (Juana, 33 años. Estudiante entrevistada N.º 3).

Yo: ¿De mejorar?

Sí, de mejorar o de decir "bueno, por ahí puedo", ese deseo, el anhelo que tenemos todos de ser algo más (Juana, 33 años. Estudiante entrevistada N.º 3).

Como demuestran Schnabel y otros (2002), si bien el *éxito académico* de los familiares más directos (padre y/o madre) influye en la trayectoria educativa de los hijos, también resulta posible identificar casos de un mayor éxito académico en los estudiantes cuyos familiares directos poseen bajos niveles educativos (Ceja, 2006). Ciertamente, en estas situaciones interviene en gran medida el profundo deseo de mejorar y de conseguir un mejor estatus. En este sentido, un hallazgo fundamental de la investigación es que el análisis de los sentidos de la experiencia universitaria ofrece un espacio privilegiado para el estudio de las relaciones dialécticas que, en el caso de los estudiantes que atraviesan el primer año de la carrera en la FTS, combinan sentidos alrededor de los aspectos subjetivos, historias personales y familiares, trayectorias heterogéneas y desigualdades socioeducativas.

En palabras de Daniel Pinkasz:

Así pensada la noción de experiencia escolar representaría el reverso subjetivo del legajo administrativo de alumnos que acumulan repeticiones y fracasos. problematizando el "pasado" y el sentido que los jóvenes asignan a su historia escolar en su proyección futura. Al mismo tiempo, el uso de esta noción también se refiere a la experimentación subjetiva de las reglas de sociabilidad escolar entre adultos y jóvenes y entre grupos de jóvenes entre sí y cómo esta experiencia así entendida configura las relaciones interpersonales, las expectativas y forja, en definitiva, la vida en las aulas (2015:7).

Sin embargo, los sentidos estudiantiles también revelan y ponen de manifiesto las prácticas y estrategias de resistencia activas que despliegan en la universidad y cuyo horizonte se enlaza con las aspiraciones por la emancipación humana individual y colectiva. En función de esto, se puede observar también que los estudiantes del primer año de la carrera de Trabajo Social construyen el sentido de los estudios como parte del sentido de sus propias vidas. Como señala Henry Giroux: *La educación superior puede ser una de las pocas esferas públicas restantes donde el conocimiento, los valores y la erudición ofrezcan una idea de la promesa de la educación para nutrir valores públicos, esperanza crítica y una democracia sustantiva.* (2011:1).

“No porque conozca muchos textos en lo social va a saber qué hacer”. Aspectos pedagógicos, críticas a la evaluación y marcas del campo disciplinar-profesional en los relatos estudiantiles.

En relación con las cuestiones específicamente pedagógico-didácticas los relatos de los estudiantes dan cuenta de una valoración positiva de la experiencia durante el primer año de estudios en la FTS. Así, aluden a una *base teórica* y a una *comprensión inicial* obtenidas en ese tiempo inicial, también subrayan haber encontrado y producido articulaciones entre los principales temas abordados inclusive en diferentes materias. Sin embargo, consultados en el contexto de los grupos focales respecto a qué le dirían a un hipotético ingresante a la carrera, hubo un cierto consenso entre los participantes en sugerirle que: *no elija seguir estudiando trabajo social o no en base al primer año...ahí hay muchas dudas y la carrera no se muestra aún.*

Las clases teóricas en algunos casos son puestas en valor y en otros aparecen cuestionadas en función de la impronta específica que le otorga cada profesor a su organización y dictado. La misma situación se expresa en relación con las comisiones de trabajos prácticos, aunque en ese caso resaltan el trabajo en grupos menos numerosos y la mayor cercanía experimentada en el vínculo con los profesores. Las mayores críticas de los estudiantes remiten a la evaluación, a la ausencia de criterios o al menos a su acceso o disponibilidad, a las modalidades de los exámenes¹²² y, en este punto, pude identificar que en sus relatos conviven

¹²² Estas observaciones de los estudiantes guardan relación de coherencia tanto con la problemática institucional identificada de la baja asistencia a las mesas de exámenes finales como con las acciones que en la FTS se vienen desarrollando en torno a talleres destinados a estudiantes de los primeros años (fundamentalmente del primer año)

distintas significaciones y aspectos que no solamente remiten a sus desacuerdos o críticas hacia las modalidades que asumen las instancias de evaluación al interior de las materias, sino que, más en general, se vinculan con algunos elementos estructurantes del campo. Elementos que, a su vez, se vinculan con los diferentes períodos y debates en relación con la formación por los cuales atravesó el Trabajo Social argentino (tema sobre el cual me detuve con mayor profundidad en el análisis efectuado en el tercer capítulo de esta investigación).

Sí, yo creo que ahí, por ahí, nada, lo que estaría bueno es que los criterios de evaluación aparecieran en todas las cátedras. Hay que cambiar las formas de evaluación, por qué tiene que ser un parcial, si, es una forma de demostrar el conocimiento, pero ahí nervioso, uno se nubla. Me parece interesante pensar eso, uno está en una carrera que trata sobre la intervención. Capaz que la forma de intervenir muchas veces no porque conozca muchos textos en lo social va a saber qué hacer. De última busquémosle la vuelta, hagamos una mesa de trabajo, veamos si el parcial funciona todavía, el parcial de los últimos 120 años de historia funciona. ¿Poner al pibe nervioso es una forma de conocimiento? En vez de transmitirle, enseñarle, formarlo colectivamente lo presionás al punto de que capaz estudió todo de memoria (Juan Cruz, 25 años. Estudiante entrevistado N.º 17).

La impronta del Trabajo Social más centrado en la intervención, su tendencia a la *acción* y la relación fragmentaria y de exterioridad con la teoría y con los procesos de su constitución¹²³ tiene su correlato, se expresa y moviliza también en los relatos de los estudiantes de primer año. En esta misma línea, en su tesis de maestría Robles (2010) sostiene que en las representaciones de ingresantes a la carrera de Trabajo Social de la UBA la teoría tiene un menor espacio sobre la práctica, aspecto que, al parecer, sostiene el autor, no estaría expresando las modificaciones esperadas en función de que fueron incorporados un conjunto de insumos teóricos que se previeron en el plan de estudios para ese momento incipiente de la formación académica. Una preocupación similar expresa el autor José Luis Rebellato:

sobre la preparación de exámenes parciales escritos y exámenes finales orales. En algunos casos estas acciones se implementan desde la Dirección de Inclusión y Vinculación Educativa, en otros desde esa área institucional en articulación con las cátedras y en algunos casos en función de iniciativas propias de las cátedras.

¹²³ Desde ya, esta impronta no es monolítica, sino que también es discutida, tensionada y, como se vio en los anteriores capítulos de la tesis, es posible identificar avances y procesos de cambio y mejora en la formación y jerarquización del Trabajo Social.

En no pocas oportunidades hemos sentido, por parte de los estudiantes de Trabajo Social, resistencias profundas a una formación teórica sólida. Por momentos dicha resistencia está justificada puesto que experimentan que la teoría que reciben se encuentra dissociada de la práctica que realizan. Pero por momentos también esta resistencia se debe a que sienten que el saber está en otro lado, con lo que desvalorizan lo que, después como profesionales comenzarán a exigir (1989:69).

Pienso que tanto la cautela como también la importancia que estos relatos permiten advertir en cuanto a la formación en Trabajo Social radican en que, tanto en el caso del trabajo de Robles (2010) como en el de esta investigación, provienen de estudiantes que se encuentran transitando el primero o segundo año de la carrera respectivamente, es decir, relatos que se construyen sobre la base de un cierto desconocimiento del quehacer del Trabajo Social.

Con respecto a las prácticas preprofesionales, en esta investigación los estudiantes de Trabajo Social no expresaron demasiadas descripciones, reflexividades y/o posiciones acerca de la especificidad de las prácticas en terreno durante el primer año. En los pocos casos en que los relatos se focalizaron en este tema, si bien los estudiantes pusieron en valor la experiencia de acercamiento a las problemáticas reales de los territorios, aludieron también a las pocas veces que asistieron al territorio debido a la pérdida de clases producto de los paros docentes sucedidos durante el año y a las dificultades que esa situación supuso para la articulación con los contenidos más teóricos. También mencionaron una necesidad de mayor acompañamiento por parte de los docentes durante esas instancias en terreno para que el acercamiento trascienda lo meramente anecdótico: *que sea algo más que caminar simplemente por el territorio e identificar lugares.*

En otra investigación realizada con ingresantes a la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, Balmaceda (2014) sostiene que aquellos ponen en práctica diversas estrategias de evasión que les van posibilitando cumplimentar los requisitos mínimos de aprobación en las materias, de manera mecánica, con rapidez y con el menor involucramiento y compromiso posible. Señala que, de ese modo, los estudiantes ingresantes a la carrera van desarrollando bajos niveles de apropiación del conocimiento y evidenciando dificultades en la integración/relación de los diversos contenidos abordados. La autora no atribuye estas situaciones a las características meramente personales de los estudiantes que ingresan a la carrera y señala, como un elemento interviniente, la dimensión referida a los escollos en los propios mecanismos institucionales y en las prácticas

de enseñanza. Particularmente refiere a las estrategias empleadas por los docentes, a la falta de articulación entre las distintas cátedras, a la superposición de parciales y prácticos entre cátedras del mismo año, a una escasa consideración a las condiciones de los ingresantes, entre otros aspectos.

Pienso que los relatos de los estudiantes acerca del primer año de la carrera en la FTS refieren a muchas otras situaciones no identificadas en la investigación de Balmaceda (2014). Me refiero a relatos que (quizás justamente posibles de ser reconstruidos de esa manera por estudiantes que siguen estudiando y en función de la mirada retrospectiva que supone poder elaborarlos estando transitando ya ese segundo año de la carrera), ponen de manifiesto que los sentidos que construyen los estudiantes sobre la experiencia universitaria durante ese tiempo inicial de los estudios evidencian un papel mucho más activo del que ciertos discursos sociales podrían suponer en cuanto a su proceso de aprendizaje, a los modos de vinculación con el conocimiento y las maneras en que transitan la experiencia en ese tiempo inicial de la vida universitaria. Quiero decir, cuanto menos en las indagaciones realizadas en esta tesis, no parecen identificarse meras formas de evasión ni tampoco relaciones de absoluta ajenidad con el conocimiento. Es decir, sin desmedro de su existencia efectiva en las prácticas de los estudiantes, no he identificado en el análisis de sus construcciones de sentido de la experiencia universitaria que acudan sistemáticamente a simples ejercicios consistentes en recurrir a los *atajos* (Ortega, 2008).

Después una recomendación es armar los resúmenes y después guardarlos para el final, que lo recomiendo dar en diciembre, porque algunas de mis compañeras... Lo rendí en diciembre yo, pero algunas quedaron como colgadas "después lo rindo" y ahora no saben cuándo y se olvidan todo. Entonces por ahí me sirvió más esa experiencia de rendirlo en diciembre, porque si no después te olvidás y empezás con otro trabajo y se te mezclan los trabajos. No, y después, ir a los teóricos, a mí me sirve un montón el teórico, por ahí notás que muchos se paran, se van, no es lo más lindo de la cursada pero después en los exámenes te sirve un montón, sino no la cazás¹²⁴ (Brisa, 24 años. Estudiante entrevistada N° 8).

¹²⁴ Expresión coloquial que significa conseguir algo con habilidad, especialmente una cosa difícil.

No obstante, sí coincido con Balmaceda (2014) en que existen condiciones institucionales y áulicas que favorecen o no las experiencias de aprendizajes reflexivos. En los relatos de los estudiantes en el contexto de los grupos focales y las entrevistas me fue posible identificar una serie de cuestiones que eventualmente podrían señalar aspectos positivos en aquel sentido:

Estudiante 3 Grupo Focal 2: *Y por ahí en comparación con cátedras de segundo, el primero es mucho más organizado, en cuanto a profesores, en cuanto a temas, fechas de parciales* (Silvia, 21 años).

Estudiante 6 Grupo Focal 2: *Sí, coincido estaba todo más o menos conectado, ibas comprendiendo a medida que ibas cambiando de cursada. Para mi primero es toda una base teórica que te va haciendo lugar para segundo año, está bueno como se da porque tenés la posibilidad esa de ir ejemplificando lo que te van dando en otras cátedras* (Gonzalo, 23 años).

Estudiante 1 Grupo Focal 2: *Sí, la articulación esa como decías vos de los temas está muy bien, empezás a cursar una materia cuatrimestral en el primer cuatrimestre y a mitad de año en una anual relacionás los temas. Eso te ayuda a la comprensión, tiene más sentido que ver materias aisladas porque no te sirve de nada* (Griselda, 21 años).

En términos institucionales, las políticas y acciones orientadas al primer año que la UNLP y en particular la FTS vienen llevando a cabo, junto con las acciones que también despliegan las cátedras, parecieran resultar proactivas incluso desde la perspectiva de los estudiantes. Sin embargo, en el contexto de los grupos focales y entrevistas aquellos aludieron a determinados sentidos de transitar la experiencia universitaria marcadamente distintos en el segundo año de la carrera con respecto al primero, situación que habilita interrogantes respecto tanto de los profesores universitarios y sus prácticas de enseñanza como en relación con las hipótesis que subyacen a las acciones y políticas de inclusión universitaria (en términos de las políticas públicas y las acciones o políticas que anidan más en el plano institucional). Dos de los estudiantes entrevistados se refirieron a ello haciendo hincapié en un caso en términos

generales y, en el otro caso, haciendo especial referencia a las materias troncales de sendos años de la carrera (Trabajo Social I-Trabajo Social II):

Te cuento algo que me está pasando a mí que siento que hay un abismo zarpado¹²⁵, pero zarpado, a segundo año. Para mí es un montón, para mí pasamos de un primer año que vos leías sí, un montón de textos, pero a un segundo año que es el doble, el doble en contenidos, el doble de trabajos prácticos, el doble en todo. Por ahí yo me metí a cursar muchas materias y no me di cuenta, pero sí, es mucho el esfuerzo de primero a segundo, y por ahí en segundo ya no tienen muchas consideraciones, es todo más riguroso, por ahí te fue mal y bueno, te pasó algo y no sé... (José, 22 años. Estudiante entrevistado N.º 4).

Y después con respecto al segundo año viéndolo ahora sí noto como un salto muy grande entre Trabajo Social 1 y Trabajo Social 2, como que hay ciertas cosas que... o contenidos que vemos ahora en Trabajo Social 2 que viendo lo de Trabajo Social 1 no termina, como que hay cierto bache de contenidos o de comprensión o no sé, que no está cerrando mucho, que me pasa a mí pero también les pasa a mis compañeros de taller, la otra vez lo charlábamos después de haber rendido el primer parcial como en perspectiva veíamos todo eso con respecto a primer año, como que nos quedaba, nos faltaba para el cambio que es Trabajo Social 2, el cambio de contenido y todo (Ana Clara, 20 años. Estudiante entrevistada N.º 19).

Estos señalamientos advierten que, desde los sentidos estudiantiles, la cuestión de los encuentros o desencuentros se instala no solo en la cuestión relativa a la articulación de la escuela secundaria con la universidad, sino también entre el pasaje o tránsito que supone la experiencia universitaria desde el primero hacia el segundo año de la formación. En particular, los estudiantes hicieron referencia a un cambio sustantivo en cuanto a la cantidad de contenidos de uno al otro año de la carrera.

Sentidos de la experiencia universitaria en relación con la institución

¹²⁵ Expresión coloquial para referirse a una distancia “grande” o “muy grande”.

“Como vivirlo de manera colectiva, ¿viste?”

Los sentidos que construyen los estudiantes señalan una pronunciada coincidencia en la observación con respecto a que la experiencia universitaria en la FTS implica, desde el comienzo, un tránsito que sucede o se produce de manera colectiva y cooperativa. Aluden a que se trata de una *facultad chiquita*, a un acompañamiento que es institucional pero que también se localiza y manifiesta en los propios estudiantes y en sus interacciones, en las prácticas del centro de estudiantes y de las distintas agrupaciones estudiantiles. Inclusive, como sostiene el estudiante en el epígrafe que abre este capítulo de la tesis, valoran y destacan el espacio material pero también simbólico *del patio* de la facultad y lo que allí acontece en términos de sociabilidad y de la cultura institucional de la FTS que, ciertamente, tiene como referencia primera el espacio físico en el cual cobra forma, se constituye y adquiere explicación. Es decir, el patio de la facultad aparece como una de sus instalaciones fundamentales para los sentidos que construyen los estudiantes. Además, en sus relatos estos enfatizan una particular relación de cercanía con los profesores (aspecto sobre el que volveré con mayor profundidad al final de este mismo capítulo y en el siguiente):

Yo: *¿Qué aspectos resaltarían de su tránsito por la FTS en el primer año?*

Estudiante 7 Grupo Focal 2: *Aunque quizás no sea muy bueno académicamente, lo que sí he hecho igual que en la carrera anterior es ayudar a compañeros y compañeras en su tránsito por la facultad, como vivirlo de manera colectiva, ¿viste? eso me impulsa un poco más porque quizás, aunque no me va bien individualmente tengo un respaldo colectivo* (Ricardo, 22 años. Antes de estudiar Trabajo Social inició la carrera de Sociología en la FaHCE-UNLP).

Estudiante 5 Grupo Focal 2: *Y también, algo para resaltar, por ahí la facultad de trabajo social, me parece muy interesante el tema del apoyo que hay desde la institución y desde los centros de estudiantes y desde los mismos profesores de las cátedras hacia los estudiantes en cuanto a entender el contexto, entender las situaciones que uno pasa, porque en muchas universidades y de por sí el sistema educativo universitario marca mucho el tema de la autonomía y de la meritocracia y de cómo cada uno se tiene que manejar individualmente y no se tiene en cuenta*

cada contexto que está detrás de cada estudiante y no se tiene en cuenta en lo académico y en su desempeño (Keyla, 21 años).

Yo: *¿Qué le dirían a un estudiante de secundaria próximo a cursar?*

Estudiante 2 Grupo Focal 2: *Que es una linda carrera, que es una facultad muy chiquita, que se transita de manera colectiva, bastante copado, que se anime a equivocarse que es algo necesario, aunque estemos en crisis y que está bueno transitar la universidad pública, es necesario (Diego, 24 años).*

En relación con estos sentidos estudiantiles, cabe destacar los hallazgos de las investigaciones de Sandra Carli (2014). Esta autora sostuvo la tesis de la sociabilidad estudiantil como una importante dimensión de análisis de la universidad pública haciendo hincapié en el carácter crucial de los lazos entre pares. Carli (2014) plantea que estos lazos funcionaron como un sostén para quienes transitaban sus estudios en los turbulentos últimos años del siglo XX caracterizados por crisis presupuestarias, políticas y sociales. Así, la autora demostró que indagar en la vida relacional y cotidiana supone una mirada poco frecuente en los estudios sobre la universidad y permite reconocer las dimensiones afectivas y de otro tipo en los vínculos intra e intergeneracionales de los estudiantes y de éstos con los profesores, identificando las particularidades que presentan. Por otra parte, cabe señalar que Carli (2014) alude fundamentalmente a los jóvenes, aunque en el caso de los estudiantes de Trabajo Social, como señalé, si bien y lógicamente también se trata de jóvenes, su población estudiantil incluye también una considerable cantidad de personas adultas e incluso, en algunos casos, se identifican adultos mayores.

En el contexto de las entrevistas con los estudiantes de Trabajo Social me fue posible identificar que la sociabilidad estudiantil es un aspecto de suma importancia en los relatos de aquellos y que se experimenta de un modo particular en función de una de las características singulares que hacen a los estudiantes de la carrera tal como se mencionó anteriormente. Es decir, los lazos de sociabilidad se producen entre pares que en ocasiones son portadores de distintas edades y/o pertenecen a otras generaciones. En estas instancias resulta que, muchas veces, se desarrollan aprendizajes sociales en donde, verbigracia, los estudiantes que son más jóvenes acompañan a los que son más grandes en cuanto a la edad y a su vez aquellos reconocen y procuran capitalizar de estos últimos su compromiso, esfuerzo y dedicación hacia el estudio.

Los compañeros son también un pilar de sostén para el que medio flaquea y quiere dejar, entonces te acompañan. Son por ahí pibes que ya cursaron otras carreras y no les gustó. Generalmente la mayoría de apoyo son pibes jovencitos, eso lo vi mucho en los pibes jovencitos, nosotros que por ahí ya tenemos una edad... Ya pasados los 30 es como que hay una diferencia muy grande entre los pibes (Juana, 33 años. Estudiante Entrevistada N°3).

"Ellos ven que también, les interesa ese compromiso que tenemos las más grandes, que por ahí otra piba de la edad de ellos que si hablan de lo mismo no van a estar comprometidas en la causa. Entonces intentan que vos te quedes porque a ellos les ayuda también, es algo simbiótico" (Juana, 33 años. Estudiante Entrevistada N°3).

La sociabilidad, pero también las dificultades experimentadas en el tránsito por la carrera durante el primer año presentan, desde la perspectiva de los estudiantes, una distinción según la variable referida a la edad que se tiene y a las circunstancias sociales, familiares, personales y/o laborales que las diferencias etarias suelen traer aparejadas para quienes estudian. En esta dirección, dos de los estudiantes entrevistados aludieron a cuestiones como el desgranamiento que se produce en la carrera en función de las mencionadas circunstancias en relación con las edades de los estudiantes, y al hecho de que, pedagógicamente, esa *experiencia colectiva* que supone estudiar Trabajo Social en la FTS, también involucra modalidades de trabajo promovidas por las cátedras que requieren de mucho trabajo de tipo grupal y ello, en ocasiones, reviste complicaciones para poder sostenerlas desde la perspectiva de los estudiantes:

Y en general con las que estoy armando grupo ahora y todo lo demás son de Trabajo Social 1 que son chicas más chicas que tienen entre 18, 20 años, y ellos sí siguen. Pero bueno, la salvedad es esa, con el grupo que yo tenía de compañeras que más o menos tienen mi edad, entre 25 y 29 años, y sí, la realidad es otra, entonces... (Florencia, 29 años. Estudiante entrevistada N.º 11).

En general lo que a mí me costó un poco es acostumbrarme al trabajo en grupo, a la modalidad de trabajar en grupo y coincidir, ponerte de acuerdo con otras personas y en horarios, en escribir, en todo, porque por ahí se tendía mucho a

hacer cada uno una parte y después se nota demasiado la diferencia (Susana, 31 años. Estudiante entrevistada N.º 16).

Prestar atención a la configuración de espacios relacionales me permitió observar que los estudiantes de la carrera generan instancias que suponen *nuevas posiciones subjetivas* (Carli, 2014:59). Me refiero a la organización e implementación de grupos de estudio, clases de apoyo, ferias de textos, colectivos artísticos, etc. que, con diverso grado de permanencia propician experiencias significativas que, si bien para Carli (2012, 2014) entraron en tensión o colisión con la institución universitaria (en el caso de la UBA en sus investigaciones), en el caso de la FTS de la UNLP aparecen, cuanto menos, sin mayores impugnaciones, reparos o cuestionamientos por parte tanto de las autoridades institucionales de la facultad como de los profesores de la carrera. Siguiendo a Dubet y Martuccelli (1998), las experiencias educativas se fabrican en el seno de las instituciones y son el resultado de las formas en las que estas tratan y consideran a los estudiantes, pero también de lo mucho que se le escapa a su control.

En este punto, Carli (2014) destaca que la sociabilidad estudiantil y más ampliamente la sociabilidad académica, justamente no pueden ser consideradas sin atender a los rasgos específicos que imprimen las disciplinas y las profesiones en la formación universitaria (en donde las diferencias clásicas entre carreras profesionales, científicas y académicas constituyen un punto de partida para los análisis particulares).

Consultado con respecto a qué sugerencias o recomendaciones le brindaría a un nuevo ingresante a la carrera, uno de los estudiantes entrevistados sostuvo:

Que no se desanime si no entiende textos, contenidos y todo porque siempre hay personas, no solo de parte de los docentes sino de las mismas agrupaciones o compañeros que te van acompañando, hay grupos de estudio, eso también me parece que está bueno de parte de las agrupaciones, siempre se arman grupos de estudios previos a los exámenes que están buenos porque te van ayudando para prepararte para rendir, te dicen más o menos qué te pueden llegar a preguntar o cómo puede ser el examen (Facundo 21 años. Estudiante Entrevistado N.º 13).

A continuación, propongo visualizar un conjunto de imágenes que refieren a iniciativas llevadas a cabo frecuentemente por las distintas agrupaciones estudiantiles y dirigidas específicamente a los estudiantes del primer año de la carrera.



Imagen 2: Grupo de estudio para una asignatura de primer año realizado por la agrupación estudiantil "Simón Bolívar". Año 2019. FTS-UNLP. Fuente: Facebook de la Agrupación Estudiantil "Simón Bolívar"

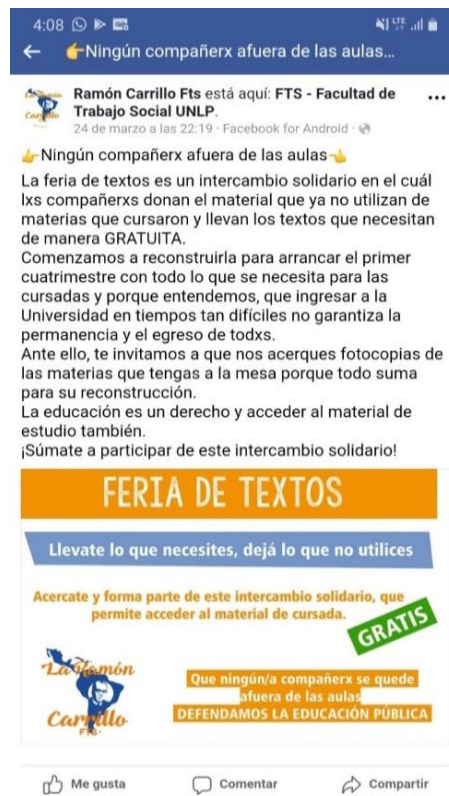


Imagen 3: Feria de Textos organizada por la agrupación estudiantil "La Ramón Carrillo". Año 2019. FTS-UNLP. Fuente: Facebook de la Agrupación Estudiantil "La Ramón Carrillo"



Imagen 4: Grupo de estudio para una materia troncal del primer año organizado por la agrupación estudiantil "26 de junio". Año 2018. FTS-UNLP. Fuente: Facebook de la Agrupación Estudiantil "26 de Junio".



Imagen 5: Clases de apoyo para materias del primer año organizadas por la agrupación estudiantil "La Ramón Carrillo". Año 2017. FTS-UNLP. Fuente: Facebook de la Agrupación Estudiantil "La Ramón Carrillo".

De las imágenes precedentes destaco la existencia sostenida de iniciativas específicamente estudiantiles orientadas a generar espacios de sociabilidad y de aprendizaje. Estos espacios que las imágenes intentan mostrar resultaron, a su vez, un señalamiento de peso en los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los estudiantes de Trabajo Social durante el primer año. Adelantando algunos hallazgos del siguiente capítulo de la tesis, esta significativa referencia también constituye un núcleo importante que será recuperado con cierto énfasis en los modos en que los profesores de primer año de la carrera se refieren a la experiencia universitaria de transitar, enseñar y aprender Trabajo Social en la FTS.

Las cátedras: entre la organización, las decisiones de enseñanza y los conflictos que intervienen en los sentidos de la experiencia universitaria estudiantil

Los relatos de los estudiantes constituyen la forma en que experimentan la universidad, en este sentido, en el contexto de los grupos focales y las entrevistas, sus puntos de vista dan cuenta de que las cátedras y sus bemoles en términos, fundamentalmente, de situaciones de conflicto que acaecen en su interior, no resultan ajenas y atraviesan la experiencia de aquellos durante el primer año de estudio. Conforme a las tradiciones de conformación institucional en la universidad, las cátedras son entendidas como la organización académica básica de la enseñanza en las unidades educativas del nivel superior universitario (Fernández, 2003). Los estudiantes reconocen en ellas tanto aspectos institucionales que hacen a su funcionamiento como el principio reformista de la *libertad de cátedra*, aunque discuten y tensionan las implicancias e incidencias que tienen tanto las decisiones institucionales como las asumidas por las propias cátedras en su tránsito y experiencia en la universidad:

Yo: *Si ustedes tuvieran que decir qué encontraron y quizás qué no encontraron en su vínculo con los profesores en su primer año de carrera ¿Qué dirían? ¿Cómo les fue con eso?*

Estudiante 7 Grupo Focal 1: *En el primer año creo que lo pasé un poco más cálidamente que este, más acompañado, si bien había algunos problemas con la cátedra de epistemología, el práctico y el teórico, después con las demás materias, más o menos, sacando lo académico, la relación con los profesores era buena (Fernando, 20 años).*

Estudiante 4 Grupo Focal 1: *Si, el año pasado fue el tema con la cátedra XXX¹²⁶ que yo también lo sentí que era un ataque del teórico con el práctico y nosotros en el medio, pero igual salimos bien, pero era constante que ibas al práctico y te decían una cosa y después en el teórico otra pero bueno, salimos bien* (Lila, 19 años).

Estudiante 2 Grupo Focal 1: *Está el caso de la cátedra XXX, el año pasado pasó lo del profesor X y se dividió la cátedra y se armó una cátedra paralela con otro profesor y está bien, fue un recurso muy importante, estuvo zarpada¹²⁷ la iniciativa de la facultad para que se pueda cursar la cátedra X, pero haciendo un análisis verdaderamente crítico a mitad de cuatrimestre la cursada ya estaba vacía por la forma de dar la clase del profesor. Los compañeros entraban y dejaban una hoja con la firma y se iban con tal de no fumarse¹²⁸ dos horas de esa clase, entonces por ahí alguien que está recién entrando espera que le guste la clase, porque si ya el primer año no te gusta lo que te están dando es muy difícil que los próximos años vayas a agarrar un poco más la mano* (Francisco, 23 años).

Estudiante 6 Grupo Focal 1: *Sí, además poner un taller el sábado ¿es conveniente? Muchos compañeros del interior gastan mucha plata para venir también los sábados* (Martina, 23 años).

La experiencia universitaria estudiantil se presenta como productora de sentidos contradictorios que, a la vez que ponderan, ponen en jaque un conjunto amplio de aspectos. Así como valoran la libertad de cátedra y sostienen que los profesores en general son comprensivos con ellos, los estudiantes señalan también que las cátedras no comprenden los contextos y sus situaciones. Logran incluso reponer el valor de la calidad de las clases recibidas posicionándose un tanto *por encima* de las situaciones de conflicto (que ciertamente perciben como una dimensión importante, en particular la conflictividad que se manifiesta entre miembros de las cátedras) y criticando cuando las clases o las formas de dictarlas les resultan *malas o aburridas*. Aún más, en sus relatos vinculan la *clase vacía* con las formas o estrategias que asume el dictado

¹²⁶ He optado usar “XXX” con el objeto de no identificar los nombres de las cátedras y profesores a los que los estudiantes hicieron mención en sus relatos.

¹²⁷ Expresión coloquial que supone entusiasmo.

¹²⁸ Expresión coloquial que implica tener que soportar algo tedioso.

de las clases por parte de los profesores: *es importante que en primer año te guste la clase, si no se hace difícil después.*

Con todo, las conflictividades en el seno de las cátedras impactan en los estudiantes y se convierten en un elemento que interviene en la construcción de sus experiencias. Al respecto, cabe anotar que la cátedra en tanto unidad de análisis no constituía una dimensión prevista en la formulación de la investigación, es decir, la noción de cátedra se me presentaba inicialmente con un significado unívoco que no permitía descubrir matices y nuevos sentidos que sí emergieron en el transcurso del trabajo investigativo. En ese sentido, los relatos de los estudiantes me condujeron al planteamiento de algunos interrogantes que suponen poder entenderla como una forma de organización del trabajo académico que coexiste con la estructura explícita de la facultad en tanto institución universitaria y que implica, de manera concomitante, un tipo de organización para la enseñanza que reúne un conjunto de personas organizadas jerárquicamente en torno a las funciones de docencia (al menos fundamentalmente, dado que también en su interior se articulan tareas de investigación y/o extensión) que en ocasiones expresan atravesamientos de sus actores, profesores y estudiantes, al vivir y experimentar (no sin conflictividades) la vida académica cotidiana. Una estudiante que inició la carrera en el año 2017 y retomó en el año 2018 en el contexto de la entrevista en profundidad afirmaba lo siguiente:

Pero sí, por ahí eso fue lo más raro o negativo que viví, las peleas de los profesores que fue también ese cambio que viví desde el 2017 a lo que fue el 2018 que cambió completamente todo. Cambios en las materias y por ahí también cambios en los profesores y en las cátedras, entonces era como que pensaba que iba a entrar y la iba a tener clara y de golpe no (Brisa, 24 años. Estudiante entrevistada N.º 8).

Si bien en el siguiente capítulo retomo en profundidad los aspectos referidos a las cátedras y los profesores, cabe destacar que, en rigor, existe en las tensiones que referencian los estudiantes un componente de naturaleza política que se relaciona con disputas de poder de otro orden al interior de la institución y en el seno de algunas cátedras que condiciona también, y de un modo particular, los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los estudiantes.

Sentidos de la experiencia universitaria en relación con los profesores

Sentidos estudiantiles acerca de los profesores de primer año de Trabajo Social

Con respecto a los profesores en términos estrictos (a aquello que predicán, a los vínculos que han establecido con ellos durante la experiencia del primer año), los relatos de los estudiantes exaltan fundamentalmente una cualidad que podría englobar en el término *cercanía*. Me refiero a la ponderación que manifiestan acerca de la subjetividad de los profesores en su oficio (Dubet, 2006) y también, como discutí anteriormente, la dimensión de la afectividad (Abramowski, 2010). Como sostienen Frigerio y Skliar (2005) en educación lo que se transmite no es tanto un contenido sino centralmente una relación, relación que los estudiantes de Trabajo Social destacan en sus relatos, en algunos casos: a) vinculándola con rasgos institucionales que aluden a *la flexibilidad de la facultad* b) distinguiendo maneras de relacionarse según se trate o no de profesores que además son trabajadores sociales (éstos últimos *más pedagógicos, mejores entendedores* de las características de la institución, *más comprensivos, que acompañan y contienen*; mientras que los otros resultan *más estrictos, normativos, rígidos*) c) enfatizando en ocasiones el trato de los profesores de los espacios de los trabajos prácticos *porque es más acotado el grupo de alumnos que en el teórico*, y de los profesores de un espacio pedagógico particular de la facultad que son los denominados talleres de la práctica que se desarrollan al interior de las cinco materias troncales de la carrera distribuidas una por año de duración de la formación (Trabajo Social I a V).

Por ahí sí yo me sentía más cercana al profe que teníamos de prácticos. Es como que el vínculo es con el profe de prácticos. Pero después... o ponele en Trabajo Social 1 era con XXX, que era el profe de taller, siempre a él, es como que siempre en todas las materias siempre es uno, y generalmente con el de prácticas, con el que estás más... cotidianamente o que somos menos, entonces por ahí te acercás más (Ivonne, 21 años. Estudiante entrevistada N.º 20).

Si la cercanía es una disposición fundamental en los relatos de los estudiantes, también lo es la autoridad atribuida a un saber y a un saber hacer que portan los profesores que ellos valoran y esperan encontrar en ese primer año de la carrera. Autoridad que emerge menos por la condición jerárquica que por el modo de ser, de mostrarse (o no) y de entablar (o no) una relación, tanto con ellos como estudiantes como con aquello que se encuentra enseñando o promoviendo en esa relación humana:

Un buen profesor en primer año es el que te transmite la pasión que se supone que se debe tener. No pasa en todos los casos, pero es lo más importante poder transmitir eso que a uno lo atrapó de la carrera (Natalia, 21 años. Estudiante entrevistada N.º 5).

No pasa en todos los casos resultó una frase que alude en los relatos estudiantiles a las distinciones que ellos realizan en cuanto a algunos profesores puntuales, profesores que orientan, que les resultan más claros en la comunicación y en las actividades del aula, *docentes memorables* según Murcia (2017), que tienen la capacidad de conmover y perdurar, que saben dejar huella o, al menos, profesores *que entendían que éramos ingresantes del primer año*.

Pero también creo que influyó mucho el profesor de prácticas, por ahí con XXX me aburría bastante, no le entendía. Era como que teníamos que hacer trabajos o cosas y no entendía ni con qué texto era, pero era porque me quedaba, pero no comprendía, estaba como perdida. Después empecé con XXX y como que aclaraba siempre qué texto era, qué veíamos y siempre estaba la guía de preguntas, entonces ahí la cazaba más, porque era como más ordenado. En el de XXX era como "bueno, para la próxima lean esto" y faltabas una clase y no tenías ni idea (Rodrigo, 24 años. Estudiante entrevistado N.º 12).

En relación con las formas de establecer la autoridad, la ética del hacker a la que refiere Himanen (2002), conlleva cambios de importancia en el escenario de las sociedades actuales. Con esa denominación el autor alude a la idea de que la relación que se establece con el trabajo, en este caso estrechamente vinculado con el trabajo de aprendizaje, ya no es de obligación – como lo fue en el auge de los sistemas escolares modernos- sino que involucra la pasión, el goce y el juego, sin que sea vivido como imposición o como esfuerzo para ejercer una actividad monótona. La ética del hacker se aleja de las jerarquías de autoridad que se asentaban en roles establecidos (autoridades, docentes, estudiantes) y promueve una mayor horizontalidad en las relaciones a fin de coordinar el trabajo pedagógico, asumiendo que las formas menos estratificadas de funcionamiento son las más efectivas.

Yo no me he podido comprometer 100% a la lectura, entonces no puedo criticar el desempeño de un profesor si yo tampoco cumplo con mi parte del trato digamos, porque ellos dictan una materia en base a que vos tengas una lectura. Tu compromiso con los profesores es de respeto y de retribución mutua, digamos, darle al profesor lo que espera que es un alumno que presta atención y que a su vez tenga un resultado académico bueno, quiere decir que al profesor su trabajo es útil, cumple con la tarea que vino a hacer, y a la persona, al alumno que viene y se sienta y aprende que se sienta respetada y haya aprendido o sentido satisfecho porque encontró un nuevo punto de vista de lo que pensaba, es útil, todo tiene validez (Cecilia, 37 años. Estudiante entrevistada N.º 7)

El sociólogo estadounidense Richard Sennett (2003) abordó y buscó comprender el tema del respeto a la persona humana y sus modos de expresión en las sociedades occidentales contemporáneas. Destaca lo problemático que resulta respetar y reconocer genuinamente al otro en el contexto de sociedades modernas repletas de desigualdades. Para el autor, el respeto es entendido como un comportamiento expresivo a través del cual las personas se expresan reconocimiento mutuo, aunque resulta un bien escaso en estas sociedades debido a que solo unos pocos individuos son considerados como objeto de reconocimiento.

El respeto constituye un elemento esencial de la experiencia social e individual y se vincula a la manera en la que vemos, tratamos y atendemos seriamente a las necesidades de los demás. Para Sennett (2003), un aspecto fundamental del respeto es la consideración o acción de considerar al otro, es decir, su carácter relacional y de reciprocidad. Así, el respeto requiere sostener un intercambio mutuo y genuino que evite caer en la compasión denigrante o en la indiferencia:

Tratar a los demás con respeto no es algo que ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro, no solo sentirlo, sino sentirlo con convicción (Sennett, 2003:213).

Por el contrario, en su reverso, la falta de respeto consiste en la invisibilización, es decir, en borrar, en no contar ni ver al otro.

Los estudiantes interlocutores de esta investigación reconocen una suerte de contrato entre iguales en el vínculo con los profesores y asumen que es el respeto la fuente principal de la autoridad que éstos detentan. *Que el profesor te respete* resultó un imperativo estudiantil que emergió con énfasis en sus relatos. Y en cuanto al respeto que ellos le deben guardar a los profesores, lo articulan con el propio desempeño que asumen como estudiantes universitarios, aspecto que también es puesto en cuestionamiento en esta experiencia *universitaria sin condición* que transitan y construyen los estudiantes de Trabajo Social:

Yo voy fuera de lo que es el cronograma de lecturas, leo lo que ellos dicen, pero no a tiempo como lo piden y eso hace al respeto al profesor. Yo en la clase por ejemplo lo que tenía que leer hoy del práctico no lo leí, lo voy a leer en la otra, pero lo que él diga hoy yo trato de recordar, pero no va a ser igual el efecto que si yo hubiera leído a la par de lo que él explica (Ivonne, 21 años. Estudiante entrevistada N.º 20).

Estas puntualizaciones resultan congruentes con los hallazgos recientes de Silva (2018) en el nivel secundario. Esta autora investigó la perspectiva de un conjunto de estudiantes acerca de los vínculos de respeto en las tramas vinculares que construyen entre pares y con los adultos en el contexto de dos escuelas secundarias urbanas periféricas de las ciudades de La Plata y Posadas que atienden a sectores populares. En su tesis de doctorado, Silva (2018) demostró que las relaciones intergeneracionales se caracterizan por la solicitud de reciprocidad en un marco relacional asimétrico. Esto quiere decir que los estudiantes, en este caso de la educación secundaria, demandan reciprocidad, pero reconocen el lugar diferencial de los profesores y demandan que puedan sostener esa posición.

En palabras de la autora, esta exigencia de reciprocidad es la característica que define los vínculos de respeto tanto a nivel intra e intergeneracional en nuestras sociedades modernas. A su vez, para Silva (2018) la demanda por tratos más igualitarios y el pedido de ser queridos son dimensiones que coadyuvan con la emergencia de una multiplicidad de situaciones que pueden ser vividas como faltas de respeto. En este punto, y si bien los intercambios de respeto no constituyeron el foco central de la presente investigación ni esta se inscribió en la educación secundaria, no se identificó que en las construcciones de sentido aquellos intercambios entre los actores universitarios tiendan a la fragilidad.

En relación con la FTS y en particular con sus profesores durante el primer año, los estudiantes establecen diferencias con otras facultades por las que, en algunos casos, pasaron previamente a la decisión de estudiar Trabajo Social¹²⁹. También señalan diferencias con respecto a aquello que en el contexto de la escuela secundaria circulaba o que de manera explícita les habían dicho los profesores de ese nivel educativo acerca de la universidad¹³⁰:

Estaba acostumbrada a docentes y a un trato alumno-docente muy frío, muy distante, y me encontré con una cosa completamente opuesta acá en trabajo social, en ese sentido me sentí muy bien recibida y porque nada, estaba digamos en choque con eso en la Facultad de Ciencias Naturales y bueno, durante el tránsito de todo el primer año al principio comparaba mucho con la otra facultad (Melina, 22 años. Estudiante entrevistada N.º 9).

Por ahí esperaba otra cosa de lo que te decían de la facultad, que son muy estrictos, te decían cosas como "en la facultad vas a fracasar o te va a ir mal" y cuando entré acá era como completamente diferente". Acá lo noté como que hay más familiaridad por así decirlo, conocés a los profesores, tenés acceso, cuando vine a anotarme estaban los chicos de las agrupaciones que estaban en la puerta de la facultad entonces era como que no estuve sola entrando a la facultad a anotarme, que no sabía cómo iba a ser, entonces eso fue como un primer acercamiento que fue bueno (Marina, 19 años. Estudiante entrevistada N.º 14).

Al menos en el secundario que me habían preparado para una facultad exigente y como que "tenés que hacerlo así y así" o una facultad en que a los profesores no te podés acercar o no podés hablar y acá los profesores no tenían problema en "sí,

¹²⁹ Al respecto recuérdese la significativa cantidad de estudiantes que eligen Trabajo Social en la UNLP como segunda carrera.

¹³⁰ Es interesante destacar el contraste de este hallazgo con los producidos por Birgin, Moscato e Ingratta (2019) a propósito de un trabajo con estudiantes de carreras de profesorado universitario y no universitario. Así, estos autores encontraron que una diferencia crucial que los estudiantes señalan (sin diferencias significativas entre los estudiantes de institutos superiores de formación docente y los de los profesorados universitarios ni entre las distintas regiones del país) es que el vínculo con los docentes cambia y se vuelve más distante en el nivel superior que en su experiencia en la escuela secundaria.

mandame un mail", "después me pasás el trabajo" y cosas así que por ahí se podía hablar, entonces estuvo bueno (Lucas, 21 años. Estudiante entrevistado N.º 15).

Con respecto a la escuela secundaria, como señalé más atrás, los relatos de los estudiantes se relacionan con un tema que amerita principal atención y concurre al desafío de generar una mayor y mejor articulación entre ambos niveles educativos. No solo en cuanto a los saberes y/o disposiciones intelectuales con que los egresados del nivel secundario llegan a las instancias de los cursos de ingreso de las universidades sino también en cuanto a los discursos sobre esta que se producen, reproducen y circulan al interior de la escuela secundaria y en las prácticas de los actores escolares. Ante la pregunta: *¿Qué les dirían a los profesores de primer año?*, no pocos estudiantes mencionaron que deben tener en consideración que: *no sabemos todos lo mismo ni venimos de las mismas escuelas secundarias*¹³¹, inclusive advirtiendo la heterogeneidad de los perfiles de quienes estudian la carrera: *sería como tener en cuenta los diferentes sujetos que hay en la facultad, que no son todos iguales:*

Yo a Marx, Weber y Durkheim nunca los escuché nombrar, no tengo ni idea de cómo se escriben entonces era como algunos que ya la tenían clara porque les enseñaron, o lo leyeron y otros que no tenían ni idea, me incluyo, no teníamos mucha idea de quienes eran más que cierto saber mínimo y capaz que a comparación de otros sí, el que más sabe, el que más participa, entonces el profesor da como un conocimiento dado para todos y general pero capaz que hay uno atrás que no está cazando nada, entonces es como en ese sentido tener en cuenta que vienen de diferentes secundarios, por más que hayan hecho el curso de ingreso por ahí a veces no es tan fructífero para mí el curso de ingreso en su totalidad para decir "ya tienen el conocimiento del curso de ingreso" (Valentina, 23 años. Estudiante entrevistada N.º 18).

¹³¹ Como señalan Di Piero y otros: *Estas diferencias sociales muchas veces expresan desigualdades en relación con sus redes de sociabilidad previas y, sobre todo, con las escuelas medias por las que transitaban en un contexto educativo segmentado (Braslavsky, 1985) y fragmentado (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) (2015:73).*

Como apunta Pierella (2019) al referirse a las modalidades de relación con el conocimiento universitario que se deben priorizar en los primeros años, a menudo suele ocurrir que los discursos profesoriales herméticos y organizados por el lenguaje especializado provocan cierta fascinación entre los estudiantes y un anhelo de pertenencia a una cultura discursiva. Al mismo tiempo, para otros estudiantes, *estos vínculos sensibles y de identificación con el conocimiento pueden provocar extrañeza y alejamiento* (2019:12).

Para finalizar, el recorrido efectuado en este capítulo me permitió afinar la mirada sobre los estudiantes que ingresan a la carrera y transitan el primer año de estudios. Los datos de eficiencia interna y de rendimiento académico permitieron configurar un panorama general acerca de aquellos. Fundamentalmente, el itinerario del capítulo me permitió adentrarme y dotar de contenido un punto de partida inicial con el que comenzó el planteamiento de esta investigación. Me refiero a la afirmación en relación con los estudiantes como actores universitarios, es decir, como miembros de la universidad y protagonistas importantes de lo que sucede en su interior. En suma, el desarrollo del capítulo me permitió enfatizar la relevancia que supone considerar a los estudiantes del primer año de la carrera no solo como sujetos de aprendizaje, sino también como miembros activos, reflexivos y críticos de la comunidad universitaria (Bolívar, 2005; Zabalza, 2002).

Como sostiene Dubet (2005) en lo que se refiere específicamente a los estudiantes pertenecientes al nivel educativo superior, la relación con los estudios es el elemento central de la experiencia, el cual se articula con una manera de ser joven aunque, en el caso de Trabajo Social, es preciso incorporar también la mirada de los estudiantes adultos. Desde la perspectiva de Dubet (2005), los principios elementales que organizan la experiencia de los estudiantes se definen en función de tres lógicas que son: el proyecto, la integración escolar y social y, por último, la vocación. A lo largo de este capítulo, siguiendo a este autor, me fue posible observar: a) la dimensión instrumental del proyecto formativo de los estudiantes de Trabajo Social, o sea, la construcción de sentidos acerca de la utilidad social que confieren a los estudios; b) la integración en función de las relaciones que los estudiantes establece y colocan en la FTS como institución; c) la vocación entendida como el interés intelectual y el peso que los estudiantes atribuyen a su formación académica.

Resulta claro que los estudiantes concurren a la FTS no solo para estudiar, allí viven (pasan mucho tiempo de sus vidas), se relacionan con otros en términos individuales/colectivos (compañeros de distintas edades, profesores, referentes, etc.) y construyen o reconstruyen su proyecto de vida. Expresado en otras palabras, los estudiantes encuentran en el espacio universitario de la facultad un campo de vitalidad que ciertamente puede presentar rasgos

comunes con la experiencia universitaria estudiantil en otras carreras e instituciones universitarias, pero que también presenta especificidades y singularidades que, como en este caso, hacen a estudiar Trabajo Social en la FTS de la UNLP.

En esta línea, resulta central el papel de los estudiantes en la construcción del capital social y cultural de la institución universitaria (Hargreaves y Fullan, 2014), es decir, sus sentidos de la experiencia universitaria se articulan en relatos que, desde una perspectiva propia, definen (entre otros aspectos trabajados) qué es la docencia y la enseñanza universitaria de Trabajo Social y qué condiciones debe reunir para funcionar de *la debida manera*. Ciertamente, los estudiantes tienen su propia perspectiva y valoración de lo que pasa (y fundamentalmente de aquello que les pasa) en la universidad, pero los profesores son ese otro actor universitario fundamental, ellos también construyen sentidos sobre los estudiantes, los estudios, la institución, el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la experiencia universitaria en general y, en el caso del interés particular de esta investigación, acerca de ese tiempo inicial de la formación universitaria que es el primer año de estudios. De allí que sea importante establecer relaciones, tender puntos de contacto y también interferencias que, en cualquier caso, posibilitan identificar diálogos posibles entre los sentidos de la experiencia universitaria que construyen unos y otros actores.

CAPÍTULO VI: ¿Sentidos contrapuestos? Experiencia universitaria y profesores de primer año de Trabajo Social

“Pero es que además conlleva un gesto, un acto de generosidad con lo que es, con el propio ser así de las cosas, que exige al pensamiento un esfuerzo más por comprender, por saber en qué sentido se actúa, en qué dirección van los efectos de las propias acciones” (Jordi Ibáñez Fanés, 2019:19).

“Yo al docente de primer año le diría: no te subas a la moto, miralos, escuchalos, acompañalos, alcanzales material, sé mediador, incitalos a reflexionar, a trabajar en grupo, mostrales, anticipales el porvenir, mostrales hacia donde se va, o hacia donde se quiere ir, recordales de dónde vienen, entonces ahí juntos van a trazar un proceso que va a respetar la diversidad. El programa orienta, tiene contenidos mínimos, pero poné a prueba el programa, no a los estudiantes. Y después evaluá procesos, no evalués resultados inmediatos, y para evaluar procesos vas a tener que laburar, vas a tener que acompañar, bajarte del pedestal y escuchar, y evaluar procesos ese es el gran desafío, que choca con la masividad de la enseñanza pero es la garantía de ser justo en cuanto a que parten de lugares muy distintos, entonces si vos tenés la misma vara homogénea medio a ciegas, la imagen de la justicia, estás cometiendo una injusticia porque los puntos de partida son muy distintos, vos tenés que evaluar el esfuerzo, la dedicación” (Sofía, Profesora Titular, 53 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 12).

Como señalé en el capítulo anterior, lo relevante de la vida universitaria no es solo aquello que los estudiantes aprenden sino las experiencias que viven y construyen en o durante esa etapa tan importante de sus vidas. En el caso de esta investigación, me refiero de manera particular a los sentidos que han construido en torno a la experiencia universitaria del primer año de la carrera de Licenciatura de Trabajo Social de la FTS-UNLP. A su vez, ese tiempo

inicial de la formación que supone el primer año, procuré entenderlo como un período altamente significativo y crítico en función de un conjunto de argumentos que, en los distintos apartados de la investigación, he ido desplegando y analizando. En este sentido, pienso que (con sus matices, pliegues y énfasis particulares) una similar línea de pensamiento puede plantearse en relación con los profesores: estos no solo enseñan en la universidad, sino que -con sus particularidades tanto subjetivas como objetivas- vivencian experiencias (mucho tiempo cada jornada, muchos años de sus vidas) y construyen sentidos en, a partir y a propósito de lo que *les pasa y les significa* la institución, el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, los estudios y los estudiantes propiamente dichos.

Este argumento me conduce necesariamente a elevar y calibrar la mirada *más allá* porque la universidad es, ciertamente y desde un punto de vista, un período de trabajo conjunto entre profesores y estudiantes embarcados en la tarea común de enseñar, aprender y convivir (Trillo, Vilas y Zabalza, 2017). No obstante, así como no se trata de definir a los profesores desde la mirada de los estudiantes ni viceversa, no cabe duda de que aquello que los estudiantes son (o se les deja ser), su *posicionamiento académico* siguiendo los aportes de Harré y Langenhove (1999), tiene mucho que ver con cómo los profesores han construido sentidos acerca del *ser* y el *deber ser* de los estudiantes.

Así, en este capítulo el foco del análisis está puesto entonces en los profesores, aquí profundizo en la pregunta acerca de aquellos docentes que se desempeñan en el primer año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP en tanto institución universitaria altamente relevante a escala nacional y regional en la formación de los trabajadores sociales. En el análisis propuesto, inicialmente establezco una interlocución entre los profesores de la carrera, la noción de profesión académica y las condiciones de trabajo. Además, el análisis se articula con los principales tópicos del campo del Trabajo Social argentino y con las tres funciones centrales de la universidad: docencia, investigación y extensión. Luego, indago en los sentidos de la experiencia universitaria que los profesores de primer año de la FTS construyen, entre otros aspectos, sobre los estudiantes, la enseñanza, el conocimiento, la institución y los estudios. Como señalé al inicio, el análisis de las construcciones de sentido de la experiencia tanto de los profesores como de los estudiantes resulta fundamental en función del criterio teórico que orienta la investigación. Al respecto, los sociólogos Dubet y Martuccelli lo expresan con claridad meridiana:

La experiencia no es social sólo en la medida en que es compartida por grupos, porque también se define por relaciones sociales, que ligan y oponen por ejemplo a alumnos y maestros, a la administración de los establecimientos, a los padres. Importa entonces que el testimonio de los actores se desarrolle en el espacio de estas relaciones, y que la intervención sociológica confronte los grupos a los actores que desempeñan un rol central en la formación de la experiencia común. De tal modo, los grupos de alumnos reciben, a título de interlocutores, a docentes, con el fin de no registrar simplemente representaciones desarrolladas sin presiones sino también un intercambio de argumentos y de percepciones cruzados (1998:16).

Profesión académica y docentes de primer año en la FTS

El plantel de docentes de la Licenciatura en Trabajo Social de la FTS alcanza el número total de 267, de esa cantidad 75 se desempeñan en primer año de acuerdo con la siguiente distribución:

Tabla 8

Cantidad de docentes por cátedra de primer año

Trabajo Social I	20 docentes
Epistemología de las Ciencias Sociales	14 docentes
Historia Social de América Latina y Argentina Caribe “A”	11 docentes
Historia Social de América Latina y Argentina “B”	4 docentes
Introducción a la Teoría Social	9 docentes
Configuración de Problemas Sociales	7 docentes
Introducción a la Filosofía	10 docentes

Fuente: elaboración propia en base a documentación obtenida de la Dirección de Personal

Como introduje sucintamente en el territorio teórico de esta investigación, los estudios sobre las transformaciones en la profesión académica que tuvieron lugar en las últimas décadas constituyen insumos para abordar las condiciones estructurales del trabajo docente en general y en el primer año en particular. Dando cuenta de la heterogeneidad de la docencia universitaria en nuestro país, Prati recupera la noción de profesión académica para comprender a los docentes

universitarios como *profesionales en un doble sentido* (2014:249), es decir, docentes que han obtenido un título que certifica su graduación en una profesión determinada y que, a su vez, son profesionales de la docencia universitaria –lo que incluye más actividades que solo la enseñanza-. Es en este segundo aspecto que me refiero a la noción de profesión académica.

Brunner y Flisfich (1983) aluden al *modelo clásico* de profesión académica surgido en los países industrializados de occidente entre fines del siglo XIX e inicios del XX y comprendiendo en su definición la existencia de un conjunto de puestos de trabajo en las universidades de tipo full time, asalariados, cuyo acceso es competitivo y en donde los propios profesionales académicos reivindican para sí el monopolio del control sobre la propia actividad y sobre la asignación de los profesionales aspirantes a los puestos o cargos. El criterio con que los pares dirimen los resultados de la lógica de la competencia es el prestigio académico entendido como excelencia en el conocimiento o saber y, para hacerlo, reivindican fuertemente para sí la independencia o autonomía frente a las posibles irrupciones de los controles externos.

Con todo, en el caso de los países de América Latina la profesión académica *real* se aparta, en gran medida, del modelo clásico y su paulatina e imperfecta instalación se ubica a mediados del siglo XX en paralelo al auge del desarrollismo. Entendida como una *profesión fragmentada* según la diversidad de las disciplinas (Clark, 1991; Becher, 2001) y, podría agregar, conforme también a la variedad institucional como fuente de heterogeneidad, Marcelo Prati afirma que: *Si la profesión académica es una profesión fragmentada y heterogénea en todas partes, podemos afirmar que en la Argentina lo es un poco más* (2014:253).

En este marco, referir a la profesión académica en Argentina requiere aludir a la categoría y la dedicación del cargo como características ocupacionales básicas. La categoría se concentra en dos segmentos: por un lado, los profesores, dentro de los cuales se encuentran los profesores titulares, los profesores asociados -como observa Prati (2014), una categoría muy poco usada- y los profesores adjuntos; por el otro lado los auxiliares docentes, dentro de los cuales se ubican los jefes de trabajos prácticos, los ayudantes diplomados o de primera y los ayudantes de segunda o ayudantes alumnos. Asimismo, la dedicación del cargo docente (la carga horaria asignada al mencionado cargo, referida en forma casi exclusiva a la designación para dictar cursos de grado) constituye la principal fuente de heterogeneidad de la profesión académica en el país. Concretamente, existen tres tipos de dedicación: exclusiva, semiexclusiva y simple, que corresponden a una carga horaria de 40, 20 y 9 horas semanales respectivamente.

Una mirada con respecto a los tipos de cargo y dedicaciones docentes en la FTS revela una configuración que no escapa ni a la realidad de la UNLP ni del sistema universitario

argentino¹³². Es decir que, así como para el conjunto de las universidades, en la UNLP existe un fuerte predominio de la dedicación simple por encima de las dedicaciones semiexclusiva y exclusiva. De acuerdo con un informe recientemente publicado por la Asociación de Docentes de la Universidad Nacional de La Plata (ADULP, 2020)¹³³, en todas las facultades las dedicaciones simples ocupan más del 50% de la planta docente y en once de las diecisiete representan más del 70%, mientras que, en el total de la UNLP, el porcentaje alcanza el 73%. Por otra parte, pero en sintonía con la tónica general, se manifiesta también una importante preponderancia de los cargos de Ayudante de Primera (el 56,5% de la planta docente es Ayudante 1° en el caso de la FTS).

En síntesis, se puede aseverar que predominan las dedicaciones simples muy por encima de las dedicaciones semiexclusivas y, fundamentalmente, de las dedicaciones docentes exclusivas¹³⁴. De acuerdo con la información obtenida en la Dirección de Personal de la FTS, al año 2019 la Facultad de Trabajo Social posee 305 cargos docentes de los cuales 24 corresponden a dedicaciones exclusivas, 86 a semiexclusivas y 195 a simples¹³⁵.

¹³² De acuerdo al sistema de consulta de estadísticas universitarias de la SPU (incluye datos 2016) de los 183.908 cargos destinados a la docencia universitaria, 11,64 son cargos con dedicación exclusiva, 18,54% semiexclusiva y el 65,94 Simple (el resto corresponde a otras dedicaciones surgidas a partir de contratos, actividades ad honorem, horas cátedra, etc.). Ver en:

<http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/2>

Por otra parte, esta información puede ser ampliada mediante un informe recientemente publicado por la SPU (2020) en relación con el sistema universitario argentino en el período 2018-2019. Así, al año 2019 existen 198.733 cargos docentes distribuidos en 137.357 personas. De esos 198.733 cargos, 21.898 son dedicaciones exclusivas, 35.863 semiexclusivas y 134.215 simples. Es decir que el porcentaje de dedicaciones simples ha experimentado un crecimiento de casi % 1,6.

¹³³ ADULP (2020). Descripción cuantitativa de la planta docente de las facultades de la Universidad Nacional de La Plata en 2019. Centro de Estudios en Trabajo y Universidad.

¹³⁴ Refiriéndose a las tendencias estructurales del sistema universitario argentino durante los últimos treinta y cinco años Buchbinder (2020) señala como principales cuestiones: el acceso masivo de estudiantes, altas tasas de deserción, concentración de la matrícula en carreras profesionalistas, predominio de profesores con dedicación parcial y débil inserción de la función investigación. No obstante, para el autor, la profunda heterogeneidad del sistema obliga a introducir matices de acuerdo a las distintas culturas políticas e institucionales que lo conforman.

¹³⁵ Sin embargo, cabe destacar que conforme al presupuesto de la UNLP aprobado para el ejercicio 2019, la FTS presenta un monto cercano al de otras unidades académicas que registran una mayor cantidad de carreras y

Considerando la distribución porcentual según dedicación de todo el plantel docente, en el caso de la FTS 63% son simples, 28% semiexclusivas y 9% exclusivas. En el caso de los docentes que se desempeñan en las materias del primer año, la configuración es la siguiente:

Tabla 9

Tipo de cargo y dedicaciones docentes en las cátedras de primer año

	Titular	Adjunto	JTP	Ayudante	Total dedicaciones
Exclusiva	4	1	1	0	6
Semiexclusiva	1	4	4	6	15
Simple	1	1	5	47	54

Fuente elaboración propia en base a documentación obtenida de la Dirección de Personal

Sin embargo, los docentes universitarios paralelamente a la función de la enseñanza realizan otras tareas, las cuales a menudo son concebidas como de mayor jerarquía en las valoraciones y aspiraciones de aquellos. Siguiendo a Aronson (2003), se produce un desplazamiento desde la enseñanza hacia la investigación, situación que se asocia con una escasa valoración del proceso de formación de los estudiantes, función y tarea histórica de la universidad. Con todo, el desarrollo profesional de los profesores universitarios puede combinar actividades de investigación, extensión, vinculación con la comunidad y, en no pocas oportunidades, las tareas y puestos de gestión universitaria:

...existen muchos otros factores que determinan diferencias también importantes dentro del conjunto de los docentes, entre ellos: participación –o no- en tareas de extensión universitaria, desarrollo tecnológico, vinculación con el sector productivo o venta de servicios, participación en tareas de gestión o gobierno, formación de posgrado y formación pedagógico didáctica, movilidad entre instituciones –nacionales y extranjeras-, vinculación e intercambio con docentes de otros países, productividad en materia de investigación, actitudes y pautas de comportamiento en torno a la evaluación, participación gremial (Prati, 2014:255).

matrícula estudiantil. De este modo, es posible conjeturar la existencia de mayores dificultades del tipo señaladas al interior de aquellas facultades.

No obstante, con respecto a la docencia universitaria Míguez (2018) traza un panorama del país en el que, en términos generales, se identifica que los planteles docentes de las universidades nacionales del país tienen limitados niveles de posgraduación, baja productividad científica y un peso dominante de las dedicaciones simples en detrimento de las dedicaciones exclusivas. El autor observa que la totalidad del sistema de universidades nacionales bajó de 13.3% de docentes exclusivos a 12.2% entre los años 2004 y 2013 (con situaciones disímiles según universidad).

Problemas estructurales de las cátedras de primer año y estado de situación en la FTS

De acuerdo con los criterios estipulados por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y adoptados por la UNLP, las cátedras asumen una tipología según la relación Profesores-Alumnos y Auxiliares-Alumnos. Se trata de cátedras categoría A, B, C y D:

Tabla 10

Tipología de cátedras

Cátedras		
Categoría A:	Relación Profesores-Alumnos: 1/30	Relación Auxiliares-Alumnos 1/15
Cátedras		
Categoría B:	Relación Profesores-Alumnos: 1/120	Relación Auxiliares-Alumnos: 1/25
Cátedras		
Categoría C:	Relación Profesores-Alumnos: 1/120	Relación Auxiliares-Alumnos: 1/35
Cátedras		
Categoría D:	Relación Profesores-Alumnos: 1/120	Relación Auxiliares-Alumnos: 1/120

Fuente: CIN

Este cálculo se elabora considerando solamente las horas de docencia (funcionamiento de enseñanza), con lo cual no queda comprendido que todas las dedicaciones semiexclusivas y exclusivas realizan tareas de investigación y/o extensión de acuerdo con la obligatoriedad pautada estatutariamente. En el caso del primer año de la carrera se agrega que, justamente, es en las cátedras pertenecientes a ese trayecto en donde radica y se acumula el principal déficit en la relación docente-alumno necesaria, lo cual supone el inicio de cursadas con el doble o triple de estudiantes de lo que indica el cálculo aconsejable. Este aspecto abre el interrogante por las condiciones que hacen o no posible garantizar la calidad de la formación e incidir en la retención de los ingresantes, dada la masividad fundamentalmente de las comisiones de trabajos prácticos.

En términos de las condiciones institucionales en que los docentes universitarios realizan su trabajo y, principalmente, en el ejercicio en los primeros años de las carreras, resulta de interés sopesar aspectos como: 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 distintos formatos de tutorías). Las cifras oficiales al respecto muestran que el aumento de cargos docentes en el conjunto del sistema fue significativo hasta el año 2015, pero no fue correlativo con una transformación de la estructura de la planta, que mantiene, en el conjunto del sistema, más de un 60% de cargos simples y sólo alrededor de un 13% de dedicaciones exclusivas.

Específicamente, esta cuestión cobra relevancia en los primeros años de las carreras en donde la tarea docente requiere de una capacitación específica y condiciones particulares para su ejercicio. A propósito, los autores Tedesco, Aberbuj y Zacarías (2014), a partir de una experiencia en el *Programa de Mejora de la Enseñanza* de la Universidad Nacional de San Martín¹³⁶, proponen concretamente que los profesores de mayor experiencia den clases en los primeros años como estrategia de retención y acompañamiento.

Sin embargo, es precisamente en esta instancia en la que los profesores suelen encontrar peores condiciones de trabajo: se trata de las materias con mayor número de estudiantes, en clases en las que la relación docente-alumno es inadecuada (porque se trata de estudiantes que, en general, requieren una mayor atención) y en cátedras en las que las tareas docentes que complementan el dictado de clases frente a alumnos (preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de

¹³⁶ Programa creado como una estrategia para dar respuesta a la preocupación por el fracaso de un significativo porcentaje de estudiantes en los primeros años de estudios en la universidad.

seminarios internos de intercambio y capacitación, orientaciones y actividades de apoyo para rendir el examen final etc.) resultan fundamentales. El desempeño de la función docente en los primeros años de la universidad pareciera condicionar el aspecto cualitativo de su tarea y exige a los profesores un esfuerzo adicional al que requiere el dominio de los contenidos disciplinares, una capacitación y dedicación que en ocasiones no es adecuadamente valorada, y que entra en tensión con la exigencia productivista derivada de los criterios de evaluación y acreditación establecidos (IEC-CONADU, 2014).

En la situación específica que registra la FTS-UNLP, a este cuadro de situación general es preciso agregarle que en el caso de las cátedras troncales de las asignaturas denominadas Trabajo Social (I a V por cada uno de los cinco años de duración de la carrera de acuerdo al plan de estudios), queda invisibilizada la tarea docente en terreno, es decir aquella que se desarrolla en el marco de las prácticas de formación preprofesional, que supera ampliamente en términos de disponibilidad horaria (encuentros con referentes, traslados a las instituciones-centros de práctica, supervisiones específicas) toda otra actividad áulica.

En síntesis, respecto de la situación y el funcionamiento de las cátedras de primer año, se observan las siguientes dificultades en términos de déficit de cargos y dedicaciones:

Tabla 11

Déficit de cargos y dedicaciones por tipología de cátedras del primer año y por cantidad real de estudiantes al año 2019

Cátedras de 1° Año y cantidad de estudiantes	Tipología	Déficit aproximado actual (2018-2020)
Trabajo Social I 551	Cat. A Profesores: 1/30 Auxiliares: 1/15.	6 profesores 9 auxiliares simples
Epistemología de las Ciencias Sociales 470	Cat. C Profesores: 1/120 Auxiliares: 1/35	3 auxiliares simples
Historia Social de América Latina y Argentina 590	Cat. C Profesores: 1/120 Auxiliares: 1/35	3 auxiliares simples
Introducción a la Teoría Social	Cat. C Profesores: 1/120	3 auxiliares simples

528	Auxiliares: 1/35	
	Cat. C	
Introducción a la Filosofía	Profesores: 1/120	6 auxiliares simples
489	Auxiliares: 1/35	
	Cat. C	
Configuración de Problemas Sociales	Profesores: 1/120	3 auxiliares simples
450	Auxiliares: 1/35	

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, el primer año de la carrera de Trabajo Social en la FTS de la UNLP involucra una cátedra categoría A (Trabajo Social I) y cinco cátedras categoría C. El análisis de los datos evidencia la difícil y complicada situación que desde un punto de vista cuantitativo refleja la relación docente-alumno en el primer año de la formación universitaria en trabajo social.

La investigación y los docentes investigadores en la FTS

En lo que refiere al lugar otorgado a la investigación en el campo del Trabajo Social, Gribuela, Massa y Siede (2014) observan que se trata de un tema todavía no discutido y profundizado a lo largo de la formación profesional y que, por tanto, es preciso fortalecer en función de que, como quedó evidenciado en los debates del campo referidos en el capítulo tercero de esta investigación, la intervención del Trabajo Social no es sobre un objeto preconstruido, sino que este se construye a partir de la problematización intelectual de situaciones o conflictos que se presentan en el ámbito en el que se interviene y que, por ende, hacen al ejercicio profesional.

Para Carnevali (2014) la investigación fue ocupando diversas posiciones en el campo del Trabajo Social y el autor coincide en que es actualmente un elemento inherente a la intervención. Ciertamente, una de las marcas que signó históricamente al campo es su carácter interventivo que: *...ha promovido una desestimación de los procesos investigativos por considerarlos de un alcance teórico ajeno a la práctica cotidiana del Trabajo Social* (Cavalleri y otros, 2012:27). La ausencia o cuanto menos la subsidiaridad histórica de los procesos de producción de conocimiento en relación con las prácticas profesionales (Acevedo, 2005) tuvo

como correlato que algunos sectores del campo del Trabajo Social conciben a la investigación en estrecha relación a la práctica profesional, es decir, una suerte de investigación propia del Trabajo Social, asociada a abonar a la profesión y, más específicamente, a una intervención profesional orientada a incidir positivamente en las problemáticas que atañen a la vida de las personas.

Esta lógica orientada al acercamiento o conciliación entre los procesos de producción de conocimiento académico y el quehacer inmediato operativo de los profesionales considera la investigación y la intervención como dos procesos escindidos o extraños entre sí. Es decir, una postura de corte positivista, fragmentaria de procesos y áreas de conocimiento. Con todo, Carnevali (2014) destaca que en el campo no se encuentra saldada la discusión acerca de si la investigación es o no una intervención social en sí misma, señala que la tendencia imperante es investigar para abordar los problemas sociales y observa actualmente una impronta en los planes de estudio de la carrera de Trabajo Social orientada hacia un perfil investigativo.

La dimensión referida a la investigación reviste gran importancia para el campo del Trabajo Social argentino y, en función de la disputa por la inscripción en el espacio universitario, Fuentes (2013) sostiene que en este ámbito es obligación ética y política realizar investigación y subraya que, además, se presentan condiciones –que distando de ser óptimas– son sumamente propicias para su desarrollo. Desde una visión más optimista, Margarita Rozas Pagaza (2017) encuentra que tanto la investigación como los procesos de intercambio en la producción de conocimiento ya forman parte de la cultura profesional. No obstante, las características diversas y heterogéneas respecto de las instituciones formadoras no escapan al análisis que esta autora realiza a propósito de la investigación en Trabajo Social:

Hoy estamos en condiciones de afirmar que estamos avanzando en la producción de conocimiento en trabajo social, reconociendo que ese avance no es igual en todos los países e inclusive dentro de las unidades académicas de un mismo país, ya que hay condiciones diversas que pueden o no, favorecer el desarrollo de la investigación (Rozas Pagaza, 2017:161-162).

Producir, consumir y utilizar pertinentemente investigación en la docencia y en las actividades académicas en general es un propósito de relevancia en el campo del Trabajo Social en la actualidad. Como sostiene Nora Aquín:

...al menos en el campo del Trabajo Social raramente somos investigadores puros, sino que en general la práctica de la investigación se articula con la docencia, y nuestras adscripciones se articulan unas veces por corrientes teóricas, otras por disciplinas, por institutos académicos, por agrupamientos sectoriales o por simple oportunidad de pertenecer (2006:34).

Estas marcas o tradiciones específicas del campo contribuyen a poner en contexto la identificación de un total de 113 docentes categorizados que tiene la FTS, es decir un 42% del total del plantel docente de la institución. Cuando esta cantidad se desagrega según el tipo de categoría otorgada se observan escasas categorías I y II y una significativa mayoría de las categorías V.¹³⁷

Tabla 12

Cantidad de docentes de la FTS categorizados según categoría otorgada

Número de categoría	Cantidad de docentes de la FTS
Categoría I	2
Categoría II	7
Categoría III	24
Categoría IV	17
Categoría V	63

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los docentes pertenecientes a las cátedras de primer año me fue posible identificar que 25 de ellos se encuentran categorizados como docentes investigadores (es decir, un 33% del total de docentes que se desempeñan en cátedras de primero). La distribución de éstos por tipo de categoría otorgada se corresponde con la tendencia señalada anteriormente:

¹³⁷ El crecimiento en categorías I y II es poco significativo considerando que entre los años 2011-2013 la FTS tenía 6 docentes con las mencionadas categorías y el total UNLP era de 529. Fuente: Anuario Estadístico UNLP. Año 2011/2012/2013.

Tabla 13

Docentes de primer año categorizados por tipo de categoría obtenida

Número de categoría	Cantidad de docentes de primer año de la FTS
Categoría I	2
Categoría II	0
Categoría III	4
Categoría IV	5
Categoría V	14

Fuente: elaboración propia.

Estos datos demuestran que, junto con el crecimiento sistemático que la FTS registra en términos de la existencia y consolidación de Unidades de Investigación¹³⁸ (Centros, Laboratorios, Áreas o Grupos, Programas), cantidad de equipos de investigación y proyectos acreditados; todavía resultan menos de la mitad los docentes que investigan (esto sin desconocer ni desestimar que no solo es posible hacer investigación en el contexto de la universidad), apenas un tercio de los que investigan se desempeñan en asignaturas del primer año y las mayores categorías siguen siendo escasas, concentrándose mayoritariamente en las categorías inferiores. Este aspecto se constituye en un desafío para el campo del Trabajo Social en general y para la FTS en particular en la medida en que el crecimiento en los procesos investigativos deviene un pilar fundante en el crecimiento institucional, el desarrollo del campo disciplinar-profesional y la mejora de sus procesos formativos.

La formación de posgrado de los profesores de la FTS

¹³⁸ Con respecto a la existencia de unidades de investigación, núcleos o agrupamientos específicos de las carreras de Trabajo Social formalmente reconocidos, se destaca el caso del Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (IETSyS), la propuesta fue aprobada por unanimidad en el Consejo Directivo de la FTS-UNLP en noviembre de 2017, contando con dictámenes favorables en todas las comisiones del Consejo Superior de la UNLP y la aprobación institucional definitiva, vía Disposición de Presidencia N.º 85/18.

No ha sido una tradición generalizada en el campo del Trabajo Social la formación en el nivel de posgrado. Es recién promediando la década de los años noventa cuando se comienza a observar un desarrollo significativo en ocasión de la creación de la Maestría en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata -que inaugura los estudios en la Argentina- y del creciente interés de los graduados por estudiar carreras de posgrado en general. Para el contexto actual, Rozas Pagaza señala que existe una considerable expansión de las carreras de posgrado en Trabajo Social, aspecto que ha generado significativos aportes a la docencia, la investigación en Trabajo Social y a la apertura de nuevas posibilidades en los trayectos laborales y en la cualificación del grado: *La formación del cuarto nivel permitió construir el conocimiento en torno a temas de vacancia en Trabajo Social y está generando aportes sustantivos para el desarrollo de nuestras intervenciones* (2017:164).

En clara consonancia con el crecimiento de la esfera de la investigación al que me referí anteriormente, se intensifica también la realización de posgrados, dando lugar a la multiplicación de perfiles de alta calificación académica y profesional que continúan su formación, con evidente jerarquización de la oferta de posgrado a escala nacional. En esta línea, Wagner (2013) pondera también que los egresos de posgrado suponen la realización de producciones de investigación (centralmente tesis) que enriquecen y diversifican cada vez más la agenda de líneas y producciones generadas con la perspectiva del Trabajo Social.

En la actualidad, la FTS de la UNLP posee las siguientes carreras de posgrado: Doctorado en Trabajo Social, Maestría en Trabajo Social, Especialización en Políticas Sociales, Especialización en Seguridad Social y Especialización en Intervención Social con Niños/as, Adolescentes y Jóvenes¹³⁹. Respecto de los 267 docentes que se desempeñan en la institución, de la consulta de datos a la Secretaría de Investigación y Posgrado de la facultad obtuve como respuesta que solo se cuenta con información referida a la formación de posgrado de los docentes que cuentan con una mayor dedicación (esto es, dedicación exclusiva o semiexclusiva). En relación con estos, 52 poseen una titulación de posgrado según la siguiente distribución:

Tabla 14

Docentes de la FTS con título de posgrado

¹³⁹ Cabe señalar que al momento de escribir esta tesis el consejo directivo de la FTS aprobó la creación de la carrera de Especialización en Intervención Social con Varones que Ejercen Violencia.

Doctorado	22
Maestría	25
Especialización	5

Fuente: elaboración propia en base a información obtenida de la Secretaría de Investigación y Posgrado FTS-UNLP.

Si bien la información es parcial –dado que no incluye los datos referidos a los docentes con dedicación simple que poseen un título de posgrado-, el crecimiento en las titulaciones no resulta demasiado significativo respecto a los datos que Wagner (2013) refiere para el año 2013, período en el cual aproximadamente 40 docentes contaban con formación de posgrado (carreras concluidas o en proceso de realización).

Cabe señalar que al año 2019 unos 26 docentes (con mayor dedicación) se encuentran realizando alguna carrera de posgrado. Respecto de los títulos de posgrado en carreras de formación pedagógico-didáctica, 9 docentes poseen alguna titulación (fundamentalmente especializaciones) y 19 se encuentran realizando algún posgrado en educación (sobre todo la especialización en docencia universitaria perteneciente a la UNLP¹⁴⁰).

Con respecto a los 75 docentes del primer año de la carrera y aquellos que cuentan con una mayor dedicación, 8 de ellos poseen un doctorado y 6 una maestría. Cursando un doctorado se encuentran 2 docentes, 1 realizando una maestría y 1 la especialización en docencia universitaria de la presidencia UNLP.

El aumento de los docentes que realizan posgrados ha sido significativo considerando la escasa tradición del campo del Trabajo Social en este nivel, sin embargo, se observa que muchos son los docentes que no han realizado ni se encuentran realizando una carrera de

¹⁴⁰ La Especialización en Docencia Universitaria, creada en 2007, expresa una intencionalidad y esfuerzo conjunto de la presidencia de la UNLP y las facultades por sostener un ámbito sistemático de formación de su cuerpo docente en torno de las problemáticas centrales que hacen al desarrollo de la práctica pedagógica en la universidad. Es de carácter gratuito, y es sostenida íntegramente por el presupuesto de la UNLP. Ha sido acreditada con Categoría A por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), por Res. 262/13, siguiendo el procedimiento administrativo vigente a tal efecto, cuyo dictamen valoró positivamente el proyecto otorgando la máxima categoría. Su antecedente inmediato es la existencia en el ámbito de la UNLP del programa de formación Carrera Docente Universitaria (CDU) creada por el Consejo Superior a través de la Ordenanza N.º 195/88.

posgrado. Al respecto, son interesantes los interrogantes que se plantea Fuentes cuando interpelando los desafíos más acuciantes para el Trabajo Social se pregunta:

¿Cómo logramos consolidar la avidez por el conocimiento, la inconformidad con lo conocido y la anestesia que suele imponernos la rutina (de la práctica profesional y de la práctica docente)? Conjuntamente, la necesidad de actualización permanente –de graduados y también de docentes– que a mi modo de ver supone atravesar la tensión entre propiciar una flexibilidad de nuestros marcos de referencia, la apertura a los cuestionamientos de los mismos, la decisión de conocer enfoques, por un lado, y la importancia de ser cautelosos con la banalización del conocimiento, con la cosificación de la teoría y con la vinculación utilitaria con ella (2013:150).

En particular, la escasa formación sistemática y formalizada en cuestiones de tipo pedagógico-didáctica de los docentes de la FTS (esto sin desconocer las instancias de reflexión y formación que acontecen al interior de los equipos de cátedra, en la participación de algunos docentes en cursos y propuestas de formación de la propia Facultad, etc.)¹⁴¹ amerita algunas reflexiones más generales. En ese sentido, el tema de los profesores universitarios plantea la particularidad de que su ingreso a la docencia universitaria no requiere de formación y acreditaciones específicamente pedagógicas, tal como sí sucede en los niveles educativos obligatorios y en el nivel superior no universitario.

Asimismo, la identidad profesional del sector docente universitario -por definición entendida como proceso dinámico, en permanente construcción- se asocia más con aspectos vinculados con el ámbito científico-profesional, particularmente con el saber disciplinar especializado y los conocimientos específicos de cada campo profesional. Justamente, en esta

¹⁴¹ Otros recorridos posibles de formación en cuestiones de orden pedagógico-didáctica pueden vincularse con el Programa de Capacitación Docente UNLP – ADULP. Aprobado en el año 2007 por el Consejo Superior, este programa constituye una política de formación permanente que se desarrolla en el marco de los acuerdos paritarios, y las necesidades planteadas en ellos por la Asociación de Docentes Universitarios (ADULP) con la UNLP. La cual cuenta con una partida presupuestaria específica destinada al desarrollo de estas acciones de capacitación docente, acordada en las reuniones paritarias anuales con los sindicatos. Se desarrolla en términos de Seminarios de Posgrado y Cursos de Capacitación y/o Actualización orientados a mejorar las actividades de enseñanza, investigación, extensión, y transferencia, como así también la producción artística y tecnológica.

cuestión me detuve en el tercer y cuarto capítulo de esta tesis, dando cuenta de los debates específicos al interior del campo sobre la enseñanza del Trabajo Social y la formación pedagógico-didáctica de los docentes (Acevedo y otros, 2011; Fuentes, 2013).

...el perfil de la mayoría de los docentes universitarios de los campos disciplinares específicos como es el trabajo social tienen su principal fortaleza en la propia biografía escolar y en la experiencia, no contando con formación docente específica que pueda colaborar en mejorar las propuestas que cada uno realiza (Bonicatto, 2016: 51).

Siguiendo los aportes de Galeano Londoño (2009), a la vez que la universidad defiende y profesa el rigor en la investigación, la extensión y sus análisis científicos, privilegia la espontaneidad en la actividad docente. Ciertamente, y durante mucho tiempo, se consideró que la superioridad científica del profesor universitario lo eximía de la formación en cuestiones de orden pedagógico-didáctico. A su vez, la característica definitoria de las universidades como productoras, y no solo transmisoras, del saber o conocimiento, tuvo como correlato que el desempeño en las tareas de investigación suponga un mayor prestigio académico, relegando a un segundo plano el desempeño en las actividades de enseñanza: *...bajo el supuesto de que la calidad o excelencia de las mismas sería una suerte de subproducto natural presente en quien ha mostrado excelencia en la producción de conocimiento (Prati, 2014: 251).*

Promediando la década del ochenta del siglo pasado, Augusto Pérez Lindo analizó la situación de los docentes universitarios en América Latina y allí, el autor ya destacaba que, en general, son personas que combinan sus ocupaciones principales con el dictado de clases, o que deben desplazarse desde una institución a otra para poder *vivir* de la docencia. Bajo esas condiciones en los años ochenta Pérez Lindo se preguntaba y aseveraba:

¿Cuánto margen queda para entrevistar a los estudiantes, cuánto tiempo se puede dedicar a preparar un método de comunicación pedagógica adecuado al grupo de estudiantes? De manera casi universal en Argentina, en América Latina y en otros continentes, se descuida la pedagogía universitaria. Lo que quiere decir que la Universidad se desentiende del problema de “educar” (1985:117-118).

Este problema de *educar* que refiere Pérez Lindo (1985), no escapa a las preocupaciones de la formación académica en Trabajo Social. Al respecto, Susana Cazzaniga (2007)

refiriéndose a los docentes en este campo sostiene, no sin preocupación, que se evidencian dificultades para reconocer las transformaciones de la subjetividad que han producido las mutaciones sustantivas en los planos más estructurales, transformaciones que producen *otros* sujetos tanto en estudiantes como en los mismos docentes.

Nuestras historias personales y sociales a veces nos juegan negativamente ya que tendemos a organizar nuestras clases pensando en un interlocutor “ficticio”, homologándolo a lo que creemos es el deber ser de un estudiante de Trabajo Social o, por el contrario, lo hacemos ubicándolo en el lugar de la carencia, de lo que le falta, permaneciendo también aquí esa imagen del deber ser, ahora como punto de llegada (Cazzaniga, 2007:6).

La literatura educativa especializada ha señalado que la posesión de un vasto y actualizado conocimiento disciplinar por parte de los docentes universitarios es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar su transmisión educativa. Como plantea Coscarelli (2007), la enseñanza superior universitaria ha sido caracterizada por su desdén por el tema pedagógico. Exceptuando algunos espacios aislados y circunscriptos a microexperiencias, el asunto ha sido subestimado y hasta negado. Saber devaluado, como expresa Díaz Barriga (1997) para el panorama latinoamericano, considerado como conocimiento y proceder sin fundamentos, innecesario, y poco riguroso.

La formación del profesorado universitario ha sido tradicionalmente el producto de una voluntaria autoformación y de una socialización no consciente, es decir, a través de la progresiva interiorización de lo que hemos visto o vemos hacer a los buenos profesores y a evitar lo que vemos en los no tan buenos... (Galeano Londoño, 2009:2).

Estas evidencias resurgen desde muy diversas perspectivas y con alcances disímiles. Actualmente se reconocen variadas y destacables experiencias que las instituciones promueven y los profesores desarrollan con el propósito de mejorar sus estrategias de enseñanza. En este sentido, y en consonancia con el debate internacional de las últimas décadas, la tendencia de las universidades en nuestro país es la de jerarquizar la práctica docente considerando la enseñanza como el principal dispositivo de inclusión educativa (Ceresani y Mórtola, 2018).

La extensión universitaria y los docentes extensionistas en la FTS

El creciente interés de la universidad pública por todo aquello que *no sería ella misma* (Rinesi, 2012), es decir, el interés por sus interlocuciones con el Estado, con otras organizaciones de la denominada sociedad civil y con diversos sujetos sociales que, por diversas razones, están por fuera de la universidad, es un hecho actualmente significativo respecto de los modos de interacción de la universidad con todo aquello que queda por fuera de ella. Así, la extensión enfatiza la importancia de esa interlocución constante con el medio en que se inserta la universidad. Interlocución que se constituye habitualmente en interpelación de los propios saberes, certezas y seguridades que la universidad y los actores universitarios poseen, obligando y obligándolos a romper con esa cierta tranquilidad que otorga lo ya conocido. Interlocución que, señala Fuentes (2013) desde el campo del Trabajo Social:

...obliga a formular propuestas de transferencia de nuestros saberes a la comunidad de la que somos parte, no en términos de los llamados “servicios a terceros” (forma elegante de cierta lógica privatizadora del cocimiento producido en el ámbito público y con recursos públicos), sino en términos de la responsabilidad que nos cabe como institución del Estado, financiada por la totalidad del pueblo argentino (2013:151).

Específicamente, en el contexto de las carreras de Trabajo Social, Gallo (2013) considera que la extensión universitaria va tomando presencia y, en muchos de los casos, enriqueciendo la relación con el medio de la que ya la carrera era portadora y sustenta desde las prácticas académicas o prácticas de formación preprofesional. Los aportes del Trabajo Social a partir de estas prácticas extensionistas, ya sea con la incorporación de profesores y estudiantes a los equipos de los proyectos como así también, al incremento de propuestas y generación de proyectos de extensión genuinos y disciplinares, permiten disputar y construir nuevos sentidos para abordar las problemáticas sociales actuales.

A pesar de estos avances, Gallo (2013) también subraya que continúa estando presente la preocupación en torno a la revalorización de la extensión y sus consecuencias en relación con la formación y la acreditación de esta tarea.

Mediante datos proveídos por la Secretaría de Extensión de la FTS relativos a la participación de docentes de primer año como extensionistas en el período 2015-2019, me fue posible observar que un total de 20 docentes (26% de los docentes pertenecientes al mencionado año) ha participado de proyectos de extensión. La distribución de esa participación por tipo de cargo es la siguiente:

Tabla 15

Docentes extensionistas pertenecientes a materias de primer año

Titulares	2
Adjuntos	3
Jefes de Trabajos Prácticos	3
Ayudantes	12

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos por la Secretaría de Extensión FTS-UNLP.

Si bien resulta un aspecto que llama la atención el bajo número de profesores extensionistas, no resulta así que sean los ayudantes (en su gran mayoría poseedores de dedicaciones simples, como se observó más atrás) quienes más participan de proyectos de extensión. Los datos con respecto a esta faceta del rol docente contrastan con el amplio recorrido extensionista que caracteriza a la FTS, rasgo que ha posibilitado tanto la conformación de equipos de trabajo sostenidos en el tiempo como la realización de instancias de formación permanentes y orientadas a incorporar a nuevos actores (docentes, no docentes, estudiantes, referentes sociales, etc.) a las propuestas existentes¹⁴². Un señalamiento específico respecto de la extensión en la FTS, en parte contrastante con los datos, es su articulación con las prácticas de formación preprofesional y en algunos casos también con los proyectos de investigación en curso, lo que representa una perspectiva de formación integral o integrada que es parte de los objetivos prioritarios del proyecto académico de la institución y del campo en un sentido amplio.

Las experiencias docentes, de investigación y de extensión universitaria, constituyen las tres funciones universitarias básicas que organizan la vida de los profesores en la enseñanza

¹⁴² Al año 2019 existen en la FTS 18 proyectos de extensión universitaria en funcionamiento, además de desarrollarse cursos, seminarios y talleres de extensión. Fuente: Boletín de la Secretaría de Extensión N° 2. 2019. Disponibles en: <http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/boletin>.

universitaria argentina. La definición que el campo del Trabajo Social en general y la FTS en particular han asumido tiene que ver con la propuesta de que las tres estén planteadas desde los inicios de la formación en términos de integralidad de funciones, esto es, sin separar la actividad docente áulica, la investigación en las unidades y la extensión. La integración de estas tres funciones universitarias básicas, transversalizadas por la denominada *función social de la universidad*, adquiere así una dimensión particular y prioritaria para el Trabajo Social.

Por ejemplo, Acevedo y otros (2011) abogan por la no disociación de las dimensiones de enseñanza, investigación y extensión y señalan que este es un aspecto que se va concretando lentamente en la medida que los profesores realizan y retroalimentan tareas de investigación y extensión, y viceversa. Estos autores consideran que los cruces y articulaciones posibles son innumerables y dependen, en gran parte, de las disposiciones puestas en juego por parte de los diferentes actores universitarios. Desde una perspectiva similar, Pilar Fuentes (2013) enfatiza la mencionada necesidad de fortalecer la vinculación y el diálogo entre las tres funciones y coloca su impresión respecto de una importante *demora* en la transferencia de procesos y resultados a la formación académica del grado.

Sin embargo y para el caso de la FTS, los datos dejan en entredicho la consecución de la tan deseada y declamada articulación de las acciones de docencia, extensión e investigación, es decir, aquello que Acevedo y Becerra (2011) denominan *la vinculación sinérgica* entre docencia, extensión e investigación en la formación profesional de los Trabajadores Sociales. Al respecto, resultan interesantes los señalamientos de Rozas Pagaza (2017) quien enfatiza con contundencia que aún es importante en Trabajo Social seguir fortaleciendo la formación profesional y los proyectos académicos institucionales que articulen docencia, investigación, extensión y posgrado.

Sentidos profesoraes de la experiencia universitaria

En este apartado presento y desarrollo un conjunto de hallazgos que fueron obtenidos fundamentalmente como producto de un conjunto de entrevistas en profundidad realizadas con profesores del primer año de la Licenciatura en Trabajo Social de la mencionada unidad académica de la UNLP. En el abordaje establezco diálogos con la producción académica tanto del Trabajo Social como aquella más específica del campo académico de la educación. Además, pero de manera subsidiaria, incorporo el análisis de las propuestas pedagógicas de las cátedras

en que los profesores se desempeñan e incorporo algunas menciones obtenidas en la identificación y análisis de un conjunto de dictámenes elaborados por las comisiones asesoras designadas para dictaminar en concursos para cubrir cargos docentes de primer año (en distintos tipos de cargo) en algunas de las seis cátedras que conforman el plan de estudios del primer año de la carrera en la FTS.

A continuación, en el siguiente cuadro, organizo los ejes del análisis en función de las dimensiones que resultaron de interés en cada uno de ellos y acompaño una breve observación en relación con su contenido específico. Nuevamente, aquí conviene volver a señalar que el cuadro organiza con fines analíticos y de claridad expositiva un conjunto amplio y complejo de aspectos que, en la realidad de los relatos de los profesores, me fue posible identificar solo de manera interrelacionada, yuxtapuesta e inclusive contradictoria.

EJES DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA	DIMENSIONES DE ANÁLISIS	BREVES OBSERVACIONES
En relación con los <i>ESTUDIANTES</i>	La heterogeneidad de los estudiantes del primer año en los relatos de los profesores (<i>“Los estudiantes de primer año bajo la lupa de los profesores: los de la mañana y los de la noche”</i>)	- En los relatos de los profesores, la tarea de enseñar requiere de previsiones distintas en función de las diferencias que presentan los estudiantes en una u otra banda horaria del primer año.
	Las cátedras como espacio institucional y fuente de sentidos de la experiencia universitaria	- Sentidos respecto a las modalidades de trabajo, a los enfoques tanto conceptuales como pedagógicos, a la huella que sus dinámicas significan en la experiencia universitaria de los estudiantes y en el contexto de la experiencia de los profesores.
En relación con la <i>INSTITUCIÓN</i>	Las propuestas pedagógicas de las cátedras de primer año	- Sentidos, saberes y estrategias que constituyen o se desprenden del análisis de las propuestas de enseñanza de las distintas cátedras que conforman el primer año de la carrera.
	Otros espacios institucionales de relevancia	- La inscripción universitaria del Trabajo Social, la mejora de la formación, los avances en la formación de posgrado.

	(“Sobre el campo del Trabajo Social, la formación y la participación en los espacios político-gremiales: ejes centrales desde la perspectiva de los profesores”)	- La participación activa en las organizaciones profesionales y político-gremiales.
En relación con el <i>CONOCIMIENTO</i>	Recorridos y experiencias de formación docente y énfasis en los procesos de alfabetización académica	- La formación pedagógica en el centro de la escena y el desafío de enseñar y aprender las prácticas de lectura y escritura académica.
	Las prácticas preprofesionales (<i>“La atracción por la práctica, por ir al territorio”</i>).	- La relevancia que, en los sentidos que construyen, los profesores les otorgan a las prácticas preprofesionales. Críticas al formato curricular.
En relación con os <i>ESTUDIOS</i>	Enseñar en primer año, miradas sobre la escuela secundaria y el desgranamiento universitario.	- Sentidos acerca de la enseñanza, el aprendizaje y los estudios previos de los estudiantes. El problema del desgranamiento durante el primer año.
	Entre el acompañamiento y el riesgo del asistencialismo académico.	- Tensiones en la formación y la enseñanza del Trabajo Social. - Vínculos y relaciones de cercanía y el problema de la enseñanza.

Adelantando algunas consideraciones finales que el capítulo condensa, puedo sostener que los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los profesores expresan los atravesamientos del campo disciplinar-profesional del Trabajo Social, de la propia FTS como institución con rasgos específicos, de las distintas cátedras a la que pertenecen, de sus propias experiencias estudiantiles, personales y profesionales y de sus trayectorias de vida construidas en cuanto a su pertenencia a la facultad. Las dimensiones personal y profesional se funden en sus relatos sobre la experiencia universitaria y, a su vez, se cruzan con descripciones, reflexividades, posicionamientos político-pedagógicos, definiciones institucionales de la enseñanza y con el derrotero de sus propias prácticas docentes (Ros, 2014).

Sostengo que lejos de evidenciarse un profundo distanciamiento, aunque con matices, claros y oscuros y clivajes, los sentidos en torno a la experiencia universitaria que construyen los profesores de primer año muestran un cierto y paulatino acercamiento con los sentidos que construyen los estudiantes de Trabajo Social. Sin embargo, en este punto es preciso evitar una

posición que acabe por romantizar procesos históricos y emergentes que tensionan el problema de la formación universitaria en general y en Trabajo Social en particular, sobre estas cuestiones el presente capítulo se propone indagar, problematizar y debatir.

Con todo, se trata de aspectos de la experiencia universitaria que se presentan con una alta opacidad y en torno a los cuales me propuse contribuir en el sentido de una mayor y posiblemente mejor interpretación del fenómeno. Así, desencuentros entre culturas, distancias intergeneracionales insalvables, sentidos absolutamente opuestos entre quienes conducen el proceso de enseñanza y quienes fundamentalmente deben aprender al interior de la universidad, son posturas que operan más en la lógica de determinados discursos sociales que se producen, reproducen y circulan en torno a la universidad, que en los sentidos concretos que los actores universitarios activan y despliegan ante los desafíos que enfrentan en el tránsito por el primer año de la formación universitaria.

Por ello, sostengo que es en el entramado de relaciones en las que están inmersos, con sus limitaciones y posibilidades y los constreñimientos estructurales que los atraviesan, en donde profesores y estudiantes, en tanto actores universitarios, se constituyen y relacionan, dinámica y mutuamente contribuyendo también a conformar la dinámica institucional de la FTS en tanto institución universitaria. En tanto actores centrales, profesores y estudiantes contraponen sentidos, puntos de vista y reconfiguran sus relaciones participando, cada uno a su modo, de una experiencia social y educativa en proceso en el contexto de la universidad pública.

Enfoques conceptuales acerca de los profesores

Como señalé en los primeros capítulos de la tesis, la mayoría de los estudios sobre los actores universitarios se ha inclinado por focalizar en los estudiantes, relegando la producción de conocimiento en relación con los profesores. A su vez, los estudios que provienen del campo de la investigación educativa como los del pensamiento del profesor, se han abocado a analizar las creencias y concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes de otros niveles educativos (fundamentalmente los obligatorios), relegando también la producción de conocimiento acerca de los profesores universitarios (Cueva, 2013).

En este marco, las referencias conceptuales para la indagación del punto de vista de los profesores universitarios pueden ser varias. Producto de las indagaciones realizadas me fue posible identificar, de manera predominante, alusiones a la noción de representaciones sociales.

Así, cabe apuntar que Moscovici considera la representación social como un proceso en el cual los actores juegan un papel activo y creador de sentidos. Las representaciones sociales se originan o emergen en la dialéctica que se establece entre las interacciones cotidianas de los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno y *sirven para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo* (1979:18).

Las representaciones son sociales porque son inseparables de los grupos y de los objetos de referencia, así:

Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (Jodelet, 1986: 473).

En el acto de representación siempre se relaciona el actor (grupal e individual) con un objeto determinado. Representar es, en el sentido estricto de la palabra, volver a presentar, o sea, reproducir un objeto cualquiera mediante un mecanismo alegórico. Esta reproducción, en última instancia, siempre es subjetiva. En la representación se identifica el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano.

La representación siempre es portadora de un significado asociado que le es inherente. Al ser formulada por los actores sociales no se trata de una simple reproducción sino de una compleja construcción en la cual tiene un peso importante, además del propio objeto, el carácter activo y creador de cada individuo, el grupo al que pertenece y las constricciones y habilitaciones que lo rodean.

La categoría de representaciones sociales interesa en el estudio de los profesores porque constituye una forma de expresión que crea identidades individuales y sociales. En el campo educativo, los anchos límites de esta categoría teórica han coadyuvado a explorar de formas diversas el pensamiento ordinario de los actores educativos. Desde esta perspectiva, se advierte que, si las representaciones son creadoras de sentidos, aquellos que los profesores del primer año construyan en relación con los estudiantes, muy posiblemente se verán reflejados en la actitud que evidencien en el vínculo pedagógico y en los enfoques de enseñanza desplegados en el contexto de la formación universitaria.

Por ello, desde este enfoque las representaciones sociales de los profesores ejercen efectos performativos en la configuración subjetiva de los estudiantes y las proyecciones que construyen respecto de su futuro. Ciertamente, como sostiene Araujo (2018), si los profesores universitarios, por ejemplo, relativizan la posibilidades de que los estudiantes continúen sus estudios en las universidad porque encuentran que la situación social que los atraviesan o sus características personales conforman obstáculos o límites que se imponen a sus capacidades para permanecer y aprender, esto podría condicionar las expectativas subjetivas de futuro que construyen los estudiantes en relación con la estructura objetiva de oportunidades.

Con todo, si bien indagar las representaciones sociales permite acceder al mundo del sentido común de los actores, rescatar su voz y tratar de interpretar sus palabras y acciones en el contexto específico donde se generan; preferí no utilizar la categoría representaciones sociales porque su función es la elaboración de los comportamientos. Así, las representaciones, constituyen formas de conocimientos y visiones del mundo que producen y determinan comportamientos. De manera contraria, en la investigación, no consideré que los sentidos, expresados en los relatos o narrativas de los profesores –es decir en sus testimonios-, puedan definir per se las respuestas que aquellos le otorgan en términos de elaboración de los comportamientos enmarcados en sus prácticas y, fundamentalmente, en sus experiencias universitarias (Diker, 2004).

En esta línea, también los estudios sobre el pensamiento del profesor a los que me referí anteriormente podrían ser tenidos en cuenta en la indagación de los profesores, centralmente porque contribuyeron a comprender el sentido de algunas estrategias de enseñanza que aquellos desarrollan. Sin embargo, en muy pocos casos se podría hablar de un cuerpo sistemático y acumulativo de investigación (Clark y Peterson, 1986). En cambio, es posible identificar un conjunto de premisas fundamentales en las que se asientan estos estudios que transformaron la concepción del profesor, hasta los años setenta circunscripta a los enfoques conductistas de la enseñanza. Estas premisas son las siguientes: a) Los profesores son sujetos reflexivos, racionales, que toman decisiones, emiten juicios, tienen creencias y generan rutinas propias de su desarrollo profesional; b) Los pensamientos de los profesores guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983).

Dentro de este programa de investigación sobre el conocimiento de los profesores, me fue posible identificar estudios que se refieren al conocimiento profesional (Porlán y Rivero, 1998; López, 1999), conocimiento pedagógico (Imbernón, 2002), conocimiento didáctico, conocimiento personal (Clandinin y Connelly, 1998), conocimiento de la materia (Grossman,

Wilson y Schulman, 2005), conocimiento base para la enseñanza (Schulman, 2005) y, a partir del aporte de estas perspectivas, al conocimiento profesional práctico (Cuevas, 2013).

Estos trabajos en general se plantearon fundamentalmente la pregunta acerca de los criterios e ideas con los que los profesores organizan sus prácticas de enseñanza, pero en sus planteos siempre tuvo atención prioritaria la pregunta por la intervención didáctica, es decir, por cómo mejorar y cambiar aquellas prácticas. Si bien estos estudios indagaron en los sistemas de creencias, teorías y valores o los esquemas de los profesores que contienen pautas de clasificación, interpretación y acción, su abordaje consideraba que ese marco cognitivo contenía principios genuinos de acción y sus preocupaciones son fundamentalmente de orden práctico (Pope, 1998; Feldman, 1999).

De manera especial, se puede decir que estos estudios no consideran lo que sí han reconocido otras líneas de investigación derivadas de este enfoque, esto es: la presencia de una dimensión simbólica (Piña y otros., 2003), personal (Clandinin y Connelly, 1998), intuitiva (Atkinson y Claxton, 2002) o artística (Woods, 1998) en el trabajo de los profesores. Estas dimensiones funcionan como un marco de carácter cognitivo-actitudinal que influye en el quehacer pedagógico, que van construyendo los profesores y que se nutre del conocimiento científico, del sentido común y de sus experiencias personales y profesionales.

El programa de investigación sobre el conocimiento de los profesores puede concebirse como una continuación del programa sobre su pensamiento que, al incluir los aportes de otras disciplinas como la antropología y la sociología, deja de concentrarse sólo en los procesos psicológicos del pensamiento para entender de otra manera la interrelación entre el pensamiento y la acción de los profesores (Pedragosa, 2018).

Por último, el de posición docente constituye otro referente conceptual potente para teorizar acerca de los profesores. Así, para Southwell y Vassiliades (2014), este concepto se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y refiere específicamente a los múltiples modos en que los profesores asumen, viven y piensan su tarea, a los estudiantes, a los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a su quehacer. Las posiciones docentes no son ni estables ni homogéneas, son siempre complejas, plurales y se activan dependiendo de la escala o el espacio en el que se despliegan.

La idea de posición docente implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente (Southwell y Vassiliades. 2014:20).

Asimismo, si bien su abordaje requiere un tratamiento teórico-metodológico que no es el que he adoptado en la investigación, cabe destacar que el concepto presenta una gran riqueza analítica debido a que las posiciones docentes se construyen dentro del discurso y en ámbitos históricos e institucionales específicos en donde, en el caso universitario, los profesores se apropian de las significaciones relativas a los estudiantes, las instituciones, la experiencia y la formación universitaria que los discursos oficiales circulan y lo hacen de maneras distintas, reformulándolas, resistiéndolas o reforzando alguno de sus componentes.

En síntesis, como indiqué anteriormente, opté por articular los elementos sobre el concepto de experiencia con la noción de sentido. Así, los sentidos de la experiencia universitaria me permitieron comprender la perspectiva que construyen en este caso los profesores de primer año a partir de sus componentes individuales/colectivos. Para ello, sostengo que las experiencias significativas se construyen a partir del cúmulo de sentidos elaborados por los actores y, al mismo tiempo, la experiencia posibilita la reconsideración de los sentidos (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015).

En adelante, la pregunta por los profesores universitarios de primer año de la Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP se convierte en el eje de análisis central de la tesis. Los relatos de aquellos son el material empírico para cuyo análisis las anteriores perspectivas teóricas presentan una gran potencialidad explicativa y constituyen aportes de los que, como procuré demostrar, me he nutrido y a la vez distanciado.

Sentidos de la experiencia universitaria en relación con los estudiantes

Los estudiantes de primer año bajo la lupa de los profesores: “los de la mañana y los de la noche”

La heterogeneidad de los estudiantes del primer año de la carrera de Trabajo Social es un aspecto que no escapa a la caracterización que realizan los profesores. Resulta interesante el señalamiento que hacen respecto de la diferencia que perciben entre quienes cursan sus estudios en la banda horaria de la mañana y aquellos que lo hacen durante la tarde y, principalmente, la tarde-noche, diferencias en plural que refieren a la edad (estudiantes más jóvenes por la mañana

y de más edad por la tarde-noche) pero también a cuestiones sociales, laborales, culturales, familiares e inclusive a las trayectorias educativas previas.

Son bien heterogéneos con trayectorias muy diversas, también varían las edades, si bien yo estoy en un turno que es la mañana que por lo general a la mañana hay un poco más de homogeneidad en cuanto a la edad, siempre hay alguno que no, adulto mayor por ahí, y son por lo general son jóvenes que vienen con una expectativa muy grande, muy receptivos también, muy atentos y predispuestos a aprender entonces eso facilita un montón las cosas, por elección también, la elección de decir "quiero estar acá" (Juan Marcos, Ayudante Diplomado, 36 años, 8 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 1)¹⁴³.

Los estudiantes son diversos según los horarios, yo siempre doy a la noche, tengo el taller de ocho a diez de la noche, pero por ser JTP a veces reemplazo a mis compañeros en distintos horarios. A la mañana es más homogéneo en términos de edad, hay pocos que no tienen 18, 19 o 20. En cambio a la noche son los menos que tienen 18 o 19, es una población más de 20 largos para arriba, tengo ahora un estudiante en el taller de 60 años y es interesante el intercambio en términos de aprendizaje entre los estudiantes de 18, 19, uno de 30 y uno de 50, la noche tiene esa riqueza, que es bien interesante (Sonia, Jefa de Trabajos Prácticos, 43 años de edad, 16 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 9).

La perspectiva relacional de Tilly (2000) sobre las desigualdades persistentes constituye un aporte relevante para el análisis de estas diferenciaciones que construyen los profesores en relación con los estudiantes. Para este sociólogo norteamericano, las desigualdades son categoriales y las categorías constituyen un conjunto de actores que comparten un límite que los distingue de al menos otro conjunto de actores visiblemente excluidos por ese límite y, a su vez, los relaciona con ellos.

...las grandes y significativas desigualdades en las ventajas que gozan los seres humanos corresponden principalmente a diferencias categoriales como

¹⁴³ En el caso de los profesores opté por colocar nombres falsos que respetan la condición de género. Las edades y los demás datos contextuales son verdaderos.

negro/blanco, varón/mujer, ciudadano/extranjero o musulmán/judío más que a diferencias individuales en atributos, inclinaciones o desempeños (Tilly, 2000:21).

Así, para Tilly (2000) las categorías no son conjuntos específicos de personas o atributos inconfundibles, sino relaciones sociales estandarizadas y móviles. El trabajo categorial implica atribuir cualidades distintivas a los actores de uno y otro lado de los límites de un espacio. La mencionada atribución implica la constitución de categorías formadas de a pares (por ejemplo, el par profesores-estudiantes), que refieren a cada uno de los lados del límite. Sin embargo, las categorías no requieren homogeneidad entre los actores de un mismo lado, ni es preciso que los límites categoriales se basen en características objetivamente verificables.

Es decir que, como subproductos de la interacción social, dentro de los límites de una misma categoría (los estudiantes) se conectan individuos que comparten rasgos comunes, pero a la vez se los segrega o escinde en algún aspecto de otros individuos (*los de la mañana, los de la noche*) con quienes, sin embargo, mantienen relaciones significativas (al fin y al cabo, aquellos comparten la condición estudiantil). Si bien en sí mismas las categorías no producen desigualdad, su combinación con la jerarquía establece lazos sociales asimétricos tanto entre los pares categoriales como al interior de ellos. De esta manera, uno de los pares categoriales que se pueden identificar en los sentidos de los profesores en relación con los estudiantes es esta suerte de subdivisión y diferenciación entre los estudiantes que concurren a estudiar Trabajo Social en una u otra banda horaria de cursada.

A su vez, coincidiendo con Ros (2014), en estas caracterizaciones que realizan los profesores acerca de los estudiantes emergen rasgos y contextos que refieren a una comprensión de la experiencia universitaria estudiantil atravesada por condiciones de vida, expectativas y condicionantes muy diversos (de trabajo, educativas, familiares, personales, recursos materiales, acceso a materiales de estudio, etc.). Las diferencias señaladas entre los estudiantes de la mañana y los de la noche (en gran medida producto de las políticas de democratización del acceso a la educación en general, en relación a la obligatoriedad de la escuela secundaria, pero también con respecto a la universidad en particular), la riqueza del intercambio que se produce en términos de aprendizaje a la noche con estudiantes de distintas edades y situaciones de vida, las distintas trayectorias educativas y capitales culturales de entrada junto a los desafíos de enseñar en ese marco, se constituyen en aspectos centrales de la experiencia universitaria del primer año desde el punto de vista de los profesores. En algún punto (y si bien en general los estudiantes atribuyen a los profesores las disposiciones de cercanía y buen vínculo para con ellos) encuentro que el *reclamo* de los estudiantes al que me referí anteriormente en esta

investigación respecto a que los profesores: *tengan en cuenta los diferentes sujetos que hay en la facultad, que no son todos iguales* soslaya, o al menos no encuentra respaldo atendiendo a los sentidos de la experiencia universitaria de los profesores, el profundo conocimiento que éstos exhiben sobre sus perfiles, trayectorias e incluso acerca de sus necesidades (académicas y, en no pocas ocasiones, también extracadémicas) como estudiantes universitarios:

Yo en estos últimos dos o tres años vi un cambio también recontra importante, empezaron a llegar los primeros estudiantes egresados de FINES, de hecho, lo veo en la escuela, todos los estudiantes que tenía en la escuela de adultos estaban acompañados por la beca, empezás a ver una población que empieza a llegar a la universidad y que es recontra interesante pero que también te desafía a un montón. Esto que decimos, es tanto el número de primera generación de universitarios, la mayor parte no ha tenido un libro, porque me lo plantean en el taller "profe, yo nunca he tenido un libro en mi casa", a la noche, sobre todo, porque les pregunto si han tenido acceso a algún texto literario, si se leía en la casa, y no, ni un libro, ni una biblioteca, y eso sí te hace en la trayectoria también (Laura, Ayudante Diplomada, 34 años de edad, 9 años de antigüedad docente, también se desempeña en una escuela secundaria de la modalidad de jóvenes y adultos. Profesora entrevistada N.º 6).

En los relatos de los profesores, la tarea de enseñar requiere de provisiones pedagógicas distintas en función de las diferencias que presentan los estudiantes en una u otra banda horaria del primer año. Sin embargo, existen distintos sentidos que se expresan en los modos de concebir la heterogeneidad que caracteriza a los estudiantes y lo que ello significa en términos de ingresar a la universidad y transitar el primer año de la carrera:

Las veces que doy clases a la mañana pasa que vos planificás una clase y sale redonda, en tiempos, en lo que organizás, decimos 10 minutos o 15 de intercambio grupal en relación con dos preguntas y después la puesta en común y después leés algún texto, algún fragmento de alguna entrevista y te sale. Y a la noche no, los tiempos son otros porque se requiere más acompañamiento por las trayectorias (Sonia, Jefa de Trabajos Prácticos, 43 años de edad, 16 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 9).

Se da una situación diferente, porque a la noche suelen tener más edad, suelen trabajar, tienen ya un recorrido de cierta independencia respecto de su familia, muchos discontinuaron, en cambio los que cursan a la mañana son más jovencitos, continuaron a partir del secundario. Hay otra disponibilidad de tiempo, pero al mismo tiempo hay como una cierta madurez que les permite por ahí desarrollar el oficio del estudiante un poquito más rápido que los que directamente vienen del secundario, menores en edad (Sofía, Profesora Titular, 53 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 12).

Leer, leer a quienes tenés en el aula resultó una frase recurrente a la que acudieron los profesores para expresar la necesidad de que las experiencias disímiles de los estudiantes se mixturan con otras, propicien nuevos tipos de intercambios sociales y culturales y desafíen a la enseñanza universitaria en función de trabajar política, pedagógica y académicamente con las diferencias culturales y las desigualdades sociales de la población estudiantil. En particular, en relación con los estudiantes de Trabajo Social algunos profesores hicieron mención a un cambio reciente o relativamente reciente en cuanto a las características de quienes deciden comenzar la carrera y a cómo ello se articula con los núcleos centrales de la formación:

Yo he visto en los últimos años como no sé si un ocultamiento o un alejamiento de un perfil que tenía que ver más con el perfil vocacional religioso, que antes era muy marcado y ahora está más politizado y menos... o más distancia de un palo religioso, sí sigue habiendo un clásico vocacional en relación a la ayuda, pero que empieza a estar como en una doble vía, en una ayuda que empieza a tener que ver con la solidaridad estatal, digamos, porque yo lo veo mucho en la materia esta, cuando descubren la cuestión social y entonces empiezan, ahí a los pibes se les parte el bocho¹⁴⁴ (Hugo, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 7).

Resultan sumamente interesantes los sentidos otorgados por los profesores interlocutores de esta investigación a los estudiantes destinatarios de la educación universitaria,

¹⁴⁴ Expresión coloquial que refiere a la cabeza de una persona.

y también las búsquedas de recursos y estrategias de enseñanza innovadoras¹⁴⁵ que en sus relatos refieren. A su vez, en general los profesores aluden el desafío de que la enseñanza no se diseñe y estructure de una manera que conduzca a que se establezcan propuestas distintas conforme al diagnóstico diferencial que se establece respecto de los estudiantes que cursan primer año en una u otra banda horaria. Ciertamente, advierten y les preocupa que esta situación pudiera conducir a una marcada desigualdad académica para lo cual resulta crucial poder evitar el riesgo de que se terminen desarrollando conocimientos de manera no igualitaria:

Entonces no lo vivimos como una tensión, pero sí la planificación, los contenidos son los mismos, los talleres van todos al mismo paso digamos, tenemos un cronograma ordenado entonces todos damos los mismos contenidos porque en caso de que no pudiste ir a un taller entonces por ahí, bueno, lo mismo entregar un trabajo, lo podés entregar a la mañana. Estamos iguales, pero sí la planificación por ahí vamos tomando algunas cuestiones que son distintas, porque tenés que leer eso, te das cuenta, es un cambio muy importante entre dar un taller a la mañana y un taller a la noche. Es bien marcado, sobre todo en los tiempos, lo que vos planificás y lo que traen los estudiantes (Laura, Ayudante Diplomada, 34 años de edad, 9 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 6).

En torno a estas cuestiones, los profesores identifican la emergencia de problemas pedagógicos propios del primer año de la formación universitaria que les representan desafíos en cuanto a sus decisiones y deliberaciones en el proceso de la enseñanza. Sin embargo, es preciso destacar que esas deliberaciones no remiten meramente a la dimensión de la concreción didáctica, sino que se articulan con análisis y reflexiones sobre el propio quehacer docente y, más en general, con consideraciones de orden político-educativo sensibles a la complejidad de los vínculos pedagógicos que se construyen en el aula universitaria en general y en la FTS en particular:

A lo largo de los años también he pulido cierta tendencia que he tenido de joven a dar mucha información, a estar preocupado por no dejar dimensiones relevantes

¹⁴⁵ Siguiendo a Litwin (2011), entiendo por estrategias innovadoras: ...*toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados* (2011:65).

del programa sin presentar, pero también entendiendo que tiene que haber una especie de dosificación y a veces el desafío es cómo presentarlo de manera simple, cómo decirlo de manera simple, sin ceder a la simpleza. En general, pero específicamente el trabajar acá en esta facultad me lo ha exigido y se me ha presentado como un desafío pedagógico (Eduardo, Profesor Adjunto, 48 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 3).

Disponer de un *plan A, plan B y hasta un plan C* fue la expresión a la que acudió una de las profesoras entrevistadas para caracterizar el trabajo de enseñar en el primer año de la carrera, para referir a los perfiles de estudiantes, al asunto de la lectura y la escritura, pero también para interpelar la enseñanza y su condición de profesora universitaria en una asignatura del primer año de la formación universitaria que la coloca en situación de pensar y repensar las propuestas de enseñanza de manera permanente:

También son pibes, laburantes, madres, padres...que bueno, o sea, la expectativa es que, si hay 80 que lean 40, bueno, a veces eso no sucede obviamente y como ya sabemos que no sucede es plan A, plan B y hasta plan C. Es una maleta de herramientas, sabés que con una propuesta sola no porque no está bueno para ellos y no está bueno para mí tampoco como docente, encontrarme ahí en esa situación con una expectativa de trabajo que no puedo llevar a cabo porque yo de alguna manera pensé que iban a poder acceder a la lectura y por diferentes motivos no pudieron hacerlo, entonces a mí no me entraría en la cabeza quedarme así como sin saber qué hacer, frente a ese "no sé qué hacer" lo resuelvo teniendo tres propuestas por cada práctico y por cada autor que trabajo (Pilar, Jefa de Trabajos Prácticos, 38 años de edad, 12 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 11).

En otro de los relatos, un profesor, a la par que se preguntaba por cómo enseñar en primer año a estudiantes muy distintos entre sí, interpelaba *lo obvio que no es tan obvio* o, cuanto menos, no lo es para todos los estudiantes de la carrera:

Sabemos que la etapa anterior de estudio viene vinculada ya con una formación muy heterogénea de procedencia, de recorridos, trayectorias... Entonces de alguna manera en primer año empezar a juntar todas esas cuestiones es un proceso

bastante complejo, el interlocutor que uno tiene en la case es muy heterogéneo entonces ahí uno tiene que de alguna manera ir dando contenidos de acuerdo a todo el bloque, porque por ahí uno a veces ve que está dando cosas y repite cuestiones que resultarían evidentes para algunos estudiantes y para otros les lleva un proceso de comprensión bastante más largo entonces... (Eduardo, Profesor Adjunto, 48 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 3).

Si bien los sentidos que los profesores construyen y atribuyen a su quehacer docente, en términos de creencias, actitudes y emociones, resultan siempre existenciales, altamente personales, resistentes a la persuasión y asumen un carácter bastante evaluativo (Van den Berg, 1999), también me fue posible identificar algunos núcleos comunes o que, cuanto menos, presentan cierto grado de recurrencia en sus relatos. A su vez, en esta línea, puede resultar de utilidad indagar las perspectivas al interior de las cátedras y las propuestas pedagógicas.

Sentidos de la experiencia universitaria en relación con la institución

Las cátedras: espacio institucional, sentidos de la experiencia universitaria y miradas a partir del análisis de las propuestas pedagógicas

Entiendo a la cátedra como un espacio instituido de ejercicio de la docencia, es decir, como modalidad de organización administrativo-académica de la actividad docente que implica en su interior jerarquías que funcionan de diversa manera, según las características institucionales y las adscripciones de los sujetos que la componen (Ros, 2014). Desde esta perspectiva –y si bien no son las cátedras el objeto de análisis de esta tesis¹⁴⁶–, aunque los relatos de los profesores de primer año de la carrera de Trabajo Social en la FTS expresaron la tensión entre estructuras jerárquicas y colectivas, entre espacios que pueden crear condiciones para la colaboración o todo lo contrario; fundamentalmente me fue posible identificar construcciones

¹⁴⁶ Como señalé en el capítulo anterior de esta tesis, inicialmente la cátedra en tanto objeto o unidad de análisis no constituía una dimensión prevista en la formulación de la investigación, sin embargo, en el transcurso del trabajo investigativo emergieron aspectos que fueron importantes en términos de claves interpretativas de los sentidos de la experiencia universitaria tanto de los profesores como de los estudiantes.

de sentido que refieren o remiten a la producción en el marco de proyectos comunes, identidades compartidas, relaciones horizontales, visiones y criterios profundamente discutidos y consensuados¹⁴⁷.

No obstante, aunque en menor medida, –y como en el capítulo anterior también quedó evidenciado a propósito de las descripciones, reflexividades y posiciones de los estudiantes- en las entrevistas hubieron menciones a casos y situaciones concretas en que se manifiesta el conflicto abierto al interior de las cátedras, los desacuerdos con respecto a las modalidades de trabajo, a los enfoques tanto conceptuales como pedagógicos y al impacto peculiar que ello significa o puede significar en la experiencia de los estudiantes del primer año de la carrera, pero también en el contexto de la experiencia universitaria de los propios profesores y, en suma, de los sentidos que sendos actores universitarios construyen a partir y a propósito de ella:

Y bueno, también debo decir aquí que sucedió una experiencia, que tiene que ver con estudiantes de primer año, cómo alguien puede usarlos de una manera tan canallesca, porque no son alumnos de quinto, no es lo mismo que ya tienen recorrido, saben que hay o que puede haber entre docentes peleas, yo creo que ahí no se cuidó al estudiante y hubo como un abuso de poder vinculado con esa inocencia, ese mundo nuevo en el que están entrando y de golpe aparece esa... bueno, que en rigor de verdad fue una violencia simbólica, ellos lo vivieron como un... como el mensaje es emitido desde un lugar que transferencialmente tiene autoridad, entonces no hay elementos para poder criticar, entonces ahí aparece una sanción ejercida, y eso también hay que ser muy cuidadoso con los estudiantes de primer año, no quisiera detenerme en eso pero se trata de estudiantes de primer año (Hugo, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 7).

¹⁴⁷ Esto puede enfatizarse más al interior de cada cátedra que en términos de articulaciones entre las distintas cátedras de primer año. Sobre este punto, una de las profesoras entrevistadas sostuvo que: *Desde mi experiencia no he vivenciado ninguna articulación con cátedras de primero, sí lo que hacemos nosotros es al momento de tener que elegir una bibliografía consultar sus programas pero no hay encuentro de decir "ustedes trabajan esto, estaría bueno empezar a cruzar ejercicios" que sería lo ideal, me parece, y más en primer año que son todos universos partidos para los pibes, yo desde mi experiencia no la he tenido en estos cuatro años, por lo menos con una cátedra (Pilar, Jefa de Trabajos Prácticos, 38 años de edad, 12 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 11).*

El año pasado yo les propuse una reunión mensual donde cada uno presentara su tesis, bueno, solamente lo hicimos XXX y yo, porque no se pudo, o lo quiso hacer XXX y ese día no vino nadie, viste, hay como... bueno, distintas estrategias que boicotean esos espacios porque si no terminamos como discutiendo posiciones, y me parecía que una manera de presentarnos y relacionarnos distinto era a través de las tesis, pero sostener eso... (Hugo, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 7).

Como afirma Roberto Follari, en estas circunstancias, la calidad académica o la seriedad institucional de cada uno de los inscriptos en el conflicto es lo menos importante, *...porque en tales casos se perjudica considerablemente a los estudiantes y a la institución toda, y no se encuentran modos de resolución dentro de esa asfixiante y mínima unidad de funcionamiento que es la cátedra (2019:71).*

Habiendo hecho mención a las conflictividades y tensiones en tanto aspectos inherentes a las interacciones entre los actores universitarios y que intervienen en la experiencia universitaria que construyen en este caso los profesores, los estudiantes y ambos en términos relacionales, me interesa ahora adentrarme más en los sentidos, saberes y estrategias que constituyen o se desprenden del análisis de las propuestas de enseñanza de las distintas cátedras que conforman el primer año de la carrera.

Así, en un ejercicio de categorización de cátedras -entendida, como señalé anteriormente, como una organización para la enseñanza que reúne y organiza jerárquicamente a un conjunto de personas en torno a la función fundamental (pero no exclusiva) de la docencia- según predominio de componentes (disciplina, campo profesional y estrategias de aprendizaje y estudio), Ojeda y Alcalá (2004) delinearon tres tipologías. Por un lado, las cátedras (tipo 1) en las que la enseñanza aparece centrada en la disciplina, sin referencias al campo profesional ni a los procesos de aprendizaje y estudio de los estudiantes. Por otro lado, cátedras (tipo 2) en las que la enseñanza procura la articulación entre el objeto de estudio (la disciplina) con el campo profesional, es decir, la articulación de la teoría con la práctica, y el campo profesional se convierte en contenido de la enseñanza. Por último, cátedras (tipo 3) en las que la enseñanza articula el objeto de estudio (la disciplina) con el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje y estudio por parte de los estudiantes. Aquí, la cátedra asume el perfil del alumno ingresante a la universidad y el carácter propedéutico de la asignatura según su ubicación en el

plan de estudios de la carrera, por lo que los contenidos disciplinares se abordan a través de actividades orientadas a la adquisición de esas habilidades y estrategias.

En el caso de las seis cátedras que conforman el primer año de estudios de la carrera de Trabajo Social en la FTS, del análisis de sus propuestas pedagógicas y de las entrevistas con los profesores me resulta posible sostener (en términos modélicos, en absoluto como casos *puros*) que la mitad de ellas se sitúa en el tipo 2 (Trabajo Social I, Configuración de Problemas Sociales y Epistemología de las Ciencias Sociales) y la otra mitad en el tipo 3 (Introducción a la Teoría Social, Historia Social Argentina y Latinoamericana e Introducción a la Filosofía).

Respecto de las asignaturas tipo 2, estas se caracterizan por enfatizar aspectos que remiten a las cuestiones centrales del campo del Trabajo Social y de la formación que se abordaron en el tercer capítulo de esta tesis (y a las que me referí también al inicio del presente capítulo). Así, Trabajo Social I enfatiza las primeras aproximaciones a la Práctica de Formación Preprofesional como un espacio de aprendizaje que se inscribe en el proceso de formación profesional en Trabajo Social desde el primer nivel de la formación, en el marco de una experiencia de aprendizaje y formación preprofesional desde el trabajo de campo en el ámbito comunitario, como escenario de la intervención del Trabajo Social y desde el primer año de la carrera.

...y primer año tiene ese factor de salida al territorio que también le pone un condimento que está bueno. Salir al territorio por primera vez, como los estudiantes lo ven, así como algo novedoso, demandan acompañamiento, seguimiento también, y se le da respuesta a eso, claro (Juan Marcos, Ayudante Diplomado, 36 años, 8 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 1).

Ayer yo por ejemplo yo me junté con un grupo en Villa Elisa y caminamos las calles, es fuera del espacio áulico y estamos pensando la construcción del conocimiento (Carolina, Ayudante Diplomada, 29 años de edad, 4 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 2).

En este sentido, en la materia troncal del primer año denominada Trabajo Social I se define a la práctica como un espacio de aprendizaje que se inscribe en el proceso de formación profesional en Trabajo Social desde el primer nivel de la formación con el objetivo general de alcanzar una aproximación al conocimiento de la dinámica comunitaria e institucional desde la descripción, el análisis y la comprensión de los problemas sociales como expresiones

particulares de la cuestión social. La propuesta de esta cátedra se complementa con dispositivos pedagógicos conformados por grupos de estudiantes que realizan los mencionados procesos en ámbitos comunitarios asignados. De este modo las prácticas se definen como *comunitarias, grupales, supervisadas* y se organizan a partir del segundo cuatrimestre del primer año de estudios.

Además, en el caso de esta asignatura troncal del primer año de la carrera, también me fue posible identificar la valoración positiva que en los dictámenes¹⁴⁸ efectuó la comisión asesora designada para dictaminar en el concurso para cubrir tres cargos de ayudante diplomado en relación con la mención que hizo uno de los aspirantes a propósito de la relevancia de las materias del primer año de la carrera en las trayectorias de los estudiantes, y la importancia del quehacer docente en ellas. Asimismo, en el dictamen de otra aspirante la misma comisión valora la mención a los desafíos del trabajo docente en los primeros años a los que aquella hizo mención en su propuesta.

La asignatura Configuración de Problemas Sociales pondera un proceso de promoción de la desnaturalización de los estudiantes respecto de los fundamentos acerca de cómo se configuran justamente los problemas sociales y propone trabajar las vinculaciones con la *cuestión social*, el Estado –específicamente la política social- y el Trabajo Social. Por último, Epistemología de las Ciencias Sociales aborda la tensión o polaridad inherente del Trabajo Social en cuanto a su carácter profesional y disciplinar, actividad de intervención e investigación, modelo de jurisdicción y de veridicción, es decir, la tensión constitutiva del Trabajo Social que invalida cualquier posibilidad de considerarlo en términos exclusivamente científicos

Las asignaturas ubicadas en el tipo 3, parten de considerar su ubicación en el primer año de la carrera, su carácter propedéutico, la condición de estudiantes ingresantes y se proponen entre sus objetivos brindar a estos las herramientas y técnicas para el análisis de textos académicos y la reflexión oral y escrita, contribuir al empleo de las herramientas públicas y gratuitas como las bibliotecas universitarias y populares, impulsar la cultura del libro y la formación en cada estudiante de una biblioteca básica de textos, para diversificar los materiales más allá de las imprescindibles fotocopias, entre otras disposiciones que requiere el espacio universitario.

Sin pretensión de exhaustividad, por ejemplo, la cátedra Introducción a la Teoría Social lleva a cabo un trayecto formativo en el cuatrimestre que la cátedra no dicta la asignatura para

¹⁴⁸ Con fecha 2/12/2019.

rendir el examen final en el que se orienta a los estudiantes en el modo de preparación del examen final, en la secuencia de lecturas y en la evacuación de dudas y consultas. La materia Historia Social Argentina y Latinoamericana refiere a la implementación de estrategias pedagógicas que promueven la igualdad y la inclusión. Además, esta asignatura hace explícita mención a la inscripción del Trabajo Social en las Ciencias Sociales y dialoga en su propuesta de formación con uno de los elementos característicos del campo, esto es, su carácter feminizado pero observado no solo del hecho de la elevada matrícula femenina, sino atendiendo al lugar históricamente auxiliar y secundario de las mujeres como agentes centrales representantes del Estado en la intervención del espacio doméstico y cotidiano para la reproducción material e ideológica de la sociedad.

Por último, la materia Introducción a la Filosofía considera especialmente las características de la masividad, la composición social de los ingresantes y el alto nivel de desgranamiento que se produce durante el primer año de la carrera como variables fundamentales. En el caso de esta asignatura, se destaca también el señalamiento a las características de la juventud en la era digital, a la profusión de las denominadas TICS y a los nuevos consumos culturales en términos de transformaciones que, entre otras cosas –y relacionado de manera estrecha con las construcciones de sentido que los estudiantes señalan a propósito de los profesores-, han puesto en jaque la autoridad tradicional de los profesores y reclaman de parte de estos el ser capaces de captar sus intereses, sensibilidades, preocupaciones y de atraer su deseo y atención hacia los contenidos de enseñanza. Además, en el análisis del dictamen¹⁴⁹ de la comisión asesora designada para dictaminar en el concurso para cubrir el cargo de Profesor Titular de la Cátedra Introducción a la Filosofía, se observa que esta ponderó significativamente la caracterización en la clase pública de los estudiantes como *nativos digitales*¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Con fecha 18/10/2018.

¹⁵⁰ Cfr. Welschinger, N. (2016). “La llegada de las netbooks”. Una etnografía del proceso de incorporación de las tecnologías digitales en las tramas escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata. Tesis de doctorado. Doctorado en Ciencias Sociales. FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67829> (Recuperado el 9/8/2019).

Sobre el campo del Trabajo Social, la formación y la participación en los espacios político-gremiales: ejes centrales desde la perspectiva de los profesores

El crecimiento y los desafíos pendientes para el campo del Trabajo Social, su inscripción universitaria, el propósito largamente debatido al interior del campo en aras de mejorar la formación, los avances en la educación de posgrado, como aspectos fundamentales que he desplegado a lo largo de la tesis, se expresan también en los relatos que construyen los profesores del primer año de la carrera sobre la experiencia universitaria.

Ya desde el primer año veo una cualificación muy sustantiva en las disciplinas del trabajo social, desde las cosas más nimias: cómo se preparan los trabajos prácticos, las instancias de evaluación, cómo se piensan adecuaciones pedagógicas... Hay una multiplicidad de manifestaciones que dan cuenta de esa preocupación, entonces a mí me parece que eso es muy interesante y que marca además como un antes y un después en la discusión del plan de estudios, porque la discusión del plan de estudios estuvo muy marcada por eso (Hugo, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 7).

Por otra parte, la participación activa en las organizaciones profesionales y político-gremiales, en la FAUATS en particular, como espacio estratégico en donde se discute la profesión, resultó un aspecto especialmente resaltado por los profesores (fundamentalmente, aunque no solo, por aquellos que son Trabajadores Sociales) en cuanto a su importancia a nivel de la FTS, pero también a escala nacional como espacio que aglutina diversas unidades académicas de Trabajo Social del país.

A propósito de la Red de Docentes de Materias de Primer Año de las Carreras de Trabajo Social, la actual presidenta de la FAUATS lo expresa de la siguiente manera:

A partir de iniciativas de unidades académicas en algunos casos, de equipos docentes en otros, o de la misma Federación, se ha generado o retomado una línea de trabajo que hoy cobra visibilidad estratégica: los espacios de articulación y nucleamiento al interior del grado. Me refiero a las redes de cátedras en sus diferentes formas organizativas o denominaciones que van asumiendo, que denotan la necesidad y el interés de problematizar colectivamente acerca de contenidos,

enfoques y estrategias pedagógicas en torno a sus temas centrales. Actualmente estos espacios nuclean regionalmente o a nivel nacional a cátedras de familia, de grupos, de filosofía, de abordajes comunitarios y territoriales, de trabajos de investigación final y de prácticas preprofesionales, entre otros. El reconocimiento del trabajo sostenido y articulado de los docentes que integran un conjunto de unidades académicas de Trabajo Social del Área Metropolitana de Buenos Aires, que vienen produciendo debates y generando estrategias en torno al desafío de acompañar los primeros años en el proceso formativo, ha dado lugar -por un lado- a que la Regional Pampeana de la FAUATS dimensione la importancia de este proceso y lo aliente, propiciando espacios de encuentro para la “Red de docentes de Materias de primer año de Carreras de Trabajo Social” en los Encuentros Académicos Regionales, y por otro, a que la Comisión Directiva de FAUATS la haya convocado para promover e incentivar este tipo de articulaciones a nivel nacional mediante la coordinación de un Foro en el Encuentro Nacional de FAUATS “Radicalización del Neoliberalismo: nuevas interpelaciones del Trabajo Social” pronto a realizarse este año (García Godoy, 2019:11).

La participación en estos espacios constituye una marca del campo del Trabajo Social a nivel regional, verbigracia, para el caso colombiano en su tesis doctoral la investigadora Mora Eraso lo expresa de la siguiente manera:

En cuanto a los aportes sociales se mostró la participación en gremios, redes y eventos profesionales, así como la experiencia que tienen en el ejercicio profesional fuera de la academia y el compromiso profesional que demuestran; de idéntica manera, revelaron la experiencia de trabajo voluntario en organismos nacionales e internacionales como el CONETS, Federación colombiana de trabajadores sociales, Alaets y Celats, destacando que desde las posiciones que han ocupado, es una constante en ellos el impulso al sentido de la agremiación (2016:508).

Por otra parte, en el caso de los profesores con mayor antigüedad, mayor edad (aspectos que en general suelen coincidir con quienes detentan los cargos de titular o adjunto) en sus relatos aludieron a la formación de posgrado como una característica destacada del campo en general, de los profesores más jóvenes en particular y también como un requisito imprescindible

para la mejora de la enseñanza ante los desafíos que presenta enseñar en el primer año de la formación universitaria.

Y en los últimos años en la medida en que mayor cantidad de docentes han hecho formación pedagógica eso también se va traccionando de manera muy sustantiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Manuel, Profesor Titular, 57 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 13).

Uno observa también, y esto no lo digo peyorativamente, sino que uno ve también en las nuevas generaciones, en la gente que es más nueva, como una cuestión mucho más sistemática vinculada a su formación, que también yo creo que es una impronta de la facultad, el tema de la gente que está hoy en equipo de cátedra al menos en nuestra cátedra, como una cuestión de seguir formándose rápidamente y por ahí a veces dentro de nuestro propio equipo de cátedra tenemos gente que por ahí que está desde hace muchos años que no ha tenido ese ritmo de formación como tiene la gente más joven que se ha incorporado, eso me parece algo novedoso (Gabriel, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 8).

Por último, también referenciado en términos de desafíos acuciantes de la formación docente, la cuestión de la capacitación en temáticas de género se presenta como una necesidad de primer orden en los sentidos que construyen los profesores sobre sus prácticas en la universidad. Fundamentalmente para favorecer un desempeño de su quehacer docente que priorice el cuidado, la atención, la consideración y el intercambio con los demás (especialmente con los propios estudiantes y las singularidades que imprimen sus perfiles específicos en la FTS y a los cuales me referí fundamentalmente en el anterior capítulo):

Yo les diría a los nuevos docentes... hoy es imposible de alguna manera el tema de la formación, el tema vinculado a seguir formándose y después el tema de situaciones que tenemos que incorporar nosotros, las lecturas vinculadas al género por ejemplo son fundamentales, respecto a cómo nos dirigimos en el aula hoy siendo cuidadosos con esos aspectos me parece fundamental, incorporar esa dimensión (Susana, Profesora Adjunta, 54 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 16).

Frente a este escenario, la investigadora Sandra Carli sostiene como hipótesis que:

En los planteles docentes universitarios se produce hoy una combinación e hibridación de huellas de distintas figuras y experiencias históricas, ligadas con imaginarios epocales y generacionales y políticas institucionales, pero bajo el horizonte de expectativas de la profesionalización académica (2016:83).

A su vez, es posible identificar en los relatos de los profesores un conjunto de sentidos que pueden vincularse con aquello que Litwin (1997) denomina *generaciones de docentes*. Si bien han transcurrido ya más de veinte años, la distinción que esta autora establece en tres grupos de docentes resulta útil, en parte, para anclar los sentidos que construyen los profesores acerca de sí mismos y, en este caso, atravesados por las marcas del campo específico del Trabajo Social.

En primer lugar, Litwin (1997) señala a los docentes que se incorporaron a la universidad a partir del año 1984, luego de haber sido perseguidos y apartados por la última dictadura cívico, militar y eclesiástica que entienden a la universidad como un espacio político desde el cual defender la democracia, el lugar de las libertades y la creación humana. Un segundo grupo de docentes que, aun respetando esta idea, no se implica del mismo modo en su *mística*, sino que sus tareas se ligan fundamentalmente a la supervivencia en el ámbito universitario. Por último:

El tercer grupo lo conforman los docentes-investigadores jóvenes que se formaron en los primeros años de la democracia y que realizan sus estudios de posgrado, acuciados por el pluriempleo, pero que han optado por asumir un compromiso importante con la docencia universitaria, a pesar de las condiciones laborales adversas (Litwin 1997:29).

Así, podría sostener que en las distintas generaciones de profesores también se expresan las transformaciones del campo del Trabajo Social y las disputas por su jerarquización, su inscripción en las Ciencias Sociales y en el ámbito universitario.

Sentidos de la experiencia universitaria en relación con el conocimiento

Recorridos y experiencias de formación docente y énfasis en los procesos de alfabetización académica

En una investigación reciente circunscrita a carreras de las ciencias sociales y las humanidades de universidades de Santiago de Chile donde asisten mayoritariamente estudiantes de primera generación, Larotonda Dinardi (2019) observa que los profesores perciben a los estudiantes tanto como carentes de conocimientos como de las disposiciones necesarias para realizar lo que su *rol* supone. Así, el autor señala una idea bastante extendida, respecto de que en las universidades predomina la actitud, explícita o no, de *culpar* al estudiante por su falta de preparación. Ahora bien, en el caso que he estudiado los sentidos que los profesores construyen y otorgan a los estudiantes de primer año difieren considerablemente de los planteos referidos por Larotonda Dinardi (2019). En primer lugar, porque en general (no sin matices, apreciaciones críticas y contradicciones) se observan valoraciones positivas respecto de los estudiantes, de su predisposición al aprendizaje y de la elección que han realizado.

Por otra parte, María Paula Pierella (2014, 2018) elaboró en sus investigaciones una categorización que indica tres modos de percibir a los ingresantes por parte de los profesores: el ingresante como aspirante, el ingresante como sujeto en transición hacia la categoría de estudiante y el ingresante como sujeto de pleno derecho. En este punto los relatos de los profesores se vinculan fundamentalmente con esta última categoría y, en el caso de la cátedra de Trabajo Social I, los profesores hicieron mención a la participación en la *Red de docentes de asignaturas troncales de primer año de la carrera de Trabajo Social* como un espacio en que se procuran lineamientos para incorporar la voz de los estudiantes en el armado de las propuestas pedagógicas y en tanto actores portadores del *derecho a ser escuchados*:

A partir de la apertura que está habiendo con la red de cátedras es fundamental que ese espacio esté, fortalecerlo y participar, y los trabajos que se vienen haciendo desde la cátedra tomando esa voz de los estudiantes, que ellos aporten también a la currícula y a cómo está pensado el espacio (Sandra, Ayudante Diplomada, 33 años de edad, 7 años de antigüedad docente, participante activa de la Red de docentes de asignaturas troncales de primer año de la carrera de Trabajo Social por la cátedra de Trabajo Social I de la FTS-UNLP. Profesora entrevistada N.º 17).

Como me fue posible observar más atrás, son muy pocos los profesores con formación pedagógica sistemática, por lo menos a nivel de posgrado. En este punto, Ramsden (1993; 2003) plantea que la mayoría de los profesores universitarios ejercen su tarea desde una posición que podría definirse con carácter de amateur. A propósito, en un dictamen de un concurso docente analizado me fue posible observar la valoración positiva que la comisión asesora designada para dictaminar realizó a partir de la mención que hizo uno de los aspirantes respecto a la necesidad de profundizar la formación docente en la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Sin embargo, en las entrevistas me fue posible identificar otros recorridos formativos que realizan los profesores, algunos acaecen al interior de las cátedras (verbigracia, seminarios de formación interna), otros se vinculan con los itinerarios de los profesores que se desempeñan también en el nivel secundario, que desde allí valoran positivamente esa experiencia para enseñar en el primer año universitario y que, además, participan de instancias de formación docente continua o permanente propias del sistema educativo a escala nacional y/o provincial:

Doy clases hace como nueve años en la Media 25 entonces tengo capacitaciones permanentemente tres o cuatro veces al año, y eso me aporta un montón porque yo estoy en el último año de la secundaria y acá recibo los chicos que han egresado, no la mayoría porque doy clases a la noche y ahí la mayoría capaz que tiene una discontinuidad, cinco o diez años que terminó la escuela, que la había finalizado, pero bueno me sirve digamos las capacitaciones que tengo en secundaria para pensar también el primer año acá (Guido, Ayudante Diplomado, 41 años de edad, 11 años de antigüedad docente, también se desempeña como docente en una escuela secundaria pública de La Plata. Profesor entrevistado N.º 10).

En el caso de los profesores de la asignatura troncal, Trabajo Social I, la valoración de la participación en la mencionada Red como una instancia de formación estratégica resultó un eje fundamental en sus relatos sobre la experiencia universitaria del primer año de la carrera:

La red de materias de primer año nos fortaleció un montón porque somos tres compañeras del taller que somos parte de la red. Nos aportó muchos elementos en términos de capacitaciones, de lectura de autores, sobre todo para repensar esa queja de "no leen/no escriben", hay un montón de deseo, pero tenemos que transformar nosotros las prácticas (Estefanía, Ayudante Diplomada, 42 años de

edad, 14 años de antigüedad docente, participante activa de la Red de docentes de asignaturas troncales de primer año de la carrera de Trabajo Social por la asignatura Trabajo Social I. Profesora entrevistada N.º 5).

Uno de los sentidos nodales que los profesores otorgan al espacio y que señalan estar trabajando en cuanto a las propuestas de enseñanza es el referido a la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2005), también profesores de otras cátedras del primer año que no participan de la Red coinciden en señalar que:

Lo que nos están pidiendo hoy los estudiantes sobre todo en los prácticos y los talleres tiene que ver con un acompañamiento, no solo en territorio sino en lectura y en escritura (Hugo, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 7).

Resulta interesante resaltar el hecho de que, en sus relatos, los profesores, se distancian de los discursos del tipo: *los estudiantes no leen ni escriben o vienen sin saber leer y escribir*, sino que, por el contrario, en general se posicionan desde una concepción del trabajo pedagógico que asumen como una responsabilidad en aras de repensar y transformar las prácticas de enseñanza y las condiciones pedagógicas en las que se les solicita leer y escribir a los estudiantes:

Y la importancia que tiene una devolución, sobre todo no en ortografía, tenemos algunos ejes: por ejemplo, si la respuesta está bien organizada en relación con la consigna, si está escrita desde la perspectiva del lector y no desde quien escribe, establecemos algunos ejes de corrección y eso es lo que se les entrega en el trabajo práctico y ellos se quedan con esos trabajos prácticos y aportan a la escritura del informe final de la práctica. Ahora lo hicimos por partes y no que sea "para el 20 tenés que entregar todo completo", esto de una escritura progresiva y acompañada, eso es recontra interesante escucharlo de los estudiantes (Laura, Ayudante Diplomada, 34 años de edad, 9 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 6).

A su vez, no pocos de los profesores sostuvieron que la falta de lectura, en todo caso, no es un problema exclusivo de los estudiantes del primer año de la carrera: *bueno, el no leer*

es algo que aparece en primero, aparece en tercero, aparece en quinto. Incluso, a la falta de lectura y las dificultades en la escritura en primer año, oponen la riqueza de los debates e intervenciones de los estudiantes que, aunque no hayan leído ni cumplido debidamente con las actividades de escritura, acostumbran a poner en juego en el ámbito de la clase aquello que ellos creen, conocen y/o piensan sobre lo social en un sentido amplio:

Yo veo que hay cada vez menos prejuicio a equivocarse, lo veo muy positivamente, eso es una característica novedosa e interesante, que los pibes descaradamente pueden preguntar lo que quieren, no hay ningún prurito en ese sentido. Por otra parte, hay mucha dificultad en la comprensión de textos, entonces, a veces te preguntan cosas que vos decís "a ver, decime dónde está" porque a lo mejor lo leyeron con o sin la coma y entonces entendieron mal porque de verdad hay una dificultad en la lectura (Hugo, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 7).

Ahora bien, enseñar en la universidad incorporando la perspectiva de la alfabetización académica a la vez que se reconoce como un desafío fundamental de la planificación de la enseñanza y de las prácticas docentes, su cumplimiento se lo inscribe en el marco de algunas dificultades que tienen que ver con la masividad y las comisiones de prácticos del primer año (y, más en general, en función de los déficits de cargos y dedicaciones a los que hice mención anteriormente en este mismo capítulo de la tesis).¹⁵¹

Lo que nos viene pasando es que son muy masivos los prácticos entonces estábamos hablando con el profesor adjunto de una propuesta de abrir más prácticos que sean de 40, porque un docente... nosotros tenemos prácticos de 120 personas a veces,

¹⁵¹ En este punto, referido a las críticas a las condiciones institucionales y laborales, en primer lugar, no resultaron ni demasiado frecuentes ni enfatizadas con profundidad en los relatos de los profesores y, en segundo lugar, cuando emergieron, no se identifican diferencias entre profesores atendiendo a su edad, al género, al tipo de clase a cargo (taller, práctico o teórico) ni a la dedicación. Esto contrasta con lo señalado por Pierella, Peralta y Pozo (2020), quienes hallaron que son los docentes más jóvenes (20 a 29 y 30 a 39 años) que dictan clases prácticas, con cargos simples, fundamentalmente ayudantes de segunda y de sexo masculino, los más críticos de las condiciones laborales y edilicias en las que desarrollan su trabajo.

entonces es muy difícil trabajar la escritura (Juan Marcos, Ayudante Diplomado, 36 años, 8 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 1).

Es decir que, en este punto, se trata de relatos en donde los profesores enfatizan la relevancia y la necesidad de trabajar con los estudiantes de primer año las prácticas de lectura y escritura académica, aunque, en ocasiones, esto se trate más del orden de la intencionalidad, de ciertas y determinadas condiciones óptimas que se anhelan, pero de las que se carece, que de la puesta en práctica efectiva. La pretensión de una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo a los estudiantes que signifique, por parte de los profesores, *hacerse cargo de la lectura y la escritura al interior de las materias* (Carlino, 2005:24) presenta algunos claroscuros que los relatos ponen de manifiesto en alusión a los sentidos de la experiencia universitaria del primer año que aquellos construyen:

Los materiales que damos, guías de lectura... eso también es otra cosa que valora mucho el estudiante, las guías de lecturas que acompañan los textos para hacer ese diálogo con el texto, pero sigue quedando como un diálogo entre...como establecido sobre la voluntad que tenga el estudiante de establecer ese diálogo con el texto, y no como una cuestión que nosotros podemos hacer un seguimiento (Fabiola, Jefa de Trabajos Prácticos, 40 años de edad, 14 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 4).

A su vez, en el caso de Trabajo Social los hallazgos que me fue posible identificar parecerían indicar más presencia y acompañamiento de los profesores que el identificado en otras investigaciones afines realizadas en el contexto de otras instituciones y carreras. Al respecto, en un trabajo reciente, Pierella señala que: *En las entrevistas realizadas se puso de manifiesto la escasa presencia de los docentes de primer año en instancias de acompañamiento a los ingresantes, en un contexto en el que las condiciones de trabajo no resultan propicias para la construcción de un ciclo con identidad propia y en el que se entablen sentimientos de pertenencia* (2019:14).

Por otra parte, es interesante señalar que en el modelo *ideal de estudiante*¹⁵² (y en particular en el vínculo con la lectura y escritura) que se desprende de los relatos subyace el

¹⁵² Para Casco (2009): El estudiante universitario ideal debe ser: 1) un interlocutor/lector autónomo, asiduo y crítico; y 2) un hablante/escritor oportuno, dúctil y eficaz. Sin embargo, la autora observa que ese “deber ser” no

modo de ser estudiante que los profesores reconstruyen en su imaginario, a partir de su propia biografía estudiantil en contextos históricos más o menos lejanos en el tiempo (Ros, 2014):

Bah, yo cuando estudiaba era medio fanático y escribía, escribía, y tengo por ahí cuadernos escritos de las cosas que me daban los docentes, y yo creo que eso la cultura de la escritura es algo que no está en el estudiante, entonces me parece que, si llevasen la cursada al día sería lo mejor, y eso yo se los digo (Guido, Ayudante Diplomado, 41 años de edad, 11 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 10).

Contrastando con la condición de autonomía en el vínculo con el conocimiento como una disposición a promover progresivamente en los estudiantes que podría -razonablemente- esperarse identificar en sus relatos, algunos profesores se refirieron a las modalidades de evaluación y, más específicamente, a los sistemas de promoción de las asignaturas como un aspecto a repensar, sobre todo en función de las características que presentan justamente los estudiantes del primer año de la carrera. Así, el régimen de promoción sin examen final se presenta en los sentidos configurados por algunos profesores como una alternativa que, en los casos de las materias troncales (por reglamento inhabilitadas para ofrecer esa modalidad a los estudiantes como una opción), podría ajustarse mejor a los perfiles de estudiantes de la carrera que estarían demandando o requiriendo de un conjunto de mayores regulaciones pedagógicas:

Creo que por ahí el tema de la promoción ordena mucho más vinculado a un pedido de trabajos periódicos, a pruebas evaluativas que van en un recorrido, una trayectoria más si se quiere ordenada, disciplinada, con mayor seguimiento, a una materia troncal que solamente toma parciales y finales, entonces marca una diferencia importante eso, y entonces también ahí se ve una cuestión de una dificultad en eso de cómo hacer estos tipos de seguimientos de la trayectoria de los estudiantes (Antonio, Profesor Titular, 44 años de edad, 19 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 14).

resulta universal, homogéneo ni válido en todos los contextos. *Por el contrario, se construye en y mediante discursos especializados en la construcción-comunicación-difusión del saber científico y, como éste, es situado, histórico y contextual. Es decir, se adquiere en la universidad, mediante el contacto con discursos universitarios, en situaciones de enseñanza, aprendizaje e investigación propias del medio (2009:240).*

En este contexto analítico (y atendiendo justamente a los perfiles de los estudiantes de Trabajo Social), cabe señalar los aportes de Basil Bernstein (1998) quien estableció la diferencia entre dos formas genéricas de transmisión educativa que denominó pedagogías “invisibles” frente a los enfoques tradicionales de las “pedagogías visibles” y postuló la estrecha relación entre estos dos tipos de pedagogías y la mayor facilidad o dificultad de ciertos sectores sociales para relacionarse con las tareas pedagógicas. Según Bernstein, las pedagogías invisibles (más flexibles, con normas menos fuertes y mayor autonomía de los estudiantes) más allá de sus propósitos de mejora y democratización, benefician el desempeño educativo de los estudiantes provenientes de los sectores medios y resultan desfavorecedoras para aquellos que provienen de los sectores populares (Feldman, 2018).

Así como en los relatos de los estudiantes surgían cuestionamientos y desacuerdos relativos a las prácticas de evaluación, a la ausencia o desconocimiento de criterios, a las modalidades que asumen los exámenes; en los relatos de los profesores emerge particularmente el tema de los exámenes parciales, la impugnación a algunos de sus sentidos instalados, las dificultades que se les presentan en términos del desarrollo de los contenidos por la cantidad de clases destinadas a las evaluaciones y la incomodidad ante una táctica estudiantil (Carli, 2012) bastante extendida que tiene que ver con presentarse a rendir, por vez primera, en la última oportunidad, es decir, la última instancia reglamentada del parcial recuperatorio:

Pero bueno, vuelvo a esto de los parciales que también es importante porque tenemos un parcial y dos recuperatorios, a veces en vez de decir... porque uno debería hacer el parcial y ya después la idea de recuperar implica partir de una base de algo que ya hice vinculado a un parcial, sobre correcciones vinculadas a una recuperación de algo que está mal, o algo que hay que ampliar o desarrollar, y a veces yo creo que habría que revisar esta idea del parcial y dos recuperatorios porque si hay recuperatorio es recuperación en base a algo que se dio y no en base a una administración de tres fechas, que también es una dificultad grandísima porque tenemos un mes y medio tomando parciales, y administrar las fechas de una primera a una segunda fecha, si te quedan un 70% de estudiantes para una segunda fecha no podemos seguir con un ritmo normal de clases, entonces uno pasa por alto seguir dando clases para tomar parcial, y serían 15 días entre una fecha y otra, y de esa fecha a la otra si quedaron todavía un porcentaje del 60% dar contenidos donde falta un 60% de estudiantes, entonces... tenés un mes, un mes perdido

vinculado a la toma de parciales (Gabriel, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 8).

Con todo, las reflexiones de los profesores respecto del tipo de exámenes que se diseñan en primer año resultan auspiciosas en el sentido del impacto de sus resultados como elemento clave en las condiciones que hacen a la continuidad o no (y a sus zonas grises y matices) de las trayectorias estudiantiles.

En un ejercicio de síntesis de los principales resultados de las experiencias e investigaciones sobre los primeros años de estudios en la universidad, Suasnábar y Rovelli (2016b) sostienen que hay coincidencia en señalar tres dimensiones que inciden en las trayectorias educativas de los estudiantes: a) las condiciones materiales en que se desarrollan las tareas de enseñanza y aprendizaje, b) las estrategias pedagógicas que desarrollan los docentes, y c) el tipo de organización institucional que asumen las actividades. A lo largo del presente capítulo emergen cuestiones que remiten a estas dimensiones, pero aquí me interesa destacar que, respecto de la segunda dimensión, el recorrido efectuado en este apartado me permitió identificar en los relatos de los profesores dos definiciones centrales que para Suasnábar y Rovelli (2016b) remiten a las estrategias pedagógicas que aquellos desarrollan según los objetivos propuestos. Por un lado, las condiciones de admisión de los estudiantes en relación con las capacidades y habilidades esperadas en ciertas áreas como lectura y comprensión, razonamiento científico y disposiciones para el estudio y, por el otro lado, la definición de la expectativa de logros según la etapa dentro de la trayectoria educativa de los estudiantes, esto es, el momento de la admisión y el primer año de la carrera.

Por último, dos frases de una misma profesora entrevistada aluden a una tensión en el sentido al que me he estado refiriendo y ponen en primer plano la cuestión del dominio de determinados conocimientos, saberes universitarios y disposiciones que condicionan posibilidades y límites en el proceso que se comienza a dirimir desde el primer año de la formación universitaria. Me refiero, ni más ni menos, al proceso que implica acceder tanto a las instituciones universitarias como a las culturas académicas y disciplinares-profesionales que éstas distribuyen en la enseñanza (Ros, 2014).

Hay que revisar cómo mejorar la escritura académica en varias instancias y no de golpe encontrarnos a los cuatro meses en el parcial con los primeros escritos que hicieron los estudiantes y que vamos a leer nosotros. Pero también imaginate pedir 100 trabajos para evaluar, nos pasaríamos evaluando todas las semanas (Laura,

Ayudante Diplomada, 34 años de edad, 9 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 6).

Si lo que escribió el estudiante no es lo suficiente y necesario para contestar una pregunta, eso está señalado como falta de desarrollo en los parciales. Pero por ahí nos preguntan "¿en qué falta desarrollo?", en que hay que escribir más elementos vinculados a los textos que uno ha leído y desarrollado en todo este período previo al parcial. Pero uno resumidamente queda en poner solamente "falta de desarrollo" pero en ese ahí falta todo el desarrollo de una política vinculada a la escritura (Laura, Ayudante Diplomada, 34 años de edad, 9 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 6).

Además de estas complejidades y tensiones, en el caso de Trabajo Social en la FTS-UNLP se agrega la especificidad que representan las prácticas de formación preprofesional en terreno que, en el contexto de la referida facultad y como señalé anteriormente, se desarrollan desde el primer año de la carrera hasta el último y ello amerita un análisis específico.

La "atracción" por la práctica, por ir al territorio

La idea de la práctica como central, como articuladora, como imprescindible, especialmente en la valoración de los estudiantes, resultó un aspecto más resaltado en la literatura del campo analizada que en los relatos de los estudiantes interlocutores de esta investigación. Desde ya, es razonable suponer que esto encuentre sus razones en que, en el contexto de esta tesis, se trabajó con estudiantes cuyos sentidos retrospectivos acerca del primer año los construyeron o, por lo menos, los relataron al momento de encontrarse cursando el segundo año de la carrera, es decir, personas que recién iniciaron su formación universitaria en Trabajo Social.

En términos generales, coincido con Giraldez, Lugano, Ríos y Testa (2020) cuando afirman que las prácticas preprofesionales estructuran espacios que tienen implicancias para: a) estudiantes, docentes y referentes que las protagonizan; b) los territorios que reciben esas prácticas, escenarios de dichas prácticas y c) la universidad, ya que allí se expresa un modelo de enseñanza y de aprendizaje *paredes afuera* (2020:6). Una pertinente definición de Pérez y

Legardón articula las prácticas de formación preprofesionales con la experiencia y las entiende en tanto:

...totalidad compleja que compromete en su interior prácticas de producción de conocimientos, de recreación de contenidos y procedimientos metodológicos, así como prácticas ideológico-políticas, en tanto se producen actividades en diferentes ámbitos de la realidad, que inciden en las representaciones ideológicas existentes en los sujetos de la experiencia y en la situación organizativa de los sectores con los cuales la práctica misma se articula (Pérez y Legardón, 1995:17).

En esta línea, desde el punto de vista de los profesores una dimensión a la que se refirieron (fundamentalmente los que se desempeñan en Trabajo Social I en tanto asignatura troncal del primer año) en las construcciones de sentido puestas a jugar al momento de caracterizar y describir a los estudiantes tiene que ver, justamente, con relatos que otorgan importancia y colocan en el centro de la escena a la instancia de las prácticas preprofesionales:

Caracterizaría a los estudiantes de primer año por una cuestión de... sí, con una inquietud profunda vinculada con lo que es el trabajo social, con lo que es la carrera, creo que también con una cuestión de una atracción con esta carrera por la intervención, por eso creo que la parte talleres de la práctica es muy atractiva para el estudiante, donde ve ya que en un primer año va a tener prácticas y entonces eso lo veo como una cuestión así muy atraído por lo que es la intervención, por ir a ese espacio (Guido, Ayudante Diplomado, 41 años de edad, 11 años de antigüedad docente, también se desempeña como docente en una escuela secundaria pública de La Plata. Profesor entrevistado N.º 10).

Ciertamente, con respecto a la enseñanza, al espacio del aula, los profesores aludieron tanto al valor pedagógico que significa, desde la perspectiva docente, trabajar con ejemplos como a la valoración altamente positiva que realizan los propios estudiantes cuando los contenidos presentados se ejemplifican efectuando articulaciones desde circunstancias vivenciadas en el espacio profesional (incluso del que es o fue portador el propio profesor):

Creo que valora mucho el estudiante la cuestión de ejemplificar desde el espacio de intervención. Uno por ahí dice, en mi experiencia profesional yo trabajé en

Florencio Varela en desarrollo social, lo que es el tema de salud, en un centro de atención primaria de la salud, entonces uno cuando habla de intervención y cómo se ve eso en el territorio, estas cuestiones me parece que son valoradas por los estudiantes (Manuel, Profesor Titular, 57 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 13).

Trabajamos mucho con ejemplos, ellos lo piden también, porque te das cuenta, sino que están condenados a memorizar y a repetir, sino entran en el campo de la comprensión y no lo abrochás¹⁵³ con significaciones operantes en ellos ahí los estás empujando justamente a una modalidad que sigue siendo muy difundida que es retener, reproducir, y bueno, y después al olvido (Sofía, Profesora Titular, 53 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 12).

Asimismo, pero en el sentido inverso, profesores de otras asignaturas del primer año (es decir, que no pertenecen a Trabajo Social I en tanto asignatura troncal que contiene en su interior el dispositivo de las prácticas preprofesionales) refirieron a que son los propios estudiantes los que acostumbran a traer y proponer en clases tanto teóricas como prácticas articulaciones informadas por situaciones y experiencias de la práctica:

Por lo general ellos traen, pueden hacer esa articulación, porque nosotros trabajamos con estrategias de sobrevivencia entonces ante esto de poder diferenciar estrategias de reproducción, estrategias de sobrevivencia, digo, ahí viene la pregunta de bueno, cuando van a los barrios qué situaciones ven, entonces de alguna manera empiezan con el comedor, la copa de leche, el roperito, y todas esas cosas que los hacen más palpables a lo que ellos vienen viendo de sus prácticas (Pilar, Jefa de Trabajos Prácticos, 38 años de edad, 12 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 11).

Como abordé en el tercer capítulo de esta investigación, en el marco de la centralidad histórica de los debates ligados a la formación en Trabajo Social, es un aspecto recurrente el

¹⁵³ Expresión asociada al verbo “abrochar”, definido por el Diccionario de la Real Academia Española como: cerrar, unir o ajustar algo con broches, corchetes, botones, etc.

énfasis en relación con que aprender los rudimentos de la intervención profesional que un trabajador social realiza no supone sólo incorporar conceptos, sino que también refiere a un *saber hacer* con esos conceptos, esto es, a ser capaz de *poner en acto* los aspectos conceptuales que están presentes y se ponen en juego no solo en la intervención profesional, sino también en los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior de la propia FTS como institución formadora con una constitución peculiar en el campo más amplio del Trabajo Social argentino:

Yo creo que es muy valorada esa cuestión en la carrera, tener prácticas desde primer año, yo creo que es una marca distintiva, lo mismo que las prácticas estén dentro de lo que es el espacio de la materia troncal de TS. Sabemos que otras carreras lo tienen separado. Para nosotros eso sería una dificultad, sería impensado, forma parte de nuestra historia y creo que es un valor (Manuel, Profesor Titular, 57 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 13).

Si bien, como afirmé en el tercer capítulo de esta tesis, la base empírica del ejercicio profesional del Trabajo Social para el cual se llevan adelante los procesos de formación es la intervención, ésta se comprende en tanto intervención fundada, esto es, argumentada y explicitada a partir de elementos tanto teóricos como metodológicos.

Yo creo que hay un montón de cosas que te fogueás¹⁵⁴ en la práctica y que eso sí es cierto, pero me parece que la teoría te da la posibilidad de pensar en esa práctica en principio digo, por lo menos reflexionar sobre lo que estás haciendo, te permite problematizar, pensar, entender lo que vos estás haciendo en tal situación (Sofía, Profesora Titular, 53 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 12).

Este aspecto puntual, en los relatos de los profesores, se hizo presente fundamentalmente en los sentidos que construyen aquellos que están a cargo de las asignaturas, esto es, profesores titulares y/o adjuntos que en general (y como era de esperar) exhibieron reflexiones ligadas a una mirada más abarcativa de las asignaturas en cuanto a su sentido central y en función de su ubicación en el plan de estudios de la carrera:

¹⁵⁴ En el sentido de “acostumbrarse”.

Pero la cuestión de las prácticas las trabajamos vinculadas con lo que es la parte conceptual y teórica vinculada con lo que van a ir viendo en el territorio. Es al menos la idea que tiene la cátedra, pero sería como de alguna manera para nosotros innegociable esta cuestión de poder ver el tema del proceso histórico de la intervención en lo social y toda esta cuestión más comprensiva, vinculada a los procesos históricos de la profesión porque es la parte que nos toca también, como plan de estudio y además tiene tradición la cátedra de ver esos contenidos (Manuel, Profesor Titular, 57 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 13).

Trabajamos, como que no es lo mismo cuando vos decís ¿cuál es tu objeto? y vos podés decir "bueno, yo trabajo con niños en casas sustitutas", empezar a diferenciar que eso en realidad no es el objeto teórico, es el objeto de intervención y, es más, ese mismo objeto de intervención, esos sujetos, son objetos de intervención de psicólogos, pero ahí no hay especificidad del trabajo social. Entonces ahí trabajamos en relación con esta dialéctica objeto teórico y objeto de intervención (Eduardo, Profesor Adjunto, 48 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 3).

Por último, en los relatos de los profesores se identifican sentidos conflictivos con respecto a una lógica curricular fragmentaria del proceso de las prácticas en términos del *recorte* que realiza cada una de las asignaturas troncales desde el primero hasta el quinto año de la carrera. Esto, para algunos profesores, estaría contribuyendo como efecto no deseado, a la pérdida de la idea y puesta en acto de un proceso integral que permita, a su vez, el abordaje y la comprensión contextualizada del objeto en su doble condición, esto es, como conocimiento y como intervención:

Creo que se podrían agregar algunos elementos que por ahí están vinculados con trabajo que hay en el Área de Trabajo Social de ver esa cuestión de situar estudiantes en la integralidad, por ejemplo, mostrando el mapa donde hoy tiene presencia la carrera en el territorio, con los diferentes centros de práctica... ese despliegue que tenemos de centros, y hasta dónde llega cada uno, eso es como déficit, creo que el estudiante debería tener como una mirada más... de ver todo el

recorrido como una foto inicial hasta donde llegar y no comenzar así en forma fragmentada. Porque si no a veces nos pasa eso con el tema de la fragmentación, se quedan ahí situados sin poder ver la integralidad del objetivo de hasta donde llegar y lo que va a ir haciendo en el transcurso de las prácticas (contenidos (Manuel, Profesor Titular, 57 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 13).

Refiriéndose a la experiencia de los profesores en las tensiones del curriculum y a la conflictividad que asumen las definiciones curriculares desde el punto de vista de aquellos, Mónica Ros observa que el *recorte* de la asignatura parece dejar siempre fuera los procesos que permiten el abordaje contextualizado del conocimiento: *El atravesamiento de esta lógica curricular fragmentaria en las prácticas de enseñanza, y como condicionante de los procesos de diseño, se expresa recurrentemente en las preocupaciones de los docentes en la búsqueda de alternativas didácticas* (Ros, 2014:88).

En este punto, cabe anotar que el espacio institucional del Área de Trabajo Social fue creado en el año 1995 en el marco de la Escuela Superior de Trabajo Social, justamente con el propósito de organizar y articular los espacios pedagógicos de las prácticas de formación preprofesional y de los talleres de análisis de la práctica (Documento pase a Facultad, 2005¹⁵⁵). A su vez, en abril del año 2018, se aprobó mediante la Res. 19/18 la creación de la Dirección del Área de Trabajo Social¹⁵⁶. En los fundamentos de esta reciente decisión me fue posible identificar la necesidad de jerarquizar y reconocer el compromiso institucional que asume la FTS en relación con el sistema formador de las prácticas preprofesionales desde el primer año de la carrera.

Sentidos de la experiencia universitaria en relación con los estudios

¹⁵⁵ Disponible en: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/pase_a_facultad.pdf

¹⁵⁶ El Área de Trabajo Social depende de la Secretaría Académica, se conforma con la participación de un docente con el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos por cada una de las asignaturas del trayecto disciplinar del plan de estudios vigente¹⁵⁶ y tiene como propósitos fundamentales: a) promover la articulación de las cátedras incluidas en el trayecto disciplinar y las prácticas de formación disciplinar con el propósito de fortalecer la relación entre conocimiento e intervención, b) generar espacios de formación y debates disciplinares que posibiliten nuevos aportes y desarrollo de la profesión.

Enseñar en primer año, miradas sobre la escuela secundaria y el desgranamiento universitario

Los sentidos de la experiencia universitaria que los profesores construyen en relación con los estudiantes de primer año son, en general, los de la posibilidad, la consideración y la autorización del otro, del reconocimiento tanto de sus saberes previos acerca de lo social, de sus capacidades como también de los aprendizajes que los estudiantes van realizando en el tránsito por su primer año de estudios. Al respecto, dos de los profesores entrevistados se referían de la siguiente manera:

El proceso es clarísimo en primer año, de estudiantes que llegan sin tener muchas expectativas ni conocimientos concretos y que terminan con una producción final donde plasmaron todo un recorrido y sale otra persona, se ve otra persona totalmente mucho más plantada con más saber acumulado (Juan Marcos, Ayudante Diplomado, 36 años, 8 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 1).

A veces los pibes entendieron, pero cuando lo tienen que escribir no se entiende nada, uno puede igual en los cuatro meses ver un proceso porque después el último trabajo es un trabajo práctico escrito, que está bien, que es de a tres, y ahí se ve un salto. Viste que uno al principio dice "no, no entienden, no entienden" y al final sale (Candela, Ayudante Diplomada, 30 años, 5 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 19).

En relación con la enseñanza y el conocimiento, los relatos de los profesores pusieron en valor el tipo de trabajo pedagógico-didáctico e intelectual que el desempeño docente¹⁵⁷ en el primer año de la formación universitaria les permite o les posibilita. Por un lado, en términos de recuperar los saberes de los que son portadores los estudiantes de primer año, por el otro en

¹⁵⁷ En los relatos de los profesores, la experiencia universitaria expresa también atravesamientos que tienen que ver con los modelos docentes con los cuales se han formado e identifican como especialmente significativos: *Porque además de haber sido jefe jerárquico el profesor XXX, ha sido para mí un maestro en el arte de la docencia, de la pedagogía, de cómo poner el humor incluso y sobrellevar ciertas tensiones en el aula (Sofía, Profesora Titular, 53 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 12).*

términos del desafío que les genera provocar rupturas, cambios y discusiones conceptuales en torno a las maneras de entender *lo social*¹⁵⁸.

La impronta que yo le doy a las clases teóricas es algo que no te nombré antes que es fundamental y que es acompañarlos en la incorporación y al ingreso al lenguaje conceptual. El lenguaje conceptual es clave, es como la materia prima de cualquier facultad, de cualquier universidad, va plegado a la lectoescritura (Sofía, Profesora Titular, 53 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 12).

En los relatos de los profesores me fue posible identificar construcciones de sentido acerca de la experiencia universitaria en clave de una dimensión emotiva o afectiva que tiene que ver con *disfrutar la experiencia de enseñar en primer año*, esto es, con valorar profundamente el carácter espontáneo de la participación de los estudiantes y el carácter disruptivo que experimentan sus nociones y con respecto a sus aportes en clase. Una gran parte del sentido que los profesores reponen y se proponen representar a través de su quehacer docente en las asignaturas del primer año tiene que ver con la riqueza que aquellos aportes de los estudiantes les brindan para poder desarrollar y enseñar *lo social* en el espacio de la clase. Además, la observación de un cierto margen de incertidumbre respecto a cómo resultará la planificación de la enseñanza,¹⁵⁹ el tipo de situaciones vivenciadas y el modo de construir la relación profesor-estudiante, resultaron otro de los aspectos que los profesores ponderan en el marco de sus sentidos de la experiencia universitaria del primer año:

Disfruto mucho la experiencia, para mí primero es esto de entre lo espontáneo y no hay una cuestión de decir "bueno, yo llego y ya sé que voy a decir 'buen día,

¹⁵⁸ En general los profesores evidenciaron en sus relatos la doble exigencia que supone la enseñanza desde la perspectiva de Edelstein: *La enseñanza supone una doble exigencia para quien enseña, pues conlleva siempre como requerimiento básico, prestar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación* (2014:22).

¹⁵⁹ Esta idea resulta coherente con la noción que proponen Ángulo y Blanco, es decir: *la planificación de la enseñanza como un proceso cíclico, sujeto a aciertos y errores, que debe ser lo suficientemente flexible como para ser cambiado* (1994:14).

buenas tardes' y arranco por este lado", es no saber con el escenario que te vas a encontrar. Te encontrás con un montón de cosas desde lindas a no tan lindas, te encontrás con estudiantes que se acercan y te cuentan problemas familiares, problemas personales, "me quedé sin laburo", entonces bueno, ahí sí, no sabés con lo que te vas a encontrar en cada práctico (Pilar, Jefa de Trabajos Prácticos, 38 años de edad, 12 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 11).

En general la materia es disruptiva para ellos, porque la idea de pensar la desigualdad como el corazón de la organización social es como descubrir la misma pólvora entonces eso posiciona al trabajo social de una manera completamente nueva, impensada para el estudiante. Entonces para los pibes provoca interés y en ese sentido es lindo porque movés un poquito el piso y eso que llamamos "desnaturalizar" ocurre, ocurre en el aula (Hugo, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 7).

A su vez, y en oposición, en los relatos de los profesores emerge también una preocupación ante lo que identifican como una suerte de *academicismo*¹⁶⁰ que, desde su perspectiva, se iría configurando a lo largo de los años posteriores de la carrera y en perjuicio de la riqueza, pluralidad y apertura intelectual que los procesos de trabajo con el conocimiento suponen en el contexto de la enseñanza universitaria. Ciertamente, la frecuencia en la que los relatos de los profesores hicieron hincapié en este señalamiento plantea un conjunto de preguntas de vital importancia para los ejes del debate acerca de la formación universitaria en Trabajo Social, no solo en el marco de la experiencia del primer año sino en lo que hace a todo el ciclo o trayecto formativo de la carrera:

Primer año es el año que a mí más me gusta, estuve también como docente en segundo, pero de primer año lo que a mí me interesa que por lo menos a nivel lenguaje no está encorsetado, no está lo que "debemos" decir, en relación con qué es cuestión social, problemas sociales, se trae mucho lo que tiene que ver con sus trayectorias de vida, los aprendizajes a nivel secundario, pero también aparece el

¹⁶⁰ En el sentido al que se refiere Sirvent (1992), es decir, cuando se incurre en la reproducción de palabras ajenas, en ocasiones bien relacionadas entre sí, pero que se constituyen en un discurso cerrado sobre sí mismo.

sentido común ahí (Laura, Ayudante Diplomada, 34 años de edad, 9 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 6).

Primero tiene la particularidad de que es un universo diferente en cuanto a las posibilidades de interpretación que le dan al contenido, en los debates la participación es bastante alta, digo en general, no hay que pinchar para que participen, como que es algo que se da espontáneamente y se sienten con más libertad de expresar ciertas cuestiones, son más espontáneos en los debates, en las apreciaciones, como que no tienen ese miedo a meter la pata que por ahí en otros años es como que ya vas adquiriendo el hábito de lo políticamente correcto. Ya en años más avanzados está como más tamizado, es como más un pensamiento que ya se va moldeando y tiende a ser único (Carolina, Ayudante Diplomada, 29 años de edad, 4 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 2).

Aquello que los profesores ponen de relieve tiene que ver con cierta tranquilidad o seguridad siempre necesarias en el acto de aprender (Litwin, 2011) y que los estudiantes de primer año, en general, parecieran demostrar en el sentido de no creer ni considerar que, en sus preguntas, sus respuestas y/o sus actividades se ponen en juego ni su capacidad, ni tampoco su inteligencia o sus esfuerzos¹⁶¹. Estas descripciones y reflexiones sobre la experiencia universitaria del primer año de los profesores discuten o contrastan, al menos en este caso, con la preeminencia de la secuencia clásica explicación-aplicación históricamente imperante en la clase universitaria (Maggio, 2018).

Bueno "gente humilde", "vivienda precaria", dicen en las clases, por qué no se puede decir, eso a mí me interesa del primer año, el desafío, después van adquiriendo una lengua de lo correcto. Vos ni en pedo¹⁶² decís en un tercer año de la carrera "la ayuda social" y acá en primer año sí, lo traés, lo decís. Y aparte es una interpelación, te interpelan totalmente desde ahí y te desafían... viene de eso,

¹⁶¹ En este punto resultan acertados los señalamientos de Feldman (2015) quien enfatiza que, durante su recorrido por la universidad, los estudiantes experimentan sucesivos cambios y transformaciones. A su vez, también varían las funciones del conocimiento en los distintos momentos del trayecto.

¹⁶² Expresión coloquial que alude a una negación rotunda, "no lo hará por ningún motivo".

de lo que tienen antes de entrar a 9 y 63, que después lo van perdiendo porque se van encorsetando en una lengua, pero si vos no lo revisás después eso lo tenés en el ejercicio profesional, se te va metiendo, entonces eso es lo interesante de primer año, que no hay ningún corset” (Juan Marcos, Ayudante Diplomado, 36 años, 8 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 1).

La semana pasada uno dijo "pero eso, lo que ustedes dicen, ¿es como comunista?" es como correr una cortina de algo que ellos creían como medio estigmatizado negativamente, entonces le decís: "no, mirá, es una postura teórica, además tiene que ver con una postura política (Hugo, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 7).

Asimismo, resulta interesante la relevancia que se le otorga a la formación del primer año para desnaturalizar aspectos cruciales del campo del Trabajo Social, para desarrollar prácticas de enseñanza que dialoguen con los saberes de los que son portadores los estudiantes pero evitando invalidarlos o sancionarlos de entrada como erróneos, es decir, sin clausurar el pensamiento de los estudiantes ni las discusiones suscitadas so pena, inclusive, de que saberes propios del sentido común sean los que continúen orientando las intervenciones en el ejercicio profesional:

Se juega mucho que puedas escuchar y no salir rápidamente a decir "no, ese concepto no es así" o "no estás acá para ayudar". Porque ahí clausurás eso, eso se clausura y después aparece en el proceso de intervención, lo que no pudiste decir en primer año aparece. Después vos te encontrás en el ejercicio profesional con compañeros que leés los escritos y los informes aparece ahí, eso que nunca supiste lo que es naturalizar está ahí después (Carmela, Profesora Adjunta, 44 años de edad, 17 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 15).

Entonces es respetar porque esta cuestión de lo peor que podemos hacer en un proceso pedagógico es que los estudiantes salgan en un primer año espantados de la facultad respecto a anular su pensamiento, sino lo que tenemos que trabajar, y es todo un desafío, es en esa cuestión de justamente, trabajar con las ideas que traen (Sonia, Jefa de Trabajos Prácticos, 43 años de edad, 16 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 9).

Llegado a este punto, es posible afirmar que las descripciones, reflexiones y posiciones de los profesores en relación con los modos más apropiados de intervención pedagógica acompañan permanentemente su quehacer docente. Sin embargo, como apunta Pierella (2019), esas reflexividades y posiciones podrían, eventualmente, ponerse en palabras en instancias más sistemáticas de formación. Para el caso de los profesores de primer año de Trabajo Social en la FTS, con matices conforme a los recorridos de formación anteriormente señalados, aplica el planteo que realiza Pierella a propósito de sus investigaciones y cuando señala que:

En general, los docentes de primer año entrevistados son especialistas en el campo disciplinar, sin haber transitado por espacios de formación pedagógica. Ahora bien, como lo expresamos en el apartado anterior, la mayoría considera necesaria la realización de capacitaciones de índole pedagógica, e incluso en algunos casos se menciona que los docentes de primer año tendrían que recibir formación específica para trabajar en el ciclo inicial (2019:13).

Ahora bien, como señalé, a la vez que se valorizan los saberes que traen los estudiantes de primer año, se identifica también una crítica a los saberes/capacidades con que ellos arriban al primer año universitario luego de su trayecto por el nivel educativo precedente (la escuela secundaria en cualquiera de sus formatos y/o contextos):

Otra dimensión problemática se relaciona con los vínculos entre los estudiantes y los conocimientos y saberes universitarios, y con aquellas disposiciones que se espera el estudiante porte de su recorrido en la escolaridad previa (Ros, 2014: 92).

En sus investigaciones, Pierella (2019) apunta dos cuestiones fundamentales en relación con los estudiantes de primer año desde el punto de vista de los profesores. La primera es que, para estos, una de las claves para atravesar la transición y asumir el oficio de estudiante es adaptarse a los ritmos impuestos por la universidad. La segunda, es que sus relatos suelen hacer hincapié en la ausencia de interés, deseo o compromiso por parte de los ingresantes y en ciertas dificultades para desempeñarse autónomamente en las actividades académicas, como un rasgo que caracterizaría -según algunos de los profesores con los que la autora trabajó- a los jóvenes del presente. La autora engloba estas referencias entre posiciones *que oscilan entre el*

adultocentrismo y la comprensión de las problemáticas propias de todos los momentos de transición (2019:14).

En una de las propuestas pedagógicas analizadas, una de las cátedras de primer año señala que los resultados del nivel de la educación secundaria son limitados y desiguales. Limitados porque muchos estudiantes no alcanzan los conocimientos básicos que requiere su asignatura y desiguales debido a la forma asimétrica en que se expresa el acceso al conocimiento. Es interesante subrayar que, a pesar de la observación de esta situación, la cátedra señala que esas diferencias no se deben soslayar ni naturalizar en sus efectos, so pena de abandonar o desplazarse del postulado asumido de la igualdad y la inclusión universitaria.

Respecto de las dificultades académicas percibidas en los estudiantes, un profesor señalaba que:

En torno a la lectura, cuesta un poco, tanto la lectura como la comprensión, hay que acompañar esa comprensión porque a veces se da la lectura, pero no la comprensión. Y después en cuanto a redacción también, muchas veces aparecen cuestiones de redacción como es mantener una coherencia, el armado de un texto, de una respuesta, por eso lo estamos trabajando bastante ahora con el tema de los trabajos prácticos (Bruno, Ayudante Diplomado, 36 años, 9 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 18).

Otra de las cátedras, en su propuesta pedagógica asume un posicionamiento más rígido con respecto a la escuela secundaria y señala lo que denomina un problema de falta de competencias formales de estudio y problemas de lectoescritura, que se ven dificultados por lo que enuncian y entienden como producto de una educación media deficiente, a diferencia de lo que resultaba en un pasado. Como señala Di Piero (2019):

En estos discursos en los que se añora la edad de oro perdida y se protesta frente a la decadencia educativa, se entrelazan visiones sobre el declive general de la educación con visiones sobre el declive de la juventud (2019:13).

Con todo, considero que resulta interesante el planteo que esta cátedra realiza en relación con la desventaja que esto genera en la continuidad de los estudiantes, especialmente de aquellos que son primera generación de universitarios en sus familias (por cierto, como procuré dejar establecido, es el caso de la mayoría de los estudiantes de Trabajo Social de la FTS).

Ciertamente, la interrupción de los estudios o el problema del desgranamiento también constituye una preocupación que los profesores refieren a propósito de la experiencia universitaria del primer año. En términos generales ubican las condiciones que favorecen la producción del desgranamiento fundamentalmente en los estudiantes que cursan durante la banda horaria de la tarde/noche y lo vinculan con sus características y realidades o posiciones objetivas:

A la mañana no se desgrana tanto la cantidad de estudiantes, pero sí a la noche, muchas son mamá, papá, o trabajan muchas horas o tienen guardias en su trabajo que van rotando a lo largo de la semana (Juan Marcos, Ayudante Diplomado, 36 años, 8 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 1).

A diferencia del señalamiento puntual que realizaron los estudiantes con los que trabajé en el capítulo anterior de esta investigación, los profesores, sin pretensiones de generalizar, señalaron que el desgranamiento universitario durante el primer año se produce en instancias temporales anteriores a los primeros parciales, incluso discuten que la llegada de esa instancia de examen sea la crucial en términos de desgranamiento y, temporalmente, lo ubican en el mes de mayo. En este punto es pertinente traer los señalamientos de Antonio Camou (2007) quien, en su análisis de otras carreras de la UNLP, en particular las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP, menciona la necesidad de desarrollar mecanismos para distinguir a los ingresantes nominales (inscriptos) de los ingresantes efectivos y, a su vez, para distinguir el desgranamiento en dos instancias: un desgranamiento primario entre los inscriptos y los que se presentan a cursar y un desgranamiento secundario entre los que cursan las materias del primer cuatrimestre y los que cursan las del segundo.

Otra diferencia con respecto a las reflexiones de los estudiantes es que los profesores, si bien hicieron mención a las dificultades económicas (inclusive, y tal como los estudiantes también expresaron, hicieron mención a las dificultades que muchos estudiantes experimentan en relación con el costo de transportarse hasta la facultad y costear allí otros gastos básicos) no colocaron entre las razones fundamentales del desgranamiento universitario al contexto social y económico más amplio. Tampoco colocaron el acento en cuestiones institucionales o de afiliación institucional y/o académica a la universidad, en cambio, sí otorgaron una mayor relevancia a las dimensiones culturales y subjetivas de los estudiantes:

Pero creo que el abandono no solamente tiene que ver con los desafíos que te genera la universidad, sino que tiene que ver muchas veces con deseos, a algunos no les gusta la carrera. También la elección de la carrera que uno hace a veces la hacés "bueno, me voy a anotar a algo" y vas cursando y te das cuenta de que no. Eso también es una variable que a los profesores nos cuesta ver, no solamente la económica que históricamente... Este año 2019 bueno, sí la estamos mirando de cerca porque ya solamente moverte en colectivo hasta la facultad. Pero hay otras también como si te encontrás o no (Laura, Ayudante Diplomada, 34 años de edad, 9 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 6).

En un trabajo reciente, Pierella, Peralta y Pozzo (2020) encontraron que un conjunto de profesores universitarios de primer año explica las dificultades para permanecer en la carrera enfatizando razones inherentes a los estudiantes de primero. En consecuencia, en general estos docentes consideran que es poca la influencia en el desgranamiento universitario de los obstáculos relacionados con problemáticas de índole institucional y de tipo curricular o con el ingreso a una nueva institución con reglas novedosas y desconocidas.¹⁶³

En parte, los sentidos que construyen los profesores junto a los que trabajé en esta investigación respecto a los estudiantes y la mayor relevancia que les otorgan a las dimensiones culturales, subjetivas de éstos, para explicar el problema del desgranamiento universitario durante el primer año, parecen poner en entredicho la validez de un rasgo que señala Mónica Ros a propósito de la experiencia estudiantil desde la mirada idealizada que los profesores construyen:

Desde la previsión de los docentes, y en general de las instituciones universitarias, el ingreso a los estudios universitarios presupone una vocación profesional que liga a la elección de una carrera y a la producción de una identidad que jerarquiza a la trayectoria de formación universitaria por sobre otras experiencias de vida de los jóvenes (2014:91).

¹⁶³ Estas respuestas otorgadas por los profesores universitarios contrastan con las investigaciones de las últimas décadas (referidas en el segundo y cuarto capítulo de esta tesis) que consideran que es preciso superar enfoques centrados de manera exclusiva en los estudiantes como sujetos responsables de sus propios fracasos, para atender a los condicionantes políticos e institucionales.

Con todo, no es menos cierto que en los sentidos de la experiencia universitaria del primer año referidos específicamente al problema del desgranamiento, algunos profesores construyen referencias al tema en el marco de las cuales no lo perciben como un territorio exclusivo de la política y/o de la gestión universitaria. En sus construcciones de sentido lo entienden como un problema que también comienza a ser concebido como propio, es decir, como no ajeno a sus prácticas docentes y con la necesidad de un abordaje integral, acompañado, cuidado y respetuoso de los estudiantes:

Debo reconocer que desde hace unos años a esta parte como política de la UNLP y como política de la FTS se han creado oficinas, programas, sujetos capacitados como para poder atender, y estrategias de promoción, retención que tiene como política general la UNLP ha sido de gran ayuda, hemos podido derivar casos, situaciones que se resolvieron más incentivando los horarios de consulta, también hay que trabajarlo bien porque puede haber un riesgo de percepción subjetiva de estigmatización, entonces también representarlo como algo que nadie nació aprendiendo el oficio de estudiante (Sofía, Profesora Titular, 53 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 12).

No obstante, pienso que en los sentidos que los profesores construyen sobre la experiencia universitaria de primer año también subyace una definición de los estudiantes o, más precisamente, respecto a *qué es ser estudiante de primer año de la carrera o cuándo efectivamente se lo es*. Así, uno de los profesores entrevistados sostuvo que son los estudiantes que llegan a rendir la instancia del primer parcial la *población estudiantil real* del primer año y, a su juicio, eso debe ser considerado para evitar *desilusiones* desde el punto de vista tanto institucional como de los profesores mismos en términos de los ingresantes a la carrera que habitan sus aulas pero que van quedando en el camino de manera paulatina y en el derrotero del primer año de la formación universitaria.

Creo que en principio hay que partir de números reales, me parece que uno como carrera universitaria tiene que enfatizar que se tiene una inscripción de estudiantes que por ahí son 600 estudiantes y que eso le da un valor para pelear cosas a nivel de cargos, ahora yo creo que hay una cuestión entre la inscripción y cuántos realmente empiezan, y cuántos realmente están presentes y con cierta continuidad y llegan a rendir el primer parcial que habría que tener como todos esos datos

vinculados con qué población real estamos trabajando, porque si no se genera como una cuestión de desilusión y el dato me parece que rompe con esa condición de desilusionarnos por esta cantidad de estudiantes que dejan (Hugo, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 7).

Ahora bien, resulta un aspecto destacable el contraste entre los sentidos otorgados al desgranamiento universitario por parte de los profesores junto a los que trabajé en esta tesis con otro de los hallazgos de la investigación de Pierella, Peralta y Pozo (2020), es decir, aquel que en el caso de estas autoras destaca, en los señalamientos que realizan los profesores a propósito del tema, la notable influencia de la desaprobación recurrente de las evaluaciones como causa del desgranamiento universitario. En el caso de la FTS, de acuerdo con los profesores, el problema se presenta menos ante las desaprobaciones que ante el hecho de no presentarse a rendir u optar por hacerlo en la última instancia sin ningún mecanismo de reaseguro, casi como lo que denominan una suerte de *salto al vacío* en términos evaluativos, pedagógicos y de apropiación del conocimiento.

Entre el acompañamiento y el riesgo del “asistencialismo” académico

Pienso que existe algo del orden de la coincidencia entre los relatos de los estudiantes y los de los profesores respecto al apoyo y el acompañamiento que encuentran los primeros (y ratifican los segundos) en la FTS, al interior de las cátedras, en los vínculos con los profesores, en las áreas institucionales, en las agrupaciones estudiantiles y/o en sus pares. Resultaron frecuentes en los profesores (así como también en los estudiantes de acuerdo con el desarrollo analítico del capítulo anterior) las frases del estilo: *si lo necesitás, en esta facultad siempre vas a encontrar apoyo, acompañamiento desde la cátedra, los profesores, u otros espacios.*

Me parece que una de las cuestiones que sigue como ahí un poco marcando la impronta de lo que es el Trabajo Social es la calidez y proximidad que tenemos entre estudiantes y docentes, que tal vez en otras carreras, por escuchar otras experiencias de otras personas que han cursado otras materias quizás no es tan horizontal el trato, digo, pensándolo en comparación. Me parece que lo que caracteriza un poco digamos es esta cuestión de la particularidad de trabajo social hay un entramado que se genera de relaciones entre los propio pibes y entre les

pibes y les docentes, que es algo específico, que de alguna manera digo no son islas, yo creo que ellos no se sienten islas, digo en eso que por ahí en otras carreras sí pasa que si te va bien o te va mal a nadie le importa, acá no, o sea, me parece que hay un montón de cuestiones que Trabajo Social habilita para les estudiantes que eso hace un poco que también se genere vínculos, digo, a mí me pasa cotidianamente y me parece que hace un poco más habitable la institución (Nahir, Jefa de Trabajos Prácticos, 44 años de edad, 17 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 20).

Más allá de los déficits de la educación secundaria, yo creo que cualquier pibe por más educación secundaria deficitaria si eligió la carrera la facultad le da la posibilidad, esta facultad le da posibilidades si no sabe historia, si no sabía leer, puede hacerlo. Puede encontrar, va a encontrar la manera de resolverlo porque no es una facultad expulsiva en ese sentido, entonces vos ves pibes que vienen muy de atrás y que después los encontrás y ves, y decís "mirá este pibe lo que pasó", a mí me parece que por ese lado no es tanta dificultad (Carmela, Profesora Adjunta, 44 años de edad, 17 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 15).

En este punto me interesa recuperar una tensión que identifican Rotondi y Gaitán (2014) quienes, desde su propia práctica docente en la enseñanza del Trabajo Social en otra institución universitaria del país, advierten o denominan vestigios de *asistencialismo académico* (¿Se asiste a los estudiantes?) en donde los profesores acaban por brindar respuestas cerradas a los estudiantes ante los obstáculos de conocimiento e incluso de intervención cuando se trata de la práctica preprofesional. Al igual que estas autoras, una pregunta que atravesó todo el proceso de análisis y que encuentro potente en función de su relevancia para la formación de los trabajadores sociales es plantear si, quizá, en el proceso pedagógico puedan confundirse por momentos las relaciones de los profesores y los estudiantes con las relaciones que tejen los trabajadores sociales y los/sus sujetos de la intervención profesional. Cabe destacar que, en su investigación con profesores universitarios de Trabajo Social en Colombia, Mora Eraso (2016) arriba a un argumento similar cuando señala que: *se observó una marcada influencia de los fundamentos de la profesión para el ejercicio de la docencia, buscando con ello, el desarrollo integral de los estudiantes* (2016:499).

En relación con esta cuestión, los relatos de los profesores no fueron esquivos y se detuvieron en el tema, incluso no lo fueron profesores que no son trabajadores sociales (aspecto

que señalaría más el peso de los rasgos institucionales en la activación y movilización de los sentidos de la experiencia universitaria):

Sí, yo creo que sí, que hay algo de eso, me parece que lo que habilita a que haya como este entendimiento que no sé si sucede en otros universos académicos, que pueda acercarse un estudiante y decir "bueno, ayer me echaron del trabajo, no sé si voy a poder seguir estudiando", y que puedas encontrarte con eso, nada, ahí todo el bagaje de estrategias que puedas desplegar, digo, creo que eso es lo que tenemos nosotros, un pragmatismo al momento de resolver situaciones, y bueno, también me parece que haciendo uso ellos también de esto de decir "bueno, es trabajadora social, es trabajador social, entonces voy y le llevo el problema mío, el problema de mi hermana, el problema del vecino y yo sé que voy a tener una respuesta", quizás también es esto, me parece que el que cuenta lo hace esperando algo, no solo la escucha en la mayoría de los casos, digo en las situaciones más límite que por ahí me han tocado, es como decir "bueno, y qué hago, a dónde voy, qué le recomiendo (Eduardo, Profesor Adjunto, 48 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 3).

Probablemente por eso sea una facultad más amigable, porque toda la cuestión del acceso es parte del ejercicio profesional, entonces si lo que yo hago en el ámbito de la justicia donde trabajo, después no voy a decir "este pibe que se joda", ¿entendés? Por más que de vez en cuando tenga ganas de sacudir a alguno allá y acá. Eso igual te pasa. Creo que acá hay una preocupación por el acceso y la inclusión, por ahí más que en otras, nosotros tenemos una cosa así, una tradición del Trabajo Social (Susana, Profesora Adjunta, 54 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 16).

En este punto, pienso que es posible plantear (o arriesgar como hipótesis) la idea de la existencia de una suerte de isomorfismo entre el ejercicio profesional del Trabajo Social y su enseñanza en una institución universitaria. Otra hipótesis para arriesgar la interpretación es que es posible identificar una gramática isomórfica que reconoce resabios del nivel terciario en el

nivel universitario de enseñanza del Trabajo Social¹⁶⁴. Es decir, una gramática que podría reproducir, en una institución universitaria, un conjunto de normas, formas y reglas que -en general y con matices- organizan la tarea de enseñar en el nivel superior no universitario (Tyack y Tobin, 1994). No obstante, pareciera ser el peso de la dimensión específicamente disciplinar-profesional del Trabajo Social aquel que explica, en parte, la preeminencia de ciertas lógicas imperantes en los procesos de formación.

Con todo, cabe anotar que la idea de isomorfismo remite a una analogía con un concepto matemático y la literatura del nuevo institucionalismo la considera en sus aportes sobre el cambio institucional, señalando cómo las organizaciones de un mismo sector o campo organizacional tienden a volverse isomorfas (Meyer y Rowan, 1999). Desde esta perspectiva se tiende a enfatizar la estabilidad y persistencia de los componentes institucionalizados.

En el campo educativo¹⁶⁵, Davini (1989) propuso la categoría isomorfismo de los subsistemas de formación docente para referirse a una caracterización de la formación docente de los inicios de los años ochenta, y en tanto un rasgo histórico que funcionaría conservando los sistemas de formación vigente y obstaculizando los procesos de reinención de las instituciones escolares y de la profesión docente. En el subcampo de la formación docente, el isomorfismo refiere a la escasa distancia entre la lógica curricular e institucional de los institutos formadores de nivel no universitario y la de la escuela destinataria de la formación (ya sea primaria o secundaria), constituyéndose así en un sistema de aprendizaje implícito que refuerza las lógicas escolares (Davini, 1989). Así, la formación en el nivel superior en los conocimientos disciplinares sustantivos constituiría un ciclo reiterativo de la formación que brinda la escuela secundaria, resultando escasos los márgenes para la ampliación y complejización de los niveles de conocimiento que exige la tarea de enseñar (Birgin, Moscato e Ingratta, 2019).

¹⁶⁴ En este punto conviene traer al esquema de análisis el hecho de la conformación relativamente reciente como facultad de la FTS. Como se observó más atrás, hasta el año 2005 la carrera de Trabajo Social se estructuraba como Escuela Superior en el mapa de las instituciones y carreras de la UNLP.

¹⁶⁵ En rigor, pienso que la referencia al campo educativo no es antojadiza en tanto los campos de conocimiento del trabajo social y la educación presentan sesgos predominantes de un discurso ideológico pastoral conjugado en la revaloración del discipulado. (Suasánabar y Palamidessi, 2007). En particular, este discurso le otorga al hecho de ser docente una fuerza mística, misional o de apostolado.

El isomorfismo entre la institución formadora y el nivel para el que forma y la infantilización de la población que concurre a ellas son dos elementos que Birgin, Moscato e Ingratta (2019) destacan a propósito de la formación docente en institutos terciarios. Sin embargo, y en contraste, advierten que ninguno de estos dos rasgos caracterizó a las universidades públicas en Argentina. En el ámbito universitario, siguiendo a Ezcurra (2011), la lógica imperante supone expectativas en relación con los hábitos y saberes de los estudiantes previamente adquiridos y, en consecuencia, no se dedica a enseñarlos, constituyendo una base de enseñanza omitida.

Como señalé en apartados anteriores, en general la universidad exige un habitus académico institucional que privilegia a los estudiantes de mayor capital cultural y social, que han sido parte de una transmisión acerca de la cultura institucional universitaria, lo cual produce la desorientación y el desgranamiento frecuente de estudiantes que pertenecen a sectores sociales cuya formación en la escuela secundaria resulta de *baja intensidad* y que no han recibido esa transmisión (Charovsky, 2013). Por otra parte, un conjunto de rasgos que hacen a la estructura de las universidades (sistema de inscripción, horarios autónomos de materias, esquema de clases, modalidades de evaluación, entre otros) resultan ajenos, sobre todo para quienes son primera generación de la familia en concurrir a esta institución educativa de altos estudios.

Refiriéndose a las condiciones y los efectos pedagógicos que produjo el mencionado isomorfismo en la formación docente, Birgin, Moscato e Ingratta señalan que la huella del proceso de infantilización de los estudiantes contribuyó a restringir el universo de las experiencias de formación en el nivel superior y *delimitó los horizontes de cómo se visualizan los y las estudiantes a sí mismos en tanto sujetos despojados de sus saberes experienciales, sus responsabilidades y derechos adultos* (2019:27).

Sin embargo, los autores identifican que, en el caso de los institutos terciarios de formación docente, algunos de los cambios más recientes en la gramática han permitido desplegar tensiones disímiles con el isomorfismo histórico entre la formación docente y la escuela secundaria. En esta dirección, subrayan:

la hospitalidad como la posibilidad que tienen las instituciones formadoras para generar experiencias nuevas, reconociendo que los estudiantes con los que trabajan no son niños, sino adultos y como tales tienen conciencia y responsabilidad política. Ese reconocimiento es un acto ético que da cuenta de una

interpelación de las instituciones por la presencia de esos futuros docentes (Birgin, Moscato e Ingratta, 2019:28).

En este punto, considero que es posible colocar la pregunta respecto de en qué medida estas reflexiones en relación con un posible isomorfismo entre el ejercicio profesional del Trabajo Social y su enseñanza universitaria y la identificación de una gramática isomórfica que reconoce resabios del nivel terciario en la formación universitaria de Trabajo Social, permitirían o no dar lugar a la generación de esas experiencias nuevas de las que hablan los autores anteriormente referidos y que, ciertamente, se vinculan con la relevancia y jerarquización de la formación al interior del campo del Trabajo Social argentino.

Por otra parte, los trabajos de Carli (2006, 2012) y Pierella (2014) demostraron que los vínculos con los profesores constituyen un aspecto central en los sentidos de la experiencia universitaria estudiantil. Ciertamente, si la cercanía y la afectividad son cualidades fundamentales que resaltan los estudiantes de Trabajo Social con respecto a los profesores, es preciso agregar (seguramente debido a las peculiaridades que la cultura institucional de la FTS y la tradición disciplinar-profesional del Trabajo Social imprimen a las experiencias universitarias de los actores) que para la experiencia de éstos últimos también resultan un aspecto de relevancia y valor:

Yo en este momento tengo 30 estudiantes, en un formato más relajado si se quiere en algún punto, de poder trabajar en el piso muchas veces, de poder trabajar en grupos, y con un contacto más cercano, se busca eso de tener un contacto más cercano entre el docente y los estudiantes (Carolina, Ayudante Diplomada, 29 años de edad, 4 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 2).

El tránsito por esta experiencia de los primeros tiempos en la facultad también genera una relación y un vínculo intenso, por ser el primer año son muchos, pero hay una especie de estrechamiento de lazos y te hacen llegar agradecimientos por los primeros logros en una carrera universitaria que nos toca a nosotros como materia de primer año (Sofía, Profesora Titular, 53 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 12).

En alguna medida, estos hallazgos confrontan con los señalamientos que realiza Pierella (2019) quien, muy por el contrario, en sus investigaciones con profesores de primer año subraya

la recurrencia de expresiones profesoras en clave de preocupación ante cierta “infantilización” de los ingresantes, manifestada en los escasos signos de autonomía. No obstante, la autora también señala que:

Por otro lado, encontramos que ciertas prácticas “directivas” se asientan en representaciones adultocéntricas, según las cuales los jóvenes serían sujetos a los que se debe conducir porque por sí solos no podrían (2019:11).

Si bien se trata de una investigación sobre otras áreas de la política pública como lo son las políticas asistenciales, me interesa articular los hallazgos de esta tesis con los de Perelmiter (2016) quien estudió el entramado institucional del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación durante el período 2003-2008, a través de la observación y el análisis de distintas dimensiones de su vida institucional: el funcionariado, sus trayectorias, lógicas y prácticas sociales. Esta autora analizó la nueva jerarquización que adquiere el Trabajo Social en tanto rol dentro de la asistencia como en el funcionariado de rangos elevados, y la valorización de una serie de cualidades anteriormente irrelevantes al momento de establecer jerarquías dentro del Ministerio referido.

De esta manera, el saber asistir de los trabajadores sociales es asimilado al compromiso y a prácticas que requieren empatía y voluntarismo, propios de la identidad militante. La autora demuestra las pujas por combatir las asimetrías, la distancia física y simbólica y ejercer cercanía en su accionar asistencial, pero que, al mismo tiempo, no puede evitar la distancia burocrática en su ejercicio:

A mayor jerarquía, menor anclaje territorial, menor conocimiento sensorial y, por tanto, menor sensibilidad. A la inversa: a menor jerarquía, mayor anclaje territorial, mayor conocimiento sensorial y, por tanto, mayor sensibilidad (Perelmiter, 2016:227).

Así, la autora demuestra que:

Una mayor presencia e intervención del Estado no va necesariamente asociada a una profesionalización de los actores y prácticas, sino que, por el contrario, el saber especializado resulta desplazado por el compromiso ideológico que tiende a

borrar las diferencias entre gestión burocrática y militancia política (Suasnábar, 2018:50).

En este sentido, me pregunto: ¿Puede establecerse una suerte de paralelismo entre este funcionamiento burocrático que busca salvar distancias, ganar proximidad y para esto invierte jerarquías a nivel del funcionariado de rangos intermedios dentro de un Ministerio con este afán pedagógico de cercanía profesores-estudiantes de Trabajo Social? ¿En qué medida ello refleja la preocupación vertida por Rotondi y Gaitán (2014) en términos de vestigios de *asistencialismo académico*? Tal como se cuestiona Perelmiter (2016) (en el sentido de interrogarse en qué medida se lograron efectivamente salvar distancias, horizontalizar las relaciones de autoridad estatal y humanizar al Estado) conviene preguntarse: ¿En qué medida se logran achicar distancias en el vínculo profesores-estudiantes? ¿De qué manera esa búsqueda fortalece la experiencia universitaria, el vínculo pedagógico y los procesos de formación de los trabajadores sociales?

Ciertamente, este tema ya ha sido discutido al interior del campo del Trabajo Social pero fundamentalmente se lo ha abordado a propósito de las reflexiones que hacen al ejercicio profesional y a la práctica de campo, es el caso de Rebellato (1989) quien observa que enfrentado al trabajo de campo, todo trabajador social¹⁶⁶ experimenta una situación ético-cultural que denomina como de *choque cultural* o contradicción entre lo que es la estructura de su personalidad y la realidad de los sujetos populares junto a los que va a trabajar. Este autor pone de relieve que si esta cuestión no es tematizada, cuestionada ni analizada pueden aflorar situaciones conflictivas que, muchas veces, pueden llevar al trabajador social a incurrir en una actitud asistencialista o sobreprotectora (aunque no sea ese su propósito consciente) que lo conduzca a tratar de subsanar la distancia con actitudes de ayuda y con el ofrecimiento de servicios.

En este punto, identifico en el planteamiento de esta problemática una de las peculiaridades que imprime la tradición disciplinar-profesional más general del campo del Trabajo Social a los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los actores. Peculiaridad que, en parte, también dialoga con el señalamiento que realiza Pierella (2014) al

¹⁶⁶ El autor aclara que esta situación no es inherente solamente al Trabajador Social, sino que, matices más matices menos, le sucede a todo profesional cuando trabaja con sectores populares y no tematiza ni analiza críticamente el choque cultural, como elemento que se hace presente desde el comienzo de la relación.

sostener que la cercanía de los vínculos entre profesores y estudiantes está atravesada por tensiones y ambivalencias:

Si, por un lado, el mayor conocimiento de las partes entre sí condicionaría formas de comunicación más fluidas y lazos asentados en la confianza, por otro lado, se pone de manifiesto el costado negativo que en las instituciones tienen los pactos “entre conocidos”. En este sentido, hicimos hincapié en las problemáticas que pueden tener lugar cuando las decisiones personales reemplazan a las normativas institucionales (Pierella, 2014:184).

A su vez, estas tensiones y ambivalencias constituyen un hallazgo fundamental de los modos en que se construyen y relacionan los sentidos de la experiencia universitaria de profesores y estudiantes de Trabajo Social en la FTS en tanto institución universitaria particular. En palabras de una profesora entrevistada:

El único punto de tensión ahí para mí es entre la buena onda, la calidez y todo y que no descuidemos las responsabilidades, ahí me parece que está el punto de tensión. Hay una cuestión que desde la relación estudiante-docente hay que pensarla en términos de responsabilidad, yo puedo tener la mejor voluntad y digo, pensar estrategias en los prácticos súper buenas pero la realidad, volvemos a lo mismo, también hay una responsabilidad por parte de los estudiantes que implica compromiso y lectura (Pilar, Jefa de Trabajos Prácticos, 38 años de edad, 12 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 11).

Sin embargo, en el caso de la FTS, algunos profesores también aludieron a un tipo de tensión que refiere a la mencionada cuestión de la proximidad o cercanía que se configura en la facultad y en las tramas vinculares, pero que tiene que ver menos con cuestiones estrictamente pedagógicas, académicas o propias del vínculo profesores-estudiantes que con un componente de naturaleza política que se relaciona con las disputas de poder al interior de la institución y que, señalan, impacta de un modo particular en la experiencia universitaria de los estudiantes de primer año:

Sí, porque hay como... una cosa así medio demagógica a veces en relación no a una perspectiva teórica sino a una inclusión partidaria te diría, de determinados docentes más que para la formación para estimular cercanías y adhesiones personales, a mí no me gusta eso porque yo tengo una posición política y he tenido militancia partidaria. No es que sea ingenua, pero me parece que es manipulador, entonces no es una perspectiva teórica, era otra cosa lo que se jugaba y eso a veces para mí queda muy claro, pero para los pibes yo creo que ellos no entienden de qué están hablando porque están en primer año, si estuvieran en cuarto otro gallo cantaría, porque conocés los actores, las pertenencias, qué se yo. Pero los alumnos de primeros era una confusión terrible, pero bueno, tiene que ver con eso (Carmela, Profesora Adjunta, 44 años de edad, 17 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 15).

En sintonía con estas puntualizaciones, en su tesis de maestría referida al estudio del compromiso político entre los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP Favio Josín (2010) destaca una particularidad de la institución que, a su juicio, es difícil encontrar en otras facultades, y que tiene que ver con la escasa distancia que hay entre las autoridades¹⁶⁷ y los alumnos:

Si en otras casas de estudio los reclamos de los alumnos se canalizan por las vías correspondientes y respetando las jerarquías instituidas, aquí eso es mucho más laxo y se puede apreciar en la facilidad que tienen los estudiantes para plantear directamente el más mínimo reclamo al decano de la facultad, aunque no sea más que reclamar por unas notas que no aparecieron en una cartelera (Josín, 2010:37).

En una línea de pensamiento similar, los relatos de los profesores entrevistados hicieron hincapié en el imperativo de la inclusión universitaria, el derecho a la universidad y a la tradición de la FTS como institución orientada por una firme convicción de garantizar las condiciones que lo hagan posible y materialicen. Nuevamente, aquí se manifiesta también la

¹⁶⁷ Aunque Josín (2010) no alude (al menos no de manera explícita) a los profesores, encuentro, de todas formas, significativo su aporte para caracterizar mi argumento.

mencionada tensión entre llevar a cabo prácticas y definiciones con criterio inclusivo y el *asistencialismo académico* y el riesgo siempre latente de que se confundan las relaciones de los profesores y los estudiantes con las relaciones de los trabajadores sociales y sus sujetos de la intervención profesional:

Después hay como una cuestión vinculada a la cátedra de contemplar muchísimas situaciones, nosotros debemos tener un 80% de asistencia, pero se contemplan situaciones vinculadas a lograr una cuestión inclusiva. El eje inclusivo está dentro de la cátedra contemplando situaciones vinculadas a problemas de salud, problemas laborales, situaciones personales, nosotros tenemos una extensa tradición por esta cuestión también de tener bandas horarias disponibles, de poder cambiarse de horario porque... en esa cuestión de trabajo flexible, de un estudiante que por ahí trabaja en un horario, por ahí en otro, o así como problemas de salud, también creo que se da toda posibilidad de poder cursar una materia sin perderla (Gabriel, Profesor Adjunto, 55 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 8).

Retomando la noción de *respeto* acuñada por Richard Sennet (2003) -y trabajada en el capítulo anterior a propósito de los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los estudiantes con respecto a los profesores- conviene señalar aquí que esa relación de intercambio recíproco que constituye su aspecto medular no debe ser interpretada por el receptor como caridad o desprecio. Esta característica del respeto subraya la dificultad de ser solidario con los demás sin caer en una actitud caritativa o asistencialista que pueda ser recibida por sus destinatarios como menosprecio. Para el autor, quien recibe beneficencia no es objeto de respeto sino un sujeto pasivo incapaz de valerse por sí mismo, es decir, un simple reflejo del sujeto caritativo, benevolente o generoso.¹⁶⁸

Sin embargo, para Sennett (2003) dos reparaciones pueden ayudar a favorecer el respeto genuino. Por un lado, los rituales que posibilitan la reciprocidad y mutualidad necesaria y, por

¹⁶⁸ En virtud del tema de esta tesis es interesante traer a colación el pasaje del libro de Sennet *El Respeto* (2003), en donde, a partir del quehacer de su propia madre como trabajadora social en un suburbio de viviendas sociales estadounidenses, se pregunta por el trato distante y frío que ésta mantiene con los habitantes del barrio y lo interpreta como un modo de evitar un trato que pueda ser percibido como menosprecio por parte de aquellos.

el otro, la concesión de autonomía que fortalece nuestro carácter e implica dignificar al otro, es decir, ser capaces de aceptar lo que no podemos comprender de los demás: *al hacerlo tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones como la nuestra* (Sennet, 2003:64).

Con todo, pienso que aquellos interrogantes que señalé más atrás si bien realmente interpelan y abren interrogantes en cuanto a los procesos de formación en el campo del Trabajo Social, máxime al identificarse en los relatos de los profesores cierta naturalización en cuanto a las ocasiones en que se confunden las relaciones entre ellos (en tanto profesores universitarios) y los estudiantes con las relaciones de los trabajadores sociales (como profesionales) y los sujetos con los que intervienen, ello no invalida ni debe significar el desconocimiento con respecto a que, ciertamente, *hacerse docente*, fundamentalmente en los primeros años de la formación universitaria, tiene mucho que ver con elaborar esa presencia, esa cercanía y acompañamiento, es decir, en pensar los modos en que se establecen las relaciones (Contreras, 2010).

Pero también, en sus relatos, los profesores entrevistados otorgan una participación activa a los estudiantes y en los sentidos que allí anidan encuentro que es preciso considerar a la universidad como contexto, lo que obliga a elevar la mirada más allá. Es decir, así como en el capítulo anterior quedó demostrado que lo relevante de la experiencia universitaria no es solo lo que los estudiantes aprenden sino las formas en que viven esa etapa tan importante de su vida y los sentidos que le otorgan a la universidad, los profesores no solo enseñan en la universidad y, en este caso, evidencian un profundo conocimiento¹⁶⁹ de los rasgos institucionales de la FTS¹⁷⁰.

¿Qué le diría a un estudiante que empieza el primer año? Que participe en todo lo que pueda, que nade, que bucee en esta facultad, que hay muchas temáticas, la amplitud que tiene la carrera es súper valorable y encontrás la temática, vos estás

¹⁶⁹ Sobre el tema de los conocimientos de los profesores universitarios, la tesis de doctorado de Alejandra Pedragosa (2018) constituye un importante aporte en el que la autora, desde un enfoque psicoeducativo, indagó los conocimientos sobre la enseñanza y sus procesos de construcción de un conjunto de profesores universitarios pertenecientes a cuatro facultades de la UNLP. Así, Pedragosa afirma que: *El conocimiento de los docentes universitarios se muestra poliédrico como una unidad o fusión de conocimientos sobre la disciplina, los estudiantes, la arena de la enseñanza universitaria, entre otros. La riqueza de matices se observa claramente en la densidad de co-ocurrencias de códigos en un mismo enunciado* (2018:310).

¹⁷⁰ En este punto los relatos de los profesores oscilan entre la aceptación de los mencionados rasgos institucionales y su sometimiento a crítica o cuestionamiento.

estudiando acá porque te interesa algo y ese algo está, hay que buscarlo, pero está en la facultad y es cuestión de estar ahí nadando un poco (Estefanía, Ayudante Diplomada, 42 años de edad, 14 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 5).

En términos generales se identifica una mirada del estudiante como protagonista activo, una postura pedagógica democrática y horizontal en el vínculo con los estudiantes en los relatos de los profesores. En la misma dirección argumenta la investigadora Mora Eraso en relación con los profesores universitarios de Trabajo Social en Colombia:

En la concepción que los docentes tienen del ser del educando, pues en función de los dominios disciplinares, el mismo se comprende como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje y por lo tanto adquiere un valor especial el aprendizaje basado en la interacción y no en el predominio de la figura docente (2016:502).

A su vez, esta puntualización resulta congruente, como señalé en el capítulo anterior, con el reconocimiento de los estudiantes con respecto a una suerte de *contrato* entre iguales (aunque con responsabilidades y roles diferentes) en el vínculo con los profesores:

Creo que el profesor de primer año tiene que aprender, aprender mucho y estar abierto a aprender de los estudiantes porque eso es clave, yo aprendo mucho, cada grupo me va dejando un aprendizaje porque en un momento se torna más intenso el vínculo, se profundiza (Eduardo, Profesor Adjunto, 48 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 3).

Asimismo, en los sentidos de la experiencia universitaria los profesores también advierten la manera colectiva de transitar y aprender en la FTS y la importancia que para los estudiantes tienen sus propios compañeros en términos de apoyos y grupalidades. Inclusive, al respecto, los relatos de algunos profesores cruzan la reflexión con lo que fue su propia biografía como estudiantes de Trabajo Social en la FTS:

Había estudiantes egresados de acá del Liceo, y estudiantes del interior de la provincia de Buenos Aires y siempre nos dicen lo que es tener compañeros que aporten desde sus trayectorias, por ejemplo, dicen "nosotros nos apoyábamos

mucho en tal persona que venía del Liceo porque era impresionante cómo escribía" entonces resaltan la importancia de la práctica grupal y de la producción grupal (Sonia, Jefa de Trabajos Prácticos, 43 años de edad, 16 años de antigüedad docente. Profesora entrevistada N.º 9).

Yo venía de una escuela secundaria muy interesante de la provincia de Buenos Aires, pero nunca había escuchado la palabra "naturalizar", y cuando tuve el primer trabajo práctico en antropología me lo mandaron a rehacer tres veces, y claro, no entendía el concepto de lo que me estaban diciendo, ¿y cómo lo aprendí? con mis compañeras, en términos de lo colectivo (Juan Marcos, Ayudante Diplomado, 36 años, 8 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 1).

En relación con la noción de *experiencia colectiva*, en el capítulo anterior de esta tesis, me referí a los sentidos que construyen los estudiantes desde el primer año de en torno a la modalidad que supone estudiar Trabajo Social en la FTS. Asimismo, en las reflexiones de los estudiantes surgía que las modalidades de trabajo que imperan al interior de las cátedras requieren mucho trabajo de tipo grupal y cooperativo y ello, en ocasiones, en los relatos de los estudiantes, reviste complicaciones en términos de poder sostenerlo (sobre todo para los estudiantes de mayor edad y/o que atraviesan particulares circunstancias de vida que les plantean dificultades para el estudio). Sin embargo, desde la perspectiva de los profesores surge una gran valoración respecto de la importancia del trabajo en grupo que condensa razones de naturaleza pedagógico-didáctica, intelectual, del vínculo profesor-estudiante, pero también fundamentaciones que son de orden político-ideológico e inclusive específicas del ejercicio profesional del Trabajo Social:

Es necesario intervenir para facilitar los grupos, porque hay... físicamente hay como obstáculos para la grupalidad, hay obstáculos edilicios para la grupalidad, no hay lugares de libre reunión, fijate vos cómo son los pupitres, son individuales, no hay una mesa para trabajar en conjunto. O sea, obstáculos para la grupalidad tenés en diferentes planos, incluso ideológicos con esta cosa neoliberal del individualismo, la competencia... Entonces el trabajo con grupo tiene ese valor académico, pero también tiene ese valor político, ideológico, y además entrenarse para ejercer la profesión tiene que ver con ese trabajo en equipo. También por la propia dinámica de los prácticos es posible un mayor acercamiento personal de los

docentes, y el teórico también debe propiciar un clima tal que muchos se animen a hablar, porque también si vos decís... alguien hizo una pregunta y te parece buena, yo antes o cada tanto me sale y está mal decir "qué buena pregunta", entonces ellos escuchan y piensan "ah, a él se le ocurrió una buena pregunta, por ahí tengo una pregunta y no me parece buena", entonces categorizar y juzgar... suspender el juicio, y vos creés que en realidad estás valorizando pero tenés que tener en cuenta el conjunto, claro, hasta la pregunta más gansa tenés que valorar, o la más que se yo, tendenciosa, preguntas que están disfrazadas de preguntas pero en realidad es una crítica o un malestar, bueno, también hay que poder escuchar eso (Eduardo, Profesor Adjunto, 48 años de edad, más de 20 años de antigüedad docente. Profesor entrevistado N.º 3).

Efectivamente, es preciso señalar, siguiendo a Rodríguez (2019), que el Trabajo Social cuenta con una larga trayectoria en trabajos grupales y la valoración que el campo hace de la formación grupal es realmente significativa incluso en términos político-pedagógicos. En estos términos lo plantean Aberbach, Elías, Gambuzzi y Rago cuando subrayan que:

Es importante destacar que la formación grupal es indispensable en la formación de los/as trabajadoras/es sociales, sobre todo en este contexto neoliberal en el cual prima la vulneración de derechos y las respuestas individualistas de los sujetos, entendemos que solo la lucha colectiva nos permitirá la transformación de las graves situaciones que estamos atravesando (2019:257).

Para finalizar, a lo largo del capítulo me fue posible analizar las características y condiciones de la profesión académica que se expresan en las circunstancias y realidades tanto de las cátedras en general como de los profesores de Trabajo Social del primer año en particular. El esfuerzo tuvo que ver con comprender las referidas características y condiciones de trabajo de los profesores en el contexto más general del sistema universitario argentino y de las particularidades de la UNLP y la FTS. El análisis también supuso interpretar cómo aquellas características y condiciones también se encuentran atravesadas por las dinámicas más generales que asumen la docencia, la investigación y la extensión en la peculiaridad del campo del Trabajo Social argentino.

Por último, en el recorrido efectuado en este capítulo el análisis estuvo centrado en los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los profesores de Trabajo Social acerca

del primer año de la formación, la institución, el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, los estudios y las formas de concebir a los estudiantes. En términos generales, a lo largo del capítulo se hizo evidente que los sentidos de la experiencia configurados por los profesores, a la vez que reconocen especificidades propias de la identidad docente, se agrupan por convergencias, coincidencias medias o parciales y también exhiben algunas discrepancias y tensiones con respecto a los sentidos de la experiencia universitaria que crean y recrean los estudiantes. A continuación, y en lo que sigue, me propongo integrar los principales hallazgos contenidos en los distintos apartados de la investigación en términos de las conclusiones a las que me fue posible arribar en el proceso investigativo de la tesis.

CONCLUSIONES

Luego del recorrido realizado a lo largo de la tesis en este apartado me interesa reflexionar en términos de sus posibles aportes y realizar un ejercicio de integración de conjunto que permita ubicar esta tesis en diálogo con otras investigaciones sobre la temática y además, específicamente, con el campo de la formación en Trabajo Social, identificando también allí sus posibles contribuciones. Como señalé, en esta investigación no perseguí el propósito, por cierto impracticable, de construir un conocimiento totalizador, menos aún se trató de inducir certezas, posicionamientos definitivos o respuestas universales. Lejos de eso, el objetivo que orientó las indagaciones implicó la tarea intelectual de otorgar visibilidad e indagar los modos en que se configuran y relacionan los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los estudiantes y profesores en tanto actores fundamentales que aprenden, enseñan y conviven, en este caso, durante el primer año como tiempo inicial, crítico y relevante en los estudios universitarios en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la FTS-UNLP en el período 2018-2020.

En la tesis partí del supuesto de que estos sentidos se construyen de modo situado, relacional y cobran singularidad en función de cada carrera, dadas las lógicas y particularidades culturales, disciplinares e institucionales que ciertamente evidencian niveles de porosidad variables a las definiciones de las dimensiones de análisis que interesaron en el recorrido de la investigación. Esto justifica, en parte, la decisión de explorar tanto el punto de vista de los estudiantes como de los profesores. Asimismo, la experiencia universitaria requiere ser examinada juntamente con el análisis y la reflexión de las características del campo del Trabajo Social argentino y de las particularidades de la carrera y sus actores en la FTS-UNLP. Así, en adelante me propongo brindar una respuesta empíricamente fundada para el problema de investigación planteado (Piovani, 2018).

En otras palabras, en la tesis me interesó reconocer los modos en que los sentidos de unos y otros se relacionan entre sí y, a la vez, se articulan con un conjunto de elementos que introducen las variables tanto disciplinares-profesionales como institucionales. En este punto, quisiera resaltar que el uso del diálogo en el marco de las entrevistas individuales y colectivas con finalidad epistémica hizo posible la producción cooperativa de conocimiento sobre la experiencia universitaria en el campo profesional-disciplinar del Trabajo Social y en el marco institucional particular de la carrera de Licenciatura en la FTS-UNLP.

Así, una afirmación inicial es que los sentidos polifónicos que los profesores y estudiantes construyen en torno a la experiencia universitaria cobran protagonismo alternativo, variando históricamente, pero también a lo largo de la geografía institucional y disciplinar de nuestras universidades, facultades y carreras, donde ciertos elementos referidos a la universidad, al campo disciplinar-profesional y a los rasgos institucionales específicos se han consolidado de modos muy diversos hasta el presente.

A su vez, los modos en que los sentidos de la experiencia se construyen en ese tiempo inicial de la vida universitaria que es el primer año de estudios están lejos de ser un proceso único y cristalizado, los matices de las experiencias se siguen resignificando en las prácticas cotidianas de profesores y estudiantes y los sentidos configurados no son iguales a lo largo de todo el trayecto de la carrera. Tampoco es un proceso homogéneo sino que, muy por el contrario, fue preciso referirme a *modos en plural* de construcción de sentidos que están atravesados por temporalidades que corresponden a distintos ciclos históricos y a distintas esferas de la vida social (profesional, personal, familiar, generacional, educativa, política, etc.): *...que ponen en juego horizontes diversos y contradictorios que se dirimen en buena medida en los procesos y dinámicas individuales y colectivas de la institución universitaria* (Carli, 2010:2). Además, los sentidos de los actores universitarios no pueden ser reducidos a construcciones o respuestas meramente individuales, sino que se sustentan en repertorios más amplios que se pueden identificar y, en parte, aislar y someter a análisis.

De este modo, contemplar los sentidos de la experiencia que construyen los profesores y los estudiantes como actores universitarios fundamentales constituye un aporte a las indagaciones que ahondan en las condiciones de la mencionada experiencia y posibilita identificar nuevas o renovadas dimensiones de la universidad que, a la par, permiten comprenderla no solo como un sistema cuya lógica se organiza a partir de un centro. Es decir, la universidad también se puede concebir desde una perspectiva reticular como una red de sentidos que, en la dinámica de la experiencia universitaria, los estudiantes y profesores (entre otros actores) procrean y recrean contribuyendo a su configuración.

Desde este enfoque en particular, la pregunta por el primer año de la formación universitaria me permitió superar las perspectivas que se han centrado en la descripción de las condiciones institucionales del ingreso, el primer año y fundamentalmente en el problema del desgranamiento universitario como única condición de desajuste de los procesos de

formación¹⁷¹, para situar tanto esas como otras cuestiones emergentes en relación a las condiciones históricas, institucionales, subjetivas y pedagógicas en que se construye la experiencia universitaria. Así, en el derrotero de la investigación me fue posible avanzar en la interpretación de la universidad a partir de los sentidos que construyen los profesores y los estudiantes como actores universitarios fundamentales. En palabras de Dubet y Martuccelli: *para dar cuenta de este proceso, hemos partido de los actores y de su subjetividad, pero el análisis mismo de la experiencia nos informa sobre el sistema escolar* (1998:25).

Sintetizando, el estudio de las dimensiones de análisis que resultaron centrales en la indagación de la experiencia universitaria me permitió arribar a un conjunto organizado de reflexiones finales. Así, en relación con *los estudios en general, al aprendizaje y la enseñanza en la universidad* me fue posible analizar los sentidos de los estudiantes sobre la experiencia universitaria del primer año en relación con la realidad social, familiar y personal que los atraviesan; las cuestiones referidas a la calidad/excelencia de la formación recibida y al problema del desgranamiento que se produce y afecta a muchos de sus pares durante ese tiempo inicial de los estudios. Aquí se trató de indagar en las cuestiones que los estudiantes de trabajo social mencionan a propósito de estudiar y aprender en la universidad en clave de problemas, reflexividades, dificultades, obstáculos, así como también las maneras de vivirlos y afrontarlos. Por otra parte, me fue posible identificar los sentidos prospectivos que también construyen los estudiantes entrevistados acerca de su derrotero universitario futuro, el horizonte de la graduación y sus visiones en relación con sus experiencias futuras a nivel más general de proyecto de vida.

En el contexto de esta dimensión de análisis, la indagación acerca de los profesores me condujo hacia los sentidos que estos le asignan a los estudiantes de primer año, a la enseñanza durante ese tiempo inicial de la formación, a la educación recibida en el contexto de la escuela secundaria y al problema del desgranamiento universitario. Identificar y analizar estas dimensiones desde la perspectiva de los profesores me permitió no solo comprender mejor el primer año de la formación universitaria en Trabajo Social, sino también adentrarme en los sentidos de la experiencia universitaria que movilizan estos actores escasamente explorados como lo son los profesores universitarios. A su vez, los sentidos que construyen los profesores se entrelazan con un conjunto de dificultades que tienen que ver con la masividad y las

¹⁷¹ Refiriéndose a los avatares de las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema educativo, específicamente para el nivel superior Terigi (2014) subraya el bajo rendimiento académico, el cambio de carrera y el abandono.

comisiones de prácticos del primer año y que, más en general, se articulan con el problema de los déficits de cargos y dedicaciones.

La indagación de *la relación con el conocimiento* me permitió analizar los sentidos que los estudiantes construyen tanto antes del ingreso a la universidad como también luego de un breve período de tiempo en que cursaron el primer año de la carrera, sobre la instancia de finalización del nivel medio, los requerimientos y aspectos pedagógicos específicos que supone el aprendizaje y el trabajo con el conocimiento en la universidad y sobre los profesores universitarios. En este punto, a partir de la rememoración de los sentidos construidos en un corto lapso de tiempo atrás, me fue posible explorar las diferencias y continuidades entre sentidos acerca de los profesores, el estudio y el aprendizaje localizados en diferentes niveles educativos, así como también recuperar las huellas de las circunstancias personales, educativas y sociales en los sentidos vinculados a estudiar Trabajo Social como un intento y una búsqueda que en ocasiones trasciende la dimensión académica en favor de anudar y reconciliar el estado fragmentario de las mencionadas circunstancias que atraviesan a los estudiantes de la carrera. Asimismo, me fue posible identificar que también las prácticas preprofesionales y el pasaje o tránsito desde el primero hacia el segundo año universitario revisten cuestionamientos por parte de los estudiantes en términos de los sentidos que asume la formación y la articulación interanual respectivamente.

En el marco de la relación con el conocimiento como dimensión de análisis priorizada, también resultaron de interés los sentidos de los estudiantes en relación con las cuestiones específicamente pedagógico-didácticas. Aquí, en sus relatos los estudiantes dan cuenta de una valoración preeminente positiva de la experiencia universitaria durante el primer año de estudios en la FTS, aunque sus reflexividades resultaron sumamente críticas en relación con las clases (fundamentalmente en relación con los espacios de las clases teóricas), las evaluaciones y las instancias de las prácticas preprofesionales. A su vez, en este punto me fue posible identificar una característica del campo del Trabajo Social muy presente en los debates reseñados y que se expresa también en los sentidos estudiantiles con respecto a cierta preeminencia de la dimensión interventiva por sobre la construcción y reflexión teórica. No obstante, el recorrido del trabajo evidenció un papel mucho más activo del que un conjunto de investigaciones y, fundamentalmente, ciertos discursos sociales presuponen en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, a los modos de vinculación y sus demandas frente al conocimiento y las maneras en que transitan la experiencia en ese tiempo inicial de la vida universitaria.

Visto desde la perspectiva de los profesores, en relación con el conocimiento resultaron centrales los sentidos que estos le otorgan a las propuestas de enseñanza y en particular a la perspectiva de la alfabetización académica como dimensiones que ponen en primer plano la cuestión del dominio de determinados conocimientos y saberes universitarios que condicionan posibilidades y límites en la formación en el tiempo inicial de la vida universitaria. Allí, la cultura académica y disciplinar-profesional del Trabajo Social se expresa, no sin tensiones, en los procesos de transmisión del conocimiento y en las reflexiones de los profesores que oscilan entre las críticas a la educación universitaria, a la falta de lectura y de algunas prácticas de estudio consideradas fundamentales y la alta valoración que realizan ponderando las intervenciones de los estudiantes acerca de lo social, entre otros aspectos reseñados. Además, las reflexiones de los profesores respecto de las evaluaciones en el primer año resultan una dimensión relevante que se articula con los modos de percibir a los estudiantes y a las trayectorias estudiantiles que se van configurando.

Otra dimensión de análisis tuvo que ver con *la institución, las cátedras, los pares y el campo del Trabajo Social*. Allí, procuré desplegar un análisis acerca de los sentidos que los estudiantes construyen sobre la experiencia universitaria en relación con el campo del Trabajo Social, la FTS en particular, sus rasgos constitutivos y las maneras de vivir y transitar la institución. En este plano busqué analizar los sentidos de la experiencia en relación con los profesores, las cátedras, el grupo de pares y la institución en general en el primer año de la formación universitaria, haciendo hincapié en cómo relatan los procesos de interacción con figuras y espacios que operaron o no como sostén, así como también los recursos que desplegaron para convertirse en estudiantes universitarios.

Asimismo, resultaron de interés los sentidos de la experiencia universitaria de los profesores en relación con las cátedras, las propuestas pedagógicas, la FTS como institución con rasgos específicos, el campo del Trabajo Social y sus reflexividades y posiciones con respecto a las prácticas preprofesionales desde el primer año de estudios. En este plano, indagar en los sentidos de los profesores me permitió comprender y profundizar en el hecho de que no solo enseñan en la universidad, sino que allí tienen vivencias y construyen sentidos en y a propósito de lo que *les pasa y les significa* la institución, la enseñanza, el aprendizaje, el estudio, y los estudiantes propiamente dichos. Por fin, analicé los sentidos vinculados con las trayectorias personales, educativas, laborales, profesionales y también político-gremiales como ejes centrales desde la perspectiva en que los profesores producen descripciones, reflexividades y posiciones a propósito de la experiencia universitaria del primer año. En particular, resultó de interés la participación de los docentes de la asignatura troncal denominada Trabajo Social I en

la Red de Docentes de Cátedras de Primer Año como una instancia de producción, formación y actualización de gran relevancia para los profesores y que coexiste con una escasa (pero creciente) formación pedagógica sistemática por parte del plantel docente.

Desde el punto de vista del análisis, la indagación de *los modos recíprocos de concebirse* me condujo hacia las peculiaridades de aquellos profesores reconocidos como referentes en las experiencias de formación de los estudiantes así como a la cuestión de las relaciones y vínculos que se tejen o no con ellos. Aquí apunté a generar una reflexividad por parte de los estudiantes sobre las características de los profesores, sus sentidos respecto de cómo es y cómo quisieran que sean y/o se conduzcan en cuanto al vínculo para con ellos y en cuanto a los procesos desplegados por aquellos en la enseñanza como transmisión del conocimiento. Por otro lado, los sentidos de la experiencia universitaria en relación con las relaciones, afectividades y proximidades con los estudiantes vistos desde la perspectiva de los profesores me permitieron identificar un conjunto de tensiones vinculadas con las formas en que los profesores de Trabajo Social conciben las interacciones con los estudiantes, el vínculo pedagógico y los modos en que se estructura la enseñanza en el primer año de la formación.

Vistos en conjunto y a partir del trabajo intelectual de integración, estos hallazgos me permitieron arribar a conclusiones más generales que de aquí en adelante me propongo desarrollar con mayor detalle. Ciertamente, llegado a este punto me resulta posible plantear con mayor consistencia que la configuración y especificidad disciplinar e institucional del Trabajo Social importa rasgos nodales de y en la construcción de sentidos acerca de la experiencia universitaria que realizan estudiantes y profesores. Estos sentidos implican una multiplicidad de cuestiones que, combinadas con las particularidades que asume el primer año de estudios en general y en la facultad en particular, se caracterizan por tensiones y diversas articulaciones que dan cuenta de su provisoriedad en tanto construcción siempre en curso. En la experiencia universitaria los sentidos producidos por los actores no se caracterizan ni están compuestos por coincidencias plenas, consistencias estables, linealidades taxativas ni simplicidad en los modos en que son formulados. Se expresan en los relatos de estudiantes y profesores rodeados de elementos residuales y emergentes que ponen en riesgo permanente la estabilidad de su configuración y que son relativos a cómo se va configurando la experiencia universitaria. Las reapropiaciones distintivas de las marcas del campo del Trabajo Social y de la cultura institucional de la FTS por parte de los actores universitarios, los múltiples vínculos con la facultad, el estudio, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y los modos recíprocos de concebirse, configuran una suerte de arenas movedizas difíciles de asir, en permanente movimiento y nunca cristalizado.

Con todo, si la configuración y especificidad disciplinar e institucional del Trabajo Social constituye un elemento inescindible de los sentidos de la experiencia universitaria que los actores construyen, a la vez son consecuencia de esa construcción. En este proceso de configuración mutua, los estudiantes y profesores participan activamente de las disputas por fijar temporal y espacialmente las articulaciones de sentido en torno a la formación en ese tiempo inicial de la experiencia universitaria que es el primer año de estudios.

Así, la relación con la institución, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, los modos recíprocos de concebirse y los estudios en general resultaron dimensiones centrales de las construcciones de sentido acerca de la experiencia universitaria en Trabajo Social. En un ejercicio de integración analítica -y como hipótesis a seguir explorando-, estas dimensiones se articulan con lo que podría identificarse como un isomorfismo entre el ejercicio profesional del Trabajo Social y su enseñanza en una institución universitaria. A su vez, otro hallazgo del trabajo podría reconocer una gramática isomórfica con resabios del nivel terciario en el nivel universitario de enseñanza del Trabajo Social. No obstante, sendos hallazgos de la investigación constituyen aspectos que en función de la condición y participación activa de los actores resultan contestados y disputados en un movimiento de constitución -también provisorio- de la experiencia universitaria del primer año de la formación en Trabajo Social. Sobre estas cuestiones me detendré con mayor profundidad en lo que sigue de este apartado referido a las conclusiones de la investigación realizada.

El recorrido de la investigación me permitió comprender cómo, en una facultad específica y en un campo profesional-disciplinar particular, los estudiantes y profesores se constituyen en miembros activos, reflexivos y críticos de la universidad y protagonistas importantes de lo que sucede en su interior. El análisis de los sentidos de la experiencia en los inicios de la formación universitaria puso de manifiesto el papel que sendos actores juegan en la construcción del capital social y cultural de la universidad, así como los modos en que en ellos se expresan los rasgos específicos que imprimen tanto el Trabajo Social como disciplina y profesión como la FTS como institución universitaria con características particulares.

En particular, la indagación acerca de los sentidos de la experiencia universitaria de profesores y estudiantes en torno al primer año de la carrera de Trabajo Social en la UNLP me permitió identificar un conjunto de dimensiones que pueden constituir un aporte para dotar al campo del Trabajo Social argentino de una mayor rigurosidad en su desarrollo, así como para brindar elementos que abonen las ya de por sí dinámicas disputas por la estructuración y las estrategias de reposicionamiento académico ligadas a la formación de los trabajadores sociales que caracterizan al mencionado campo.

El ciclo de diversificación que atraviesa el proceso más general de institucionalización del campo del Trabajo Social argentino en la actualidad (Cruz, 2018) se expresa justamente, entre otras cuestiones, en la revisión continua de la formación académica. Por ello, algunos de los hallazgos de esta tesis resultan congruentes y se vinculan tanto en relación con los avances en la jerarquización de los procesos de formación a los que el campo del Trabajo Social asiste, como con la permanencia de cierta impronta o sesgo *asistencialista* y de determinadas prácticas profesionales que no se distinguen de las que llevan adelante los voluntariados (Cazzaniga, 2014) y que anidan en el ethos profesional. Aspectos que también, en el caso de esta investigación, me fue posible identificar atendiendo al plano de la formación universitaria de los trabajadores sociales o, más específicamente, analizando los sentidos de la experiencia de los actores universitarios, es decir, profesores y estudiantes inmersos en los procesos de formación en la universidad y en los sentidos de la experiencia que ambos construyen en relación con o a partir del encuentro y del vínculo pedagógico que construyen en la FTS, inclusive desde los comienzos de la trayectoria académica.

Es decir, avances que me permiten sostener que el campo del Trabajo Social presenta, siguiendo a Cruz (2018), una *estructura relacional objetiva* pero que coexiste en tensión con algunos claroscuros que remiten a determinados rasgos de debilidad como campo de las ciencias sociales inscripto en el grado universitario y no terciario y que, cuanto menos, en términos intelectuales, analíticos y formativos, habilitan o requieren la necesidad de discutir en qué medida la docencia es o no un ámbito más de ejercicio de la profesión y en qué tipo de ámbito se constituye efectivamente (Martínez, 2014).

Así como caractericé al Trabajo Social como una de las disciplinas denominadas blandas y aplicadas, las Facultades de Trabajo Social se inscriben en las denominadas *sociales críticas* en función del debate crítico al que se somete, de manera permanente, el objeto con el que se trabaja. Más específicamente, la FTS de la UNLP como una institución universitaria de relevancia local, nacional y regional en la formación de trabajadores sociales, se ubica en el contexto de la UNLP como una de las facultades de menor tamaño conforme a una matrícula inferior a los dos mil estudiantes. Una facultad cuya conformación como tal es relativamente reciente, dado que data de hace quince años y hasta entonces funcionaba como escuela superior. En su interior, los sentidos que los profesores construyen en relación a la experiencia universitaria del primer año se inscriben en condiciones de trabajo que en esta instancia inicial de la carrera son muy difíciles y desfavorables en términos del déficit de cargos y dedicaciones y dado que se trata de las materias con mayor número de estudiantes, en clases en las que la relación profesor-estudiante es inadecuada (porque se trata de estudiantes que, en general,

requieren una mayor atención) y en cátedras en las que las tareas docentes que complementan el dictado de clases frente a alumnos (preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación, orientaciones y actividades de apoyo para rendir el examen final etc.) resultan fundamentales.

Pero si bien el desempeño de la función docente en el primer año pareciera condicionar el aspecto cualitativo de su tarea, los sentidos de los profesores acerca del estudio, la institución, el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y los estudiantes de primero remiten también a sus búsquedas, sus innovaciones y esfuerzos adicionales al que requiere el dominio de los contenidos disciplinares, me refiero a las instancias más o menos sistemáticas de formación pedagógica a las que paulatinamente se abocan y a una dedicación que discute la vigencia de la idea bastante extendida de la superioridad científica del profesor universitario como aspecto que lo eximía de las (devaluadas, innecesarias y poco rigurosas) cuestiones pedagógicas o que, no sin desdén, las circunscribía a algunos espacios aislados o las ceñía a la escala de microexperiencias.

Por otra parte, los avances del campo del Trabajo Social en general y los desarrollos institucionales de la FTS-UNLP en particular en materia de estudios de posgrado, investigación y extensión contrastan (o cuanto menos encuentran límites) con los perfiles de la mayoría de los profesores que se desempeñan en el primer año de la carrera. Los datos presentados en el capítulo sexto cuestionan o ponen en entredicho las posibilidades reales de articulación de las acciones de docencia, extensión e investigación, lo que Acevedo y Becerra (2011) denominan *la vinculación sinérgica* entre docencia, extensión e investigación en la formación profesional de los Trabajadores Sociales. Esto significa un obstáculo estructural que atenta contra el propósito hartamente discutido y prioritario en los debates del Trabajo Social que se vincula con la formación profesional y los proyectos académico-institucionales en el marco de las propuestas de integralidad desde los inicios de la formación, esto es, la integración y articulación en la formación de la actividad docente áulica, la investigación en las unidades, la extensión y posgrado.

Además, resulta un aspecto a destacar que, en el contexto de las entrevistas, los relatos de los profesores acerca de la experiencia universitaria no contienen referencias de la investigación ni de la extensión. Es decir, las tareas de investigación y extensión¹⁷² parecieran

¹⁷² Como contraste de estas ausencias, me fue posible identificar que los sentidos que construyen los profesores sobre la experiencia universitaria del primer año sí se encuentran entrelazados por las referencias a sus propias

no intervenir en los sentidos que construyen sobre la experiencia del primer año de la formación universitaria -y en particular en relación con su quehacer docente-. Una hipótesis que recorrió el trabajo es que esta ausencia de referencias se articula tanto con la relación históricamente construida del campo disciplinar-profesional del Trabajo Social argentino con la extensión y la investigación como con un conjunto de elementos que atañen a la FTS como institución y a las inscripciones y condiciones que atraviesan el trabajo de enseñar.

En términos generales, los sentidos sobre la experiencia universitaria que construyen profesores y estudiantes de Trabajo Social se vinculan con un conjunto de elementos que dialogan con las características de éstos últimos y, en donde, como quedó evidenciado, un gran número son primera generación universitaria (aunque no pocos estudiantes de la carrera iniciaron previamente otra carrera terciaria o universitaria), provienen de familias con clima educativo bajo y de hogares de bajos recursos, se autoperceben como pertenecientes a la clase media baja, combinan estudio con trabajo y tienen un alto promedio de edad. Estos datos resultan, en gran medida, asimilables a los hallados por el trabajo de Varela y Barandiarán (2012), quienes registraron en su análisis estadístico de los estudiantes de las diecisiete facultades de la UNLP una fuerte asociación entre la posesión de un determinado capital cultural (derivado de tener al menos un padre o madre con estudios universitarios terminados) y ser estudiantes a tiempo completo (o no trabajar al mismo tiempo que se estudia).

Con todo, la universidad en los relatos de los profesores y estudiantes continúa siendo productora de expectativas igualitarias en un escenario social atravesado por mayores desigualdades. En particular, tiendo a pensar que, muy posiblemente, el sesgo asistencialista o los vestigios de asistencialismo académico que se expresan en la experiencia universitaria en la FTS se podrían vincular con las mencionadas características, pero también con los rasgos que imprimen los aspectos institucionales de la facultad y los aspectos peculiares del campo disciplinar-profesional del Trabajo Social.

Como observé, la Facultad de Trabajo Social sobresale en el contexto de la UNLP en cuanto: a) al porcentaje de estudiantes de la carrera que iniciaron previamente otra carrera terciaria o universitaria optando por Trabajo Social como segunda carrera, b) al grado de socialización con pares, debido a que sus estudiantes se reúnen más –en términos relativos- para participar en organizaciones o grupos político-estudiantiles. Estos dos puntos, en gran medida, inhabilitan que resulte posible atribuir una explicación causal a la existencia de un sesgo

biografías y, fundamentalmente quienes son trabajadores sociales, a sus experiencias y prácticas profesionales y laborales.

asistencialista en términos académicos, es decir, exclusiva o únicamente centrada en las características que presentan los estudiantes. No obstante, otro dato significativo está dado por la escasa presencia, en el caso de la FTS, de una *mezcla social* en cuanto al componente justamente social e individual de los estudiantes (que ciertamente en el caso de la FTS no resultan profundamente desiguales desde el punto de vista social), aspecto que ciertamente propicia otro componente estratégico que aporta a la construcción de identidades colectivas en lo que respecta a una peculiar sociabilidad y relaciones que identifique en el recorrido de la tesis, pero que no se caracteriza (como sí en otras facultades e instituciones universitarias públicas), por una convivencia e hibridación de costumbres y valores juveniles de elite y populares en la cultura institucional de las facultad (Carli, 2010).

Pienso que ese espectro de diferencias al que refiere Carli (2012) a propósito de la pregunta por la experiencia en distintos espacios y tiempos históricos, y en el marco de instituciones particulares (universidades, facultades y carreras) se expresa en el caso de Trabajo Social en la tensión entre cercanía y distancia que supone el vínculo pedagógico y en los sentidos principalmente coincidentes de profesores y estudiantes a propósito de una trama de interacciones y vinculaciones que se configura desde el primer año de la carrera y que, en ocasiones, puede obedecer, como anticipé, más a la instancia del ejercicio de la profesión y al encuentro trabajador social-sujetos con los que se desempeña que al vínculo propia y específicamente pedagógico profesor-estudiante, me refiero a aquel vínculo centrado en la enseñanza y la formación académica. Es decir, una tensión que en ocasiones parece volcarse más hacia la primera de una de las dos dimensiones que incorpora la noción de profesión académica para comprender a los profesores universitarios, es decir, en tanto personas con un título que certifica su graduación en una profesión determinada (Trabajo Social en este caso) y que, a su vez, son profesionales de la docencia universitaria (Prati, 2014).

Como destacué anteriormente, los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los profesores y estudiantes expresan los atravesamientos del campo disciplinar-profesional del Trabajo Social y de la propia FTS como institución con rasgos específicos. En el caso de los primeros interviene también la cátedra a la que pertenecen, sus propias experiencias estudiantiles y sus trayectorias de vida construidas en su pertenencia a la facultad. Así, las dimensiones personal y profesional se funden en sus relatos sobre la experiencia universitaria y, a su vez, se cruzan con posicionamientos político-pedagógicos, con definiciones acerca de los estudiantes, la enseñanza y el derrotero de sus propias prácticas docentes. Respecto de los estudiantes, la idea de *experiencia universitaria sin condición* me permitió identificar y describir los sentidos construidos por los estudiantes de Trabajo Social acerca del

primer año, sentidos cargados de profundos cuestionamientos acerca de lo que *les pasa y les significa* habitar la universidad y, más específicamente, la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

Con respecto a los profesores, los relatos de los estudiantes exaltan fundamentalmente una cualidad que englobé en el término *cercanía*. Es decir, la ponderación de la subjetividad y la afectividad de los profesores en su oficio (Dubet, 2006) y en el papel que cumplen en cuanto al recibimiento, la permanencia o, su contracara, la pronta salida de los estudiantes. Sin perjuicio ni del hallazgo de un énfasis similar con respecto a esta cuestión en los relatos de los profesores ni, fundamentalmente, de la problematización que esos rasgos identificados pueden acarrear o significar para los procesos de jerarquización de la formación de los trabajadores sociales, pienso que en el contexto institucional de la Facultad de Trabajo Social la experiencia universitaria tiene mucho que ver con la elaboración colectiva de una pedagogía de la presencia. Es decir, una suerte de pedagogía universitaria de la cercanía y del acompañamiento en los modos en que se establecen las relaciones que, a la postre, en términos de integración social y académica de los estudiantes puede favorecer el compromiso de éstos para permanecer en la universidad y culminar sus estudios (Tinto, 1975, 1987).

Los sentidos de la experiencia universitaria que priorizan los estudiantes en sus relatos ponen en valor la cercanía que encuentran con los profesores y también la demandan. Es decir, valoran que muchos de los docentes del primer año construyen un vínculo de cercanía con ellos que les significa mejores condiciones para habitar la facultad, para estudiar y aprender y, a la vez, demandan que se acerquen aún más, los comprendan en sus circunstancias y situaciones que los atraviesan. A su vez, efectivamente los profesores también refirieron al aspecto afectivo-vincular como una dimensión fundamental de la experiencia universitaria en Trabajo Social de la FTS. Una explicación posible puedo encontrarla en el hecho de que este clima de fuerte cercanía en los vínculos y relaciones contribuye a que numerosos profesores moderen y regulen sus reflexividades y posiciones frente a un contexto en donde las marcas disciplinares, profesionales e institucionales se encuentran tan enraizadas que ofrecen pocos espacios para análisis complejos y miradas críticas.

Así, este aspecto de un cariz probablemente exacerbado que identifiqué en la exploración de los sentidos de la experiencia universitaria me condujo también a la pregunta por la necesaria separación, distancia, desconocimiento y encuadre que se requieren para hacer de la experiencia educativa un vínculo genuinamente igualitario y algo más que un vínculo

personal de cercanía y de reparación afectiva, es decir, por la vía del conocimiento y el aprendizaje¹⁷³. Como afirma Richard Sennet:

La caridad misma tiene poder para herir; la piedad puede engendrar menosprecio; la compasión puede estar íntimamente ligada a la desigualdad. Para que la compasión sea operativa, tal vez haya que atenuar el sentimiento, tratar a los otros con frialdad. El hecho de cruzar la frontera de la desigualdad tal vez requiera reserva de parte de la persona más fuerte que traspone la frontera; la reserva reconocería la dificultad, la distancia podría ser una señal de respeto (Sennet, 2003:33).

Los sentidos de la experiencia universitaria de estudiantes y profesores de Trabajo Social en general están sostenidos por universales positivos: la cercanía, la afectividad, el acompañamiento y la horizontalidad de los vínculos. No es que esto sea negativo en sí mismo, sin embargo, la configuración de estos *universales positivos* que emergen en la experiencia universitaria me condujo a plantearme que estos, probablemente, también debieran calibrarse. Al respecto, cabe destacar las reflexiones de Hannah Arendt quien, refiriéndose a la gran facilidad en que la educación puede degenerar en una retórica moral-emotiva, sostiene que *la formación profesional que dan las universidades o las escuelas técnicas, aunque relacionadas con la educación, es en sí misma un tipo de especialización, en la que no se busca introducir al joven en el mundo como un todo, sino en un segmento limitado, específico, de él (1996:208).*

Por otra parte –pero en la misma línea argumental–, pienso que los hallazgos de la tesis podrían contribuir en el sentido de disponer de elementos para revisar en la formación universitaria de los trabajadores sociales aquello que Pablo Buchbinder identifica como *La influencia de nociones antiguas fuertemente arraigadas sobre la vida universitaria, que privilegian la obtención de títulos y de certificados por sobre la calidad de la formación, y la asociación cerrada entre títulos y movilidad social (2020:63).* Ciertamente, una confusión en este sentido podría estar conduciendo o coadyuvando a una reducción de la calidad y/o relevancia de los aprendizajes o a minusvalorar su excelencia y, consiguientemente, a horadar la capacidad democratizadora de las políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación porque, se sabe, reducir las desigualdades educativas implica necesariamente el sostenimiento de aprendizajes de calidad y/o relevancia en instituciones de excelencia.

¹⁷³ En este punto, cabe aclarar que en absoluto estoy sugiriendo que la experiencia universitaria al interior de la formación se reduzca meramente a la existencia de vínculos personales de cercanía y/o de reparación afectiva.

Considero que es en este punto que la pregunta por los sentidos de la experiencia universitaria de profesores y estudiantes de Trabajo Social conduce a algunos hallazgos e indicios que habrá que seguir explorando (y seguramente también considerando en el diseño e implementación de las políticas públicas e institucionales en materia de educación universitaria) para comprender positivamente cómo se dirimen las dinámicas de la permanencia, el aprendizaje y, por qué no, el egreso de los estudiantes pertenecientes a los grupos sociales más vulnerabilizados o en condiciones más desfavorecidas que acceden a la universidad (como es, en gran medida, en el caso de los perfiles de estudiantes de la carrera de Trabajo Social en la FTS-UNLP) y a los que se procura alojar en instituciones de elevada calidad o relevancia académica.

Es decir, el análisis de los sentidos de la experiencia universitaria de profesores y estudiantes ofrece perspectivas para que las nociones de inclusión universitaria y derecho a la universidad sean mucho más que conceptos utilizados en clave retórica y se los problematice en cuanto a su alcance y complejidades (Chiroleu, 2016). En este punto conviene recordar que no es posible identificar una asociación cerrada y mecánicamente virtuosa entre inclusión-igualdad y que la inclusión universitaria como proceso no tiende necesariamente hacia determinado tipo de resultado educativo garantizado. Las experiencias al interior de una misma institución universitaria pueden resultar muy diferentes en función de las desigualdades producto del trato que reciben los estudiantes, entre otras cuestiones. Así, verbigracia, la identificación de los sentidos dispares de los profesores respecto a los estudiantes de primer año de la carrera que cursan *a la noche* y los estudiantes que lo hacen *a la mañana* puede significar o, mejor dicho, conlleva el riesgo de la construcción de fronteras simbólicas que diferencien trayectorias y establezcan una desigualdad en la calidad de los bienes educativos ofrecidos.

Con todo, la experiencia universitaria activa, esa *experiencia universitaria sin condición* también indica que, aún atravesados por profundas dificultades en el tránsito por la universidad, los estudiantes de Trabajo Social demandan excelencia en la formación, que no se recorten contenidos, evidenciando un papel activo en cuanto a su proceso de aprendizaje y a los modos de vinculación con el conocimiento. Además, construyen lazos de sociabilidad y espacios relacionales también ponderados por los profesores y, en el caso de éstos, sin observaciones en términos de tensiones o cuestionamientos ante lo que los mencionados espacios ofrecen y/o significan para los estudiantes.

En este punto, me pregunto en qué medida los estudiantes de Trabajo Social transitan la experiencia universitaria a partir de la persistencia de sus tácticas en instituciones universitarias débiles en términos estratégicos (Carli, 2012, 2014). Para decirlo con mayor claridad, con esta

idea me estoy refiriendo a que pienso que el carácter colectivo de la experiencia, de esa *experiencia colectiva* que supone estudiar Trabajo Social en la FTS-UNLP discute, en alguna medida, la pertinencia del concepto de *táctica* en términos de un tipo específico de conocimiento que no posee ninguna delimitación de la exterioridad, ni la capacidad de mantenerse, de asumir una posición de previsión, ni darse un proyecto global que conserve lo acumulado en un espacio que logre controlar (De Certeau, 1979). Lo que el análisis de los sentidos de la experiencia universitaria demuestra tiene más que ver con un tránsito por la experiencia universitaria que excede el mero hecho de *coger al vuelo* las posibilidades de provecho (De Certeau, 1979:44) e irrumpir produciendo movimientos en los cimientos de una estructura institucional que, no sin tensiones y debilidades específicas, evidencia una determinada forma de alojar, acompañar y sostener a los estudiantes en los sentidos que le otorgan sus actores

Finalmente, visto a través de los distintos capítulos, la imagen resultante sobre los modos en que se relacionan los sentidos de los actores universitarios lejos de evidenciar un profundo distanciamiento, aunque con matices, clivajes y claroscuros, podría señalar que las construcciones de sentido en torno a la experiencia universitaria que construyen los profesores de primer año evidencian un progresivo acercamiento en relación con los sentidos que construyen los estudiantes de Trabajo Social. En el caso de los sentidos de los actores universitarios que esta tesis abordó su análisis permite confrontar con la distinción que ha señalado Remedi (2004) respecto de la cultura de los estudiantes y la cultura de los profesores como diferencia notable, atravesada por distancias generacionales, pero también por las inserciones diferenciales en marcos disciplinarios, académicos y profesionales de los profesores.

Asimismo, los hallazgos de la investigación a partir de este caso específico no se ajustan, sino que en parte podrían confrontar con los señalamientos de Sandra Carli (2014) quien observa que, en los primeros años, las distancias referidas son aún mayores en función de que la cultura de los estudiantes apenas se está configurando y arrastra las marcas de la experiencia juvenil, así como la cultura de los profesores se percibe como hermética y opaca. En esta dirección, me pregunto: ¿No podrían ser estas posturas más propias de la lógica de la academia y de determinados discursos sociales sobre la universidad, que de los sentidos concretos que, al menos en este caso, profesores y estudiantes construyen y movilizan ante los desafíos que experimentan y afrontan durante el tránsito por el primer año de la formación universitaria en Trabajo Social?

El alejamiento de la preeminencia de la transmisión ilustrada moderna asentada en la palabra del profesor, la comprensión del papel activo del estudiante en la apropiación de los saberes y la mayor importancia de los vínculos sensibles y de identificación con el conocimiento que pueden establecerse en las aulas universitarias, constituyen tres elementos centrales que hallaron en sus indagaciones Carli (2012, 2014) y Pierella (2012, 2014, 2018) y que a lo largo de esta investigación también emergieron como aspectos destacados. El carácter novedoso que el recorrido de la tesis me permitió realizar radica en el hecho de que ciertamente me fue posible identificar los mencionados elementos en los relatos no solo de los estudiantes, como en el caso de las investigaciones de estas autoras, sino también en los relatos de los profesores quienes, en general, destacaron la consideración y la autorización de los estudiantes, el reconocimiento tanto de sus saberes previos como de sus capacidades y los aprendizajes que van realizando en el tránsito por su primer año de estudios.

No obstante, estos hallazgos revelaron la configuración de otros aspectos problemáticos que interpelan la experiencia universitaria, me refiero a: a) una tensión específica, particular para el caso del Trabajo Social y de la FTS-UNLP, que indica la presencia en la experiencia universitaria de vestigios de aquello que denominé como una suerte de *asistencialismo académico* bastante naturalizado en los relatos de los actores que tensiona el problema de la formación universitaria en general y en Trabajo Social en particular; b) un tipo de cercanía y afectividad en los vínculos entre profesores y estudiantes atravesada por tensiones y ambivalencias en los modos en que se consolida la experiencia universitaria de sendos actores en el contexto de la carrera de Trabajo Social en la FTS en tanto institución universitaria; c) una tensión en relación a los modos diferenciales en que se diseña y estructura la enseñanza y las actividades de aprendizaje según las características de los estudiantes que podría comportar la configuración de una desigualdad académica y un consecuente desarrollo no igualitario de los conocimientos en el conjunto de los estudiantes; d) una tensión entre decisiones de enseñanza pretendidamente en favor de la inclusión universitaria que, en caso de no considerar o relegar la calidad de los aprendizajes, podría acabar por significar una pérdida de oportunidades relevantes en los estudiantes para la apropiación de los conocimientos; e) un conjunto de tensiones en la experiencia universitaria que se localiza o expresa en la cátedra como dispositivo institucional con marchas y contramarchas, vicisitudes y conflictividades desde el punto de vista tanto de los profesores como de los estudiantes. Desde ya, si bien esto resultó un aspecto compartido y con algunos señalamientos comunes para sendos actores y sus interacciones, también se manifestaron diferencias que resultan lógicas en cuanto a los

contenidos y las dinámicas que asumen aquellas tensiones según se trate de los sentidos que movilizan los profesores o aquellos que se actualizan desde el punto de vista de los estudiantes.

Como señalé más atrás en este mismo apartado, el reconocimiento de los atravesamientos del campo disciplinar-profesional del Trabajo Social y de la FTS-UNLP como institución con rasgos específicos en los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los profesores y los estudiantes me permitió enfocar, a nivel micro, un conjunto de cuestiones que, a nivel macro, constituyen lineamientos de debate muy presentes en el campo del Trabajo Social argentino. Reintroducir en el cuadro de análisis de los procesos de formación universitaria los sentidos de la experiencia que los profesores y los estudiantes hizo posible, mediante una indagación de la dimensión subjetiva de la universidad, comprender de un modo más cercano, concreto y preciso cuáles son los temas, problemas, preocupaciones, incertidumbres y tensiones que los atraviesan, es decir, aquello que realmente *les pasa* a profesores y estudiantes en relación la institución, el estudio, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de sus realidades y, en particular, del primer año de la formación universitaria.

De esta manera, a lo largo de la investigación me resultó posible captar la singularidad de los sentidos de la experiencia universitaria en una facultad y en un campo disciplinar específicos, sin caer en reproducir un análisis ni pesimista ni optimista en los modos en que se relacionan los sentidos que construyen los profesores y los estudiantes como actores universitarios fundamentales o negar la dimensión constitutiva del conflicto en los mencionados modos en que unos y otros, en el acto de contraponer sentidos, puntos de vista y reconfigurar sus relaciones, se apropian subjetivamente de la universidad contribuyendo a su configuración educativa. Como asevera Sandra Carli:

La universidad como institución de vida, conduce a la existencia de lo que podríamos denominar “vidas universitarias”, en las que la institución ha tenido un papel clave en los contornos y circunstancias de las biografías personales, en las redes de sociabilidad, en los proyectos individuales y colectivos, en los horizontes de expectativas (2020:55).

Para finalizar, sin que sea intención ni posibilidad legítima la generalización, pienso que esta investigación podría tener un valor ilustrativo de los sentidos de las experiencias universitarias que pueden darse al interior de otras instituciones formadoras de los trabajadores sociales e incluso en otros escenarios institucionales y disciplinares, aunque ello efectivamente debiera ser corroborado mediante el desarrollo de investigaciones ad hoc. Por otro lado,

considero que se trata de una investigación situada, pero no aislada sino inscrita en un conjunto de trabajos e investigaciones desarrolladas en las últimas tres décadas, que muestra la fecundidad del campo de estudios de la universidad, el ingreso y el primer año, en conjunción (en este caso) con los estudios producidos desde el campo del Trabajo Social argentino. Por último, la investigación situada me permitió poner *bajo la lupa* (Araujo, 2001) a dos actores universitarios fundamentales, como lo son los estudiantes y profesores y en el contexto particular del tramo inicial (y crítico desde la perspectiva de diversos analistas reseñados), esto es, el primer año de la formación universitaria. Nuevamente, sin la pretensión de generalizar, pienso que los hallazgos del trabajo podrían resultar una fecunda fuente de hipótesis acerca de los sentidos de la experiencia de los actores universitarios, aspecto que deberán continuar explorando futuras investigaciones. Llegado hasta aquí, considero necesario continuar con el desarrollo de investigaciones situadas capaces de captar las complejidades que asumen los sentidos de la experiencia de quienes, día a día, contribuyen a configurar la universidad pública argentina.

Referencias bibliográficas

ABDALA, C. et al. (2011). Historias de estudiantes. Educación superior, currículum y trayectorias. San Miguel de Tucumán. Publicaciones de la Universidad Nacional de Tucumán.

ABERBACH, G; ELÍAS, M; GAMBUZZI, M y RAGO, M. “La grupalidad como eje que atraviesa el aprendizaje en la formación profesional de los/as estudiantes que cursan la asignatura Trabajo Social I en la UNLU”. En: ROBLES, C. (2019) (Comp.). Lo grupal en la intervención, la docencia y la investigación en Trabajo Social. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

ABRAMOWSKI, A. (2010). Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2014.

ACCINELLI, A.; MACRI, A. (2015). La creación de la Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense: análisis comparado de dos periodos fundacionales. RAES ISSN 1852-8171 / Año 7/ Número 11.

ACCINELLI, A.; LOSIO, M.; MACRI, A. (2016). Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del Conurbano Bonaerense: análisis a partir de datos oficiales. Debate Universitario / 9, ISSN (impreso) 2314-2138 / ISSN (en línea) 2314 – 1530.

ACEVEDO, P. (2005). “Investigación e intervención en Trabajo Social: revisando supuestos e identificando nuevos escenarios”. En: Aquín, N. (Comp.). Reconstruyendo lo social. Espacio. Buenos Aires.

ACEVEDO, P. (2007). “FAUATS. “Algunos datos para seguir armando nuestra historia”. En: Revista Conciencia social” n°10,. Pág. 165-170. Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Trabajo Social.

ACEVEDO, P. (et.al.). (2011). Aportes a la implementación de un plan de estudios: la Licenciatura en Trabajo Social de la ETS-UNC. Una mirada crítica y propositiva a los procesos de formación profesional en Trabajo Social. Cuadernos de Trabajo. Serie Docencia. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

ACEVEDO, P.; BECERRA, N. (Comps.) (2011). Procesos sinérgicos entre docencia, extensión e investigación en la formación profesional de los trabajadores sociales. Serie Docencia. Cuadernos de Trabajo. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

ACEVEDO, P.; FUENTES, P. (Comps.). (2013). Formación académica en trabajo social en la República Argentina: debates y desafíos. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional

de Córdoba.

ACHILLI, E. (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario, Laborde Editor.

ALTBACH, P. (2009). Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo. 1ª ed. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

AMBORT, Ma. E.; GUEVARA, B.; LEMUS, M. (2018). Consideraciones sobre la reflexividad en el proceso de construcción de objetos de investigación biográficos. En: ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social / Nicolás Aliano ... [et al.]; compilado por Juan Ignacio Piovani; Leticia Muñiz Terra. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Buenos Aires: Biblos.

AMBROGGIO, G. (2000). “El primer año en la Universidad y la permanencia en la carrera”. En: Cuadernos de Educación. Año 1, N.º 1, pp. 133-143. Córdoba.

AMBROGGIO, G.; SOSA, M.; DAHER, A.; BIBER, G. (2007) “Comenzar una carrera en la universidad: las perspectivas estudiantiles”. En: Cuadernos de Educación, No 5, Julio, 83-100. Universidad Nacional de Córdoba.

ANDER EGG, E. (1985). ¿Qué es el Trabajo Social? Humanitas. Buenos Aires.

ANDRADE, L. (2011). Los forasteros. Sociología comprensiva del acceso y permanencia a los estudios universitarios. El caso de la UNPA-San Julián (Patagonia Austral). Río Gallegos: UNAPA-Edita.

ANGULO RASCO, J.; BLANCO, N. (coords.) (1994). Teoría y Desarrollo del Currículum. Aljibe. Málaga.

AQUIN, N. (comp.) (2006). Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social. Editorial Espacio, Buenos Aires.

ARAUJO, S. (2001). Los universitarios bajo la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica. En: Pensamiento Universitario, N.º 9, Buenos Aires.

ARAUJO, S.; GARCIA, L. (2002). “Políticas y actores en el campo universitario latinoamericano. Algunas perspectivas de análisis”. En: Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones, N.º 12, NEES-UNCPBA.

ARAUJO, S. (2018). “La calidad en la educación superior. Discusiones en torno al concepto en la CRES 2008”. En: Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008 / Laura Rovelli [et al.]; compilado por Damián Del Valle; Claudio Suasnábar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU – CLACSO – UNA. Universidad nacional de las Artes.

ARENDDT, H. (1996). Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política, Ana Poljak (trad.), Barcelona, Península.

ARIAS, A. (2017). Prólogo. En: Hermida, M.E.; Meschini, P. (2017) (Comps.). Trabajo Social y descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social. EUDEM. Mar del Plata. Argentina.

ARONSON, P. (2003). “Representación universitaria y voluntad transformadora”. III Jornadas de Sociología de la UNLP, 10 al 12 de diciembre de 2003, La Plata, Argentina. La Argentina de la crisis: Recomposición, nuevos actores y el rol de los intelectuales. En: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6841/ev.6841.pdf

ARRIAGA, J.; CASARAVILLA, A.; BURILLO, V. (2014). Proyecto Alfa-III. Gestión Universitaria Integral del Abandono. Documento de síntesis del proyecto. 1-24. Disponible en: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/indec.php/es/proyecto-guia/presentacion.html> [3 de marzo 2019].

ASPRELLA, G.; CAUSA, M.; DREIZZEN, A.; URRUTIA, L. (2019). La escuela secundaria como derecho, representación social y tensiones de sentido. XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional JIDEEP – FTS. En: Actas. UNLP. FTS. La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/articulo/2019/9/8/gt_2__educacion_escolar_e_intervencion_social__e (Recuperado 21/11/2019).

ATAIRO, D.; VARELA, S. (2018). Caleidoscopio universitario: estudio multidimensional sobre los estudiantes de la UNLP. En: CAMOU, A.; PRATI, M., VARELA, S. (Comps.) ¿Ya votaste? Experiencias de participación política de jóvenes estudiantes de la UNLP. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Universidad Nacional de La Plata. ISBN: 978-987-4127-63-1. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70650>.

ATAIRO, D.; ROVELLI, L. (2020). Utilización del estudio de casos en las Investigaciones recientes sobre políticas universitarias en la argentina. En: DE LA FARE, M y otros (2020). Bastidores da pesquisa em instituições educativas. Porto Alegre: EDIPUCRS: Universidad Nacional de la Plata. ISBN 978-65-5623-019-1. ISBN 978-950-34-1891.

ATAIRO, D; BENEITONE, P. (2020). Miradas sobre las agendas universitarias en la región. En: Revista Pensamiento Universitario. Año 19 • Número 19 - Argentina, octubre de 2020 - ISSN 0327 – 9901.

ATKINSON, T. Y CLAXTON, G. (2002). El profesor intuitivo. Barcelona: Octaedro.

AUGE, M. (1992). Los No Lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad. Barcelona: GEDISA.

BALMACEDA, N. (2014). Particularidades del proceso educativo de los ingresantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. En: Revista "Perspectivas". N° 9. Año 9. ISSN: 1669-7006 Posadas, Misiones Argentina.

BARCO, S. (2008). "Prácticas y residencias docentes: viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Historias con Matrioshkas". En: Menghini, R.; Negrin, M. (comps.). Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Ediuns. Bahía Blanca.

BARDIN, L. (1996). Análisis de contenido. Akal.

BARCOS, A.; COLOMBO, M.; MASSEI, V. (2014). Una nueva experiencia en la formación profesional de trabajo social: las prácticas integradas. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

BARONE, S.; BENÍTEZ, D.; DACHARY, M.; HERTTER, D.; PETRUF, M. (2014). Disposiciones para aprender el oficio de investigador: la experiencia de formación de lic. En ts de la FHYCS-UNAM. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

BARRENA, M., DI PIERO, E., FERRONI, P., GARRIGA OLMO, S., GERMÁN, B., KIPERSZMID, M., REARTES, L., & REARTES, M. (2021). Pensar el ingreso y el primer año. Un ejercicio de reflexión sobre la experiencia docente en el curso introductorio a las carreras de Sociología - FaHCE/UNLP. Cuestiones De Sociología, (23), e108. <https://doi.org/10.24215/23468904e108>.

BASTA, R.; FINK, T.; MENDOZA, M.; WEBER SUARDÍAZ, C. (2014). La enseñanza de la historia del trabajo social desde la perspectiva histórico-dialéctica. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

BECERRA, N.; FREDIANELLI, G. (2014). Universidad y educación a distancia: debates en torno a los ciclos de licenciatura a distancia en trabajo. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

BECHER, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1 (1). (Trabajo original publicado en 1987).

BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1989).

BENJAMIN, W. (1933) *Experiencia y pobreza*, en *Discursos Interrumpidos I*, traducción de J. Aguirre, Madrid, Taurus.

BENJAMIN, W. (1993). “Experiencia”. En: *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.

BENJAMIN, W. (1994). *The Correspondence of Walter Benjamin: 1910-1940* [Editores Gershom Scholem y Theodor W. Adorno]. Chicago: University of Chicago Press.

BENJAMIN, W. (2002): *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*, trad. de Pablo Oyarzún Robles, Santiago de Chile, Arcis.

BENJAMIN, W. (2007): *Obras, libro II, volumen 1*, Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser (eds.) con la colaboración de Theodor Adorno y Gershom Scholem, Trad. de Juan Barja, Félix Duque y Fernando Guerrero, Madrid, Abada.

BENJAMIN, W. (2008). *El narrador*. Trad. de Pablo Oyarzún Robles. Santiago de Chile: Metales pesados.

BERNASCONI, A. (2014). *La Educación Superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

BERNSTEIN, B. (1998). “Clase y pedagogía: visible e invisible” En: Bernstein, B. *Clases, Códigos y Control*. Madrid: AKAL.

BINSTOCK, G.; CERRUTTI, M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

BIRNBAUM, R. (2000). *Management fads in higher education: where they come from, what they do, why they fail*, San Francisco, Jossey-Bass.

BIRGIN, A. MOSCATO, P. INGRATTA, A. (2019). ¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes. Ponencia presentada en las II Jornadas de Sociología/UNMdP. *La sociología ante las transformaciones de la sociedad argentina*. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jsoc/jsoc2019/paper/viewFile/5467/1404> (Recuperado el 10/4/2020).

BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15504103>,

<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> (Recuperado el 10/6/2018).

BOLIVAR, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (10), pp. 93-123.

BOLÍVAR, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 62 (julio-septiembre), p. 711-734.

BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1-33.

BONICATTO, M. (2016). Puentes y andamiajes para la afiliación de los ingresantes a la vida universitaria. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3024> (Consultado el 18/8/2019).

BOURDIEU, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*, 2 (5). 11-17.

BOURDIEU, P. (1986) The forms of capital. En Richardson, J. (ed.). *Handbook of theory for the sociology of education*. Greenwood Publishing Group.

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P. (2003) “Campo intelectual, campo del poder y habitus de clase”. En: BOURDIEU, P. *Campo del poder y campo intelectual*. Editorial Quadrata, Bs. As.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (2003[1964]). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2013[1989]). *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P y WACQUANT, L. (2005). *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

BRACCHI, C. (2004). *La construcción social del éxito y fracaso escolar (Programa)* (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.12/pp.12.pdf>

BRACCHI, C. (2005) Tesis de Maestría: “Los “recién llegados” y el intento para Convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios”. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)- Sede Argentina-Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación.

BRACCHI, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias*

Universitarias, Volumen N.º 2, N.º3, ISSN 2469-0090.
<http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>. Consultado el 1 de abril de 2019.

BRACCHI, C.; CAUSA, M.; GABBAI, M.I. (2010). Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5531/ev.5531.pdf (Consultado el 20/10/2018).

BRASLAVSKY, C. (1985) La discriminación educativa en Argentina, Buenos Aires: FLACSO - Grupo Editor Latinoamericano.

BRUNER, E.M. (1986) "Experience and Its Expressions". En: V. TURNER y E. BRUNER (eds.), *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.

BRUNNER, J. J. (1988). La reforma de las universidades chilenas: implicaciones intelectuales / Santiago. FLACSO.

BRUNNER, J. J.; FLISFISCH, Á. (1983). Los intelectuales y las instituciones de la cultura. Santiago de Chile, FLACSO.

BRUSILOVSKY, S. (1992). Criticar la educación o formar educadores críticos. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.

BUCHBINDER, P. (comp.). (2010). Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973), Buenos Aires: Final Abierto.

BUCHBINDER, P. (2020). El sistema universitario argentino: una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015). En: *Revista De La Educación Superior*, 49 (193), 45-64. Disponible en <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1026> (Recuperado 8/5/2020).

CAMBOURS DE DONINI, A. (2018). "Políticas institucionales para favorecer la retención en los primeros años de la vida universitaria". En: *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* / Paula Pogré... [et al.]; coordinación general de Paula Pogré. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

CAMOU, A. (2007). Memoria de Gestión (2001-2007). En: *Cuestiones de Sociología, revista de estudios sociales*, La Plata, N.º4, pp. 269-288.

CAMOU, A.; PRATI, M. (2010). "Las políticas de evaluación universitaria en la Argentina: consideraciones metodológicas en torno a las instituciones, los actores y sus prácticas". En: Wainerman, C y Di Virgilio, M.M. (comp.). *El quehacer de la investigación en*

educación. 1 a ed.- Buenos Aires: Manantial.

CAMOU, A., PRATI, M., VARELA, S. (2018). (Comp.) ¿Ya votaste? Experiencias de participación política de jóvenes estudiantes de la UNLP. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Universidad Nacional de La Plata. ISBN: 978-987-4127-63-1. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70650>.

CANCIANO, E. (2018). Derivas del “abandono escolar”. Un estudio de los derroteros educativos de jóvenes de sectores medios del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires que abandonaron la escuela secundaria regular. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Entre Ríos.

CANO, D. (1985). La educación superior en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO-CRESALC/UNESCO, Grupo Editor Latinoamericano.

CARBALLEDA, A. (2008). “La Cuestión Social como cuestión nacional, una mirada genealógica”. En: Revista Margen. N.º 51. Edición digital.

CARLI, S. (2006). “Núcleos conservadores en el documento sobre la Ley de Educación”. En: Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, núm. 64, pp.8-9.

CARLI, S. (2010). Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La universidad pública y la sociabilidad estudiantil. En: Frigerio, G.; Diker, G. (comps.). Educación: figuras y efectos del amor. Del Estante. Buenos Aires.

CARLI, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

CARLI, S. (Comp.) (2014a). Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana. Miño y Dávila. Buenos Aires.

CARLI, S. (2014b). La sociabilidad estudiantil en las universidades públicas. Perspectivas teóricas y horizontes de' investigación. En: Revista Pensamiento universitario. Año 16 n° 16 - Buenos Aires, - ISSN. 0327 – 9901.

CARLI, S. (2014c) “Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior”. En: Universidades, Año 3, No. 60, abril-junio, 41-50. Disponible en: <http://www.udual.org/revistauniversidades/doss60-3.html> (Consulta: 15 de abril de 2016).

CARLI, S. (2016). “Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias”. En: Revista Propuesta Educativa, N.º 45, pp.81-90.

CARLI, S. (2018). Las ciencias sociales en debate. En torno a la enunciación y

politización del discurso científico en la Argentina. Articulo Fermentario N. 12, Vol. 1 (2018) ISSN 1688 6151 Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Faculdade de Educação, UNICAMP.

CARLI, S. (2020). La universidad pública como espacio biográfico. Una incursión histórica en itinerarios académicos de las humanidades y las ciencias sociales. En: Revista Pensamiento Universitario. Año 19 • Número 19 - Argentina, octubre de 2020 - ISSN 0327 – 9901.

CARLINO, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CARNEVALI, F. (2014). Convergencias y tensiones acerca de la investigación en el proceso de formación profesional de los trabajadores sociales de la UNLA. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

CASCO, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. Revista Co-herencia Vol. 6, No 11 Medellín, Colombia (ISSN 1794-5887). Recuperado a partir de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/100>. (Recuperado 10/3/2018).

CAUSA, M. (2013). Política y educación en América Latina: de la “calidad competitiva” a la “calidad para la generación de los bicentenarios”. En: Revista Hologramática-Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, Número 18, V3, pp.3-23. ISSN 1668-5024. URL del Documento: <https://www.cienciaried.com.ar/ra/doc.php?n=1782>.

CAUSA, M. (2016). La educación y el retorno del proyecto neoliberal: la calidad de la educación nuevamente en disputa. Trabajo presentado en el III Foro Latinoamericano de Trabajo Social. “Igualdad y Desigualdad Social en América Latina: generando debates en Trabajo Social en relación con otras ciencias del campo social”. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social. La Plata.

CAUSA, M. (2018). Y hoy... ¿A quiénes les enseñamos Trabajo Social en la Universidad? En: Trayectorias Universitarias, 4(7), 17-24. Recuperado a partir de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6365>.

CAUSA, M; AMILIBIA, I.; ATENCIO, V.; DÍAZ, E. (2012). “Los-as ingresantes a la carrera de Trabajo Social de la UNLP: ¿perfil o perfiles socioeducativos?”. Ponencia presentada en VIII Jornadas de Investigación, Docencia y Extensión (JIDE). La Plata. FTS-UNLP.

CAUSA, M, AMILIBIA, I. (2013). “La asesoría pedagógica. Notas sobre la experiencia

de trabajo en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP”. En: Libro del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Departamento de Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP.

CAUSA, M.; ELVERDÍN, F.; MOLINA, C.; SALA, D. (2014). “Avances de la coordinación e implementación del dispositivo tutorial en la Facultad de Trabajo Social-UNLP”. Ponencia presentada en: 2º Encuentro Nacional de Orientación Universitaria “Desafíos permanentes. Otras miradas en contextos actuales”. UNR. Rosario, 24 y 25 de octubre.

CAVALLERI, S. (2011). Concepciones teórico-metodológicas presentes en la formación de grado en Trabajo Social, en las Universidades Nacionales de la ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, vigentes en 2009. Informe final de investigación. Universidad Nacional de Lanús 2009-2011.

CAVALLERI, S.; CARNEVALI, M.; GARELLO, S. (2012) “La investigación dentro de la formación profesional: ¿actividad, proceso u oficio?”. En: La investigación en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social, UNER.

CAVALLIERI, M.; MENDOZA, M.; PEREYRA, B. (2019). (Comp). Ingresantes a la Universidad: condiciones de acceso de los estudiantes y estrategias inclusivas en Carreras de Trabajo Social. - 1ª ed. - Luján: EdUnLu, 2019. Libro digital, PDF - (Publicaciones digitales). ISBN 978-987-3941-48-1.

CAZZANIGA, S. (2001). Lo metodológico en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. Documento mimeográfico, pág. 5. 90.

CAZZANIGA, S. (2007) Hilos y Nudos. La Formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social. Editorial Espacio.

CAZZANIGA, S. (2007). “Caminos recorridos y nuevas búsquedas en la formación en Trabajo Social”. En: Revista Conciencia Social N°10. Pág. 22-26. Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Trabajo Social.

CAZZANIGA, S. (2014). El saber como atributo de legitimidad: el caso de Trabajo Social. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

CAZZANIGA, S. (2015). Cuestiones de legitimidad y legitimación en Trabajo Social. El caso argentino. Resumen de tesis de doctorado. Universidad Nacional de Entre Ríos.

CEJA, M. (2006). Understanding the role of parents and siblings as information sources in the college choice process of Chicana students. Journal of College Student Development, 47 (1), 87-104.

CERESANI, V y MÓRTOLA, G. (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos La construcción de instituciones educativas inclusivas. En: Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior / Paula Pogré [et al.]; coordinación general de Paula Pogré. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

CEREZO, L. (2015). Universidad: tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Académica Argentina, Buenos Aires, Argentina.

CEJA, M. (2006). Understanding the Role of Parents and Siblings as Information Sources in the College Choice Process of Chicana Students. *Journal of College Student Development*. 47. 87-104. 10.1353/csd.2006.0003.

CHAROVSKY, M. (2013). La fragmentación de la comunidad educativa docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en partido de Pilar, provincia de Buenos Aires. Tesis de maestría UBA, FyLO. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4270> (Consultado 15/5/2020).

CHIROLEU, A. (1998). "Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias". En: *Pensamiento universitario*, Año 6 n°7.

CHIROLEU, A. (2002). "La Profesión Académica en Argentina". En: *Boletín PROEALC. Síntesis Especial América Latina*. Mayo. Disponible en <http://www2.uerj.br/proealc>.

CHIROLEU, A. (2009). "La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 48/5. OEI.

CHIROLEU, A. (2016). Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones. En: Aranciaga, I. *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa / Ignacio Aranciaga; compilado por Ignacio Aranciaga*. - 1a ed. - Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral,

CHIROLEU, A. (2018). De la expansión de oportunidades al derecho a la universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. En: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), p. 27-36.

CHIROLEU, A y MARQUINA, M. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. En: *revista Propuesta Educativa* Número 43 – Año 24 – jun. 2015 – Vol1 – Págs. 7 a 16. FLACSO ARGENTINA.

CHIROLEU, A.; MARQUINA, M. (2017). "Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America". *Policy Reviews in Higher Education.*, 1 (2), pp.139-160

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. (1998). Stories to live by: narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28 (2), 149-168

CLARK, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.* México, Universidad Autónoma Metropolitana.

CLARK, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparada de la organización académica.* México, Editorial Nueva Imagen.

CLARK, C. M.; YINGER, R. J. (1979). Teacher's thinking. En: Peterson, P. L.; Walberg, H. J. (Eds.). *Research on teaching.* Berkeley, CA. McCutchan.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. (1986). Procesos de de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. C. (Comp.). *La investigación de la enseñanza vol. III.* Paidós. Barcelona.

CLAYTON, J.; CROZIER, G.; & REAY, D. (2009). Strangers in Paradise? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1003-1121.

COLABELLA, L; y VARGAS, P. (2013). "La Jauretche". Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131218063624/policybrief.pdf> (Consultado 17/4/2020).

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. (1984). "Personal practical knowledge at Bay Street School: Ritual, personal philosophy and image". En: R. HALKES y J.E. OLSON (eds.): *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education.* Lisse, Swets and Zeltlinger.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. (1985). "Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning". In: E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching ways of knowing: The eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 174–198). Chicago: University of Chicago Press.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. In: *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.

CORNU, L. (2002) "Responsabilidad, experiencia, confianza". En: Frigerio, G. (comp.). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad.* Buenos Aires, Santillana.

COSCARELLI, M. (2007). "Contacto cultural y tradiciones fundacionales en la formación de profesores de Física de la UNLP". I Jornadas de Enseñanza e Investigación

Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 18 y 19 de octubre de 2007, La Plata, Argentina. En: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales.

Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.257/ev.257.pdf

COULON, A. (1995) Etnometodología y educación. Ed. Paidós, Barcelona, España.

COULON, A. (2008) A condição de estudante. A entrada na vida na universitária. EDUFBA, Salvador.

CRUZ, V. (2013). “Las prácticas de formación profesional en Trabajo Social: un dispositivo de interpelación pedagógica”. Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP.

CRUZ, V. (2018). La construcción del campo del Trabajo Social en Argentina desde la perspectiva relacional (1930-2010). Tesis de doctorado. Doctorado en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68392>.

CUELLO, C. (2016). “De la inclusión educativa al derecho a la educación. Tensiones y desafío actuales”. En: Rinesi, E; Smola, J; Cuello, C y Ríos, L (Comp) (2016). Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica. Op. cit., p.57.

CUEVAS, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. En: Revista Sinéctica, 41. México. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_docencia_universitaria_a_traves_del_conocimiento_profesional_practico_pistas_para_la_formacion.

DARI, N.; SANTÍN, S. (2018). Principales tendencias como paradojas para la Educación superior en la presente década. Ponencias del Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018 / Vera Mignaqui; Beatriz Cruz ... [et al.] ; compilado por Damián Del Valle. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

DAVINI, M. (1989). Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones. (Tesis doctoral inédita). Rio de Janeiro, Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro.

DE CERTEAU, M. (1979). La invención de lo cotidiano. El arte de hacer (1ªed). Tomo I. México: Universidad Iberoamericana.

DE GARAY, A. (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. ANUIES, México.

DE GARAY, A. (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. Barcelona: Ediciones Pomares.

DE LELLA, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú.

DEL VALLE, D.; MONTERO, F.; SUASNÁBAR, C. (2016). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En: El derecho a la Universidad en perspectiva regional / Adriana Chiroleu ...[et al.]; compilado por Damián Del Valle; Federico Montero; Sebastián Mauro; editado por Miriam Socolovsky ; prólogo de Yamile Socolovsky. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO.

DEL VALLE, D.; SUASNÁBAR, C.; y MONTERO, F. (2017). “Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región”. En: DEL VALLE, D.; MONTERO, F.; Mauro, S.; SOCOLOVSKY, Y. (Comp.). El derecho a la universidad en perspectiva regional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC: CLACSO.

DENZIN, N. (1978) The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Nueva York: McGraw Hill Book Company, 2da edición.

DERRIDA, J. (2001). La Universidad sin condición. Madrid. Trotta.

DEWEY, J. (2004). Experiencia y Educación, Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.

DÍAZ, N. (2014). El practicum. Espacio privilegiado para la formación de profesionales críticos y reflexivos. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

DÍAZ BARRIGA, A. (1997). Currículum e intervención pedagógica–didáctica en la enseñanza universitaria. UNLP.

DIDOU, AUPETIT, S. (2006). “Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas”. Seminario internacional IESALC – UNESCO/Conferencia de Rectores, Panamá, 16-17.

DIDOU APETIT, S.; REMEDI, E. (2008). De la pasión a la profesión: Investigación científica y desarrollo en México. Casa Juan Pablos, México.

DIERINGER, A.; BALMACEDA, N. (2006). “Procesos de formación, identidad y representaciones de alumnos y docentes de la carrera de Trabajo Social” Revista de Trabajo Social Perspectivas. Año 3 N. ° 3, Pág. 91-108.

DIKER, G. (2004). Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En:

Frigerio y Diker: Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

DI MATTEO, D. (2011) “Des-bordando el texto académico”. El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura, La Plata, N°2. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/lld-di-matteo-nro-2-1.pdf>

DI PIERO, E. (2014). ¿Mérito y azar?: nociones de justicia distributiva y selección soft. El caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

DI PIERO, E y otros. (2015). Puentes hacia la inclusión universitaria. Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012-2015) Cuestiones de Sociología, N.º 13, 2015. ISSN 2346-8904.

DI PIERO, E. (2019). Miradas docentes sobre los jóvenes y las jóvenes como «otros indeseables» en secundarias universitarias en La Plata. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17(1), 269-283. doi: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17116>.

DUBET, F. (2005). “Los estudiantes”. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, No.1, julio-diciembre. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#> (Consultado 12/3/2017).

DUBET, F. (2006). El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Gedisa. Barcelona, España.

DUBET, F. (2011). La experiencia sociológica. Gedisa. Barcelona, España.

DUBET, F y MARTUCCELLI, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.

EDELSTEIN, G. (2000) “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En Revista IICE. Año IX, N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

EDELSTEIN, G. (2014). Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. En: Revista Política Universitaria. Número 1. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad. IEC-CONADU. Argentina.

ELÍAS, N. (1990). Compromiso y distanciamiento, Barcelona, Península.

ENGSTROM, C. Y TINTO, V. (2007). Pathways to student success: the impact of learning communities on the success of academically under-prepared college students. Ed. Syracuse University.

EZCURRA, A. M. (2007). “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y

responsabilidad de las instituciones universitarias”. En: *Cadernos de pedagogía universitaria*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

EZCURRA, A. M. (2009) “Educación Universitaria: una inclusión excluyente”. Conferencia Inaugural en: Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto Argentina.

EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC-UNGS, Buenos Aires.

EZCURRA, A. M. (2019). “Educación superior: una masificación que incluye y desiguala”. En: Ezcurra A. M. (comp.). *Derecho a la Educación: Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Saenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Libro digital

FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

FELDMAN, D. (2014). “El campo de la didáctica en el nivel superior: propósitos, temáticas, interrogantes y reflexiones” *Disertantes: Alicia W. de Camilloni (UBA), Susana Barco (UNCO), Daniel Feldman (UBA, FLACSO)*.

FELDMAN, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 1(1). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309>.

FELDMAN, D. (2018). Dos problemas actuales para la didáctica. *Revista de Educación*, 0(14.2), 129-146. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3044/2943

FERNÁNDEZ, L. (2003). Conferencia. *Las modalidades de organización académica. Especialización en Docencia Universitaria*. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia.

FERNÁNDEZ, M.; DÁVILA, S. (2014). Reflexiones acerca de los aciertos y desafíos de la propuesta de prácticas preprofesionales de la carrera de trabajo social en la Universidad Nacional de Lanús. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). *XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.*- Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; COSTA DE PAULA, M.F. (Comps.). (2011). *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Sáenz Peña: EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; PÉREZ CENTENO, C. (2011). “La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada”. En: *Educação*, Vol.36, No 3, septiembre-diciembre, pp.351-363.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; MARQUINA, M. (2012). El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes. UNTREF, Buenos Aires.

FOLLARI, R. (2019). Repensar la Reforma: un epitafio para la cátedra. En: Revista Pensamiento Universitario. Año 18. Número 18-Argentina, septiembre de 2019-ISSN 0327-9901.

FONSECA, G., y GARCÍA, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: Un análisis desde la teoría organizacional. En: Revista De La Educación Superior, 45 (179), 25-39.

FRIGERIO, G.; SKLIAR, C. (2005). Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados. Del Estante. Buenos Aires.

FRIGERIO, G., POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Troquel, Buenos Aires.

FUENTES, P. (2013). La formación de los Trabajadores Sociales en la Argentina. Discusiones teórico-políticas en el escenario actual. En: Acevedo, P.; Fuentes, P. (Comps.). (2013). Formación académica en trabajo social en la República Argentina: debates y desafíos. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

GABBAI, M.I (2012). Desigualdad, jóvenes, violencias y escuelas secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares. Tesis de Maestría. FLACSO-Sede Argentina.

GAIRÍN, J.; MUÑOZ, J.L.; FEIXAS, M.; GUILLAMON, C. (2009). “La transición secundaria universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes del 1er.año”. En: Revista Española de Pedagogía, No. 242, pp.27-44.

GALEANO LONDOÑO J. R. (2008). Ser profesor universitario hoy. Publicado por el Grupo CHHES, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.

GALLO, S. (2013). La extensión en el Trabajo Social argentino. Estado de situación. En: Acevedo, P.; Fuentes, P. (Comps.). (2013). Formación académica en trabajo social en la República Argentina: debates y desafíos. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2004). “Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios”. En: Marqués, C. La Agenda Universitaria. Buenos Aires, Colección Educación Superior, Universidad de Palermo.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2005). Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires, Miño y Dávila -Fundación OSDE.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2009). Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales. CEDES. Buenos Aires.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2010). “¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo”. En: Wainerman, C y Di Virgilio, M.M. (comp.). El quehacer de la investigación en educación. 1 a ed.- Buenos Aires: Manantial, pp.293-302.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2011). “La educación superior en Argentina 2005-2009”. En: Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

GARCÍA DE FANELLI, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina”. En: Revista Argentina de Educación Superior, Conocimiento y Difusión, año 6, n.8, pp.1-30

GARCÍA DE FANELLI, A. (2015a). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. En: Revista Propuesta Educativa. FLACSO. Número 43 – Año 24 – jun. 2015 – Vol1 – Págs. 17 a 31.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2015b). Políticas Institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. Revista Debate Universitario, 7, noviembre (7-24).

GARCÍA DE FANELLI, A.; JACINTO, C. (2010). “Equidad y educación superior en América Latina. El papel de las carreras terciarias y universitarias”. En: Revista Iberoamericana de educación superior, vol.1, n.1, pp.58-75.

GARCÍA DE FANELLI, A.; ADROGUÉ, C. (2019). “Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur”. En: Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(96).

GARCÍA GODOY, B. (2019). Trabajo Social y el derecho a la Educación Superior: estrategias y desafíos colectivos. En: CAVALLIERI, M.; MENDOZA, M.; PEREYRA, B. (2019). (Comp). Ingresantes a la Universidad: condiciones de acceso de los estudiantes y estrategias inclusivas en Carreras de Trabajo Social. - 1a ed. - Luján: EdUnLu, 2019. Libro digital, PDF - (Publicaciones digitales). ISBN 978-987-3941-48-1

GARCÍA GUADILLA, C. (2002). Tensiones y transiciones educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio. Centro de Estudios del Desarrollo, Cendes-UCV. 1. ed. Caracas, Nueva Sociedad.

GARCÍA LINERA, A. (2012). Las tensiones creativas de la revolución. La quinta fase del proceso de cambio. Ediciones Luxemburg. Buenos Aires.

GARGARELLA, R. (2018). Consejo para tesistas: Comunidades de diálogo. Seminario de teoría constitucional y filosofía política. Una mirada igualitaria sobre el constitucionalismo.

Disponible en: <http://seminariogargarella.blogspot.com/2018/11/consejo-para-tesistas-comunidades-de.html> (Consultado el 19/6/2019).

GARRIGA OLMO, S. (2019). "Dónde me metí": experiencias de terminalidad educativa de mujeres estudiantes del Plan FinEs en el Gran La Plata y de acceso y permanencia a la Universidad Nacional de La Plata (2015-2018). (Tesis de grado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciado en Sociología. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1735/te.1735.pdf>

GEERTZ, C. (1994). La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.

GENEYRO, J.C. (2019). Presentación. Revista Pensamiento Universitario. Año 18. Número 18-Argentina, septiembre de 2019-ISSN 0327-9901.

GIRALDEZ, S; LUGANO, C; RÍOS, C y TESTA, C. (2020). Trabajo Social y vulnerabilidad social: estrategias institucionales y prácticas organizativas. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Libro digital, DOC.

GIRIBUELA, W.; MASSA, L.; SIEDE, M.V. (2014). Dispositivos que garanticen la elaboración de los trabajos finales de graduación: la experiencia en la UNLU. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

GIROUX, H. (2011). Beyond the Swindle of the Corporate University: Higher Education in the Service of Democracy. Global Research.

GLASER, B.; STRAUSS, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago. Aldine Press

GLUZ, N. (2011) (edit.). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”. -1ª ed.-Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ, G.; CLAVERIE J. (2007). “El acceso al sistema de educación superior en Argentina”. Ponencia presentada en: V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Tandil, 30, 31 de agosto y 1º de septiembre de 2007. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

GOROSTIAGA, J.; LASTRA, K.; BRITOS, S. (2016). Políticas institucionales para

favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. En: Revista Páginas de Educación. 10. 151. 10.22235/pe.v10i1.1363.

GOTLIB, I.; WHEATON, B. (eds). (1997). Stress and Adversity over the life course. Trajectories and Turning Points. New Cork: Cambridge University Press.

GRASSI, E. (1989). La mujer y la profesión de asistente social. Editorial HVMANITAS, Buenos Aires.

GREENWOOD, D. (2002). "La antropología 'inaplicable': el divorcio entre la teoría y la práctica y el declive de la antropología universitaria", Actas del VI Congreso de la SEAAP, Granada.

GROSSMAN, P., WILSON, S. Y SHULMAN, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9 (2), 1-25.

GUBER, R. (2018). Volando rasantes ... etnográficamente hablando. En: ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social / Nicolás Aliano ... [et al.]; compilado por Juan Ignacio Piovani; Leticia Muñiz Terra. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Buenos Aires: Biblos.

GUTIÉRREZ, A. (1997). Bourdieu y las prácticas sociales (2a. ed.). Universidad de Córdoba. Córdoba.

GUZMÁN GÓMEZ, C. (2004a). Entre el estudio y el trabajo: la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan, México, UNAM-CRIM.

GUZMÁN GÓMEZ, C. (2004b). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 22, pp. 747-767. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

GUZMÁN GÓMEZ, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. En: Revista De La Educación Superior, 46 (182), 71-87. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002> (Consultado 20/8/2019).

GUZMÁN GÓMEZ, C.; SAUCEDO, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20 (67), 1019-1053.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.

HARGREAVES, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' works and

culture in the postmodern age. Toronto. OISE Press.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (2014). *Capital profesional*. Morata. Madrid. España.

HARRÉ, R., LANGENHOVE, L. (1999). *The Dynamics of Social Episodes*. Edited by H. Harré R., L. Langenhove. *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell.

HELMAN, M.; MICÓ, G.; DEL VALLE VERA, A. (2014). *La escritura al servicio de los procesos de reflexión subjetiva. O escribir para pensar(se)*. En: *Revista Decisio*, N° 37, 17-23. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

HERMIDA, M.E.; MESCHINI, P. (2017) (Comps.). *Trabajo Social y descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. EUDEM. Mar del Plata. Argentina.

HIMANEN, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Planeta. Buenos Aires.

IBAÑEZ FANÉS, J. (2019). *Introducción. Leer y releer a Benjamin*. En: Benjamin, W. *Iluminaciones*. 1ª ed. – Buenos Aires. Taurus.

IEC-CONADU (2014). “Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias”. En: *Política Universitaria, Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*, Año 1, No.1, pp.2-7.

IESALC-UNESCO. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Editado por Ana Lucia Gazzola y Axel Didriksson. Caracas. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990>. (Consultado el 17/4/2018).

IMBERNÓN, F. (2002). *La investigación educativa y la formación del profesorado*. En Imbernón, F. (Coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.

INDA, N. (2006). *La perspectiva de género en investigaciones sociales*. En: *Des brèches dans la ville: Organisations urbaines, environnement et transformation des rapports de genre* [en línea]. Genève: Graduate Institute Publications. ISBN 9782940503810. DOI: 10.4000/books.iheid.6551. Disponible en: <[http:// books.openedition.org/iheid/6551](http://books.openedition.org/iheid/6551)>. (Consultado el 12/6/2018).

JAY, M (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

JODELET, D. (1986 [1984]). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*.

En: S. Moscovici. Psicología social. Vol. II. Editorial Paidós, Buenos Aires.

JOHNSTON, B. (2013). El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición. Narcea, Madrid.

JOSÍN, F. (2010). El compromiso político entre los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. IDES-UNGS

JOSÍN, F. (2012). “Tensiones de un oficio: el trabajo social y sus estudiantes”. En: Los trabajos y los días. Año 4 n°3 Facultad de Trabajo Social ISSN1852-7280. pp.68-80.

KAPLAN, C. (s/f). Emociones y Educación: una relación necesaria en debate. Papeles de coyuntura #2. Programa de Investigación Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación. IdIHCS-FaHCE-UNLP.

KAPLAN, C. (2020). Pedagogía universitaria y lazo emocional. En: Revista Pensamiento Universitario. Año 19 • Número 19 - Argentina, octubre de 2020 - ISSN 0327 – 9901.

KAPLAN, C. y PIOVANI J.I. (2018). “Trayectorias y capitales socioeducativos” en: PIOVANI, J. I. y SALVIA, A. La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI.

KARSZ, S. (2007 [2004]). Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica. España. Gedisa

KESSLER, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, Buenos Aires: UNESCO, I.I.P.E.

KROTSCH, P. (2001). “La dilución de las nociones de misión e idea de la universidad moderna: el papel de las demandas o finalidades asignadas”. En: Naishtat, Francisco; García Raggio, Ana; Villavicencio, Susana. (Comp.). Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades. Buenos Aires: Colihue.

KROTSCH, P. (2003). Educación superior y reformas comparadas. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Buenos Aires.

KROTSCH, P.; SUASNÁBAR, C. (2002) “Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo”. En: Revista Pensamiento Universitario. Nro. 10. 1-19.

LAHIRE, B. (2006). El espíritu sociológico. Ediciones Manantial. Buenos Aires

LARROSA, J. (1996). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Laertes. Barcelona.

LARROSA, J. y SKLIAR, C. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens/FLACSO. Colección “Pensar la educación”. Buenos Aires.

LAROTONDA DINARDI, C. (2019). Continuidades y rupturas en las representaciones sociales de alumnos y profesores acerca del rol de estudiante. En: RAES, 11(18), pp. 120-135.

LA SERE ERICKSON, B.; STROMMER, D. (2005). "Inside the first-year classroom: challenges and constraints". En: Upcraft. M. Lee; Gardner, John N.; Barefoot, Betsy O. & Associates.

LATOUR, B (2008). Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red. Manantial, Buenos Aires.

LEGARRALDE, M. (2015). Clase 1: Experiencias Docentes. [Seminario Docencia, Experiencia y Narración. Los Problemas de la Transmisión]. Maestría en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

LERA, C.; GENOLET, A.; SALAZAR, L. (comp.). (2014). Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.

LITWIN, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós educador. Buenos Aires.

LITWIN, E. (2011). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

LLINAS, P. (2009). Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

LÓPEZ, J. (1999). Conocimiento docente y práctica educativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

LÓPEZ, D. (2011). Reseña del libro Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal de Martin Jay [En línea]. En: Revista Aletheia, 1(2). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4816/pr.4816.pdf.

LORENTE MOLINA, B. (2004). "Género, ciencia y trabajo: las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social". En: Scripta Ethnologica, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Vol XXVI, Buenos Aires: pp.39-53.

LUCARELLI, E. (comp.). (2004). El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador.

LUISEELI, V. (2020). Desierto sonoro. Buenos Aires, Sigilo.

MAGGIO, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Paidós. Buenos Aires.

MARCHINI, D. (2018). Los cursos de ingreso como dispositivos para promover la

equidad en el acceso a la educación superior. El caso de las universidades del conurbano bonaerense creadas en el kirchnerismo. Tesis de Maestría-FLACSO.

MARINAS, J. M. (2004). *La razón biográfica: ética y política de la identidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

MARTÍNEZ, S. (2014). La docencia como ejercicio de la profesión. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

MARTUCCELLI, D. (2006). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: PUCP.

MARTUCCELLI, D. (2015). La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión (entrevista por Mariana Nobile y Rocío Ferrada Hurtado). *Propuesta Educativa*, 24(43), Vol. 1, 99-112.

MÁRQUINA, M; MAZZOLA, C.; SOPRANO, G. (Comps.) (2009). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires. Prometeo Libros.

MARRADI, A; ARCHENTI, N; PIOVANI, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores. Buenos Aires, Argentina.

MATUS, T. (1994). “Cuando la Epistemología no basta”. En: *Revista Acto Social*. S/f. Córdoba.

MATUS, T. (1995). “El dilema de la producción de conocimientos en Trabajo Social”. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Regional de Escuelas de Trabajo Social Cono Sur. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

MATUS, T. (2018). Transformación y abismo: la pasión catastrófica del Trabajo Social. En: Borja Castro y Marcela Flotts (Eds). *Imaginario de transformación: el Trabajo Social revisitado*. Santiago. Editorial RIL.

MAYER, L. (2009). Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 85-112.

MENÉNDEZ, E. (2002) *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

MENÉNDEZ, E. (2006). "Las múltiples trayectorias de la participación social". En: MENÉNDEZ y SPINELLI (coordinadores). *Participación social ¿para qué?* Buenos Aires: Lugar Editorial.

MENGES, R.; AUSTIN, A. (2002). Teaching in Higher education. En V. Richardson. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 1122–1156). Washington, DC: American Educational Research Association

MEYER, J. W. y ROWAN, B. (1999). "Organizaciones institucionalizadas: La estructura formal como mito y ceremonia". En: El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. Fondo de Cultura Económica. México.

MÍGUEZ, E. (2018). Crítica (y reivindicación) de la universidad pública. Siglo XXI. Buenos Aires.

MILLER, D., y ARVIZU, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. En: Revista De La Educación Superior, 45 (177), 17-42.

MINUJIN, A. y ANGUIA, E. (2004) La clase media, seducida y abandonada. Buenos Aires. Edhasa.

MONETTI, E. (2015). La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases. Noveduc. Colección Universidad.

MONTENEGRO, J. (2020) La Reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior y sus efectos en el acceso a la Universidad Nacional de La Plata: El caso de la Facultad de Ciencias Médicas (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1824/te.1824.pdf>. (Recuperado 12/8/2020).

MONTERO, F. y COLLIZZOLLI, F. (2016). América Latina ante un punto de inflexión: las dimensiones de la encrucijada. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

MORA ERASO, A del C. (2016). Concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del Profesorado Universitario de Trabajo Social: estudio de casos de profesores reconocidos profesionalmente en Colombia. Tesis del Doctorado en Trabajo Social. FTS-UNLP. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/55448/Documento_completo.pdf?sequence=3&isAllowed=y (Recuperado 7/6/2019).

MORANDI, G.; UNGARO, A. (Coord.). (2014). La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. La Plata. Edulp.

MORGADE, G. 2001. "¿Existe el cuerpo ... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad". En: Revista Ensayos y Experiencias Año 7 N.º 38, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

MOSCOVICI, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

MUÑIZ TERRA, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las

principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65, <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/v02n01a04/125> [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2019].

MURCIA, M.L. (2017). *Relatos de experiencias de enseñanza memorable desde la voz de docentes noveles de escuela secundaria*. Tesis de Maestría. UDESA. Argentina.

NARVAJA DE ARNOUX, E.; DI STEFANO, M.; PEREYRA, C. (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba, Buenos Aires.

NEIBURG, F.; PLOTKIN, M. (Comps.). (2004) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*, Paidós, Buenos Aires.

NETTO, P. (2002). *Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.

NÚÑEZ, P.; LITICHEVER, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. 1a ed. Grupo Editor Universitario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

OJEDA, M. C.; ALCALÁ, M. T. (2004). *La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (1). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/765Ojeda.PDF> (Consultado el 19/3/2019).

ORTEGA, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

OSAL, (2012). *Movimientos estudiantiles*, Provincia de Buenos Aires: CLACSO- Año XIII, Núm.31.

PAPARINI, C.; OZOLLO, F. (2015). *Calidad y derecho a la educación superior*. En: *Revista Integración y Conocimiento* ISSN 2347-2658. N.º 3.

PAREDES, S. M. (2015). *Las Transformaciones Académicas del Sistema Universitario en 30 años de democracia. Aportes a la discusión sobre la democratización de la educación*. Tesis de Doctorado. Centro de Estudios Avanzados -UNC.

PARRA, G.; BASTA, R. (2014). *El debate del ejercicio profesional en la contemporaneidad: desafíos en el proceso de formación*. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). *XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.*-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

PEDRAGOSA, M. A. (2018). *El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios (Tesis de posgrado)*. -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1617/te.1617.pdf>.

PERELMITER, L. (2016). Burocracia plebeya. La trastienda de la asistencia social en el Estado Argentino. UNSAM EDITA. Buenos Aires.

PÉREZ LINDO, A. (1985). Universidad, política y sociedad. Eudeba, Bs.As.

PÉREZ, S. y LEGARDÓN, G. (1995). Formación profesional. Proyecto de investigación: La práctica preprofesional en la formación profesional en la Escuela Superior de Trabajo Social. Área de Trabajo Social. FTS de la UNLP.

PÉREZ RASETTI, C. (2014). La expansión de la Educación Universitaria en Argentina: políticas y actores. En: Revista Integración y Conocimiento, N.º 2. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/viewFile/9243/10428> (Recuperado el 19 de agosto de 2019).

PIERELLA, M.P. (2012). La autoridad profesoral en la universidad contemporánea. Aportes para pensar las transformaciones del presente. En: Revista Perfiles Educativos | vol. XXXVI, núm. 145, 2014 | ISSUE-UNAM. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n145/v36n145a9.pdf> (Recuperado 19/6/2018).

PIERELLA, M.P. (2014). La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Paidós, Buenos Aires.

PIERELLA, M.P. (2018). “El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y currículum”. En: Espacios en blanco. Serie indagaciones, 28(2), 33-48. Recuperado en 20 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200004&lng=es&tlng=es.

PIERELLA, M.P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. En: Revista Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 13, núm. 16. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e074>

PIERELLA, P.; PERALTA, N.; POZZO, M.I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. En: Revista Iberoamericana de Educación Superior. México; vol. XI p. 68 – 84.

PINKASZ, D. (2015). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. FLACSO- Argentina. E-Book. ISBN 978-950-9379-28-2.

PIÑA, J. y otros. (2003). La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar. En: Piña, J., Furlan, A. y Sañudo, L. (Coords.). Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002 (pp. 31-127). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

PIOVANI, J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En: ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social / Nicolás Aliano ... [et al.]; compilado por Juan Ignacio Piovani ; Leticia Muñiz Terra. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Buenos Aires: Biblos.

PIOVANI, J. I.; SALVIA, A. (2018). La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

PIQUÉ, A. (2016). Políticas públicas para la democratización universitaria durante el período kirchnerista (2003-2015). La experiencia de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Tesis de Maestría. FLACSO. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/13892> (Consultado el 01 de junio de 2019).

PLOTNO, G. (2015). Universidad, clase social y educación familiar: acceso y graduación en el nivel superior en Argentina. Tesis de Maestría- FSOC-UBA.

POGRÉ, P. et al. (2018). Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior / Paula Pogré... [et al.]; coordinación general de Paula Pogré. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

POPE, M. (1998). “La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal”. En: Carretero, M. (comp.), Procesos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires. Aique.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla: Diada Editorial.

PRATI, M. (2012). “Tribus y territorios estudiantiles. Notas metodológicas acerca de la relación entre disciplinas del conocimiento y cultura política en estudiantes de la UNLP”. En: Revista Cuestiones de Sociología (8), La Plata.

PRATI, M. (2014). Heterogeneidad de la docencia universitaria en Argentina. En: Morandi, G.; Ungaro, A. (Coords.) La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la

formación docente universitaria. Edulp, La Plata.

RAMA, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación - Número 50. OEI. ISSN: 1022-6508.

RAMSDEN, P. (1993). Theories of learning and teaching and the practice of excellence in higher education. Higher education research & development, 12 (1), 87-97. DOI:10.1080/0729436930120108.

RAMSDEN, P. (2003). Learning to teach in higher education. London: Routledge.

REASON, R.; TERENZINI, P.; ROBERT, J.D. (2006). "First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College". Research in Higher Education. 47. 149-175. 10.1007/s.

REBELLATO, J.L. (1989). La contradicción en el trabajo de campo. En: Rebellato, J.L., Ética y práctica social. pp. 187-200, Montevideo, EPPAL.

REMEDI, E. (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos". En: Remedi, E. (Coord.) Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. Plaza y Valdés editores. México.

RINESI, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre universidad y sociedad? Documentos para el debate. IEC-CONADU11162-005-8884-4.

RINESI, E.; SMOLA, J.; CUELLO, C.; RÍOS, L. (Comp.). (2016). Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica. Ed. UNGS. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

RINESI, E.; SOPRANO, G. y SUASNÁBAR, C. (comps.) (2005). Universidad: reformas y desafíos: Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil. Buenos Aires: UNGSM / Prometeo Libros.

ROBLES, C. (2010). Tesis de Maestría: "Elección vocacional y representaciones sociales del trabajador social. Un estudio con ingresantes a la carrera de grado en la UBA (2009)". Maestría en Trabajo Social. UNLP.

ROCA, D. (2008). La nueva generación americana y Supresión del Doctorado en Derecho. En: Deodoro Roca: obra reunida I. Cuestiones universitarias. Universidad Nacional de Córdoba.

ROCKWELL, E. (1990). "La dinámica cultural en la escuela" En: ÁLVAREZ, A. (Edit.): Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

RODRIGUEZ, R. (2019). “Lo grupal en la encrucijada: devenires en trabajo social”. Conferencia central. En: Robles, C. (Comp.). Lo grupal en la intervención, la docencia y la investigación en Trabajo Social. - 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

ROS, M. (2014) “Las prácticas docentes en la universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia”. En: Morandi, G.; Ungaro, A. (Coords.) La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. Edulp, La Plata.

ROTONDI, G.; GAITÁN, M. (2014). La sinergia de las funciones universitarias y los aportes a la interdisciplina. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

ROVELLI, L. (2013). La Universidad es el Otro. En: La Universidad en 30 años de democracia. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Disponible: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/noticias/la-universidad-en-30-anos-de-democracia/> (Recuperado 26/6/2019).

ROZAS PAGAZA, M. Algunas reflexiones sobre los lineamientos que deben guiar el Plan de Estudios en Trabajo Social. En: Soldevilla, A. (Comp.) (2010). Tensiones y desafíos en la formación profesional. Aportes en torno a las prácticas pre-profesionales. 1ª ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

ROZAS PAGAZA, M. (2017). Igualdad y desigualdad en América Latina: generando debates en Trabajo Social en relación con otras ciencias del campo social: III Foro Latinoamericano de Trabajo Social. -1ª ed.-CABA. Espacio Editorial.

SÁNCHEZ, M. (2017). Una universidad para los jóvenes de Florencia Varela. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/774>.

SANTOS, B de S. (2007). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Colección Universidad Boaventura de Sousa Santos, Cides-Umsa, Asdi y Plural editores.

SAUTÚ, R. (1998). Estilos y prácticas de investigación biográfica. En: Sautú, R. (comp.). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores (pp.21-60), Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

SAUTU, R, BONIOLO, P, DALLE, P y ELBERT, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En: Manual de metodología: construcción del marco teórico,

formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO.

SÁINZ, Milagros; LÓPEZ-SÁEZ, Mercedes y LISBONA, Ana (2004) Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. En: Revista Acción Psicológica, Vol.3, N.2. 111-123.

SAZBÓN, J. “Historia y experiencia”. En: Entre pasados. Revista de Historia, Año 10 Vol. 33 (23-42).

SCOTT, J. (1999) “Experiencia”, en Revista Hiparquia, Vol. X, N° 1.

SCHNABEL, U; ALFELD, C; ECCLES, J; KÖLLER, O y BAUMERT, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the Uni-ted States and Germany: Different ramifications—Same effect? Journal of Vocational Behavior, 60 (2), 178-198.

SENNETT, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad, Anagrama, Barcelona.

SHAVELSON, R.; STERN, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas. En: J. Gimeno Sacristan, J.; Pérez Gómez, A. I. (Dir.). La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

SHULMAN, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M. (Ed.). La investigación de la enseñanza, I. En focos, teorías y métodos (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.

SIGAL, V. (1998). “El sistema de admisión a la universidad en la Argentina”. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. La Universidad n° 14. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/92992>.

SILVA, V. (2018). La construcción social del respeto en la escuela. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes. Tesis de Doctorado. Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/71353/Documento_completo.pdf-PDFA1b.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Consultado 19/5/2020).

SILVA LAYA, M. (2011). “El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico”. En: Perfiles educativos, Vol. XXX, No.120, 7-32.

SIRVENT, T. (1992). Políticas de Ajuste y Educación Permanente: ¿quiénes demandan más educación? En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras-UBA - Miño y Dávila Ed. Año I N°1.

SITEAL (2008). “La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina”. IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la OEI.

SITEAL (2009). “Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina”, Boletín N.º 2. Disponible en línea: www.siteal.iipe-oei.org.

SITEAL (2013). “¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?” Consultado en: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf

SOLDEVILLA, A. (Comp.) (2010). Tensiones y desafíos en la formación profesional. Aportes en torno a las prácticas preprofesionales. 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

SOSA, M y SAUR, D. (2014). “Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba”. En: CARLI, S. (comp.) (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana

SOUTHWELL, M. (2019). La modesta filosofía educativa del macrismo. Blog Conversaciones necesarias. Edición marzo 2019 | nº237.

SOUTHWELL, M.; VASSILIADES, A. (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad; Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. 11, pp.163-187.

SOUTO, M. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Bs. As., Ed. Novedades Educativas, Serie Los Documentos N.º 10.

SOUTO, M (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, XVII (29):57 – 74.

SPASIUK, G; BALMACEDA, N. (Comps.). (2014). XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.- Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

STAKE, R. (1994). Investigación con estudio de casos. Madrid. Morata.

SUASNÁBAR, C. (2004) Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976). Manantial/FLACSO, Bs. As.

SUASNÁBAR, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. En: Revista Propuesta Educativa Número 50 – Año 27 – Vol.2 – Págs. 39 a 62.

SUASNÁBAR, C.; PALAMIDESSI, M. (2007). “Notas para una historia del campo de producción”, en PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C.; GALARZA, D. (comps.). Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003. Buenos Aires. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Manantial.

SUASNÁBAR, C.; ROVELLI, L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre

los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. En: Revista Innovación Educativa, vol. 11, núm. 57, octubre-diciembre, 2011, pp. 21-30 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.

SUASNÁBAR, C.; ROVELLI, L. (2016a). “Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las dinámicas de diferenciación”. En: El derecho a la Universidad en perspectiva regional, Chiroleu, A. et al. Del Valle, D.; Montero, F.; Mauro, S. (comp.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU: CLACSO.

SUASNÁBAR, C. & ROVELLI, L. (2016b). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-posições*, 27(3), 81-104.

SVAMPA, M. (2005). La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del Neoliberalismo. Buenos Aires, Taurus.

TAFANI, R.; ROGGERI, M.; CHIESA, G.; GASPIO, N. (2012). La educación superior en Argentina. En: *Revista de Salud Pública*, 16(3), 56-70.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Ed.Paidós. Buenos Aires.

TEDESCO, J.C. (1985). “Reflexiones sobre la Universidad Argentina”. En: *Revista Punto de Vista*. Año VII N.º 24. Buenos Aires.

TEDESCO, J.C.; ABERBUJ, C.; ZACARÍAS, I. (2014). *Pedagogía y democratización en la universidad*. Editorial Aique. Buenos Aires

TEDESCO, J. C.; ABERBUJ, C.; ZACARÍAS, I. (2014). “La enseñanza en el ingreso a la universidad: el caso de las carreras de ciencias sociales en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina)”, *Currículo Sem Fronteiras*, Vol. 14, N.º 3, págs. 32-45.

TEICHLER, U. (2000). *Education and Employment*. En Teichler, U. (Ed.). *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: Sense Publishers.

TENTI FANFANI, E. (2000). “Culturas juveniles y cultura escolar”. En: *Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*. Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio (Brasília)

TERIGI, F. (2010). “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía”. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.

TERIGI, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: iniciales del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En: *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (OEI)C/ Bravo Murillo, 3828015, Madrid, España.

TILLY, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.

TINTO, V. (1987). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

TINTO, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, (62), 56–63.

TINTO, V. (2000). “Linking learning and leaving: Exploring the role of the college classroom in student departure”. In: J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 81-94). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

TINTO, V. (2005). *Moving from Theory to Action in College Student Retention: Formula for Student Success*. (A. Seidman, ed.), Westport: Greenwood Publishing.

TIRAMONTI, G. (2001). *Modernización educativa de los 90'. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* FLACSO/Temas Grupo Editorial, Bs. As.

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

TOBIN, P. (2005). “Reflexiones sobre la práctica en el proceso de formación de los Trabajadores Sociales” en *Revista Cátedra Paralela*. N 2. Colegio de profesionales de Trabajo Social- Escuela de Trabajo Social- UNER.

TOER, M. (1997). “Los estudiantes de la UBA y su actitud ante las instituciones”. En: *Revista Pensamiento Universitario* (6), Buenos Aires.

TORCIGLIANI, I.; GALÁN, M. (2014). *Procesos de construcción de conocimiento en el marco de prácticas académicas de intervención preprofesional*. En: Spasiuk, G; Balmaceda, N. (Comps.). (2014). *XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social – 1ª ed.*-Posadas: EdUNaM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

TRILLO, F.; VILAS, Y.; ZABALZA, M. (2017). *Estudiar en la universidad: un momento especial en la vida*. En: *RAES* ISSN 1852-8171. Año 8. Número 14 / p. 144-164.

TROW, M. (2005). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. In P. Altbach (Ed.), *International Handbook of Higher Education*. Kluwer.

TURNER, V.W. (1986). "Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience". En: V. Turner y E. Bruner (eds.). *The Anthropology of Experience*. University

of Illinois Press.

TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312031003453> (Consultado el 17/9/2019).

UTHOFF, A.; BECCARIA, L. (2007): Panorama social de América Latina. Transmisión de las oportunidades educativas. División de Desarrollo Social y la División de Estadística y Proyecciones, Económicas. Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de Naciones Unidas. Santiago de Chile: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml>. (Consultado el 29 de marzo de 2018).

VAN DEN BERG, R. (1999). The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: A concerns-based approach. *American Educational Research Journal*, 36 (4): 879-906.

VARELA, S. y BARANDIARÁN, S. (2012). “Los estudiantes de la UNLP: apuntes cuantitativos para una caracterización estructural”. En: *Cuestiones de Sociología. Revista de estudios sociales*. La Plata, N°8, pp. 163-170.

VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta.

VISACOVSKY, N; ITALIA, P. (2016). “Encuentros y desencuentros entre universidad y escuela secundaria”. En CAMBOURS De DONINI, A.M. y GOROSTIAGA, J. (Coords.) *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Aique educación, Bs. As.

VOMMARO, P. (2013). *Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: una aproximación desde los movimientos estudiantiles*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales; *Sociedad*; 32; 7-2013; 127-144.

WAGNER, A. (2013). *La investigación en el Trabajo Social argentino. Estado de situación*. En: Acevedo, P.; Fuentes, P. (Comps.). (2013). *Formación académica en trabajo social en la República Argentina: debates y desafíos*. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

WEISS, E. (2012). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”. En: *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, N.º 135.

WILLIAMS, R. (2009). [1977]. *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta Editorial.

WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós

YSUNZA BREÑA, M.; DE LA MORA, S. (2006) *La tutoría: incorporación del*

estudiante al medio universitario. México, UAM.

ZABALZA, M.A. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

A modo de Epílogo

Acerca de la virtualización de la experiencia universitaria

En el momento de finalizar la escritura de estas líneas, la experiencia universitaria se puso en jaque de la noche a la mañana y tanto las instituciones como los actores universitarios se vieron compelidos a repensar los procesos de formación. Si la experiencia universitaria se presenta como productora de sentidos, su indagación cobra un renovado interés en función de la modalidad virtual que está adquiriendo la enseñanza como una de las dimensiones de un conjunto más amplio de modificaciones y adecuaciones al que las universidades debieron aventurarse en virtud de la actual situación de emergencia sanitaria. El correlato de la pandemia por la que atravesamos es la no presencia física de los actores universitarios en las unidades académicas y la virtualización de la enseñanza.

Desde la perspectiva asumida en esta tesis, los momentos de ruptura de la cotidianeidad resultan propicios para pensar los sentidos de la experiencia universitaria que construyen los estudiantes y profesores, es decir, para reponer la pregunta en clave del registro de aquello “*que pasa*” y “*les pasa*” a estos actores protagónicos en los procesos de formación universitaria. En un documento reciente el Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN, 2020), a los rasgos de excepcionalidad y provisoriedad, agrega que el período actual reviste condiciones cambiantes que imposibilitan prever que las circunstancias vayan a mantenerse iguales durante su permanencia. Asimismo, refiriéndose específicamente a los estudiantes un informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior (IESALC, 2020) señala que el impacto más inmediato es que el cese temporal de las actividades presenciales de las instituciones universitarias ha dejado a los estudiantes en una situación totalmente nueva, sin una idea clara de su extensión en el tiempo y cuyas consecuencias son inmediatas sobre su vida cotidiana, los costes y cargas financieras soportados y, por supuesto, la continuidad de sus aprendizajes.

En el caso de la UNLP, entre otras instituciones universitarias, la incorporación acelerada y masiva de una nueva mediación tecnológica resultó la estrategia adoptada con el fin de garantizar la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, el derecho a la educación superior en el contexto angustiante de una pandemia que azota a un mundo surcado por dramáticas desigualdades. En la experiencia atravesada por la FTS todas las cátedras se virtualizaron. En un lapso de 15 días, se crearon 41 aulas virtuales y la totalidad de las materias

de las carreras, así como los seminarios de posgrado pasaron a utilizar aulas virtuales, blogs de cátedras y/o plataformas de videoconferencia. Estudiantes, docentes, no docentes, equipo de gestión, agrupaciones, comenzaron a debatir acerca de este proceso en el que todo empezaba a ser cuestionado: formas de enseñar y de aprender, posicionamientos ético-políticos insertos en paradigmas educativos, organización del tiempo, estructura de las cátedras, propuestas pedagógicas y organización de contenidos, materiales de estudio, procesos de evaluación, entre otros aspectos (Aguinaga, Larrouy y Sala, 2020)¹⁷⁴.

En este escenario, es posible identificar en los relatos de los profesores su preocupación ante la virtualización abrupta e intempestiva que debieron experimentar sus propuestas pedagógicas, la falta de capacitación para enseñar a través de plataformas virtuales o la formación acelerada que debieron asumir a la par que dictan sus cursos, la poca claridad en cuánto a las evaluaciones y el grado de participación y aprendizaje de los estudiantes. Preocupaciones que en rigor también se combinan con el rediseño permanente que realizan de las estrategias pedagógicas y con el compromiso político que implica transmitir mensajes inclusivos y esperanzadores a los estudiantes, fundamentalmente a aquellos que transitan los primeros años de la formación universitaria. Como apunta Larraguivel¹⁷⁵:

...los maestros universitarios no sólo se han visto en la necesidad de aprender en el aislamiento los mecanismos técnicos de la educación virtual, sino que muy probablemente también se encuentren experimentando procesos de adaptación a las nuevas situaciones que impone la educación en línea, en especial si partimos del hecho de que la efectividad de la enseñanza en el salón de clases se apoya en una buena interacción social entre profesor y alumno (2020:110).

¹⁷⁴ Aguinaga, A.; Larrouy, N.; Sala, D. (2020). ¿Aulas en cuarentena? Portal Entredichos. Intervenciones y debates en Trabajo Social. FTS-UNLP.

Disponible en: <http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2020/05/14/aulas-en-cuarentena> (consultado 1/6/2020).

¹⁷⁵ Larraguivel, E (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En: IISUE. Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia> (consultado el 25/5/2020).

Por otra parte, desde los sectores del sindicalismo docente universitario también se comenzó a llamar la atención ante el surgimiento de nuevos problemas como la sobrecarga de ocupaciones¹⁷⁶, los nuevos gastos que recaen en los profesores al poner a disposición las herramientas tecnológicas personales y las conexiones domiciliarias a la red, los incordios y malestares suscitados ante la reorganización de las viviendas para diseñar espacios laborales acordes para la tarea docente, entre otros aspectos¹⁷⁷. Desde ya, también para los estudiantes las circunstancias implicaron cambios que requieren capacidades que, para muchos de ellos, pueden estar poco desarrolladas para adaptarse al tipo de modalidades educativas virtuales.

¹⁷⁶ En un informe reciente, la Asociación de Docentes Universitarios de la Universidad Nacional de La Plata (ADULP) llevó a cabo, a través de su Centro de Estudios en Trabajo y Universidad Secretaría de Formación, un relevamiento sobre las condiciones y medio ambiente de trabajo en contexto de ASPO en la UNLP. Con el objetivo de describir el estado del trabajo docente en el contexto actual, identificar situaciones de vulneración de derechos, y visibilizar desigualdades, el informe concluye que sobre una estructura desigual preexistente de los puestos de trabajo por cargo o dedicación se instala el trabajo docente virtual. El informe detalla que, sobre la apropiación de la tarea, el 97,5% de los docentes encuestados (1.620) virtualizó las tareas docentes. Además, se agrega que la mayoría de los docentes dicen que trabajan más que antes, que tienen más tareas que antes, que no sabían casi nada o poco sobre enseñanza virtual, y que no disponen de espacio, escritorio y silla, que comparten computadora equipada, o que no estaba equipada y tuvieron que gastar dinero en hacerlo comprando cámaras, micrófonos, pizarras o la computadora completa.

¹⁷⁷ En el mes de junio del presente año la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) en reunión paritaria con las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación, acordaron un marco regulatorio del trabajo a distancia y las condiciones laborales bajo la situación de excepcionalidad del COVID-19. En el marco del acuerdo las partes reconocen como trabajo docente en contexto virtual o no presencial al que se realiza desde el domicilio de los docentes, o desde otro ámbito sin la presencia de estudiantes, hasta tanto se disponga el restablecimiento de las actividades presenciales en las universidades. Sintéticamente, el acuerdo contempla, entre otros puntos, la regulación de los tiempos de trabajo correspondientes a la carga horaria de los cargos y dedicaciones docentes, el derecho a la desconexión y la pausa virtual, a la percepción del salario correspondiente según los acuerdos paritarios y las condiciones de trabajo establecidas en el Convenio Colectivo de Trabajo, la estabilidad docente y la suspensión de las evaluaciones de reválida de cargos mientras dure la excepcionalidad, la continuidad de la capacitación docente y la formación pedagógica y de enseñanza en entornos virtuales, la disposición de recursos tecnológicos de las universidades, el establecimiento de las plataformas virtuales de las universidades y la provisión de recursos tecnológicos por parte del Ministerio de Educación de la Nación.

Asimismo, el movimiento estudiantil organizado a través de sus federaciones y agrupaciones¹⁷⁸ comenzó a plantear, en el escenario universitario, un conjunto de preocupaciones relativas a las diversas situaciones que atraviesan a los estudiantes y lograron articular una serie de propuestas para abordar las nuevas dificultades que se presentan de alguna manera alterando la experiencia universitaria estudiantil¹⁷⁹.

La indagación de los sentidos de la experiencia universitaria parece habilitar nuevas preguntas con respecto a cuáles podrán ser los efectos educativos de mediano y largo plazo que esta realidad traiga consigo en una posible reestructuración del sistema universitario y particularmente en el tipo de ofertas de carreras universitarias de grado. En este punto conviene recordar que, de acuerdo con la información recientemente publicada por la SPU (2020), existen actualmente en el país 392 ofertas con modalidad de estudio a distancia (192 en el sector privado y 200 en el sector estatal) y 161.281 estudiantes que cursan bajo esta modalidad (más del 60% de ellos pertenecen al sector de gestión privado).

Para finalizar, considero fundamental la capacidad que puedan exhibir las universidades para autointerrogarse en el sentido de plantearse cómo considerar e incorporar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia universitaria, en la inmediatez, pero también una vez que sea posible retomar las actividades presenciales. Reconstruir las reflexividades y cuestionamientos de los actores desde el punto de vista analítico en un contexto en que la experiencia universitaria se ha visto trastocada de manera abrupta e intempestiva, parece ser un irrenunciable de cualquier política y/o programa de acción que el sector universitario se proponga implementar.

¹⁷⁸ Para mayor información véase: <https://www.diariocontexto.com.ar/2020/05/21/la-fulp-destaco-la-entrega-de-computadoras-de-la-unlp-a-estudiantes/> (Consultado el 10/6/2020).

¹⁷⁹ Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), en el Gran La Plata, en donde viven la mayoría de los estudiantes que cursan sus estudios en la UNLP en general y en la FTS en particular, el 72,9% de los hogares cuenta con una computadora y el 83% tiene acceso a internet. Si bien estos indicadores están por encima de la media nacional de los aglomerados de más de 500 mil habitantes, muestran que el acceso a internet y las computadoras dista mucho de ser universal. Por otra parte, cabe anotar que ni disponer de una computadora ni contar con la posibilidad de acceder a internet significa, necesariamente, su aprovechamiento y/o conocimiento. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=4&id_tema_2=26&id_tema_3=71 (consultado el 24/6/2020).