



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS

SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN

TITULO DE LA TESIS: Selectividad en el nivel superior: la experiencia estudiantil en el Ciclo Básico

Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires.

AUTORA: Lic. Sandra Lancestremère.

DIRECTORA: Dra. Sandra Ziegler.

FECHA DE PRESENTACIÓN DEL INFORME: Abril 2022.

FECHA DE DEFENSA Y DICTAMEN: 01 de septiembre, 2022

RESUMEN

La selectividad en el sistema educativo argentino adquiere rasgos específicos, cuando se procesa a través de políticas de inclusión, que asimilan democratización con la eliminación de mecanismos formales de transición entre niveles. Este desdibujamiento, que activa mecanismos institucionalizados, pero menos formalizados, opera a modo de frontera simbólica, instituyendo en los sujetos, una forma particular de ser alumno o estudiante.

Esta investigación explora dicha frontera, a través de un análisis de diseño cualitativo de la experiencia estudiantil – o, más precisamente, la etapa de integración-afiliación al nivel superior – de estudiantes del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), e indaga acerca de los mecanismos implícitos de selección, que la institución pone en juego, y las estrategias que despliegan los estudiantes para atravesar el CBC.

Un exhaustivo relevamiento de las investigaciones y discusiones en torno a los sistemas de ingreso y transiciones al nivel superior, y un desarrollo amplio de categorías conceptuales permitieron la reconstrucción de dicha experiencia.

Los hallazgos, que aquí se presentan y analizan, identifican una tríada de sentidos - mérito (individual)-gratuidad-prestigio –, que instituye una forma particular de ser en la universidad. Así, pensar y cuestionar esta cadena de sentidos, que deviene en pilar de la igualdad de oportunidades, abre y abona al debate en torno a cómo las desigualdades socioeconómicas se entraman con desigualdades socioeducativas, desigualdades en el acceso y la permanencia, reales y efectivos, en el nivel superior.

ABSTRACT

Educational policies promoting inclusion take on distinctive traits, when addressing selectivity in the Argentine higher education system, since the withdrawal of formal admittance arrangements has often been regarded as a synonym to democratization. Yet, acting as symbolic boundaries, such non-explicit institutionalized barriers both activate less formal selective mechanisms, and institute a specific manner of being students in all subjects.

This research explores those boundaries, looking into the student experience – more specifically, the first stages of integration and engagement to higher education – among students of the first undergraduate year - common to all Buenos Aires University’s majors - or the Ciclo Básico Común (CBC, as per its acronym in Spanish). This qualitative study was designed to describe such non-explicit yet institutionalized selective mechanisms and portray the strategies that students develop throughout the CBC, in order to successfully access university.

In building the conceptual framework of the research, scientific studies and debates both on admittance and transitions to higher education, as well as on social and school experience, were reviewed, enabling to reassemble the student experience in greater depth.

The research findings presented hereto have identified that specific representations and connotations of (individual) merit, prestige and gratuity interact and model an also specific manner of becoming a UBA student. Ultimately, by raising awareness and discussing the implications of such interactions, as grantors of equal opportunities, this work is intended to shed a light on the ways that socioeconomic inequalities entangle with social-educational inequalities, in terms of real and effective access and permanence, in higher education.

AGRADECIMIENTOS y DEDICATORIAS

Como todos, he aprendido que no es sencillo afrontar y llevar a cabo la elaboración de un trabajo de tesis, más allá de las variables y circunstancias exclusivamente personales, individuales, como toda experiencia, se construye – siempre – con el apoyo, la contención y la lucidez de otros. Por eso, antes de exponer el trabajo, a ellas y ellos van dedicadas estas palabras de agradecimiento.

En primer lugar, gracias a Sandra Ziegler, directora de este proyecto, por el empuje, la confianza, las lecturas, los comentarios, los conceptos prestados a este análisis, los *ultimatums* necesarios, y por haberme incluido en el segundo gran actor – o debería decir actores - de este trabajo, el equipo de trabajo del NEEDS (Núcleo de Estudios sobre Elites y Desigualdades Socioeducativas, FLACSO Argentina), que sitúa en todo sentido este análisis. Sin ustedes, y todo lo producido y aprendido en equipo, no sería lo mismo.

Gracias, también, a las instituciones educativas y de investigación – entre otras, USAL, FLACSO, UNIPE -, que me han albergado y albergan, que me interpelan y forman constantemente, como alumna, estudiante, compañera, docente e investigadora.

Gracias a las chicas y chicos que me prestaron tiempo y vida, en el campo de esta investigación, porque su experiencia la nutre.

A mi mamá, Elena Galdo, por enseñarme a ser – entre otras mil cosas – curiosa y docente.

A quienes me acompañaron siempre, de una y mil maneras: mis amigas, amigos, hermanos, parejas, terapeutas, mi familia toda. Especialmente, a mi hermana, Graziela, y a Raquel Soto y Cecilia Gelfi, porque esto es, también, gracias y con ustedes. ¡Todo se puede!

Y dos dedicatorias:

A dos personas fundamentales, que partieron hace mucho y hace poco, mi papá, Rubén, y mi amiga, Mariana Vera, porque nunca van a dejar de ser en mí.

Y a mi hijo, Gabriel Wisniacki, Gabito. SIEMPRE.

INDICE

1. DEMOCRATIZACIÓN Y SELECTIVIDAD: Dinámicas en tensión en el ingreso al nivel superior.	9
1.1. Introducción	9
1.2. Ingresos restringidos e irrestrictos en las universidades nacionales ...	10
1.3. Democratización y masificación	12
1.4. La trayectoria escolar previa	12
1.5. El Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires ...	14
2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	15
3. PALABRAS CLAVE	17
4. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	17
5. SISTEMAS DE INGRESO Y TRANSICIONES AL NIVEL SUPERIOR	18
5.1. El ingreso al nivel superior desde el marco socio-histórico de las políticas públicas	18
5.2. Implementación y análisis de distintos sistemas de acceso al nivel superior en universidades nacionales	20
5.1.1. Admisión y selectividad en otras universidades nacionales	21
5.3. Marcos conceptuales para el análisis de la transición al nivel superior ..	23
5.3.1. La inclusión excluyente, la exclusión incluyente	23
5.3.2. Otros ámbitos, la misma universidad	24
5.3.3. De la experiencia escolar a la experiencia estudiantil	26

6. CATEGORÍAS CONCEPTUALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN EL NIVEL SUPERIOR	26
6.1. Dominación y legitimación en el campo de la educación superior universitaria	27
6.2. <i>Habitus</i> - capital cultural – capital educativo	29
6.3. Experiencia estudiantil y trayectorias escolares	32
6.4. De fronteras simbólicas y experiencias categorialmente diferenciadas	34
7. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	36
7.1. Elección y justificación del diseño y muestreo	36
7.2. Caracterización sociodemográfica de la muestra	38
8. TRAYECTORIAS, MÉRITO Y PRESTIGIO: Acerca de cómo se legitima la selectividad desde la experiencia estudiantil.	41
8.1. Factores estructurales: trayectorias familiares y trayectorias escolares...	43
8.1.1. Ser primera generación universitaria – La ampliación del horizonte de oportunidades	44
8.1.2. La trayectoria escolar previa: valoración e impacto sobre la experiencia en el CBC	44
8.2. Masificación y democratización en contextos fragmentados	47
8.3. Elección de la universidad y elección de la carrera	49
8.3.1. Los primeros pasos: la inscripción al CBC	49
8.3.2. La elección de la carrera	52
8.3.3. Elección de la universidad	53
8.4. Lo público-gratuito vs. lo privado-arancelado: sobre la oferta y las preferencias	55

8.4.1. Privatización de la educación en Argentina: apuntes para nuestro análisis	56
8.4.2. Acerca de los sentidos de lo público-gratuito	59
8.5. La mirada acerca de los docentes	63
8.5.1. Profes de la escuela y profes del CBC	63
8.5.2. ¿Qué es un buen profe?	64
8.6. Sociabilidad en el CBC	66
8.6.1. Política partidaria y militancia	68
8.6.2. Discriminación escolar y el CBC como espacio de respeto a la diversidad	70
8.6.3. Formas de sociabilidad y consumos de época: redes sociales y aplicaciones	72
8.7. El CBC como filtro: desigualdades socioeducativas y meritocracia	73
8.7.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de meritocracia?	76
8.7.2. Esfuerzo y merecimiento	77
8.7.2.1. Aprender a estudiar: formas escolares vs. universitarias, de enseñar y aprender	78
8.7.2.2. ¿Dónde, cuánto, cómo se estudia?	80
8.7.2.3 ¿Qué es estudiar?	83
8.7.2.4. “Ser vaga”, “estar chill” o ¿qué no es estudiar?	80
8.7.2.5. Los dispositivos de evaluación: parciales y finales ...	84
8.7.2.6. Las materias filtro: ¿mecanismo de selección explícito o velado?	86
8.7.2.7. Los docentes como agentes de la selección	86
8.7.2.8. Otras variables intervinientes	87
8.7.2.9. Los momentos de crisis: querer dejar el CBC	88
8.8. Mérito y legitimación de la selección	89
8.8.1. ¿Quiénes no?	90

8.8.2. Mérito y prestigio, ante la devaluación de las certificaciones..	95
8.9. Fronteras simbólicas y la selección como acto de institución	97
9. POST SCRIPTUM	101
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
11. ANEXOS	109

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribución por sexos	39
Gráfico 2 – Distribución por lugar de nacimiento	39
Gráfico 3 – Distribución por lugar de residencia	39
Gráfico 4 – Nivel educativo alcanzado en el hogar	40
Gráfico 5 – Incidencia de la carrera elegida en la muestra	41

1. DEMOCRATIZACIÓN Y SELECTIVIDAD: Dinámicas en tensión en el ingreso al nivel superior

1.1. Introducción

Diversos autores señalan que la fragmentación del sistema educativo argentino involucra todos los niveles. Según Tiramonti (2004),

El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios (...) pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. (p.27).

La dinámica de la fragmentación opera de manera particular sobre la reproducción y reconfiguración de antiguas y nuevas formas de desigualdad, ya que puede pensarse que es a la vez producto y causa de una forma de organización cada vez menos sistémica. De hecho, la relación inclusión-exclusión, base y objeto de buena parte de las políticas contra la desigualdad, debe plantearse de manera diferente en un marco de fragmentación. Caracterizada por una lógica no sólo excluyente sino ciertamente segregativa - a través de prácticas y ritos específicos -, cierra sobre sí a los fragmentos en el ámbito de las instituciones educativas de niveles primario y medio.

Podría suponerse, también, que esta tendencia se profundizaría en el nivel superior universitario al que históricamente sólo accedió una franja reducida de quienes ingresaban al sistema. Sin embargo, un análisis de la matrícula universitaria en nuestro país permite observar un crecimiento desde mediados del siglo XX, con picos de retracción y expansión, y que "... si tomamos estos datos en relación con la región... Argentina es el país en América Latina con mayor Tasa Bruta de Escolarización Superior" (Marquina, 2011, p. 65). Más estrictamente, tomando las estadísticas de IYPE-UNESCO, en 2016, el 46,5% de los jóvenes de entre 18 y 24 años se encontraban escolarizados y el 69,5% de ellos, en el nivel superior. De los adultos de entre 30 y 32 años, el 35,6% había accedido al nivel superior, y de éstos, alrededor del 58% lograban graduarse. Las brechas de género en el acceso y graduación al nivel superior eran menores al 5%, en perjuicio de los varones, en tanto las brechas entre estratos sociales en el acceso y graduación al nivel

superior – que se habían incrementado en el período 2000-2016 - ascendían a 54 y 31 puntos porcentuales respectivamente en detrimento de los sectores más desfavorecidos (SITEAL-IIPE-UNESCO, 2017).¹

Otro factor señalado por Mónica Marquina (2011), en su análisis sobre el ingreso a las universidades argentinas de las últimas décadas, relevante a esta investigación, es

El peso del sector público (...) clave en el acceso al ámbito universitario al menos por dos motivos vinculados entre sí: las instituciones públicas son las que han albergado al grueso de la matrícula pues las universidades públicas más grandes (que coinciden con las instituciones más tradicionales) tienen predominantemente mecanismos de acceso directo y los estudios son gratuitos, factores ambos que redundan según los casos, en el mantenimiento y/o la expansión de la demanda (p. 66).

Más específicamente, Otero y Corica (2017) sintetizan con precisión la expansión en la cobertura del sistema y el peso de lo público en él:

Desde una perspectiva histórica, y teniendo en cuenta sólo las universidades, la cantidad de instituciones fue creciendo en sucesivas oleadas. A las siete universidades públicas (hasta 1956), se agregaron una veintena de establecimientos. A partir de entonces, y hasta 1990, se crearon diecinueve universidades públicas más y doce universidades privadas (Mollis, 2008). Luego —con un claro sesgo privatista— entre 1990 y 2000, se crearon veintiséis universidades de gestión privada. Y, desde 1989 hasta la actualidad, se impulsó la creación de nuevas universidades públicas, parte de las cuales se ubican en el territorio del Conurbano Bonaerense. (p. 30)

Este incremento en la cobertura, sin embargo, no implica una distribución homogénea ni entre jurisdicciones ni entre grupos socioeconómicos; y si bien, como muestran las estadísticas, en los últimos treinta años y a través de la implementación de políticas de distinto signo, la expansión conlleva el democrático objetivo de la inclusión, no se duda en hablar de formas de inclusión excluyente (Ezcurra, 2011) para caracterizar a este fenómeno, en el cual una matrícula creciente y un ingreso irrestricto no redundan en una mayor permanencia y graduación.

1.2. Ingresos restringidos e irrestrictos en las universidades nacionales

La Universidad de Buenos Aires albergaba, en 2019, a un 18.2% de la población de estudiantes inscriptos en universidades estatales, lo cual equivalía a 318.935 estudiantes en sus

¹ <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/4/argentina>, consultada marzo, 2020.

trece facultades (SPU, 2020). Incorporar semejante volumen de alumnos, dentro de un sistema históricamente selectivo pero que se propone inclusivo, democrático y se encuentra en expansión, no es sencillo e implica casi inexorablemente formas más veladas o implícitas de selección, como la deserción o el desgranamiento. Las tasas de deserción en 2007 eran cercanas al 60% (Informe 2008 de la SPU, en Marquina, 2011, p. 66) y como bien señala García de Fanelli “las mayores diferencias entre los grupos socioeconómicos más y menos favorecidos no se observan de manera tan pronunciada en el acceso como en la graduación” (Marquina, 2011, p. 66). Sería por lo tanto la permanencia en el nivel superior, en el caso de la UBA, donde se encuentran los escollos que resultan en el desgranamiento.

Como bien señala Chiroleau (2009),

En el caso de la educación superior, y especialmente de la universitaria, esta relación inclusión - exclusión, adquiere connotaciones y alcances particulares. Como punto de partida, corresponde encuadrarla en instituciones que, desde sus propios orígenes privilegiaron el mérito y la excelencia, principios que por entonces constituían una oportunidad de mitigar la incidencia de factores adscriptivos en una sociedad fuertemente jerarquizada como la medieval, dotada de una estructura social estática y lugares sociales cristalizados (p. 42).

Tradicionalmente reservado para una élite encargada de la producción y mantenimiento del conocimiento y de formar a los cuadros dirigentes, el nivel superior conservó durante buena parte de su historia – y conserva en otras instituciones del país, la región y el mundo - sólidos mecanismos de cierre institucional como los exámenes de ingreso. Al igual que otros mecanismos de selección directa o a la entrada, los exámenes de admisión a la universidad establecen claramente la distancia entre quiénes acceden (y a qué carreras) y quiénes quedan fuera del sistema universitario, actuando también como dispositivo homogeneizador.

Por otro lado, cabe señalar que una preocupación central al debate académico acerca de las desigualdades en el sistema educativo gira en torno a la democratización de los distintos niveles educativos y, específicamente, de la educación superior, a través de la eliminación de los mecanismos de selección directa. La democratización entendida como política inclusiva y la apertura del ingreso a través de la eliminación de exámenes de ingreso, como epítome de democratización.

1.3. Democratización y masificación

La masificación de la educación superior que generó, a partir de la segunda mitad del siglo XX, un fuerte aumento de la matrícula del nivel se vio reforzada, a partir de 1984, por la introducción de regímenes irrestrictos de ingreso en la mayoría de las universidades nacionales. En el marco de las políticas de corte neoliberal de los '90s y en respuesta a las complicaciones que introdujo el acceso masivo a instituciones no preparadas para albergar grandes volúmenes de público estudiantil, la Ley de Educación Superior de 1994 fijó una cierta autonomía de las universidades en la definición de los procesos de admisión, habilitando así a las universidades a implementar sistemas de selección encubierta a través de cursos preuniversitarios.

Según Marquina (2011) las universidades argentinas han transitado períodos de ingresos restringidos y otros de ingreso irrestricto. Sin embargo, existen otros mecanismos de cierre que refuerzan la lógica segregativa y fragmentaria en el nivel superior y que producirían una selección implícita (Sigal, 1993) de los estudiantes, evidentes en sus tasas de abandono y pase dispares. Así, los cursos mantienen, en general, un formato tradicional de clases magistrales presenciales, lecturas de un nivel de abstracción universitario y exámenes regulares y eliminatorios, a pesar de las numerosas instancias de recuperación. De esta manera, los cursos calificados desde las instituciones como nivelatorios terminan reproduciendo los mecanismos expulsivos que imperan, de manera explícita o implícita, en el resto del sistema. Como bien afirma François Dubet (2005),

En los sectores de “masas”, donde la selección se realiza en el transcurso de los estudios, las obligaciones escolares parecen más vagas, la distancia con los maestros mayor, y las relaciones de aula y de trabajos dirigidos (...) no ofrecen un marco integrador lo suficientemente denso para que se forme una verdadera comunidad estudiantil (p. 32).

Las tensiones entre políticas universalistas y la fragmentación del sistema se ponen de manifiesto en uno de los eslabones más endebles de la cadena: los estudiantes.

1.4. La trayectoria escolar previa

Tanto desde el mundo académico como desde la opinión pública² se hace hincapié en el peso que la trayectoria escolar previa tiene en el fracaso de los aspirantes al nivel superior, o incluso

² “SOLO EL 12% DE LOS JOVENES POBRES ACCEDE A LA UNIVERSIDAD” informe para la prensa de IDESA (Instituto para el Desarrollo Social Argentino) publicado en Clarín 30/08/11 http://www.clarin.com/educacion/Solo-jovenes-clase-baja-facultad_0_545345570.html

en la composición de su matrícula en la que se percibe una minoría de alumnos provenientes de sectores pobres. Los problemas sobrevienen especialmente cuando las universidades deben enfrentar la heterogeneidad de condiciones en que llegan sus aspirantes, resultado de sus trayectorias previas por circuitos de calidad diferenciados. Las políticas universitarias implementan – en general a través de los departamentos de extensión y orientación de las distintas facultades - programas de inclusión de sectores antes excluidos del nivel superior.

Como ya mencionamos, las críticas al sistema recaen entonces en el nivel secundario, desatendiendo los procesos de selectividad y fragmentación que no son privativos del sistema escolar, sino que tienen su correlato en procesos de fragmentación social. Como bien señala Tiramonti (2011), implican

Un modo de segregación que construye una específica ‘distancia social’ entre aquellos que habitan los diferentes fragmentos (...) relacionada con lo cultural y lo moral y que hace alusión a los lazos de entendimiento e intimidad entre los grupos que conforman la sociedad (p. 28).

Ya que – como también mencionamos - no se corresponde con una lógica sistémica (y jerárquica) específica y demarcable, sino que involucra fragmentos cada vez más dispersos y aparentemente homogéneos a su interior.

La selectividad en el sistema educativo argentino adquiere rasgos específicos cuando se produce, a través de políticas universalistas que parecen asimilar expansión (o masificación) y democratización. Pero la apertura de los niveles no supone necesariamente un abandono de la selectividad, sino, en ocasiones y muy por el contrario, como acertadamente señala Altbach (2000), una profundización de los mecanismos de selección a través de formas no explícitas pero sí institucionalizadas o, como atinadamente los denomina Sigal (1993) mecanismos implícitos de selección. En tanto el nivel medio se encuentra cada vez más desbordado por el imperativo de la inclusión, las dificultades de incluir a todos en un sistema cuya matriz sigue siendo selectiva, se vuelven a hacer evidentes en el nivel superior.

La propuesta de esta investigación fue analizar la interacción institución-sujeto en la experiencia de estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. El trabajo indagó los diversos mecanismos de selección implícita de una universidad pública, que, como otras, desde el regreso a la democracia luego de la última dictadura militar, eliminó los exámenes de ingreso para implantar un sistema de libre acceso, a través de un curso cuyos objetivos principales son “brindar

una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática” (CBC, 2019).

1.5. El Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires

Según la información oficial,

Los cursos que se ofertan en el CBC están organizados tanto desde un enfoque disciplinario como interdisciplinario. De acuerdo a éste último enfoque se estudian temas o analizan problemas de diversa índole y procedencia. Esta variedad de enfoques intenta allanar el camino del estudiante hacia una superación a la concepción enciclopedista y desarticuladora del conocimiento, así como hacia la elaboración de una visión integral y abierta a los problemas de nuestra realidad y del mundo (CBC, 2019).

Se busca incorporar a los recién llegados a la universidad en una forma de acercamiento al conocimiento explícitamente diferente a la aprehendida en el nivel medio³ y de orientarlos hacia una elección profesional que les permita “comprometer(se) realmente con una carrera específica después de un año de vida universitaria, habiendo tenido numerosas oportunidades de conocer el campo de estudio y aplicación de las distintas especialidades, así como las posibilidades laborales reales para los graduados” (CBC, 2019).

Transitar el Ciclo Básico Común supone cursar seis materias obligatorias, entre las cuales, dos son comunes a todas las carreras (Introducción al Pensamiento Científico e Introducción al Conocimiento de la Sociedad y Estado Argentino); dos corresponden a alguna de las tres orientaciones (Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias Exactas, Tecnología y Diseño) en la que se inscriba la carrera elegida y las dos restantes, a la carrera específica.

Uno de los supuestos de este trabajo radica en considerar al curso (popularmente conocido como CBC) como un eslabón más en la cadena de mecanismos de selección implícitos del sistema educativo. Las preguntas principales alrededor de las cuales gira este proyecto serán qué elementos de la experiencia estudiantil en el CBC operan como mecanismos de selección/exclusión; cómo la

³ Solo recientemente, a partir de la Ley de Educación Nacional (2006), con la implementación gradual de la NES (Nueva Escuela Secundaria) y los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), se emprendió una reforma curricular del nivel medio con alcance y resultados relativos y diferenciados por jurisdicción.

trayectoria escolar previa opera en las estrategias que los estudiantes despliegan para afrontar tal experiencia y cómo también, en última instancia, se instituye, en quienes la superan con éxito, el ser estudiante de la UBA.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desde producciones anteriores, las preocupaciones de esta investigadora se fueron centrando en prácticas o estrategias institucionales segregativas o excluyentes que, subjetivadas a través de la experiencia escolar en instituciones públicas, parecían instituir en los alumnos identidades fuertemente “elitizadas” (Sansone y Lancestremère, 2011).

El uso de la categoría elite, para referirse a los alumnos de la escuela analizada (Colegio Nacional de Buenos Aires), provenía no sólo del imaginario popular sino también de la propia experiencia: como ex-alumna de la primera camada que ingresó al Colegio con el regreso a la democracia, recordaba bien ciertos rasgos de autoritarismo, que yo asociaba con el ejercicio y abuso de poder. Así, aquello que fuimos recabando en nuestra tesis de licenciatura, a través de entrevistas y observaciones, la mención expresa de los alumnos sobre ese sentirse chicos distintos y los actos de humillación y maltrato por parte de algunos docentes, aparecieron como algunos de los argumentos supuestamente contundentes para responder a las preguntas de esa investigación y concluir que esa escuela formaba una elite tecnocrática, no una elite económica ni estrictamente política, ya que al tiempo que fomentaba la subjetivación de una cierta distinción social construía una fuerte sumisión al superior intelectual, encarnado muchas veces en la figura del docente. Fomentaba el desarrollo de la capacidad de argumentación sobre otros saberes, como criterio de distinción sobre los otros - quienes quiera que no hubieran transcurrido por sus claustros - pero sometiendo el valor de la palabra propia a la autoridad del sistema (Sansone y Lancestremère, 2011).

En ese momento, y sin contar con mayor experiencia, formación metodológica entrenada, ni con los aportes de las investigaciones que vienen desarrollándose, entre otros espacios, en el Núcleo de Estudios sobre Elites y Desigualdades Socioeducativas (FLACSO-NEEDS), intentamos historizar *elite* como concepto, desde Pareto a Van Dijt, pasando por Elías, Wright Mills y Bourdieu, y sin siquiera reflexionar acerca de los antecedentes y conceptualizaciones locales. Pobre

fue el resultado, por supuesto, pero – lo más preocupante, visto a la distancia – nuestra investigación corría el riesgo de convertirse en (re)productora “de identificaciones al asumir que determinadas definiciones acerca de la elite son una unidad natural de estudio” (Ziegler y Gessaghi, 2012, p. 13).

Un desafío adicional se presentó a la hora de esta investigación que se propuso indagar y ahondar en la experiencia de los alumnos que transitan el CBC y los mecanismos implícitos de selección (Sigal, 1993) o formas de promoción desregulada (Ziegler, 2016) instituyentes de un determinado rol estudiantil, un modo específico de ser estudiante universitario. Y digo desafío, porque podría haberse desestimado al ámbito universitario público como espacio reproductor de elites, a partir de su derrotero histórico en el siglo XX, impulsado por oleadas de democratización y masificación – especialmente a partir de la implementación del CBC, en 1985 – y por el ideal igualitarista subyacente al desarrollo del Sistema Educativo Argentino en su conjunto (Tiramonti y Ziegler, 2008). Incluso podría alegarse que la matriz de producción de los sectores dominantes ha sido, en nuestro país, a diferencia de otras latitudes, atravesada en una menor medida por la escolarización en instituciones específicas (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012).

Sin embargo, los hallazgos de estudios más recientes del Núcleo de estudios sobre elites y desigualdades socioeducativas (FLACSO-NEEDS), sobre la escolarización y trayectorias de inserción de dichos sectores, permiten constatar la poderosa influencia de la circulación por ciertos espacios de socialización académico-escolar, nacional e internacional, que si bien en principio no parecen estar directamente asociados a la formación de los sectores dominantes - al menos desde la formalidad de sus certificaciones – sí, emergen en el imaginario de sus egresados como más o menos determinantes en sus trayectorias de inserción social (Gessaghi, 2014; Luci, 2016; Méndez, 2013).

De hecho, tanto en las representaciones de sus egresados, como de algunos egresados de otras universidades, indagados en el marco de estos estudios, la UBA conserva el prestigio de la excelencia.

Por otra parte, si bien los mecanismos de segregación educativa son constitutivos de la escolarización en todos sus niveles, ante el imperativo de la inclusión y el discurso de la democratización, cobra sentido explorar las prácticas de elitización que abonan a la selectividad en el sistema. Si planteamos a la investigación social en su potencia para desnaturalizar la diferencia (Ziegler y Gessaghi, 2012) y entendemos a las instituciones educativas en cualquiera de sus niveles

como agencias de (re)producción social, resulta pertinente explorar las prácticas institucionales que estructuran esas diferencias y las estrategias que despliegan los sujetos para integrarse a ellas.

En última instancia, estos son también espacios de producción de conocimiento, por lo cual indagar acerca de la selectividad que opera al interior de la institución, reviste un doble interés a largo plazo: por un lado, explorar y describir los mecanismos en que efectivamente se dirime una selectividad elitizante y, por el otro, cómo estos mecanismos, incorporados a través de la subjetivación, operan en la construcción de los sujetos futuros productores del conocimiento científico-académico.

3. PALABRAS CLAVE: universidad, ingreso irrestricto, mecanismos implícitos de selección, democratización, selectividad, experiencia estudiantil.

4. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación buscó ahondar en el debate sobre la tensión entre democratización y selectividad, materializada en una institución del nivel superior universitario argentino de gran prestigio, que se propone - a partir de políticas de desregulación del ingreso - ser más inclusiva y democrática. El foco de este trabajo estuvo puesto, como mencionamos, en la interacción institución-sujeto, es decir, tanto en los mecanismos de selección implícita que la institución despliega, como en las estrategias que sus estudiantes desarrollan en sus experiencias estudiantiles individuales.

Las preguntas principales alrededor de las cuales giró este proyecto fueron: ¿qué elementos de la experiencia estudiantil en el CBC operan como mecanismos de selección/exclusión?; ¿cómo la trayectoria escolar previa opera en las estrategias que los estudiantes despliegan para afrontar tal experiencia?; y ¿cómo también se instituye, en quienes la superan con éxito, el ser estudiante de la UBA, a través de su experiencia?

Objetivo general

Analizar la experiencia de los estudiantes del Ciclo Básico Común (CBC) de la UBA, para explorar los mecanismos implícitos de selección que pone en juego la institución y las estrategias que despliegan los estudiantes para atravesar el curso con éxito en su etapa de integración a la experiencia estudiantil universitaria.

Objetivos específicos

- Describir y analizar los factores estructurales (nivel macrosocial) de las trayectorias de los estudiantes del CBC de la UBA.
- Explorar y analizar la etapa de integración en la institución universitaria considerando las características socio-demográficas individuales.
- Explorar, describir y analizar las mediaciones institucionales que participan en la integración a la experiencia estudiantil universitaria que supone el CBC.

5. SISTEMAS DE INGRESO Y TRANSICIONES AL NIVEL SUPERIOR

Como ya se ha mencionado en otros apartados de esta tesis, las preocupaciones respecto al acceso y permanencia en el nivel superior no son nuevas. A partir de la Ley de Educación Superior (1995), la reestructuración de la oferta universitaria y la apertura de nuevas universidades - públicas y privadas – que ésta conllevó, suscitaron una creciente producción académica en tal sentido. Así, la bibliografía relevada puede agruparse en tres ejes temáticos:

- a) El ingreso al nivel superior desde el marco socio-histórico de las políticas públicas,
- b) Implementación y análisis de distintos sistemas de acceso al nivel superior en universidades nacionales, y por último,
- c) Marcos conceptuales para el análisis de la transición al nivel superior.

5.1. El ingreso al nivel superior desde el marco socio-histórico de las políticas públicas

Según Augusto Trombetta (1998) “la cuestión del ingreso a la universidad como tema de reflexión o de investigación no resulta novedosa en nuestro país” (p. 2). A lo largo del siglo XX y en simultáneo con los avatares políticos que sucedieron a la sanción de la Ley 1597 o Ley

Avellaneda (1885) y la reforma del 1918, el proceso de admisión al nivel superior universitario fue objeto de todas las políticas universitarias, en función de la autarquía universitaria respecto del resto del sistema educativo y de la necesidad de una reglamentación específica que ésta imponía. Sin embargo, no son numerosos los relevamientos sobre el tema. Justamente, Trombetta realiza, en 1997 (doce años después de la implementación del CBC) y a pedido de la Secretaría de Política Universitaria (SPU-Mineduc), una investigación,

(...) orientada a producir un informe actualizado sobre los modos de acceso a las universidades nacionales. Para lograr tal objetivo se solicitaron datos acerca de los sistemas de acceso a los estudios de grado vigentes en trece universidades nacionales: la Universidad de Buenos Aires, las universidades nacionales de Cuyo, del Sur, de La Plata, de Córdoba, de Lomas de Zamora, de Quilmes, de La Matanza, de General Sarmiento, de General San Martín, de Tres de Febrero, de Lanús y la Universidad Tecnológica Nacional (Trombetta, 1998, p. 2).

El informe provee, también, un mapa de los distintos tipos de ingreso a universidades nacionales a fines de los 90's y analiza las transformaciones, desde el punto de vista de la autoridad de los distintos actores del universo de las políticas universitarias, concluyendo que: "... el Ciclo Básico Común (...) además de redistribuir el poder dentro de la universidad, ratificaba la vigencia del principio de no restricción como política de acceso a los estudios universitarios" (Trombetta, 1998, p. 14). , ya que, por un lado fue organizado para depender directamente del rectorado de UBA, independiente respecto de las facultades, y restauró el libre acceso a la universidad impuesto durante el peronismo.

Entre otros resultados, la investigación citada presenta un valioso recorrido histórico por las reformas normativas sobre el acceso al nivel superior, que retomamos en el análisis. Por otra parte, el estudio de Trombetta revisa el derrotero de los mecanismos de acceso en otros países del mundo y de las estrategias para enfrentar el problema de la masificación versus las limitadas posibilidades de expansión de los sistemas universitarios.

En su artículo *Las políticas públicas y las matrices nacionales de cultura política* (Grimson comp., 2007), Inés Pausadela realiza una comparación entre los estilos de políticas públicas de Argentina y Brasil, y en particular toma el acceso al nivel superior como ejemplo. Según Pausadela (2007), "...si resulta difícil describir el sistema de admisión en Argentina, es precisamente porque se trata de un 'no-sistema' originado en la autonomía de cada universidad para fijar las condiciones de admisibilidad" (p. 86). Si bien - como delineaba Trombetta - este no sistema presenta una fuerte

heterogeneidad, la UBA, dada su arrolladora representación en la matrícula universitaria nacional, hace que exista “un sistema dominante: el ingreso irrestricto”, y este “...predominio del ingreso irrestricto no es solamente numérico, sino que se manifiesta también, y sobre todo, en el nivel de los imaginarios” (p. 87).

A los fines de esta investigación, el trabajo de Pausadela (2007) resulta crucial, dado que la perspectiva histórico-comparativa de la autora revela en especial la construcción de esos imaginarios subyacentes tanto a las políticas públicas como a las prácticas institucionales y estudiantiles, a lo largo del siglo XX.

5.2. Implementación y análisis de distintos sistemas de acceso al nivel superior en universidades nacionales

En un relevamiento realizado por un equipo coordinado por Marta Kisilevsky y Cecilia Veleda (2002), para el IPE-UNESCO, de los proyectos de investigación sobre admisión a la universidad se concluye que el acceso a numerosas universidades públicas nacionales presenta las siguientes características:

- Existe una asociación entre el nivel académico y el nivel socioeconómico de los estudiantes, así como entre el nivel educativo de los padres, el rendimiento en la escuela media y en las pruebas de ingreso y nivelación
- También se pudo constatar que los estudiantes ingresan a la universidad acarrean un déficit académico del nivel medio y que tienen también escasa información sobre la universidad al momento del ingreso
- Los alumnos con mayores recursos son los más propensos a realizar un desplazamiento geográfico importante en tanto que aquellos que cuentan con menores recursos eligen opciones más cercanas a sus domicilios. De todas maneras el desplazamiento geográfico no parece perturbar el rendimiento académico
- Las mujeres tienen un mejor rendimiento académico, tanto en el ingreso como a lo largo de sus carreras
- Los vínculos familiares cobran importancia, pero si bien los factores del contexto socioeconómico juegan un papel importante en el momento previo a la elección, luego se tornan

más importantes las variables institucionales, como la identificación con profesores y profesionales

Esta investigación tomó en cuenta estos hallazgos como variables intervinientes en la experiencia estudiantil y pudo profundizar en su impacto en la subjetividad de los alumnos del CBC.

En este apartado, cabe mencionar especialmente los estudios cuantitativos coordinados por Mario Toer, entre los años 1990 y 2005. El proyecto realizó varias encuestas entre alumnos de diversas facultades que ingresaban al CBC y permitió delinear un perfil socio-demográfico, así como aspectos generales sobre intereses, participación política y conocimiento del mundo, con que los estudiantes accedían a la universidad.

5.2.1. Admisión y selectividad en otras universidades nacionales

El presente trabajo tomó como antecedentes las investigaciones que distintas universidades nacionales han llevado adelante a lo largo de la última década, sobre los cursos nivelatorios que implementaron, como resultado tanto de la reglamentación de la Ley de Educación Superior del '95, así como también, en el marco de iniciativas como el programa de Articulación Escuela Secundaria Educación Superior impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación. A la hora de ilustrar las contradicciones entre políticas de corte universalista en entornos socioeducativos fragmentados, puede pensarse que desde la necesidad de saldar la brecha entre niveles hasta las vicisitudes que estos emprendimientos conllevan, existen ambivalencias y aprendizajes.

Nos interesa destacar, especialmente, la mirada reflexiva acerca de la propia institución que estas investigaciones denotan, es decir la posibilidad de adentrarse en las prácticas de la institución de pertenencia, con la intención de aprendizaje y mejoramiento de la propia política institucional.

De las investigaciones relevadas, cobraron especial significación, a la hora de analizar el CBC, las conclusiones acerca de los siguientes cursos:

- Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Gluz, 2011)
- Curso de Ingreso (CI) a la Universidad Nacional de Quilmes_(Torres, 2013)
- Curso de Ingreso (CI) a la Universidad Nacional Arturo Jauretche (Villanueva, 2015)

- Curso de ingreso a la Universidad Nacional de Rosario, como experiencia subjetiva (Pierella, 2011)
- Curso de Ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP, 2015)

Todos los modelos de curso de ingreso relevados giran en torno a la compensación o nivelación de las habilidades lingüísticas – comprensión lectora y producción escrita – y lógico-matemáticas de sus ingresantes. La mayoría implementa adicionalmente otras materias – historia, física, química, etc. - según la orientación de la carrera elegida por el estudiante.

En algunos casos, se ha privilegiado la vinculación con la trayectoria secundaria – en términos de contenidos y modalidades de enseñanza – y, de esta manera, en los años subsiguientes se logró una deserción casi nula (UNAJ). Pero esto hace surgir, como problema novedoso en las instituciones más jóvenes, la disyuntiva entre el aumento de la matrícula y la capacidad de conservar, no solo las oportunidades abiertas a la comunidad, sino también la posibilidad de una educación de calidad.

Asimismo, dos de estas investigaciones – Pierella (2011) y FaHCE-UNLP (2015) – que abordaron los ingresos a universidades de más larga trayectoria, se propusieron analizarlos como procesos educativos, que impactan en la constitución de la identidad de los sujetos, a través de la experiencia estudiantil, en tanto, integral y compleja - captando, de esta manera, ciertas especificidades en términos de su selectividad y la constitución del rol estudiantil.

Respecto de los métodos de evaluación, siguen siendo los exámenes, que a pesar de las instancias de recuperación, son eliminatorios en la mayoría de los cursos. Es por eso que, a pesar de la preocupación de los docentes y la institución misma, el curso se transforma en una nueva instancia de selección, constituyendo, además, un nuevo fracaso para candidatos con un perfil socio-demográfico vulnerable. El trabajo de Gluz (2011) concluye al respecto que

(...) la implementación de políticas de admisión supuestamente democráticas como el ingreso irrestricto trajo aparejado el incremento de las tasas de desgranamiento, principalmente durante el primer año de estudio (...) que evidencia los nuevos modos de selección indirectos y más ocultos que afectan principalmente a los nuevos públicos escolares (p. 233).

La problematización y la necesidad de compensación-nivelación de estas habilidades, que se desprende de estos estudios, es algo inherente al quiebre o discontinuidad, entre los niveles secundario y superior. También destacamos que dicha problematización no es exclusiva de universidades de más reciente creación, - como las del conurbano bonaerense – sino también de instituciones con una larga trayectoria, como la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de La Plata. Sin embargo, como veremos más adelante a través de nuestros hallazgos, la mirada investigativa acerca del CBC es más escasa y cuando existe la problematización y la implementación de programas específicos – como el PACENI (Programa de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática) – los estudiantes recurren poco a ellos, en principio, ya sea porque están pensadas como instancias de acompañamiento no obligatorias, por desconocimiento, o simplemente porque se ha naturalizado al CBC como un filtro y así se lo legitima como dispositivo selectivo.

En definitiva, todos los dispositivos descriptos cumplen con la función de nivelación de aprendizajes al momento del ingreso y producen así una selección de los aspirantes, ya sea en un plazo más extenso como el CBC o mediante cursos eliminatorios como en los demás casos analizados.

5.3. Marcos conceptuales para el análisis de la transición al nivel superior

5.3.1. La inclusión excluyente, la exclusión incluyente

En 2008, Ana María Ezcurra presenta las conclusiones de una investigación acerca del primer año de vida universitaria a través de una experiencia en Estados Unidos y la comparación con algunos casos latinoamericanos. Según la autora, que analiza desde los conceptos bourdieanos de *habitus* y capital y cultural, el mundo universitario estaría gobernado por

La ‘ideología carismática’ (Bourdieu y Passeron, 2003). En ella, las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos individuales. El privilegio es convertido en mérito. Una visión que también penetra a alumnos de clases desfavorecidas que, ante dificultades académicas, suelen inculparse a sí mismos” (p. 56).

En este sentido, la masificación en el nivel superior, que comienza en los años 80’s y se amplía en los 90s,

Entraña brechas agudas en las tasas de graduación según clase social. Es decir, sigue patrones de clase y, por ende, implica una desigualdad social intensa. La CEPAL coincide, y concluye que en América Latina esas tasas son muy afectadas por la desigualdad, más aún que en los niveles educativos previos (...). En definitiva, una inclusión excluyente (Ezcurra, 2008, p. 3).

Por su parte, Gentili (2009) analiza los procesos de marchas y contramarchas respecto a la democratización de los sistemas educativos en Latinoamérica, a partir de la instauración del derecho a la educación, como derecho humano, en 1948. Así concluye que

(...) la combinación de algunos factores define lo que en otros trabajos hemos identificado como un proceso de escolarización marcado por una dinámica de exclusión incluyente; esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (p. 33).

Y propone que hablar de exclusión incluyente,

(...) pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que están constituidas en todo proceso de discriminación, alertando que, a partir de esta multidimensionalidad, la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva), siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no solo algunas de ellas, particularmente, las más visibles. (p. 33)

Para pensar los mecanismos implícitos de selección que operan en la experiencia estudiantil en el CBC, nos resultaron sumamente potentes ambos conceptos, tanto el de inclusión excluyente como el de exclusión incluyente, que retomamos en nuestro análisis.

5.3.2. Otros ámbitos, la misma universidad

Varias investigaciones exploraron la experiencia escolar de los alumnos de las escuelas medias (preuniversitarias) dependientes de la UBA (Ziegler, 2008; Méndez, 2013, Sansone y Lancestremere, 2011). Los hallazgos de estas investigaciones en cuanto a las representaciones, prácticas y estrategias de las subjetividades que se construyen en dichas experiencias van a ser

retomados por esta investigación. Curiosamente, no despierta sorpresa que estas investigaciones se suelen enmarcar en los estudios sobre sectores de elite, aún cuando la caracterización socio-demográfica, que algunas de esas indagaciones pudieron elaborar, delimitan campos de escolarización de sectores medios.

Sobre la base de una extensa experiencia en la investigación de la escolarización de elites, Sandra Ziegler (2016) realiza un agudo análisis acerca de los mecanismos de promoción que allí operan, ya que,

(...) la desregulación (...) resulta evidente dada la ausencia de reglas formales o mecanismos explícitos que demarcaran los modos y criterios bajo los cuales se producía la selección” generando una verdadera “selección por exclusión ... un sistema de competencia abierta por los recursos en donde todos disputaban contra todos de modo desregulado (p. 7).

Para esta autora, la forma de promoción desregulada que opera en esta clase de instituciones resulta en que *“el éxito o el fracaso son atribuidos a las capacidades y al esfuerzo de los propios estudiantes debiendo éstos asumir en soledad el ´riesgo´ por su experiencia escolar”* (p. 15).

Asimismo, otras investigaciones sobre el acceso a escuelas medias (Grupo Viernes, 2008; Di Piero, 2014) advierten sobre una matriz de selección tácita, mejor adaptada al ideal igualitarista del sistema educativo nacional, y acuñan el concepto de efecto colador que operaría

(...) reteniendo a un sector al tiempo que otros 'fluyen', quedando por fuera” y permitiría que persistan “dinámicas informales selectivas y discriminatorias a través de las cuales los grupos más vulnerables son limitados en su derecho a ser educados en cualquier establecimiento (Grupo Viernes, 2008, p. 63).

A los fines de esta investigación, resulta valioso explorar las continuidades y discontinuidades con los sistemas de promoción desregulada que operan en los colegios preuniversitarios de la UBA. Valga aclarar, que los egresados de dichas escuelas deben transitar el CBC, ya que desde su creación en 1985, perdieron la posibilidad de acceso directo al primer año de las carreras de la UBA, conservando sólo el privilegio de poder cursar en el ámbito escolar algunas de las materias del CBC. Estas continuidades o discontinuidades, podrían estar incidiendo en las trayectorias más o menos exitosas de alumnos de estos colegios preuniversitarios, por oposición a sus pares provenientes de otras escuelas, ya que “estos fenómenos se producen habitualmente en instituciones caracterizadas por ciertos niveles de masividad que presuponen prácticas de corte más bien individualistas y que por su magnitud y extensión conducen a cierta despersonalización de sus estudiantes” (Ziegler, 2016, p. 15).

5.3.3. De la experiencia escolar a la experiencia estudiantil

En el marco de su investigación sobre la experiencia escolar de estudiantes de la UBA, Sandra Carli (2012) exploró, a través de entrevistas en profundidad, algunos aspectos del paso de los estudiantes por el CBC. Para esta autora,

(...) la aspiración democrática del dispositivo institucional (que todos lleguen a la universidad), construida en el escenario del retorno a la democracia en los años ochenta, no se tradujo en una buena política para recibir a los recién llegados por la convergencia de la expansión matricular, el agobio financiero de la universidad y la falta de planificación institucional. (p. 90)

La igualdad de oportunidades que “en Argentina se ha vinculado con la formación de las clases medias y de una clase media movilizadora entre los años cincuenta y setenta” y que Carli (2012) identifica – siguiendo a Pausadela - como “tradicción plebeya” que “habilitó posibilidades de movilidad social a través de la educación” (p. 71).

La experiencia en el CBC suele ser recordada por los entrevistados por Carli como una transición, un período de iniciación en lo que implica ser un alumno de la UBA: “En los avatares del primer año, los estudiantes se constituyeron como tales lidiando con las paradojas de la masificación universitaria y desarrollando un conjunto de tácticas para permanecer que marcarán indefectiblemente sus memorias estudiantiles” (Carli, 2012, p. 69). Esta investigación se propone explorar esas tácticas como constitutivas de las experiencias de los estudiantes en el CBC e instituyentes de un modo especial de “ser alumno universitario”, de una experiencia estudiantil propia del sub-campo universitario que constituye la UBA. Comprendemos que transformarse en estudiante universitario no implica solamente transitar por clases y exámenes, sino que está mediado por otros muchos aspectos de la socialización con los pares, familiares, etc., más particulares y que hacen a la construcción de la subjetividad. Por lo tanto, incluimos en nuestros instrumentos indicadores que apuntan a explorar estos aspectos.

6. CATEGORÍAS CONCEPTUALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN EL NIVEL SUPERIOR

Más allá de las investigaciones recién mencionadas, que aportaron a la construcción de este marco teórico, y dado que el foco estuvo puesto en los mecanismos de selección, también nos interesa rescatar los aportes de los siguientes autores.

6.1. Dominación y legitimación en el campo de la educación superior universitaria

Pocos de los escritos de Weber se concentran en la educación como forma de relación social. Antes bien, existen referencias a la formación de cuadros no sólo en las sociedades con estructuras de dominación racional burocrática, sino a todos los estamentos superiores, que, más o menos extendidos, se encuentran cercanos a la cúspide del poder. La educación que este autor toma en cuenta y discute no es la de las masas, sino la que está dirigida a quienes se encargan de mantener la dominación como relación social dándole racionalidad a la obediencia, porque es la que mejor cristaliza el sistema de sentidos de un orden social específico. Este fue uno de los primeros puntos que me acercó al tema de investigación: pensar a la educación superior universitaria como aquella que está dirigida a la formación de los encargados de construir y mantener el sistema de sentidos (cultura), que aporta legitimidad a nuestra organización social.

Por otra parte, si bien se habla más frecuentemente de segregación y fragmentación (Tiramonti, 2004) en nuestro sistema educativo, nuestras políticas educativas se proponen, desde sus inicios a fines del siglo XIX en el nivel básico, con la masificación a partir de mediados del siglo XX del nivel medio y más específicamente en el nivel superior desde el regreso a la democracia a mediados de los '80s, la democratización del sistema, entendida sobre todo como inclusión en la distribución del bien educativo. Se remueve entonces uno de los principales mecanismos de “cierre estamental”: los exámenes de ingreso. Se supone, desde entonces, que el acceso a la educación superior está abierto a todos los sectores sociales, pero tanto la evaluación de las políticas como la investigación muestran lo contrario (Sigal, 1993; Toer, 2000; Kisilevsky y Veleda, 2002; Altbach, 2000; Buchbinder y Marquina, 2008; Chiroleau, 2009; Marquina, 2011; Gluz, 2011; Carli, 2012).

A los fines de este trabajo de investigación, resulta productivo pensar desde qué paradigma podría plantearse la democratización de la educación como inclusión, y a la eliminación de los mecanismos directos de selección, como indicadores de ésta. Una fuerte hipótesis de este trabajo

radica en que la eliminación de dichos mecanismos no opera en detrimento de las estrategias y mecanismos implícitos de selección, sino que, incluso, los refuerza.

Dentro de aquello que denominamos como mecanismos implícitos de selección, incluimos a las trayectorias escolares previas de los estudiantes ingresantes al nivel superior. La posibilidad de instituir un ingreso irrestricto o directo - y esto incluye, desde el discurso político, al CBC – podría sostenerse, porque la selección no implica simplemente la presencia o ausencia de un dispositivo explícito de selección, sino la trayectoria por una larga serie de dispositivos, ordenados más en forma de proceso que de evento. En este sentido, podemos pensar al ingreso irrestricto como una estrategia de democratización, que supone que la eliminación de barreras principalmente económicas (lo público como sinónimo de lo gratuito-no arancelado) o académicas explícitas (un examen único y eliminatorio) implican automáticamente la posibilidad de acceso de todos por igual, o, lo más factible, que el proceso de selección por decantación se da por fuera de la institución.

La relación entre el sistema educativo y la distribución de saberes socialmente relevantes entre los distintos sectores sociales está en el corazón de las perspectivas teóricas, que ven en la formación escolar un agente reproductor por excelencia de las desigualdades sociales o la piedra de toque para la transformación de las mismas. De hecho, atravesar los distintos niveles del sistema subjetivaría formas de desigualdades propias (socioeducativas), pero también habilitaría el ascenso social. Advertimos que parecería existir cierta contradicción entre esta forma de comprender a los sistemas educativos y el ideal igualitarista subyacente a nuestro sistema en particular - la homologación igualitario-masivo-gratuito-público-estatal - producto no sólo del trasfondo ideológico-político de nuestras políticas educativas, sino también de la lucha de diversos sectores por la inclusión en la educación formal como derecho inalienable.

El nivel superior relaciona más directamente el mundo productivo con el de la formación, porque - más allá de que la distribución del conocimiento y los efectos socializadores de la matriz escolar se encuentren en todos los niveles - aquel que forma desde sus orígenes históricos para la inserción en el mundo productivo evidencia la forma desigual en la que esta última se produce. Quizás es por eso que resulta por un lado llamativo que nuestro sistema sea uno de los muy pocos en el mundo que no impongan una barrera de acceso explícita intentando así sostener la ilusión

igualitaria y que, por el otro, resuelvan la contradicción de lo masivo-excluyente, a través de mecanismos velados.

Es decir, podemos pensar, desde los aportes conceptuales de este apartado, que la legitimación de las desigualdades sociales, tomadas estrictamente en términos de posibilidades de inserción productiva, no sólo se reproducen, sino que se construyen, se reconfiguran, a partir de las experiencias que las trayectorias educativas estructuran.

En esta configuración, que se re-actualiza con el retorno a la democracia y, desde ese entonces, está presente, la dinámica planteada es incuestionable por una potencialidad que se le adjudica en la redistribución de posiciones sociales.

6.2. *Habitus* - capital cultural – capital educativo

Bourdieu nos indica que el *habitus* característico de cada campo, es un

(...) sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principales generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos objetivamente...” (Bourdieu, 2010, p. 86)

(...) disposiciones inconscientes... y que, en tanto que lugar geométrico de los determinismos objetivos y de una determinación del porvenir objetivo y de las esperanzas subjetivas, tiende a producir prácticas y por ello carreras objetivamente ajustadas a las estructuras objetivas.” (Bourdieu, 1999, p.42).

El *habitus* está determinado por el campo, pero se produce en una relación dialéctica de interacción entre el individuo y los miembros, prácticas y representaciones, que hacen al mismo.

La incorporación en un *habitus* supone la composición de distintos tipos de capital que derivan de la posición ocupada en el campo social.

Las diferencias primarias, aquellas que distinguen las grandes clases de condiciones de existencia, encuentran su principio en el volumen global del capital como conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables, capital económico, capital cultural, y también capital social: las diferentes clases (y fracciones de clase) se distribuyen así desde las que están mejor provistas simultáneamente de capital económico y de capital cultural hasta las que están más desprovistas en estos dos aspectos.” (Bourdieu, 1998, p. 113).

La composición del capital cultural – ya sea heredado o adquirido – constituye la distinción cultural que es expresión de distancias objetivas, en términos más racionalmente económicos. Desde esta perspectiva, los miembros de un grupo acumulan, a lo largo de su experiencia social – la cual incluye, pero no se circunscribe solamente a, su paso por distintas instituciones educativas – distintos volúmenes de capital social y cultural, más allá de un capital económico que podrá variar, muchas veces en forma inversamente proporcional al volumen de capital cultural.

La conformación del capital cultural se relaciona así profundamente con la constitución de la subjetividad, porque en la medida en que se incorporan los esquemas de percepción propuestos desde la institución a través de sus prácticas y representaciones, el sujeto se va transformando en un miembro de su clase

(...) la imposición simbólica alcanza su máxima intensidad con los títulos de la burguesía cultural (...) los poseedores de los títulos, se ven forzados de esta manera a asegurarse realmente los atributos que estatutariamente les son asignados. (...) Este efecto se ejerce en todas las fases de la carrera académica mediante la manipulación de las aspiraciones y exigencias – o si se prefiere, de la imagen y de la estima de sí mismo – que opera el sistema escolar al orientar a los alumnos hacia posiciones prestigiosas o devaluadas que implican o excluyen la práctica legítima. (...) en lengua inglesa (...) la *allocation* es decir, la asignación a una sección (...) principalmente por mediación de la imagen social de la posición considerada y del futuro que se encuentra objetivamente inscrito en ella y de la que forman parte esencialmente cierto proyecto de acumulación cultural y cierta imagen de lo que es la realización cultural (Bourdieu, 1998, p. 23).

Pensemos que estamos siempre hablando de la constitución de identidades, es decir que, al tratarse de interacciones en las cuales se negocian representaciones y prácticas de clase, producen la constitución de una identidad de clase.

Específicamente, el capital educativo hace referencia por un lado al capital educativo de los progenitores (nivel de formación alcanzado), pero también a las variables de edad y género que pueden intervenir en su composición, y aspectos biográficos específicos. Consideramos que el capital educativo es un componente especialmente relevante a nuestros fines ya que es el que más directamente podríamos relacionar con el paso por instituciones educativas específicas, los años de permanencia en ellas y los títulos obtenidos.

Pero en el nivel superior y en un curso de ingreso que no se pone como objetivo la selección, cabría preguntarse cuáles son esos niveles de “formación básica integral e interdisciplinaria” (CBC,

2019) mínimos que habilitan el acceso, por qué es necesario “consolidar metodologías de aprendizaje” (CBC, 2019) y, por sobre todo, por qué hay quienes fracasan y no pueden incorporarse al nivel superior, habiendo transitado los niveles anteriores del sistema. Esa ni siquiera explicitada nivelación que se intenta, entendemos, implica desniveles construidos a lo largo de la trayectoria escolar previa, e inherentes a la composición de formas específicas de capital educativo.

Así, en la formación para la vida profesional que supone la educación universitaria como el nivel educativo destinado a la maximización de la acumulación de capital educativo en un campo específico, tenemos que suponer que la conformación previa del capital educativo juega un papel importante en la trayectoria dentro del campo universitario, permitiendo al individuo un mayor y mejor - o menor y peor - aprovechamiento de los discursos y recursos disponibles. El volumen y conformación del capital educativo sería aquello que requiere ser nivelado para permitir el acceso al nivel superior.

Pero el capital cultural y específicamente el capital educativo pueden no ser suficientes para explicar el éxito o fracaso de la trayectoria en el acceso a la universidad, entendida, como veremos más adelante, como proceso o transición, más que como estado de acumulación.

En su investigación sobre escolarización de sectores de las elites, ya mencionada, Ziegler (2016) arriba a la conclusión de que en la conformación de algunos de dichos sectores, específicamente en colegios pre-universitarios, la forma de promoción puede caracterizarse como desregulada,

(...) en donde los alumnos quedan librados a sus propios recursos para transitar la escolaridad y estrategias de personalización que son previstas desde las instituciones (p. 3),

En este caso, la selectividad reposa en las posibilidades de cada alumno de movilizar sus recursos simbólicos para lograr una óptima performance escolar en un medio que resulta relativamente hostil. (p. 16).

Esto se facilita, según la autora, desde la base relativamente homogeneizada que supone la presencia de mecanismos de selección explícitos en el caso de las escuelas preuniversitarias (públicas) en las que siguen funcionando cursos de ingreso eliminatorios.

Entonces, desde el punto de vista de la acumulación de capital educativo que permite la trayectoria escolar previa, la existencia de las escuelas medias de la UBA podría suponer, para sus exalumnos, que la selección implícita que implica el CBC, no operará. La selección en las escuelas

preuniversitarias se realiza a la entrada, a través también de un curso de ingreso, como ya comentamos, cuyos exámenes intermedios, si bien no son eliminatorios, terminan operando como tal a través del puntaje de corte. Por lo tanto, en estos casos, la transición primaria-secundaria asegura el “cierre estamental”, facilita la promoción desregulada que puede construirse a su interior y prepara a sus egresados para la vida universitaria.

Para quienes no egresaron de escuelas preuniversitarias, la UBA tiene, en las palabras de Altbach (2000), “un proceso de selección ineficiente a la vez que efectivo, ya que permite el acceso de todos y se va deshaciendo de todos aquellos que no están altamente motivados.”, “se preocupa poco por sus estudiantes” y procura que quienes completan sus estudios sean sólo aquellos “(...) notablemente inteligentes y perseverantes. Tienen que serlo.” (p. 3).

El CBC constituye el primer eslabón de la cadena de supervivencia del más apto que describe Altbach (2000). Parte tanto del sistema de ingreso “irrestringido” e “ineficiente”, como del comienzo del largo proceso de selección por desgaste del que habla el autor y como momento decisivo para la incorporación a ese modo de ser estudiante, que podría caracterizarse como autónomo, hacedor y responsable de su propia trayectoria (Ziegler, 2016).

6.3. Experiencia estudiantil y trayectorias escolares

Para el abordaje de la experiencia subjetiva elegimos trabajar también con el concepto de trayectorias, principalmente porque consideramos que nos impide perder de vista el aspecto estructural. Trayectorias, entendidas como itinerarios o caminos (Morch et. Al, 2002) que llevan a los futuros profesionales desde sus experiencias de alumnos del nivel medio al nivel de educación superior, y que permitirán a unos afrontarlas con éxito y a otros no. Pero estas trayectorias, como bien señalan algunos autores, no son lineales. Son caminos, sí, en los cuales coexisten lo biográfico y lo estructural. Preferimos, por lo tanto, el uso ampliado del concepto trayectoria que “... *se caracteriza no por una sino por múltiples ‘transiciones’*. Se ha definido a las mismas como el conjunto de procesos biográficos de socialización que proyectan al joven hacia la emancipación...” (Casal, 1996, en Jacinto, 2010, p. 20)

Transiciones como producto de “interacciones complejas que se sitúan tanto a nivel estructural e institucional macrosocial como a nivel microsociaI institucional e individual” (Dubar,

2001, en Jacinto, 2010, p. 21) y que, siguiendo a Claudia Jacinto (2010), pero adaptándolas a los objetivos de esta investigación, podrían explorarse considerando cuatro dimensiones:

- Los factores estructurales (nivel macrosocial)
- La especificidad de la trayectoria en la institución universitaria según las características sociodemográficas individuales
- Las trayectorias formativas a partir de estrategias individuales y sus sentidos subjetivos, y las
- Las mediaciones institucionales y/o actores que participan en la trayectoria de los estudiantes en el CBC.

Pero no estamos refiriéndonos como hacen las autoras citadas a la transición del mundo educativo al mundo del trabajo, sino a transiciones dentro del ámbito educativo, en el pasaje de un nivel a otro. Tanto más rico nos resulta entonces pensar ese pasaje como trayectoria/transición, porque nos permite poner el foco más en las discontinuidades, que en las continuidades, como fuentes factibles de selección. Por otra parte, porque también nos permite ahondar en aquellas instancias – la transición entre niveles – en las cuales las trayectorias educativas lejos de albergar y sostener a toda la población, como se propone el imaginario educativo igualitario en nuestro país, pierden población, como eufemismo de exclusión.

Y es en este sentido que también resultan valiosos los aportes de dos autores sobre la experiencia estudiantil de ingreso a la universidad. François Dubet (2005) afirma que la relación del estudiante con sus estudios puede tener varios sentidos, cuya coherencia y combinación dependen a la vez de dimensiones propiamente subjetivas y del marco universitario donde se encuentra inmerso. A decir de Dubet, “ocurriría un proceso de estudiantización en cuyo transcurso el alumno se transforma progresivamente en estudiante” (Dubet, 2005, p. 34).

De ese modo, la experiencia estudiantil universitaria se construye sobre tres ejes:

- la integración: una primera etapa en la cual se desarrolla cierto dominio de las reglas de la vida universitaria, sentimientos de pertenencia o anomia, espíritu de la universidad, sociabilidad, etc.
- el proyecto: comprendiendo tanto el desarrollo de un proyecto profesional - entendido como la finalidad y utilidad social que los estudiantes confieren a sus estudios en relación a cuán convertible sea el título en el mercado -, como también un proyecto “escolar”, ya que los

estudios son también una finalidad en sí misma, por lo que se prolonga la lógica académica, para la acumulación de capital educativo que permita, a futuro, definir un proyecto profesional; y finalmente también la ausencia de proyecto, en aquellos estudiantes que no perciben claramente la finalidad de los estudios;

- la vocación de los estudiantes, que incluye los intereses intelectuales, sensaciones y expectativas depositadas en la carrera.

Asimismo, las dimensiones precedentes serán analizadas teniendo en cuenta las etapas de socialización universitaria que derivan en que el estudiante se vuelva miembro de la institución, que propone Alain Coulon (1995) en sus estudios sobre educación superior. Según este autor, antes de volverse nativos dentro del nuevo ambiente educativo, los ingresantes a la universidad, atraviesan tres etapas de socialización: a) la etapa de extrañamiento, que implica el ingreso a un universo institucional desconocido; b) la etapa de aprendizaje, en la que se desarrollan procesos de adaptación progresiva a las nuevas reglas institucionales y c) la etapa de afiliación, para internalizar y dominar esas nuevas reglas (Coulon, 1995).

Si bien a priori suponíamos que cursar el CBC, entendido como instancia de transición, podría implicar las dos primeras etapas descritas por Coulon (1995), como fases de la integración a la que aludía Dubet (2005), tanto la construcción de nuestros instrumentos como el análisis de nuestros hallazgos, evidenciaron la interacción de diversos elementos de todas las fases o etapas desarrolladas por ambos autores.

Resulta pertinente destacar, por lo tanto, que justamente la potencia de estas categorías analíticas nos permitió abordar y comprender mejor la experiencia subjetiva particular de nuestras entrevistadas y entrevistados, sin aferrarnos a nuestros esquemas de interpretación previos, sin lugar a dudas, más rígidos.

6.4. De fronteras simbólicas y experiencias categorialmente diferenciadas

El abordaje que Charles Tilly realiza acerca de (re)producción de las desigualdades a través del apareamiento de categorías diferenciadas internas y externas a las organizaciones sociales nos permitió profundizar nuestro análisis. Justamente, porque la intención radicaba en poner en relación la experiencia estudiantil y las prácticas institucionales, en tanto instituyentes de modos de ser estudiante, en una instancia de transición entre la escuela media y el nivel superior. Ese momento - aparentemente bisagra - en el cual, aún sin atravesar el ritual que impone casi todo el

resto del mundo (los exámenes de ingreso a la universidad), puede quedar el sujeto dentro o fuera de la institución universitaria (Tilly, 2000).

Pero es además el carácter instituyente de esta experiencia lo que nos atrajo, es decir, cómo esta forma velada, no regulada, de selectividad entre niveles se vuelve subjetividad. Para Tilly (2000) "la experiencia categorialmente diferenciada en un ámbito dado produce diferencias en las capacidades e inclinaciones individuales y las relaciones sociales, que se transfieren a otros ámbitos y provocan en ellos desempeños diferenciales" (p. 98) y es en estos mecanismos de diferenciación donde radica el ejercicio del poder.

Al subjetivarse este quedar dentro o afuera de la institución, la desigualdad no solo se invisibiliza sino que se naturaliza, "*Gran parte de lo que observadores y participantes interpretan como diferencias individuales innatas de capacidad lo que se debe, en realidad, a una experiencia categorialmente organizada.*" (Tilly, 2000, p. 98). Entendiendo también que "Las identificaciones (...) son una construcción social y las formas en que los sujetos movilizan esas clasificaciones no son una descripción de la realidad sino una posición ante ella." (Ziegler y Gessaghi, 2012, p. 13).

Por último, en nuestro recorrido, nos preguntábamos si podía hablarse de mecanismos elitizantes, entendiendo al CBC como una instancia o rito de pasaje al nivel superior, que cerraba sobre sí a los merecedores de la educación superior.. Sin embargo, fueron apareciendo nuevas preguntas, de alguna manera más amplias, respecto de los mecanismos simbólicos de construcción de las desigualdades y su impacto en la subjetividad a través de la experiencia.

En este sentido, Luis Reygadas (2020) afirma que

Los procesos simbólicos (creación de categorías pareadas y definición de límites entre las categorías) están interconectados con procesos políticos (establecimiento de una jerarquía), socio-institucionales (desarrollo de lazos sociales asimétricos) y económicos (flujo de recursos). La conjunción de estas cuatro dimensiones - símbolo, poder, lazo social y valores - es la que mejor explica la cadena completa de producción de desigualdades (p. 217).

El autor particulariza cuatro aspectos en las que se dirimen estos procesos simbólicos:

- La valoración y la desvalorización
- La puesta en relación entre diferencias y desigualdades
- La producción, apropiación y distribución del capital simbólico, y
- Las disputas en torno a la legitimación de las desigualdades.

Y afirma que

Muchos rituales sirven para elevar de rango a los individuos, para permitirles adquirir un estatus superior y en ese sentido, para dar paso a desigualdades y jerarquías de diversa índole. Pero el ritual también puede igualar y equiparar. Esta tensión recorre todas las construcciones simbólicas: excluyen e incluyen, elevan y denigran, disuelven clasificaciones tanto como las refuerzan, erigen y derriban fronteras, legitiman a los poderosos y cuestionan la dominación. No tiene sentido atribuir a priori a los procesos y artefactos culturales una función de producción de equidad o de generación de distinciones, ya que ambas posibilidades existen y los efectos de igualdad o desigualdad dependen mucho del contexto de las relaciones (Reygadas, 2020. p. 216).

Es decir, se constituyen en verdaderas fronteras simbólicas, y se hace así necesario “investigar estas dinámicas de interacción en cada caso concreto” (Reygadas, 2020, p. 216), para poder distinguir - entre otras variaciones - tanto su potencialidad excluyente como incluyente, y cómo esto se dirime en la subjetividad a través de la experiencia.

7. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

7.1. Elección y justificación del diseño y muestreo

Dado que el trabajo se proponía explorar los mecanismos de selección en el CBC, desde las trayectorias y experiencias de sus alumnos, la investigación adoptó un enfoque cualitativo, para adentrarse en las particularidades de la percepción de sujetos concretos, a través de los discursos e interpretaciones, así como de las relaciones institución-sujeto, pero desde un recorte empírico y conceptual, subjetivo y parcial.

La estrategia metodológica se organizó como un estudio de caso, dado que el eje estuvo puesto en la profundización de las percepciones de los sujetos y sus particularidades, buscando abarcar su complejidad en un ambiente específico, preservando las realidades múltiples y entendiendo cómo los actores veían sus posibilidades (Stake, 1995). Esto permitió captar la complejidad propia de la vida social, al recuperar el papel y el significado que le otorgan los sujetos en el desenvolvimiento de los procesos sociales (Neiman & Quaranta, 2006).

Sumado a eso, la estrategia teórico-metodológica de abordaje de la realidad fue esencialmente la teoría fundamentada o *grounded theory*, que podemos distinguir de otras metodologías cualitativas en que busca abonar a la producción teórica, en la densidad conceptual antes que en la descripción

densa (Strauss y Corbin, 2002, en Soneira, 2006). Para ello, utiliza dos estrategias principales: el método de la comparación constante y el muestreo teórico.

Asimismo, dado que la intención radicaba en analizar la experiencia de los sujetos estudiantes del CBC, y teniendo en cuenta, como mencionamos, que la estrategia metodológica debería intentar abordarla en la mayor profundidad posible para captar su complejidad, incursionamos también en algunos elementos de la etnografía como "perspectiva teórico-metodológica", en el marco de la "etnografía educativa latinoamericana" (Rockwell, 2015). Consideramos que desarrollar habilidades de investigación en este sentido podía acercarnos a una mejor comprensión de estos mecanismos más velados - y sin embargo altamente productivos - de desigualdades específicamente educativas. Dos aspectos nos resultaron particularmente atractivos de esta perspectiva: por un lado, su potencial para acceder a los estudiantes como "sujetos activos en las tramas de relaciones en las que están inmersos" (Rockwell, 2015, p. 26); pero, por otro lado, hacer foco en la propia experiencia en el campo, en todas sus dimensiones. En última instancia, nos permitió descubrir no solo una nueva caja de herramientas, sino una apertura epistemológica a la complejidad de la acción intersubjetiva de inmenso potencial, tanto para abordar las prácticas institucionales, como también para explorar y apropiarse de la investigación como relación social.

Parte del aprendizaje fue, entonces, ser cada vez más consciente también de que la "presencia en el campo da un acceso a penas parcial a la realidad vivida localmente" (Rockwell, 2015, p. 28), es decir que las posibilidades de la producción de conocimiento en ciencias sociales (solo a modo de ejemplo) son siempre contingentes y políticas.

En este sentido, y a pesar de que en los estudios de caso no se establecen formal ni necesariamente instancias de reflexividad del investigador, en este trabajo en particular sí aprovechamos la propia reflexividad de la investigadora. Según Mendizábal (2006), la reflexividad permite considerar los sesgos, valores, formación y experiencias de todos los participantes del proceso de esta investigación. Por ello, es preciso reconocerla para así estar en constante vigilancia epistemológica, como invita Bourdieu, buscando disminuir sesgos, y criticar o cuestionar todo aquello necesario para poder hacer un mejor análisis.

Integré ambas metodologías ya que "en general todos los autores coinciden en señalar que la teoría fundamentada puede combinarse provechosamente con otras tradiciones de investigación cualitativa" (Soneira, 2006, p. 154). En el estudio de caso se busca elaborar patrones, clasificaciones

y modelos, que la teoría fundamentada redefine inductivamente, articulándolos en nuevos conceptos relacionados o teorías más generales.

A su vez, el tipo de muestra escogida fue no probabilística intencional, ya que el interés estuvo puesto en seleccionar ciertos casos, relevantes a los fines de nuestra investigación desde el punto de vista teórico (Chitarroni, 2015). Se llevaron a cabo 13 entrevistas en profundidad a estudiantes, entre agosto y diciembre de 2019, que cursaban al momento del trabajo de campo una de las materias comunes a todas las carreras, Introducción al Conocimiento Científico (IPC), en la sede Ramos Mejía, ubicada en la Ciudad de Buenos Aires. Pretendíamos, así, por un lado, captar posibles variabilidades y/o coincidencias, entre aspirantes a distintas carreras universitarias de la UBA, hasta alcanzar la saturación teórica. Por otro lado, la sede en sí cobró una relevancia, que se presenta en nuestro análisis, y radica en el sentido que los y las estudiantes dan a Ramos Mejía, en particular, en términos de accesibilidad y prioridad secundaria entre sus opciones; nos muestra – como veremos – una estructura de organización opaca, que se trasluce desde el primer contacto con la institución. Por último, acceder con el aval de uno de los docentes de IPC, nos permitió entablar una relación de mayor confianza y accesibilidad con nuestras entrevistadas y entrevistados.

Para el estudio, los instrumentos de recolección que se utilizaron fueron entrevistas semiestructuradas en profundidad a los estudiantes. La entrevista es la técnica de recolección de datos privilegiada por la teoría fundamentada y el método cualitativo, según Mendizábal (2006), ya que permite captar la diversidad de significados otorgados en la vida de los sujetos en su propio idioma, además de acontecimientos y actividades que no son directamente observables. A través de la observación fue posible una comprensión detallada de todos los sujetos y de sus vínculos y vida cotidiana en su «medio natural» (Guber, en Neiman & Quaranta, 2006). Complementar estas técnicas fue fundamental para aumentar la validez del estudio, dado que las técnicas utilizadas o los diferentes datos pueden conservar sesgos o fuentes de invalidez.

7.2. Caracterización sociodemográfica de la muestra

Nuestra muestra está conformada por jóvenes de 18 a 27 años, 8 mujeres y 5 hombres, de CABA, GBA, Cipoletti (Pcia. de Río Negro), Rojas y Zárate (Pcia. de Buenos Aires) y residentes al momento del trabajo de campo en CABA y GBA.

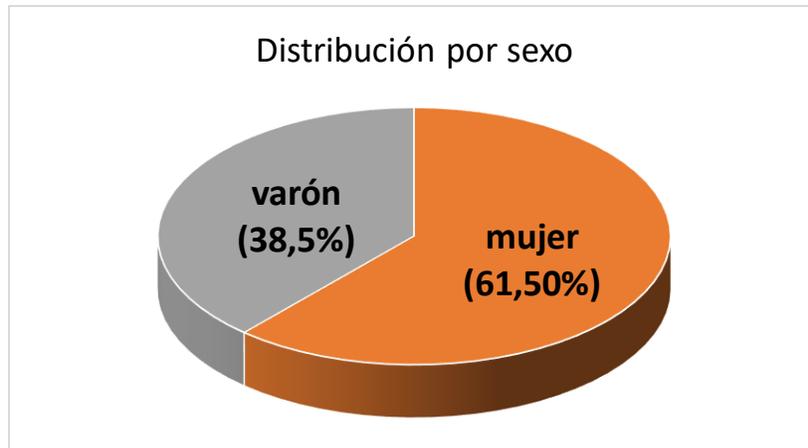


Gráfico 1: Distribución por sexo.

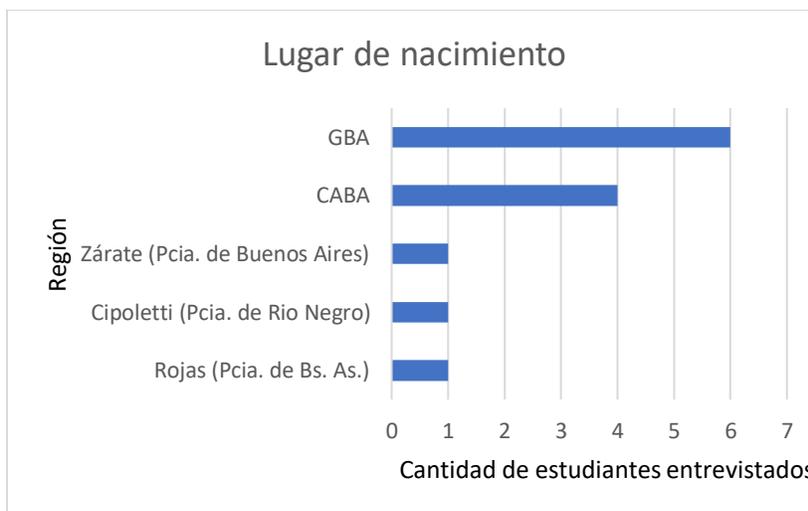


Gráfico 2: Distribución por lugar de nacimiento.

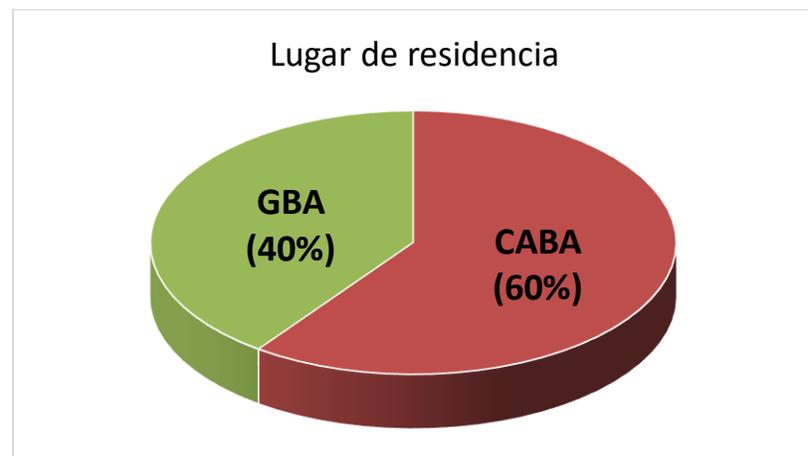


Gráfico 3: Distribución por lugar de residencia.

Del total de nuestros 13 entrevistados, 10 viven con su familia de origen, en departamentos o casas de tipo A, propias o alquiladas, con todos los servicios a disposición, y 3 – las estudiantes nacidas en Rojas, Zárate y Cipoletti -, con al menos una o uno de sus hermanos, en departamentos alquilados o comprados por sus familias en CABA.

Al momento del trabajo de campo, solo una de nuestras entrevistadas trabaja en un empleo registrado. El resto de la muestra no trabaja, aunque el 38% de las y los entrevistados afirma haber trabajado en algún momento, en la mayor parte de los casos, en empleos registrados, pero por muy poco tiempo.

Respecto del nivel de estudios alcanzado por sus padres y madres – como muestra el gráfico 4, hay una distribución similar de padres con estudios universitarios completos y con estudios secundarios incompletos, lo cual implica una fuerte dispersión. En el caso de las madres, si bien ninguna completó sus estudios universitarios, la mayoría completó el nivel secundario, algunas iniciaron estudios superiores universitarios y algunas (pocas) completaron sus estudios terciarios.

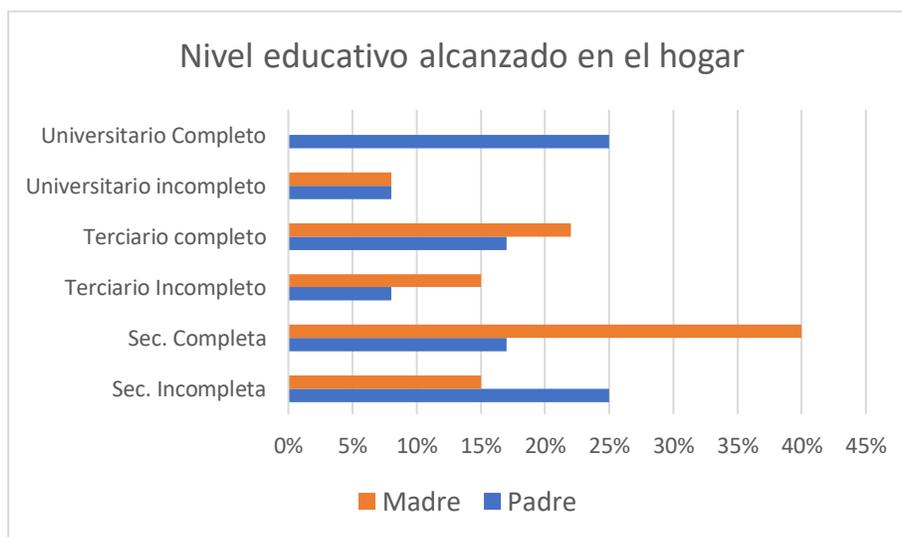


Gráfico 4: Nivel educativo alcanzado en el hogar.

Si bien nuestra muestra no es representativa de todas las carreras, está compuesta por una cierta variedad que aquí presentamos:

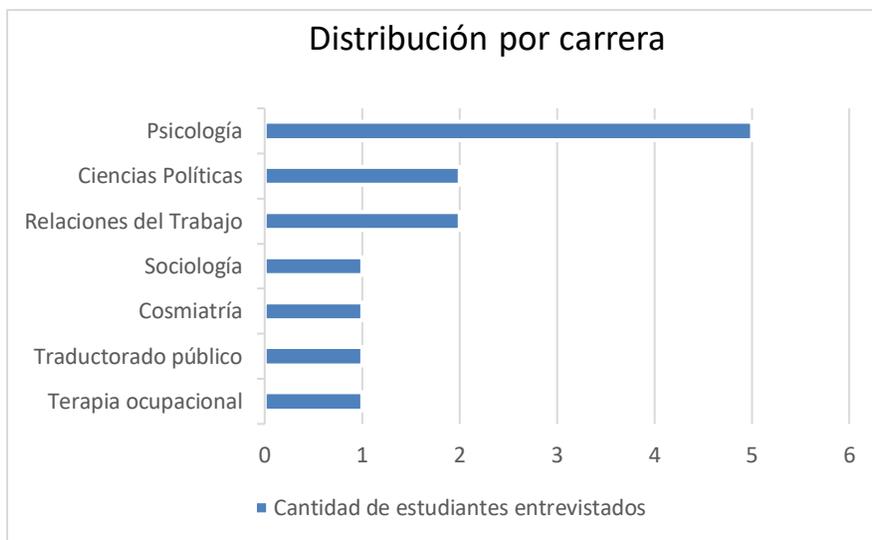


Gráfico 5: Incidencia de la carrera elegida en la muestra.

8. TRAYECTORIAS, MÉRITO Y PRESTIGIO: Acerca de cómo se legitima la selectividad desde la experiencia estudiantil.

Quisiéramos comenzar por plantear una cuestión que hace más al desarrollo como investigador o investigadora, que al análisis en sí del campo. Las instancias de interacción, que suponen las entrevistas en profundidad, implican un intercambio de información pero también un constante proceso reflexivo por parte tanto del entrevistador como del entrevistado, particular y específico de cada interacción. De allí, que cada entrevista sea única y distinta, y genere un cúmulo de información, que luego será procesada para su reconstrucción como datos. Este carácter, que llamamos único y distinto, abona a la complejización del análisis, en el mejor de los casos. Pero también da cuenta, consideramos, de la diversidad de análisis posibles. Es decir, es posible volver una y otra vez a entablar esa relación con la información que implica el análisis, a partir de, no solo la propia experiencia investigativa, sino de abordajes desde distintos marcos conceptuales, incluso, más allá de la precisión de los instrumentos desarrollados para su recolección.

Es por esto, que lo que se propone a continuación no es más que uno de esos posibles trayectos analíticos respecto, no sólo del marco conceptual y los objetivos planteados, sino también

a la información recolectada a través de las entrevistas. Este mismo trabajo de campo contiene o arroja información, que podría reconstruir otras categorías, otros análisis.

Con esta salvedad hecha, se ofrece, entonces y procurando la mayor exhaustividad posible, una de estas posibilidades de análisis.

“Desde la óptica de la igualdad de oportunidades, las desigualdades sociales serían desigualdades justas, ya que estarían mediadas únicamente por el mérito de los individuos. (Dubet, 2012: 55). La contracara de la masificación es la devaluación de la certificación que la escuela ofrece, cediendo espacio, como capital, a otros medios sociales de distinción más escasos y, por ende, más efectivos (Lahire, 2008). Según diversos autores (Van Zanten, 2008; Lahire, 2008; Tenti Fanfani, 2000) en este marco se pone en tensión la matriz meritocrática, ya que al desvalorizarse la titulación secundaria la misma no se presenta como garante simbólica de un plus posicional/ocupacional afuera, al poner en juego el capital escolar acumulado. Sin embargo, esta lógica no pierde eficacia simbólica para describir las posiciones legítimamente desiguales dentro de la escuela y tampoco para explicar quienes están en ella y quiénes no.” (Chávez, Fuentes, Vecino, 2017, p. 24)

Con el regreso a la democracia, a partir de la instauración del Ciclo Básico Común, en 1983, la Universidad de Buenos Aires introdujo una instancia de ingreso irrestricto para todas sus carreras, que tenía el propósito explícito de eliminar las barreras selectivas, posibilitar una nivelación de los saberes desarrollados en la trayectoria escolar anterior al nivel superior y así democratizarlo. Más de tres décadas después, varias generaciones de estudiantes y egresados de esta institución universitaria - la de mayor matrícula a nivel nacional - han transitado este dispositivo institucional con éxito, logrando así incorporarse a la UBA.

Al mismo tiempo, a lo largo de los años, varias y diversas han sido las transformaciones sociales fuera y dentro del ámbito de la educación. Entre ellas, las diversas crisis económicas y políticas, las reconfiguraciones de los mercados productivos, nacionales e internacionales, así como de la estructura del mismo nivel superior, en términos del nacimiento de nuevas instituciones públicas y privadas, y la expansión continua de la educación secundaria, hasta su obligatoriedad a partir de 2006.

En este contexto, las trayectorias educativas de las nuevas generaciones también han sufrido transformaciones radicales. Nuestro escenario social y educativo, antaño segmentado, desigualmente inclusivo, se ha tornado fragmentado y más evidentemente excluyente. Así, en el marco de una expansión que se volvió masificación, es posible, en las últimas décadas, hablar de formas de inclusión excluyente (Ezcurra, 2008) o de exclusión incluyente (Gentili, 2009).

A partir de nuestras entrevistas, logramos identificar una serie de factores estructurales, que permiten analizar las experiencias estudiantiles, en lo que respecta a su lugar tanto dentro de las trayectorias familiares como individuales.

8.1. Factores estructurales: trayectorias familiares y trayectorias escolares.

¿Qué lugar ocupa dentro de la propia trayectoria educativa, pero también dentro de la historia de las trayectorias familiares la transición al nivel superior? y ¿cómo esto se dirime en la experiencia estudiantil de los jóvenes entrevistados?

Más allá de las especificidades de cada experiencia, encontramos ciertos rasgos comunes y característicos. En primer lugar, en la mayoría de los casos, las trayectorias educativas familiares encuentran padres con estudios universitarios incompletos y madres sin paso por la formación superior (ya sea universitaria o terciaria) o – en muy pocos casos – trayectorias de formación superior incompletas. En todos los casos, esto se argumenta por la necesidad de entrar rápidamente al mundo laboral, para los padres, o por la crianza de los hijos e hijas, que recayó sobre las madres. En algunos casos, esto es visto como una injusta desventaja, en otros aparece totalmente naturalizado y no cuestionado. En un caso en particular y significativo, aparece una fuerte carga emocional que imprime a la propia experiencia la exigencia de cumplir con una oportunidad injustamente interrumpida:

“Mi mamá nos tuvo de muy chica, así que no estudió hasta más grande, el magisterio. Cosa que me hace muy feliz. Medio como que le cagamos la vida, eso lo pienso yo, no lo dice ella.” (Nota de campo: se corta la grabación porque la entrevistada se emociona mucho, hasta las lágrimas. Ella interpreta que su mamá, que es muy capaz, no pudo estudiar, por haber tenido a sus hijos)

“Esto es como una cuenta pendiente.” (Giuliana, 21)

Esto se transforma, expresamente, en un motivo más para intentar acceder – no sin dificultades – a la universidad. La emoción no es un dato menor, ni para la investigadora, ni para

la entrevistada. Para ambas, encarna y denota el peso y las exigencias, que esta cuestión puede llegar a tener en las decisiones que hacen a la propia experiencia.

8.1.1. Ser primera generación universitaria – La ampliación del horizonte de oportunidades.

Dado el derrotero de las trayectorias educativas parentales truncadas en el nivel superior, la mayoría de las y los entrevistados hace hincapié en tener la voluntad, o hasta la misión de ser la primera generación en sus familias en transformarse en egresados universitarios. En este sentido, el clima educativo de los hogares de origen no siempre va de la mano de un alto capital educativo, pero parece acompañar la transición hacia el nivel superior. Si bien algunos entrevistados expresan que existió un cierto mandato familiar hacia la continuidad de la trayectoria formativa, son los menos. Se percibe en forma más generalizada, la promesa de cierta movilidad social ascendente y de cumplir con las mencionadas cuentas pendientes de alguno de las o los progenitores, para transitar la vida universitaria, y llegar así a ser las o los primeros en completarla. Aun cuando esto pueda implicar cierta ruptura con el modelo o cultura educativa familiar.

Los límites entre el adentro y el afuera de la vida universitaria y la posibilidad de internalizar o no el rol estudiantil con o sin éxito tienen sus raíces, desde la perspectiva de los entrevistados, en momentos anteriores a la inscripción, que fueron forjando la decisión de querer estudiar en la UBA, y en los que este mandato o distancia con el modelo familiar influyen directamente. Destacamos, por lo tanto, que para todas las familias, especialmente aquellas en las cuales los progenitores alcanzaron niveles educativos mucho más bajos, que sus hijos accedan y puedan completar estudios universitarios amplía el horizonte de oportunidades no solo del individuo, sino de la familia en su conjunto.

8.1.2. La trayectoria escolar previa: valoración e impacto sobre la experiencia en el CBC

Nos interesa, en este apartado, analizar la significación otorgada a las trayectorias escolares previas por nuestras entrevistadas y entrevistados. En un momento posterior, las volveremos a traer al análisis de las significaciones asignadas a lo público gratuito y lo privado arancelado.

Aproximadamente un 70% de nuestros entrevistados y entrevistadas asistió a escuelas confesionales, de AMBA, Cipoletti (Río Negro) y Rojas (Pcia. de Buenos Aires); el resto, concurrió

a escuelas privadas laicas y/o públicas de CABA y, una entrevistada, de Zárate (Pcia. de Buenos Aires). Uno de los entrevistados transitó diversas instituciones, tanto de nivel primario, como secundario, en CABA y en Uruguay, repitió numerosas veces y completó el nivel secundario a través del programa Adultos 2000⁴. Nuestra muestra comprende, por lo tanto, trayectorias escolares diversas; sin embargo, encontramos elementos comunes tanto en su valoración como en el impacto que éstas han tenido a la hora de ingresar al CBC.

Un porcentaje mayoritario de las y los entrevistados considera que su formación primaria, y especialmente secundaria, no fue de calidad; encontramos calificativos que van desde no muy bueno, hasta pésimo.

“Yo creo que justamente, viste eso que dicen que cuando uno llega a la universidad siente que no aprendieron un carajo, bueno es eso, el problema está ahí. (¿a vos te pasó eso?) ... y... a mí, me quedan las cosas, porque me quedan las cosas, pero yo sé que a mis compañeros y amigos no le quedó la mayoría de los contenidos que vimos, porque no hacían que les interesara.” (Valentina,

18)

Ahondando en estas apreciaciones, salen a relucir las siguientes particularidades: en primer lugar, la distancia entre contenidos y las formas de evaluación, respecto de la universidad, entendida en el momento actual como el CBC. En todos los casos, se hace hincapié en la falta de continuidad, la brecha existente entre secundaria y universidad, que se traduce en uno de los aspectos de la baja calidad de la educación secundaria, para nuestras entrevistadas y entrevistados. Esto nos resulta llamativo, por un lado, porque los y las estudiantes suponen que debería existir continuidad - especialmente de los dispositivos de evaluación y los contenidos – entre ambos niveles educativos; por el otro, porque en ningún momento esto aparece relacionado con el desarrollo de capacidades o habilidades cognitivas en sí.

Pero también, a la hora de evaluar el impacto de sus trayectorias escolares en términos su situación actual, se rescata ampliamente la figura de ciertos docentes, aquellos que, en general en

⁴ Adultos 2000 es un programa de educación a distancia para jóvenes y adultos, del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que ofrece la posibilidad de realizar o retomar los estudios secundarios y obtener el título de Bachiller con Orientación en Cs. Sociales y Humanidades, con validez nacional bajo las resoluciones RES. N° 1536/98 - RES. N° 1386/03- RES. N° 86/15- RES. N° 3558/17. No requiere obligación de asistir a clases y cuenta con el apoyo de docentes y facilitadores, para avanzar en los estudios, cuyos contenidos están disponibles en aulas virtuales y guías de estudio. Se ofrecen también talleres y espacios de consultoría. La única instancia presencial obligatoria son los exámenes, que se toman en cuatro fechas 4 por año, en todas las provincias del país. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/adultos-2000/que-es-adultos-2000>

los últimos años de escolaridad secundaria, supieron darles ya sea motivación o herramientas de organización del estudio y estrategias frente a dispositivos evaluativos más cercanos a los del CBC.

“Siento que la dinámica de los profes, que eran muy estrictos en hacer las cosas, que me sirvió para acá.” (Camila, 18)

“Yo tenía un profe en el colegio de construcción ciudadana, al que yo le tenía mucho cariño, todavía nos tomamos un café de vez en cuando y sus clases no eran clases, nos explicaba todo...” (Iván, 19)

Profundamente reflexivo respecto de su escolaridad fragmentada, el entrevistado que transitó por instituciones de CABA y Uruguay y es ahora estudiante de la carrera de Psicología, comenta:

“... yo que vengo de muchas escuelas y de encontrarme con todas las barreras burocráticas del sistema, considero que cualquiera puede entrar a la universidad. Irremediamente, te vas formando. Puede ser una barrera, pero las vas aprendiendo.” (Dante, 24)

Como veremos, aun cuando las trayectorias escolares previas hayan significado cambios de instituciones tanto primarias como secundarias, e incluso para aquellas entrevistadas que vinieron a estudiar a Buenos Aires, y más específicamente la UBA, es decir, a pesar de estas discontinuidades consideradas como importantes tanto dentro de la trayectoria escolar como biográfica, estar en el CBC se vive no sólo como un hito de pasaje de la vida escolar de la universitaria, de la adolescencia a la juventud o adultez, sino como una experiencia de la que se esperaba continuidad con la trayectoria anterior. En muchas entrevistas, se expresa la idea de que “(el problema) no es de la universidad, es de la escuela, que no te prepara” (Alexis, 20). Es más, si “cualquiera puede ir a universidad” (Dante, 24), esta percepción acerca de la falta de continuidad, más allá de las experiencias fallidas que llevan al abandono, corre el foco del CBC en sí. Por un lado, el ingreso irrestricto a la UBA, instituido en pilar del imaginario igualitarista que circula por nuestro sistema educativo, parece habilitar la expectativa de continuidad entre el nivel medio y el superior. Cuando, a través de la experiencia, se percibe que esto no ocurre y aun cuando existe reflexividad al respecto, como veremos en breve, la interpretación de los sujetos estudiantes tiende a neutralizar el impacto del CBC, como dispositivo institucional selectivo del sistema superior, naturalizando sus prácticas y volcando sobre el nivel secundario y sobre el sujeto mismo la responsabilidad de la selección.

8.2. Masificación y democratización en contextos fragmentados

“Instituciones en las que es posible encontrar comisiones reducidas, con más de un profesor en la clase, y otras que se acercan al modelo universitario público contemporáneo caracterizado por la masividad.” (Pierella, 2011, p. 40)

Como caracterizamos, nuestras entrevistadas y entrevistados construyeron trayectorias escolares diversas, en instituciones de gestión privada (la mayoría) o pública, confesionales o no, con interrupciones y cambios de institución o modalidad, por razones también dispares. En este sentido, si bien todas y todos pudieron completar el nivel medio - requisito para inscribirse al CBC -, sus experiencias dan cuenta de la fragmentación del sistema obligatorio, que también ha implementado dispositivos propios tendientes a la inclusión y terminalidad, de una matrícula en aumento. Ahora bien, en términos de sus efectos, esta diversificación de modalidades y gestiones parece haber complejizado las trayectorias escolares, al tiempo que ha profundizado desigualdades socioeducativas preexistentes.

Nuestra mirada hizo foco en cómo esto se reflejaba en la experiencia de nuestros entrevistados, para quienes la responsabilidad – por no decir la culpa – de las falencias con las que se concluye el nivel secundario, está puesta justamente en sus propias trayectorias previas, por este sistema considerado de baja calidad. Son pocas las ocasiones en las cuales la valoración de dicha trayectoria, especialmente la secundaria, es positiva, en función de la preparación para acceder al nivel superior y, cuando esto sucede, se rescata la figura de ciertos docentes, que parecieran haber obrado por voluntad y capacidad propias, casi a contrapelo de la institución. Esto último no constituye un dato menor, habla de la percepción – a través de la propia experiencia - en términos que podríamos denominar de crisis del programa o desacoplamiento institucional. Vale la pena recordar las reflexiones de Pierella, al respecto:

En tiempos de crisis de ciertas figuras de autoridad legitimadas en términos institucionales, aquello que asume importancia son las figuras carismáticas (Dubet, 1996), como portadoras individuales – por mérito propio o condición natural- de los atributos que más se valoran en cada espacio institucional. En este sentido, la tesis de la crisis de la capacidad mediadora del programa institucional, que supone interrogar sus supuestos elementos unificantes producidos a partir de la mediación institucional, invita a atender los recorridos singulares y colectivos (Carli, 2008) (Pierella, 2011, p. 39).

Desde la reflexividad de los y las estudiantes, por lo tanto, la diversificación de la oferta obligatoria habría tenido un efecto contrario a la democratización de la misma, en términos de calidad. Es decir que, más allá de la expansión y obligatoriedad de la escuela secundaria, acceder a completar la trayectoria en el nivel medio no solo de maneras diversas, sino también en instituciones valoradas como de baja calidad, disminuiría su potencial democratizador.

Pero, ¿qué entienden por democrático nuestros entrevistados y entrevistadas? En primer lugar, la posibilidad de acceso, permanencia y egreso de cada nivel educativo. Desde este punto de vista, la obligatoriedad de la escuela secundaria, que implica que no solo todos pueden, sino que también todos deben transitarla, hablaría de una escuela secundaria democrática. Sin embargo, en segundo lugar y a la hora de pensar su propia trayectoria, estos estudiantes hablan de una baja calidad, que se mide al ser puesta a prueba en esta instancia de acceso a la universidad, en la cual, las certificaciones de las distintas escuelas valen lo mismo (permiten cursar) pero los aprendizajes que ellas mediaron no. Por lo tanto, lo democrático en el nivel superior, si bien evidentemente se está construyendo al momento mismo de cursar el CBC, implica algo distinto, pero que tiene sus raíces en la trayectoria anterior. Encontramos que aquí, lo democrático se mide por el acceso libre o irrestricto, pero rápidamente se constata - a través de la propia experiencia - que permanecer y eventualmente egresar no solo no está asegurado sino que implica desarrollar habilidades - no solo conocimiento - distintas y superiores; y que las condiciones de acceso, ahora medido en términos que podríamos llamar de capital cultural, que proveyó la trayectoria anterior, adquieren relevancia vital para lograrlo.

¿Pero en qué momento se llega a estas conclusiones, en la propia experiencia?

Si bien esta investigación se limitó a explorar las particularidades de las experiencias en el ingreso a la Universidad de Buenos Aires a través del CBC, y no un universo más amplio, nos encontramos con que, justamente, para quienes quieren acceder al nivel superior, este dispositivo institucional opera - activa - la percepción respecto de todo el sistema obligatorio. Hay un componente del sentido común instalado a nivel de la sociedad respecto al deterioro del sistema educativo, pero lo interesante, que se desprende de nuestro trabajo de campo, es que esto se percibe y se refuerza, se contrasta y se devela, a través de la experiencia que supone incorporarse efectivamente al nivel superior.

Cursar y aprobar las materias del CBC implica atravesar un mismo dispositivo, instaura una misma exigencia que, aun cuando sea implementada a través de distintas estrategias didácticas por

los distintos docentes, produce ciertas formas específicas de enfrentar obstáculos e implica desarrollar estrategias para sortear los filtros. Así, constatamos que imponer dispositivos comunes frente a trayectorias divergentes efectivamente vuelve a volcar sobre los niveles anteriores y la trayectoria individual, la responsabilidad del éxito o fracaso, de la incorporación o la imposibilidad, la inclusión o la exclusión. Esto construye o refuerza una percepción específica acerca de lo democrático, que complejiza el para todos de los niveles obligatorios, volviéndolo un para algunos (pocos y capaces).

Pero ¿quiénes son esos algunos pocos?, ¿qué significa ser capaces? Si planteáramos al CBC como un mero dispositivo de selección (encubierta), podríamos presuponer que estas capacidades ya han sido previamente desarrolladas, en estos pocos, a lo largo de sus trayectorias previas. Pero si pensáramos que este dispositivo institucional opera – como toda instancia educativa – como espacio de socialización, podríamos agregar que, además de seleccionar, permite el desarrollo de esas capacidades que selecciona; construye la subjetividad que selecciona, a través de la experiencia estudiantil.

8.3. Elección de la universidad y elección de la carrera

En esta sección, estableceremos una primera relación entre estos dos componentes decisivos, que hacen a los procesos de afiliación e integración en la vida universitaria. Nos interesa abordar, justamente, una cierta especificidad respecto de esta relación, no siempre presente en el análisis de las transiciones a otras clases de instituciones o, incluso, entre distintos niveles educativos.

8.3.1. Los primeros pasos: la inscripción al CBC

Como mencionamos, la carrera de obstáculos que puede representar transitar por el CBC, adquiere significaciones diversas para nuestros entrevistados, presentes, incluso, desde el momento mismo de inscripción a la universidad y/o la carrera.

¿Quiénes intervienen en el proceso de acceso e inscripción al CBC? Nos resultó llamativo que, en todos los casos, tanto el acceso a la información como el proceso mismo de inscripción fuera acompañado por actores externos a la institución, en algunos casos, aunque no en todos, más informados, más expertos en resolver vericuetos burocráticos de este proceso.

“Mi hermana mediana ya estaba acá y me inscribió y después vine en marzo, que era la reinscripción y fui con mi hermana. Ella eligió la sede, porque ella también estaba ahí...”

(Camila, 18)

“... tenía una profesora que es terapeuta ocupacional, que se recibió en la UBA. Creo que ella me pre-inscribió en la UNSAM y me averiguó de la UBA, ella buscó en internet. Para inscribirme fui con otra profesora, que era de orientación y movilidad, pero antes de llegar me dice ‘es la primera vez que voy a entrar a una sede’. Me sentía - y me sigue pasando - muy chica, y trato de encontrar las aulas y me cuesta, porque, obviamente, los edificios no están adaptados.” (Lourdes, 18, no vidente)

“Tenía que empezar a independizarme y mi mamá no podía ayudarme, así que fui con mi otra mejor amiga y con el papá. Fuimos a Filosofía y Letras y fue un desastre, porque yo no sabía que se ordenaba por apellido, no tenía idea de que había que ir tal día. Así que desde ese punto fue complicado para mí... es que yo me enteré todo a través de mi amiga, que había averiguado por internet. Y fuimos a Puan porque no teníamos idea de cómo se manejaba todo.” (Valentina, 18)

En algunas unidades académicas de la UBA, se han desarrollado dispositivos institucionales para el acompañamiento de los ingresantes⁵, de larga trayectoria. Sin embargo, la gran mayoría de quienes se inscriben en el CBC siguen recurriendo a agentes externos, en este primer contacto con la institución. La opacidad de la organización administrativa requiere, en todos los casos, de mediaciones más efectivas que aquellas que la institución provee.

Cuando se pregunta respecto a por qué suponen que esto ocurre, se esgrimen argumentos que podríamos sintetizar de la siguiente manera: la masividad de la institución automáticamente supondría la imposibilidad de una mayor eficiencia administrativa, pero también implicaría un primer paso hacia la autonomía, necesaria para las y los estudiantes universitarios.

⁵ En el año 2009 surge el PACENI (Programa de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática) cuyo objetivo será fortalecer y apuntalar la permanencia de los estudiantes de estas carreras en los primeros años de la universidad, a través de la implementación de dispositivos de inclusión como tutorías y cursos propedéuticos de Matemática. El PACENI alcanzará a 40 Universidades Nacionales entre las que se encuentra la Universidad de Buenos Aires. En el caso de la UBA, tendrá como propósito alcanzar a un público destinatario de aproximadamente de 14.800 estudiantes por año, número correspondiente a los ingresantes anuales a tres de sus Facultades de incumbencia (Cs Exactas y Naturales, Ingeniería y Ciencias Económicas) (Zelznan, Daraio y Fager, 2012)

En algunas entrevistas, se rescata la intervención del cuerpo docente y no docente del CBC, especialmente en el de la entrevistada no vidente, ya que la solución de las numerosas trabas administrativas y/o pedagógicas que hacen, por ejemplo, a la falta de adaptación del entorno institucional, es llevada a cabo por las y los sujetos institucionales, como mediadores que actúan más desde su cuidado e interés individual, que desde la estructura institucional.

Por otra parte, si bien existe abundante información en internet, ésta parece poco precisa y facilitadora del proceso efectivo de inscripción. Las largas filas y el tiempo que insume la inscripción presencial, es algo que varios de las y los entrevistados señalan y que se observa en el lapso de tiempo en que llevamos a cabo este trabajo de campo. Definitivamente, aunque para la mayoría quede asociada – como decíamos – a la masividad y la gestión pública, la ineficiencia no es patrimonio de esta clase de instituciones, algo que destaca una de las estudiantes de Ciencias Políticas, cuando compara el trámite de inscripción, con la burocracia administrativa de una universidad privada:

“El tema burocrático de la UADE es insoportable y me cansé de esperar yendo a buscar el papel y encima está todo informatizado (...) Sí, tienen un examen de ingreso, pero no es un filtro para nada, te comprás el cuadernillo y listo. Yo no lo leí, fui lo di con mi conocimiento previo y aprobé (...) (¿y para qué te parece que sirve?) para que vos pagues el examen de ingreso, ¡quieren lucrar con todo!” (Ornella, 19)

En este caso, desde una lógica cercana a lo mercantil, en tanto de la institución privada se espera eficiencia y no rigor académico, de la institución pública se acepta ineficiencia y se espera un rigor académico que implicaría un filtro. Como ya mencionamos, sobre los múltiples significados del CBC como filtro, volveremos en un apartado próximo.

Quepa concluir, por el momento, que, si bien el proceso de inscripción impone ya desde la transición al nivel una serie de obstáculos – en este caso, burocrático- administrativos –, el total de las y los entrevistados logró sortearlos, gracias a la experiencia previa y al acompañamiento de actores externos a la institución. Asimismo, en el único caso que surge mayor reflexión al respecto, dichos obstáculos quedan neutralizados por la comparación con las ineficiencias del universo de lo privado arancelado, fuertemente deslegitimado.

De alguna manera, también, podemos pensar la instancia de la inscripción como un pasaje, un trámite que, en ese conjunto de decisiones propias, no tuteladas o estrictamente dirigidas por la

institución, presentifica o realiza el ingreso a la vida joven por primera vez en el derrotero educativo, en el cual se dirime tanto la propia autonomía como la fragilidad frente a la estructura burocrática.

8.3.2. La elección de la carrera

En este punto, encontramos una diversidad más compleja entre nuestras entrevistadas y entrevistados, derivada de nuestros criterios e intención expresa para el muestreo sobre estudiantes de una de las materias comunes a todas las carreras, Introducción al Pensamiento Científico (conocida como IPC).

Un aspecto importante, y común a la mayoría de los casos, es la influencia que, tanto docentes de la escuela secundaria como de familiares, parejas o amigas y amigos, han tenido en la decisión. En cambio, menos motivación o cercanía parecen haber resultado de los contenidos vistos en la secundaria, como forma de aproximación a las disciplinas; sólo en un caso, se refiere el interés, ya despertado desde la escuela por la historia y la filosofía, que derivaron en la orientación a las ciencias sociales, o la formación en un idioma que culminó con la elección del traductorado público.

Preguntados acerca de sus conocimientos de la carrera o de la profesión, pocos tienen alguna información sobre la organización y contenidos disciplinares y muy pocos, sobre la vida profesional o laboral, incluso habiendo atravesado procesos de orientación vocacional. Por fuera de esta investigación, esto es algo que afirman estudiantes y profesionales de distintos campos a la investigadora y si bien no puede tomarse como dato, la muy extendida afirmación del sentido común “el trabajo es otra cosa” - que no se conoce a ciencia cierta ni siquiera al finalizar una carrera - y que “se aprende trabajando”, parece congruente con las apreciaciones, que tienen los ingresantes a la vida universitaria.

La experiencia laboral o formativa de los padres, en este sentido, a veces opera distanciando respecto de la elección personal. Sin embargo, en varios casos en los que padres o madres abandonaron sus estudios superiores, la elección de la carrera coincide con aquella que sus progenitores dejaron. En esas situaciones, aquello que una de nuestras entrevistadas expresara como asignatura pendiente, cobra sentido.

Esto resulta, en cierta forma llamativo, ya que - más allá de que la distribución del conocimiento y los efectos socializadores de la matriz escolar se encuentren en todos los niveles – el nivel superior es aquel históricamente diseñado e instituido, para la inserción directa en los distintos ámbitos del mundo productivo adulto. Es por esta razón, que no deja de sorprender la heterogeneidad de los sentidos que los sujetos le asignan a la elección de la formación para una profesión y, por otro lado, el desconocimiento respecto de la verdadera práctica profesional, que implica la experiencia profesional.

Si retomamos las categorías de Dubet (2005) acerca de la construcción de los proyectos profesional y escolar, y qué las orienta, para la mayor parte de nuestra muestra, lo que parece estar en gestación es un proyecto de carácter más escolar que profesional: hay muy poco conocimiento respecto de las posibilidades de desarrollo e inserción profesionales y ciertas continuidades y discontinuidades, en términos de proyecto escolar, respecto de lo vivenciado en los niveles educativos previos, y que se está dirimiendo en la arena de la propia experiencia.

Solo la elección de uno de nuestros entrevistados parece haberse gestado eminentemente dentro de una de sus experiencias laborales, es decir, teniendo en cuenta una de las formas de inserción laboral real:

“Primera carrera, y todo lo relacionado a lo universitario. La elegí por un tipo de experiencia laboral y cómo se manejaba la supervisora (...) me gusta comandar a gente y hacer más eficiente las cosas. La carrera tiene una especialización en organización y capacitación laboral...” (Alexis, 20)

Finalmente, si hay algo que destacan nuestros entrevistados es que el CBC habilita un compás de espera, que favorece la posibilidad de cambiar de carrera. Esto está previsto desde la organización institucional, que cuenta con un trámite y formulario específicos a tal fin, y es un factor altamente valorado por buena parte de nuestras entrevistadas y entrevistados.

8.3.3. Elección de la universidad

En todos los casos, incluso aquellos de las y los entrevistados que han iniciado trayectos universitarios en instituciones privadas, la elección de la UBA tiene un carácter específico, que caracterizaremos a continuación.

En primer lugar, los argumentos presentes están relacionados con el prestigio y lo público, entendido siempre por los sujetos como lo democrático y gratuito.

“Mis papás no me podían pagar una universidad privada, entonces me comentaron de relaciones del trabajo, que es bastante parecida, puedo trabajar en RRHH tranquilamente (...) es muy prestigiosa la UBA y es gratuita.” (Camila, 19)

“... la UBA tiene un prestigio que vos decís ‘quiero formar parte de ese prestigio’, sobre todo porque a mí me gusta viajar y el día de mañana no es lo mismo un título que no te reconozca o no te reconozcan de la misma manera (¿y eso vos cómo o de dónde lo sabés?) Es como del sentido popular... no sé, de algún lado lo sabés, y como que de alguna manera, vos sabés que en las universidades públicas, te lo tenés que ganar y en las universidades privadas, lo estás pagando.” (Damián, 26)

“Nunca contemplé otra universidad. Mi papá también estudió en la UBA, Ciencias Políticas hace mucho, más o menos a mi edad, pero no pudo, con el trabajo, (...) él tiene una muy buena imagen de la UBA, sobre todo porque es pública” (Marcos, 19)

“Mirá, yo elegí la UBA porque había entendido que la instrucción era muy buena y que era una institución con prestigio, además de que era pública. Entonces dije creo que esta es la universidad perfecta para mí, no puedo hacerla en otro lado. Tengo entendido de que la UBA está calificada como la mejor. (o sea ¿no hubo otra opción?) No.” (Valentina, 18)

En segundo lugar, en algunos casos solamente, intervienen dos aspectos adicionales: la oferta de la carrera deseada y la rigurosidad (entendida como lo difícil) de la formación.

“Igual, yo la veía a la UBA como algo difícil, la veía a la universidad como algo difícil, como que no iba a ser capaz” (Alexis, 20)

Desde el punto de vista de la experiencia, este último aspecto es vivido tanto en las dificultades de abordaje de los contenidos, como en las formas evaluativas, especialmente de las materias conocidas como filtro. Más adelante, caracterizaremos y analizaremos las significaciones que estos argumentos revisten entre nuestros entrevistados; así como otras formas en que definen y miden el esfuerzo. Nos interesa, en primera instancia, pensar la relación entre lo gratuito y lo público, ya que la ausencia de restricciones formales para el acceso se suma a la gratuidad para reforzar, por un lado, el valor de la justicia e igualdad de oportunidades (Dubet, 2011) y, por otro,

la legitimidad de ese quedar adentro o afuera. Este proceso de legitimación, que pareciera tener su origen antes de la inscripción y la avalaría, resultaría importante a la hora de internalizar del rol estudiantil en esta institución, ya que agregaría valor - expresado por ejemplo en el orgullo - al propio esfuerzo.

8.4. Lo público-gratuito vs. lo privado-arancelado: sobre la oferta y las preferencias

Como mencionamos, un componente importante que hace a la legitimación de este dispositivo de ingreso y refuerza su carácter democratizador parece radicar en que al acceso irrestricto se suma, la gratuidad como factor intrínseco de la igualdad de oportunidades, reforzando así el *ethos* igualitario, históricamente construido, de la educación pública.

Nos parece necesario aclarar que, desde la percepción de nuestros estudiantes, la gratuidad se entiende como no arancelamiento de la cursada, pero no se extiende a la compra de materiales de estudio, costos de transporte, etc., aun cuando existen programas de becas para cubrir estos gastos, en todas las unidades académicas de la UBA y también en el CBC (Fernández Lamarra et. al, 2018; Barletta y Heredia, 2020). Es decir, ninguno de nuestros entrevistados o entrevistadas ha recurrido a estos programas, a pesar de reconocer el peso que estos gastos y otros - como su propia manutención, a cargo de sus familias de origen, en la mayoría de los casos -, tienen en la posibilidad de sostener su vida universitaria.

De hecho, como señalamos, varios son los casos en que son acompañados por sus familias, como las promesas que podrán completar la formación superior, por distintos motivos – las muchas y diferenciales capacidades intelectuales o estratégicas individuales (ser muy inteligente, ser muy organizado), un mejor momento económico familiar, etc. –, y un factor que se presenta como determinante a la hora de abrir el horizonte de posibilidades de la universidad en las estrategias individuo-familiares es la gratuidad de la misma. En varios de los entrevistados se superponen la gratuidad y la posibilidad de ser la primera generación en sus familias que accede a la universidad. De esta manera, la gratuidad pareciera también ampliar el horizonte de posibilidades tanto del individuo como de la familia.

Ahora bien, la perspectiva acerca de colegios secundarios a los que varios de los entrevistados concurrieron parece ser diferente: en varios casos, como ya vimos, el balance es negativo – directamente, “era un mal colegio” o “no aprendí nada” – sin embargo, en muchos casos la escuela

público-gratuita no fue opción o, incluso, requirió – desde la percepción de nuestros entrevistados y entrevistadas, y las estrategias de sus familias -, del cambio a una de gestión privada. Las elecciones familiares son menos cuestionadas en términos de la elección de la secundaria y no son nuestro objeto, sin embargo, es interesante que una misma familia tenga muy claro que la escuela secundaria (incluso primaria) privada aparece como casi única alternativa, e igual de claro que la universidad debe ser pública y gratuita. Es decir que, en los casos que visitamos, el discurso por la educación pública, gratuita y de calidad no parece tener la misma resonancia acerca de los niveles primario y secundario, que tiene – o mantiene – para el nivel universitario. Es por este motivo que proponemos a continuación una breve revisión de los análisis que se han dado, a lo largo de la última década, acerca de la llamada privatización de la educación en la Argentina, para ponerla en relación con el nivel superior.

8.4.1. Privatización de la educación en Argentina: apuntes para nuestro análisis

Leandro Bottinelli (2013) historiza la discusión acerca de la privatización de nuestra educación, puntualizando que

El ‘crecimiento de la educación privada’ no es un objeto de estudio o investigación sino más bien una cuestión que ha sido tematizada públicamente en los últimos años por algunos especialistas en educación, ex funcionarios de la gestión educativa y *think tanks*. (...) es lo que Charlot (2006) denomina objeto socio-mediático, esto es, un concepto que no tendría una función analítica, sino que sería un atractivo ideológico sustentado en cierta evidencia empírica y que remite a diferentes campos temáticos (p. 5).

Por su parte, respecto de la composición de la oferta público-privada del nivel superior, Fuentes y Ziegler (2021) sostienen que

En 2019 el Sistema Universitario estaba compuesto por un total de 132 Universidades e Institutos Universitarios. La mayor parte (85%) corresponde a las Universidades, y un 15% a los Institutos Universitarios. La participación de las UU.PP. (Universidades Privadas) en el total de la oferta universitaria es similar al de las universidades estatales. Éstas representan el 50% del total del sistema, y las Privadas el 48%. (...) El sector privado concentra al 20,8% de la matrícula, posee casi las mismas dimensiones de oferta institucional que el sector estatal. Es decir que el sistema se configura con instituciones públicas de mayor tamaño en relación con las privadas que presentan una menor concentración de estudiantes. (p. 7).

Asimismo, los autores constatan una expansión capilar, con una fuerte base territorial, del subsistema universitario de gestión privada, a lo largo de la última década.

Todas las discusiones relevadas (Kruger, 2012; Bottinelli, 2013; Narodovsky, Moschetti, Gotteau, 2017; Fuentes y Ziegler, 2021) coinciden en que la expansión y diversificación del sistema obligatorio, no sólo en términos de tipo de gestión estatal o privada, sino también como resultado de diversas políticas de reestructuración educativa y transformaciones sociales a lo largo de las últimas cinco décadas, parece haber desarrollado y/o fomentado estrategias diversas de selección, por parte de las instituciones, pero también de elección escolar por parte de las familias.

Esto ya estaba descrito por la investigación educativa, como bien resume Bottinelli (2013), al analizar los estudios – hoy clásicos – de Braslavsky (1985) y Kessler (2002):

A partir de la segmentación de los sistemas educativos y del desarrollo de mecanismos de mercado en educación, el bien social ‘educación’ se transforma en una mercancía que puede ser adquirida por algunos sectores de la población de acuerdo a su capacidad de consumo. Desde esta perspectiva y, en términos conceptuales, la diferenciación educativa puede asociarse o no con el clivaje estatal-privado, ya que existirían múltiples mecanismos formales e informales para comprar el acceso a los segmentos del sistema –tanto del sector estatal como del privado- en los que se considera que el bien tiene un valor de uso superior. (... se) constata que el crecimiento y, en particular, la diversificación de la oferta privada, otorgan a algunos segmentos sociales opciones de elección que reafirman una experiencia de libertad propia del espacio mercantil en el que algunos grupos sociales sienten que “pueden elegirlo todo”. (... y así) El crecimiento de la oferta privada de las últimas décadas es leída en esta misma clave de fragmentación (p. 16).

Es por esto que “la elección de escuelas por parte de las familias consolida la segregación socioeconómica del sistema, ya que la capacidad de elección no se encuentra repartida equitativamente según los orígenes sociales.” (Kruger, 2012, p. s/n), pero esto no significa que los únicos sectores que eligen sean los medios-altos, sino que las posibilidades, motivaciones y significaciones de la elección, son a la vez distintas y complejas para cada sector, y se relacionan fuertemente con los sentidos que se otorgan (o se pueden otorgar) a la educación formal de las nuevas generaciones, no solo desde el ámbito familiar, sino también de las políticas educativas.

Así, por ejemplo, las investigaciones relevadas por Bottinelli (2013), acerca de las preferencias y elecciones familiares, respecto de las escuelas primarias y secundarias, concluyen que

(...) algunas familias relativizan el carácter ‘privado’ de las escuelas privadas a las que envían a sus hijos, señalando que su cuota es baja, que allí ‘no sos un número’. Los agentes apuestan

a una suerte de resignificación de la escuela privada tradicional para delimitar una escuela “semi-privada” (...) y al recorrer el eje del cuidado, reprochan a la escuela estatal un déficit, en particular vinculado a un calendario escolar poco previsible. Pero a este cuidado de los niños durante el tiempo de trabajo de los padres, le suman el cuidado o, mejor, la protección frente a un exterior peligroso y amenazante. La escuela privada sería considerada como un espacio más eficaz al momento de brindar protección frente a esas amenazas. Otros aspectos que se analizan son el grupo de pares, la distancia geográfica, la salida laboral y la educación religiosa, todos aspectos en los que el corte estatal-privado tendría una significación importante aunque no siempre se exprese de manera lineal. (...) las familias de sectores populares valoran no tanto una cierta o mayor calidad educativa de la escuela privada sino un rol de cuidado y protección –valorado especialmente en los hogares con adolescentes que asisten al secundario- que las escuelas de este sector de gestión podrían cumplir de modo más perseverante y eficaz. Un cierto segmento de escuelas confesionales -accesibles económicamente y exentas del exclusivismo o la mercantilización atribuidos a las más caras- sería valorado en este sentido, no particularmente por su oferta religiosa o por su mejor calidad de enseñanza, sino por neutralizar las tendencias desinstitucionalizantes que afectarían sin remedio a una escuela estatal que quiere ‘escolarizar a todos’ y no logra acertar a gestionar esa nueva complejidad” (p. 15).

Desde la construcción de las representaciones acerca del nivel secundario, especialmente, esto es algo que pudimos constatar en nuestro trabajo de campo: las escuelas – la mayoría de ellas privadas – son consideradas como de baja calidad, en términos de preparación para el nivel superior, pero fueron en su momento elegidas por las familias como espacios de refugio, frente a los déficits no solo de algunas instituciones de gestión estatal, sino de ese “exterior peligroso y amenazante” (Botinelli, 2013, p. 15), carácter que parece desaparecer en la transición al nivel superior.

Ahora bien, en dicha transición al nivel superior, Distintas investigaciones (Suasnábar y Rovelli, 2016; Chiroleu y Iazetta, 2005) dan cuenta de una relación entre circuitos escolares diferenciados en el nivel secundario que inciden en el perfil y la creación de circuitos desiguales en la educación superior, que se manifiesta tanto en la mayor selectividad de las universidades en relación con la formación superior no universitaria, y en circuitos de selección entre universidades (Ziegler y Fuentes, 2017; Fuentes, 2017), sobre todo hacia el interior del campo de las universidades privadas (Fuentes y Ziegler, 2021, p. 6).

Siguiendo a los autores, y entendiendo a la elección por la continuidad de la educación superior en esta institución en particular como “estrategia de reproducción... (tanto individual

como familiar) ... para preservar o mejorar la propia posición en la estructura social” (Bottinelli, 2013, p. 19), es que nos proponemos analizar a continuación los sentidos que se otorgan a lo público, en términos de lo gratuito, entre nuestros entrevistados y entrevistadas, como componente motivacional clave de dicha elección.

8.4.2. Acerca de los sentidos de lo público-gratuito

Nuestro trabajo de campo se realizó en un contexto particular que reactualizaba a la gratuidad como tema de disputa en el discurso político. En mayo de 2018, la entonces gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, afirmaba “todos sabemos que nadie que nace en la pobreza llega a la universidad”⁶, en el cuestionamiento – justamente - acerca de la necesidad de abrir nuevas instituciones universitarias públicas en la provincia de Buenos Aires. Esta declaración se daba en el contexto de otras, y de una serie de intentos de políticas de reestructuración del nivel superior y de la formación docente, por parte de la gestión nacional y de CABA. En términos simbólicos, el discurso político reavivaba la cuestión de la gratuidad de la educación de gestión estatal, como si estuviera destinada a los sectores pobres y no a toda la población, especialmente a aquella que lógica y racionalmente no estaba destinada a acceder al nivel superior.

La virulencia que desataron estos discursos y medidas incendiarias acerca de un valuarte de la educación pública se viralizó a través de todas las redes y medios de comunicación. Por ende, la manera en la que ha aparecido en nuestras entrevistas, ha sido - siempre – como un grito de derecho y libertad necesario, irrenunciable e indiscutible.

Desde el punto de vista del acceso al nivel superior, según Suasnabar y Rovelli (2011) se constata un fuerte incremento de

las tasas de escolarización universitaria (neta y bruta) que para el año 2008 alcanzó el 18,4% y 34,5% respectivamente (...) se elevó al 46,9% de tasa bruta de escolarización de educación superior en general (para el período 1980 y 2008) (p. 23).

Sin embargo, “este acelerado crecimiento de la matrícula universitaria no tuvo el mismo dinamismo en el sector público que en el privado, ya que este último lo hizo a tasas más elevadas que el primero” (p. 23). Como ya mencionamos, si bien esto se explica por la expansión de la

⁶ <https://chequeado.com/ultimas-noticias/vidal-nadie-que-nace-en-la-pobreza-en-la-argentina-hoy-llega-a-la-universidad/> original publicado 01/06/2018, visitado 10/10/21.

oferta, especialmente privada, a lo largo de las últimas décadas, “el crecimiento del sector privado — que casi cuadruplica el número de alumnos desde mediados de los ochenta— no modificó sustancialmente la preferencia de los alumnos por las universidades públicas” (p. 23).

Por su parte, en este contexto de disputa, un informe elaborado por el Observatorio de la Educación de UNIPE en 2016 - acerca de la reconfiguración del nivel superior, especialmente, el universitario, a partir de la apertura de nuevas universidades nacionales, entre ellas, las del conurbano bonaerense -, destaca que, entre 2008 y 2015, la matrícula superior pública tuvo un incremento del 39%, con un crecimiento de entre 47% y 95% en los quintiles de menores ingresos (UNIPE, 2016). Podemos afirmar, sin dudas, que la gratuidad de la educación, en todos sus niveles, además de como valuarte simbólico opera efectiva y claramente como facilitador del acceso a la educación superior, pero que esto no se da en forma aislada y exclusiva, sino en consonancia con la expansión - en términos de apertura y descentralización de la oferta - de instituciones de calidad, como las universidades nacionales de reciente creación (UNIPE, 2016).

Ahora bien, en paralelo y en términos de composición de la población universitaria de instituciones de gestión pública, en 2013, el 82% de la matrícula universitaria total provenía de hogares con niveles de ingresos medios y altos, en tanto que solo el 18% restante pertenecía a hogares con bajos niveles de ingresos (Fernández Lamarra et. al, 2018). Si se considera, además y especialmente el ámbito del Gran Buenos Aires, la diferencia entre los ingresos de los hogares de origen de los estudiantes de universidades de gestión privada y pública, se encuentra que ésta es prácticamente nula. Es decir que podría pensarse que la variable de la gratuidad referida al no arancelamiento, tiene un peso relativo, en términos de impacto en los presupuestos familiares, pero juega un factor determinante a nivel del imaginario de sus estudiantes y sus familias.

Esto no nos resulta un dato menor y es por eso que nos aventuramos a un análisis, especialmente porque consideramos que su impacto en el orden simbólico se construye también a través de la experiencia, porque, como argumentábamos hace unos párrafos y nos recuerda Pierella,

(...) en la universidad pública se produce, pues, un encuentro entre sujetos que han cursado su escolaridad media e incluso primaria en el interior de fragmentos diferenciados, aun cuando en términos categoriales estos puedan ser incluidos dentro de la amplitud de lo que conocemos como sectores medios (p. 30).

En este sentido, desde la percepción de nuestros entrevistados y entrevistadas, las universidades privadas-aranceladas, no solo no cumplen con el ideal de lo gratuito-igualitario, sino

que implicarán en todos los casos, menor esfuerzo. Verificable (o no), la percepción de que “acá no se puede comprar el título” incrementa el estatus de la institución pública, en términos de que solo la propia capacidad, el propio esfuerzo serán los garantes del éxito.

La gratuidad pareciera instaurar un principio de igualdad y justicia (Di Piero, 2014), que contribuye a, por un lado, quebrar o invisibilizar una relación más directamente económica entre nivel de ingresos y recursos socio-culturales, y, por otro, expandir el horizonte de oportunidades. Porque si la ausencia de arancelamiento se lee como un “todos podemos acceder a la universidad”, entonces variables como el nivel de ingresos para medir los recursos económicos disminuye su potencial diferenciador, en tanto otras, como las capacidades cognitivo-culturales y las estrategias individuales, se valorizan. Siguiendo a Bourdieu, podríamos pensar que, en el ingreso a este subcampo educativo, en realidad los recursos individuales se valorizan - se vuelven económicos en términos productivos – en tanto otros, más abierta o visiblemente ligados a factores estructurales, se desvalorizan. Se refuerza un componente del capital cultural – la capacidad de incorporar conocimiento y volverse miembro de la institución que lo legitima – des-invirtiéndolo de sus condicionamientos estructurales y volcándolo sobre habilidades cuyo desarrollo y despliegue construyen al sujeto, lo vuelven estudiante universitario.

Pero, lo gratuito no existe en términos de financiamiento. Es decir, el sostenimiento de la estructura educativa requiere partidas presupuestarias, en este caso venidas del Estado. En buena medida, el discurso que sostuvo las políticas educativas neoliberales de los 90’s hizo fuerte hincapié en la oposición entre equidad – más ligada a favorecer la igualdad de oportunidades que de posiciones – y eficiencia – de lo privado-corporativo – por un lado, e igualdad - como un verdadero imposible – e ineficiencia – como sinónimo de los publico-estatal. Y esto ha dejado una huella profunda en la experiencia y el imaginario colectivo. En el ámbito de las políticas educativas en el nivel superior, como recuerdan Trombetta (1998) y Mollis (2014), se reorganizaron la estructura y el financiamiento de nuestro sistema educativo superior, con dos fuertes impactos, en lo que a nuestra temática refiere: por un lado, se abrió la posibilidad de organizar modalidades de ingreso particulares para universidades de gestión privada y pública; por el otro, se justificó “la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento para la educación superior en particular” (Mollis, 2014, p. 7). El sostenimiento del ingreso irrestricto en ciertas instituciones, se dio en un marco de regulación del ingreso en otras y el no arancelamiento de la educación superior universitaria de gestión estatal se dio en consonancia con la apertura y crecimiento también de la

oferta privado-arancelada, traduciendo así, por un lado, en un “corrimiento del Estado como garante del servicio y principal responsable del financiamiento educativo, y por el otro, el protagonismo del mercado como fuente de innovación o de satisfacción de las demandas de los nuevos consumidores” (Mollis, 2008, en Mollis 2014, 6).

La gratuidad de los distintos niveles adquiere el peso de valor ético democratizador de nuestro sistema *in toto*, desde su nacimiento, y queda instalado en el imaginario colectivo como garante de la igualdad, aun cuando se ponga en tensión, por ejemplo, con la aparición de la oposición equidad-igualdad, que legitima y es legitimada por una serie de políticas educativas de corte neoliberal, bien concretas. Pero, como valor ético, parece desapegarse más fácilmente de factores estructurales externos y mecanismos institucionales propios del sistema educativo. No olvidemos que

(...) la distribución de los bienes y servicios nunca sigue una lógica neutra ni se ajusta al funcionamiento de un mercado perfecto, sino que pasa por los filtros de la cultura, que inciden en la determinación de la proporción de la riqueza que reciben cada individuo y cada grupo (Reygadas, 2020, p. 201).

El acceso a la educación, en sus distintos niveles, ha tenido un derrotero históricamente distinto, construido menos como valor intrínseco del sistema, porque requirió de la reorganización de mecanismos institucionales al interior del sistema educativo, que visibilizaran e invisibilizaran la selectividad, como su contracara.

Sin embargo, desde el accionar del Estado, que sigue siendo el gran instaurador y garante de la educación, van de la mano, como sintetiza Claudio Rama (2009):

En el sector público, por su parte, las diferencias de calidad han sido resultado de la existencia de múltiples restricciones financieras, de la diferenciación de los presupuestos por alumnos entre las distintas instituciones públicas, de la creación de nuevas instituciones sin efectivos mecanismos de control internos de calidad, así como resultado de los distintos grados de autonomía universitaria que han dado lugar a una amplia diferenciación de políticas en las cuales, mientras unas instituciones han privilegiado los ingresos sobre la calidad, otras han establecido rígidos mecanismos de acceso que han promovido mayores estándares de calidad y mayor gasto por alumno (p. 193).

De hecho, como veíamos en nuestros antecedentes, la cuestión del dispositivo de ingreso como nivelador y/o selectivo ha sido problematizada y analizada, por varias de estas nuevas instituciones mencionadas. No nos resulta casual, ya que “la nueva oferta académica del territorio

se transformó, no solo en una puerta de ingreso para nuevos sectores a la universidad, sino también en una oportunidad transversal para los distintos grupos sociales que eligen asistir a las universidades públicas” (UNIPE, 2016, p. 8). Es decir, el sentido fundacional de algunas de estas universidades es distinto, porque su momento histórico es otro. El ideal democrático ha mutado en forma de políticas que comprenden que la expansión del sistema tiene que darse en términos de infraestructura, financiamiento y diversificación de la oferta, no sólo en términos de privado-arancelado o público-gratuito. Sus aulas, sus docentes y sus directivos tienen la misión de albergar a poblaciones históricamente excluidas del nivel superior.

8.5. La mirada acerca de los docentes

A la hora de concentrarnos en la percepción que los estudiantes desarrollan acerca de los docentes que encuentran en su experiencia estudiantil en el CBC, pusimos el foco especialmente sobre dos cuestiones: por un lado, nos interesaba captar aquellas características que distinguen las estrategias pedagógicas de docentes de la escuela secundaria y del CBC; por el otro, indagar acerca de qué adhiere o distancia a los estudiantes. Nos interesa también poner en relación la perspectiva de los sujetos acerca de unos y otros docentes, porque entendemos que la interacción docente-alumno/estudiante es central, no solo a la situación pedagógica, sino también a la experiencia educativa.

8.5.1. Profes de la escuela y profes del CBC

“Los profes son muy diferentes a la escuela. En la escuela, si querías proponer una postura opuesta, no la tomaban, contraponía siempre, en vez de enriquecer.” (Iván, 20)

Los docentes de las escuelas secundarias por las cuales transitaban nuestros entrevistados aparecen reiteradas veces en su discurso, no sólo a la hora de que se les pida comparar características y recursos con los actuales del CBC. En algunos (pocos) casos, adquirieron significación en la identificación con una disciplina o profesión; en otros, facilitaron especialmente

herramientas y recursos metodológicos, que ahora les resultan de utilidad para cursar el ciclo universitario.

“En la secundaria, dependía mucho del profesor - biología me encantaron los últimos tres años, amante de la materia, que te la transmite con pasión -, matemática me dejó de gustar. Yo fui de rebote a la orientación de naturales.” (Giuliana, 18)

Desde el punto de vista valorativo, entonces, si bien los criterios que establecen para evaluar al buen o mal docente se suponen contruidos a lo largo de sus trayectorias escolares previas, parece ahora haberse orientado aún más hacia lo estratégico, respecto a cómo posicionarse frente a las formas de encarar estudio y evaluaciones.

“Había profesores que eran bastante rígidos, que nos decían cómo iba a ser la facultad o el terciario y yo los tomé en serio. (...) por ejemplo, cambiaron modelos de examen, los hicieron más orales o cambiaron los programas. Eso lo agradezco, porque ellos también dan clases en la facultad y dan clases de apoyo para los que hacen el CBC (...) Me sirvió, porque como que me marcó el ritmo.” (Marcos, 19)

8.5.2. ¿Qué es un buen profe?

Por supuesto, existe una valoración personal respecto a qué hace a un buen profesor, sin embargo, nos sorprende que preguntados acerca de cómo definirían a un buen profesor o puestos a criticar los rasgos y prácticas que los distancian de sus docentes, hay unanimidad respecto de:

- La importancia de buenas habilidades comunicacionales, que aseguran especialmente la posibilidad de mantener la atención. Hacer la clase amena, entretener, pero también ser claros en cuanto a los contenidos que se transmiten.

“El profe dice cosas graciosas, te muestra ejemplos de la vida cotidiana, que a veces no te das cuenta y él, como ya lo pensó y estuvo trabajando en no sé dónde, a mí, me parece entretenida la clase” (Rosario, 18)

- Brindar ejemplos concretos y cotidianos, que disminuyan, aunque sea momentáneamente el grado de abstracción de los conceptos.

“Ahora me encanta (profesor X), porque es muy natural, si bien utiliza el lenguaje metodológico. Lo que tiene es que no va al texto y te lo explica paso a paso, sino que te da ejemplos sintéticos y ahí entendés. Yo en general grabo sus clases” (Marcos, 19)

- La importancia de ceñirse a los contenidos y “no irse por las ramas”, para mediar la distancia a la bibliografía y que ésta no se presente opaca a la hora de estudiar.

“(¿Y qué cosas no funcionan?) Cuando se van por las ramas, no me gusta o se ponen a interactuar mucho con el grupo - eso se ve en Política, un montón - que nos ponemos a hablar de los conflictos en otro país, y de otro y otro (Y no dando el texto que tienen que ver...) Claro, te enterás un montón de cosas, pero yo necesito las cosas para el parcial, me aburro, al no saber, no entiendo y al no entender, me pongo a jugar un jueguito, capaz, me desconecto y no puedo retomar. O si la da muy lenta la clase.” (Giuliana, 21)

- Relacionado con lo anterior, cuando no existe una adecuación entre las estrategias didácticas de los docentes y los dispositivos de evaluación que implementan, desde la percepción de las y los estudiantes, esto deviene en obstáculo. Es decir que hay profesores que, durante sus clases, se alejan de los contenidos como están organizados en la bibliografía obligatoria, que luego serán evaluados.

“... el profe daba su clase y no nos decía lean el capítulo tal, vos tenías que leerlo sola (...) vos tenías que engancharte como podías.” (Camila, 18)

“El profe (de economía) era copado, pero como el examen era multiple choice, es como que si no leiste bien o no entendiste bien... No te dan una chance.” (Alexis, 20)

- La afinidad con los contenidos que se está transmitiendo. Algo del orden de lo afectivo que se transmite en esto - y que varios de nuestros entrevistados resumen en pasión o gusto - parece importante para despertar el interés de los estudiantes. Más que demostrar erudición, las y los estudiantes valoran el grado de gratificación por aquello que se transmite.

“Un buen profe es al que le gusta lo que está explicando y siento que se nota desde la cara, si lo explica con alegría o con ejemplos cotidianos, me parece excelente.” (Camila, 18)

- La empatía: se demuestra dando voz y participación a las y los estudiantes, atrapándolos en los contenidos.

“Con Adultos 2000 me pasó algo, que ahora estoy sintiendo más en el CBC, que con los profesores y cómo son más amigables, más compañeros, que en un colegio no pasaba. (...) Se siente más como una charla y no es tanto como una manera más mecánica.” (Dante, 24)

Como vemos, las representaciones de docentes de la escuela y docentes universitarios interactúan, se los y las analiza, compara, critica, justifica, halaga. Esto tiene sus raíces en toda la trayectoria escolar, por supuesto, a lo largo de cuya experiencia cada uno de nosotros y nosotras ha ido construyendo qué significa una situación pedagógica, qué significa el rol docente. Destacamos, en este caso, que la mirada crítica o adhiere al docente que prepara para el examen, esa parece ser su función principal en este espacio. La mirada estratégica que venimos describiendo y que constituye uno de los aprendizajes más importantes de estas experiencias tiene, como demostraban Dubet y Martucelli (1998), sus orígenes en la experiencia escolar secundaria, pero parece prolongarse y profundizarse, en esta nueva experiencia de transición hacia el nivel superior.

8.6. Sociabilidad en el CBC

En este apartado, nos interesa destacar, más allá de la influencia del componente familiar, cómo, en todos los casos, actúan como referentes fundamentales en el proceso de afiliación (Coulon, 1995) los grupos de pares externos al CBC, que se transforman en actores definitorios a la hora de poder continuar o no en carrera.

“A mí, me inspiraron mis amigas, con ellas se hablaba todo esto (...) Es como que el primer cuatrimestre tuve un sentimiento de querer dejar (...) Por el viaje también, yo creo que los estudiantes que vivimos muy lejos, muchos dejan por eso. (¿y qué te hizo no dejar?) Mis amigas, que me decían que es medio como una inversión, lo del viaje, que ahora se sufre, pero que después lo disfrutás. El tema del parcial, ‘bueno, desaprobaste, pero tenés el otro o tenés recuperatorio y después el final.’ Y cuando desaprobé el final de economía, dijeron ‘bueno, pero tenés el de diciembre y sino, en febrero’; eso me ayudó.” (Alexis, 20)

“Mi pareja, ella estudia psicología, me dio un pantallazo.” (Iván, 19)

“... mi mamá me decía ‘hacé lo que sientas’ (...) quizás mi novio, que estudia ingeniería informática, nada que ver, pero también lee un montón y poder hablar o debatir las cosas, como que me ayudó un montón.” (Ornella, 19)

La sociabilidad entre pares compañeros, en cambio, es muchas veces limitada en el CBC, especialmente por dos motivos: la deserción y las prácticas de estudio. En el primer caso, resulta evidente para la mayoría de nuestros entrevistados que tras los primeros parciales de las distintas

materias – especialmente aquellas que ellas y ellos mismos denominan filtro – la mitad de las y los estudiantes abandonan la cursada. Los motivos que barajan, acerca del abandono de sus pares, quienes siguen en carrera son inciertos, algunos lo atribuyen a la dificultad del propio examen, otros a dificultades externas, como la maternidad o el trabajo; otros simplemente lo toman como dato sin reflexionar demasiado al respecto.

“Mucha gente del CBC termina dejando, porque no puede arrancar la carrera, porque le falta matemática. (¿Viste dejar a mucha gente?) ¡SÍ! Si el aula se llenaba antes, después del primer parcial nos podíamos sentar adelante.” (Lourdes, 19)

“... en la primera clase de Sociedad y Estado, había muchísima gente y en el primer parcial, había la mitad. Para mí, hay términos de lejanía, términos financieros (que tengan que laburar y justo no pueden asistir más), capaz puede ser que se quieran cambiar de universidad...” (Iván, 19)

La imposibilidad de tener a qué atribuir la deserción cobra un efecto de riesgo incierto, que sobrevuela el clima de las relaciones entre pares: quienes hoy son compañeros y compañeras de cursada, pueden dejar de estar en cualquier momento y en parte esto propicia la desconfianza.

“... a mis compañeros no los perjudica si yo estoy o no estoy y está bien, por una parte, porque uno se relaciona con los demás, pero no es para ser amigos. Por lo menos yo al principio lo pensé así, no me voy a relacionar con alguien que le va mal, porque yo sé que con él no me puedo ayudar.” (Alexis, 20)

Respecto de las prácticas de estudio y su relación con la sociabilidad entre pares, encontramos como denominador común dos cuestiones: en primer lugar, todos destacan que han hecho “compañeros o compañeras de cursada”, pero que no son sus “verdaderos amigos/os”.

“Mis amigas son las del primario (¿y a X, dónde lo conociste?) Acá lo conocí. (¿o sea que también acá te hiciste amigos?) Compañeros de cursada...” (Ornella, 19)

Consideran más a sus pares como compañeras o compañeros con quienes pueden tener mayor o menor afinidad, pero que son más determinantes a la hora de estar al tanto de las novedades de la cursada que de estudiar o compartir otras experiencias dentro o fuera de la misma. Por otro lado, la organización curricular del CBC hace que estudiantes de distintas carreras cursen algunas materias en común, pero no todas, con lo cual el encuentro no será cotidiano, sino esporádico y

esto expone también a cada una y cada uno a tener que interactuar con distintos grupos según días u horarios de cursada.

“(¿vos estudiás con tus compañeros?) sí, no, o sea, reuniones de estudio no... tenemos un grupo de WhatsApp y por ahí nos pasamos información, pero nada más.”

“me costó... pero me amoldé a todo, primero a lo desconocido, en todo sentido. (...) además del viaje, era estar solo, porque en el colegio, vos estás con tus amigos, salís al recreo, estás con tus amigos... acá estás solo.” (Alexis, 20)

Para la mayoría, esto no reviste un carácter positivo, como quizás podría pensarse en función de una socialización ampliada entre pares en distintos grupos, sino que, por el contrario, hace que pierda fluidez la interacción; al diversificar, divide, y esto tiene sus efectos también en el otro aspecto que destacábamos, el “estudio por mi cuenta”.

“No me gusta estudiar con grupos de gente, porque siento que siempre que habla otro me voy a terminar confundiendo con lo que acabo de entender. (¿te pasó eso en la secundaria?) Sí, en la secundaria y también en la facultad. Una vez llegué y me terminó confundiendo más, así que me fui a estudiar sola.” (Valentina, 18)

La impronta de la selectividad que se percibe, a pesar de no estar explicitada, parece constituirse en un factor determinante de estas formas de relacionarse con los pares cursantes. Se trata de un año de transición, que se transita solo o sola, más allá de la facilidad para establecer vínculos amistosos que en general denotan nuestras entrevistadas y entrevistados.

Por otra parte, este carácter solitario de la experiencia – aún en compañía – parece reforzar el anonimato, que la mayoría describe como satisfactorio, es decir, no produce angustia sentirse solo, sino cierto aire de libertad, aún en los momentos difíciles o de crisis.

8.6.1. Política partidaria y militancia

“Milité, en el colegio, aunque no me gusta reconocerlo por la historia que tiene el partido en sí. Militaba en el Partido Comunista, porque me gustaba porque no terminaba siendo trosko, no decía "no hay que votar a Cristina" todo fuera de la realidad.” (Valentina, 18)

De nuestra primera entrevista, surge la militancia política como un tema que podría resultar interesante a la reconstrucción de la experiencia estudiantil y que, llamativamente, no habíamos

considerado dentro de nuestra esfera conceptual original. Por otro lado, las agrupaciones políticas y los centros de estudiantes de la UBA tienen una larga trayectoria y han sido, por épocas, escenario de fuertes disputas y cuna de la dirigencia política. Era de prever, dado especialmente que buena parte de nuestros entrevistados estaba inscripta en carreras de ciencias sociales y humanas, que la filiación política y la militancia estuvieran presentes y constituyeran un eje importante de relevar en su experiencia estudiantil.

Sin embargo, cuando se indaga sobre este aspecto en las entrevistas subsiguientes, la temática se diluye: no forma parte habitual del transcurrir por el CBC la acción a través de agrupaciones partidarias, que son en general percibidas como un cierto telón de fondo de la experiencia de nuestros entrevistados, aún en un período preelectoral, más que espacios de socialización y militancia.

Esto se mantiene, incluso entre quienes eligen Ciencias Políticas, aún cuando tienen un interés especialmente definido por la política y una historia familiar ligada a la militancia en movimientos sociales, como relata uno de nuestros entrevistados:

“Mi papá fue periodista (... y) tuvo una vida muy activa en el acompañamiento de la lucha de los pueblos originarios, entonces, desde chiquito yo estuve en reuniones, asambleas, marchas, desde los 5 ó 6 años, tengo recuerdos (...) a las ciencias políticas las veo como lo que todos están mirando por el contexto político actual, porque mucha gente se hace preguntas previas a una elección. Siempre me gustó ver lo que las personas ven, como ellas lo ven, la política es el arte de la resolución de conflictos y entre las personas siempre hay conflictos. Me gusta el periodismo, pero me gustaría tener esta base, para después ser corresponsal. (...) También vivo en una zona de Merlo (Ferrari) muy azotada por la droga y esas cosas y también poder ver qué se puede hacer. Y si bien hay movimientos, después viene lo partidario, engloba todo y entonces ya nadie les cree porque pierde contacto... es como una trampa que la gente ya sabe. (¿militás en alguna agrupación?) No, no me interesa ninguna. (¿por qué?) ... no sé...”

(Marcos, 20).

La agrupación que destaca por su presencia en afiches y folletería, apenas se ingresa en la Sede de Ramos Mejía es Nuevo Espacio – EDI:

“... una agrupación que se llama EDI - digamos que se asemeja un poco a la ideología que tiene Franja Morada, liberal financiada por Macri, creo, porque tienen de todo, todo naranja” (Valentina, 18)

Pero en los discursos de nuestras entrevistadas y entrevistados, no vuelve a aparecer, como tampoco lo hacen otras agrupaciones.

Por último, en ocasiones, quienes traen el debate político a la clase, son los mismos docentes y, aún en las materias quizás más afines a estas discusiones, esto es valorado por algunos de las y los entrevistados, pero también puede leerse como disruptivo de las que consideran buenas prácticas docentes, como un “irse por las ramas”:

“El profe (de economía) era copado, por ejemplo (...) pero algo que vi es partidos políticos a full, o sea, ya sé a qué orientación política pertenecen. Eso, en el colegio no lo vi. (¿y eso a vos qué te parece?) y... a veces molesta... porque como que se va de tema.” (Alexis, 20)

8.6.2. Discriminación escolar y el CBC como espacio de respeto a la diversidad

En varias de las entrevistas se narran episodios reiterados de distintas formas de discriminación escolar, que motivaron cambios de escuela. En este sentido, resulta interesante por una parte que la visibilización de prácticas y formas de interacción escolar, ya sea entre pares como entre institución y alumnos, que en el pasado pasaban más desapercibidas, son nombradas, descritas y revividas con distancia y poca emocionalidad. El CBC como espacio de socialización, desde esta perspectiva, parece ofrecer a sus estudiantes, un entorno diferente, de libertad y no discriminación, en buena medida garantizado por su heterogeneidad y masividad, que garantizan el anonimato.

“El ambiente me gusta, siento como que existe una especie de aceptación de cada uno, más allá de qué piensa o es cada uno.” (Dante, 24)

Espontánea y abiertamente, cuando se indaga acerca de la trayectoria escolar, varios de los y las entrevistados, recuerdan situaciones de discriminación escolar:

“Mi colegio es muy discriminador, los chicos, entonces mis hermanos quisieron irse del colegio.

Yo había dicho que era gay, pero no me relacionaba con esos chicos. Yo creo que la discriminación es cuando vos le permitís a ellos que te discriminen. Yo lo que tenía era un carácter muy fuerte, entonces no lo permitía (...) creo que acá en Capital es diferente, veo más diversidad es más libre. Te pueden decir algo en la calle, pero no creo que alguien se baje de su auto y te empiecen a cagar a piñas y que nadie se meta...” (Alexis, 20)

“En mi colegio, la gente medio que te marginaba, era medio clasista, por ejemplo, había una chica que estaba medio becada y medio que la discriminaban, era como cheto, gente de plata a la que le incomodaba la chica que tenía beca.” (Camila, 18)

“En la escuela que iba antes, me hacían como un bullying invertido, porque mi mamá vendía de marca... (¿Para vos qué es el bullying?) Siempre me agarraban de pelota de boludeo. El colegio no hacía nada.” (Giuliana, 21)

“El cambio (de escuela primaria) fue porque tenía problemas con algunos compañeros, con uno, en realidad, que siempre me terminaba pegando, porque yo estaba como en otra, con mis dibujos... la mejor solución fue cambiarme” (Dante, 24)

En este sentido, nuevamente, nos llama la atención, esta dimensión de la vida escolar que emerge de manera reiterada y sin formar parte de nuestra entrevista original.

La visibilización de diversas formas de acoso escolar – entre ellas, el *bullying* – en la última década, evidentemente interviene en la construcción de la percepción de los estudiantes acerca de su trayectoria. Si bien no es el foco de esta investigación, sí consideramos que, por un lado, abona a la percepción negativa que la mayoría de las y los entrevistados tiene acerca de su trayectoria escolar y por el otro lado reaparece como criterio de valoración de su experiencia actual en el CBC:

“El ambiente me gusta, siento como que existe una especie de aceptación de cada uno, más allá de qué piensa o es cada uno, nunca todavía vi nada de una cuestión complicada política, aunque haya mucha política - en el sentido que te den un folleto - pero no hay pelea o puteadas, como sí pasa afuera - está esa regla de respeto.” (Dante, 24)

En este sentido, lo masivo del CBC aparece como la posibilidad de cierto anonimato y libertad de expresión de una identidad propia e individual (Simmel, 1986), por oposición a las instituciones escolares, en las cuales todos se conocen y, en muchos casos, lejos de contener, asfixian o habilitan formas de violencia y discriminación escolar.

Como instancia de transición, el CBC acerca también a los estudiantes a un espacio masivo y anónimo, un no lugar (Augé, 2000), del cual no es necesario ni pertinente adueñarse, pero en el cual se va desarrollando una autonomía – a los *ponchazos* –, que transmite cierto espíritu de libertad, por oposición a la institución tan alta y explícitamente regulada, que representa la escuela. Dejar de ser reconocido o reconocida, por lo tanto, es también bien valorado por nuestros entrevistados y entrevistadas, ya que les permite escapar de sus experiencias escolares – a veces

traumáticas – y, en los casos de los y las estudiantes oriundos de otras localidades, sus espacios familiares y de socialización históricos. Se transforma, de esta manera, en un nuevo criterio de autonomía y libertad que enriquece la experiencia joven.

8.6.3. Formas de sociabilidad y consumos de época: redes sociales y aplicaciones

Nuestros entrevistados y entrevistadas pertenecen a una franja etaria que va de los 18 a los 27 años. Permanentemente conectados, a través de sus teléfonos celulares, son usuarios de distintas redes sociales, plataformas y aplicaciones: WhatsApp, Instagram, Tinder, Twitter y, en menor medida, Telegram y Facebook. A través de ellas, se vehiculiza buena parte de su sociabilidad. Como buena parte del mundo contemporáneo, todos son miembros de grupos de WhatsApp, entre ellos, de sus compañeras y compañeros del CBC; se informan y debaten un poco a través de Twitter; publican sus novedades cotidianas, compran y siguen a sus referentes a través de Instagram; y si bien tienen Facebook – entre ellos de grupos del CBC -, entran muy poco, lo mismo ocurre con Telegram, ambas redes que algunos grupos institucionales intentan imponer como canales de difusión de las distintas comisiones y agrupaciones.

Un detalle: más de un 50% de los entrevistados se encontró o conoció a sus parejas actuales, a través de Tinder, la única aplicación de *match* que aparece entre estos jóvenes. En ocasiones, las y los entrevistados relatan que, si bien las o los habían conocido “en la vida real”, fueron a buscarlas/los en Instagram y Tinder, donde empezaron a seguirlas o seguirlos y les dieron *match*, encontrándose con la sorpresa de que también habían sido “likeados”.

Por fuera del campo de esta investigación, la investigadora tiene registro de que ésta es la práctica más habitual cuando alguien gusta, la información acerca de los intereses de la otra persona se indaga, se verifica, a través de redes y aplicaciones. Esto ocurre especialmente y en ocasiones exclusivamente, cuando hay un interés amoroso, no es lo mismo en términos de amistades. En estos casos, aparece una necesidad de verificación, no sólo de gustos, afinidades o disponibilidad, sino también del interés de la otra persona. La disponibilidad de medios específicamente diseñados a tal fin es perfectamente comprendida y está naturalizada entre estos jóvenes.

Introducido en primera instancia por Fernando Calderón y Alicia Szmukler (2014) el concepto generación de la tecnosociabilidad hace referencia a una cierta cualidad o habilidad desarrollada por las nuevas generaciones, en las cuales algunos aspectos de la sociabilidad están fuertemente mediados y modelados por nuevas formas tecnológicas, como en este caso, las

aplicaciones. Esto no parece ceñirse solamente a lo referido a aspectos que podríamos llamar de la sociabilidad, sino también – como veremos más adelante – a las formas de interacción que suponen aprender e incorporar conocimiento.

8.7. El CBC como filtro: desigualdades socioeducativas y meritocracia

Nos interesa desarrollar las especificidades de la relación entre gratuidad, mérito y prestigio, que nuestro campo devela. En este apartado, tomando algunos de los elementos que desarrollamos hasta aquí, nos adentraremos en el concepto de meritocracia, para analizar nuestros hallazgos.

9.7.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de meritocracia?

El saber experto (Van Zanten, 2008; Lahire, 2008; Tenti Fanfani, 2000; en Chávez, Fuentes, Vecino, 2017) confirma que los sistemas educativos son intrínsecamente meritocráticos y que, desde el punto de vista de su relevancia en la reproducción de las desigualdades sociales, gracias a su acción socializadora – es decir, sustantiva a la construcción de la subjetividad – abonan a la perpetuación del merecimiento como criterio diferenciador, como criterio de legitimación de las desigualdades sociales y propiamente socioeducativas. El concepto de meritocracia, como forma de gobierno, justicia y gobernabilidad, que funciona al interior de los sistemas educativos, se revestiría así de un carácter positivo y negativo a la vez.

Por otra parte, la crítica desde el sentido común sobre nuestro propio sistema educativo destaca muchas veces la ausencia o insuficiencia de meritocracia, como criterio de justicia moral de la distribución del poder y los saberes, quedando así instalado como un “principio de legitimación de las desigualdades consensuado e inobjetable” (Souroujon, 2021, p. 62), que no se aplicaría de manera adecuada o deseada en nuestras organizaciones educativas.

Gastón Souroujon (2021) nos invita a reflexionar acerca de la construcción histórica y teórica del concepto de meritocracia y al “*valor intrínseco*” asignado al mérito como criterio igualador. Etimológicamente ligado al merecimiento, el mérito y la meritocracia, se erigen como criterio y estructura de valoración de las sociedades moderno-burguesas, por oposición a la

herencia – la sangre –, criterio propio de estructuras aristocráticas, que vehiculizaban las desigualdades en las sociedades tradicionales. De esta manera, la carrera librada al talento, de la que nos habla Hobsbawn (2009), supone un criterio más justo, que asimila el talento a una capacidad individual, que cualquiera puede poseer, y que debe contar con un terreno fértil y libre para desarrollarse, en otras palabras: “la meritocracia despliega la cosmovisión de que una sociedad justa es aquella en donde cada uno recibe lo que merece” (p. 66). Sin embargo,

La sociedad es la que juzga los méritos morales de una persona y distribuye en consecuencia; clasifica el talento, inteligencia, esfuerzo, actitudes y justifica así el sistema de distribución de las posiciones o recompensas, lo que faculta las posibilidades siempre abiertas a la movilidad social, según el mérito individual (Souroujon, 2021, p. 66).

Es decir, que el mérito provenga de capacidades, habilidades o talentos individuales, pero que sea la sociedad la encargada de asignar valor, se asimila automáticamente a un criterio diferenciador más justo porque hace más velada – menos evidente - la relación de dominación en términos de quién valoriza qué. Así, desde el punto de vista de los procesos de legitimación,

(...) la meritocracia presupone que la posición de los sectores más bajos de la sociedad responde a un criterio de justicia moral, por lo que al poner entre paréntesis las distintas determinantes estructurales que generan la desigualdad, funcionando como un dispositivo de ocultamiento de sus causas, e interiorizar los distintos avatares de la fortuna, los pobres se convierten en los responsables principales de su pobreza: la pobreza es sinónimo de insuficiencia moral (...) (pero también funciona) como sistema de bien posicional que supone y justifica una desigualdad relativa. Las posiciones y las recompensas solo cobran sentido en tanto al otro se le niegue: los de arriba necesitan de los de abajo para dotar de sentido su posición, por lo que refuerza el espíritu competitivo e individualista (Souroujon, 2021, p. 67).

Podemos pensar, por lo tanto que, como criterio diferenciador, el mérito opera en buena medida como bien valorado escaso, que posiciona con una potencia de carácter moral.

Por su parte, Luis Reygadas afirma que “las desigualdades son producidas, reproducidas y cuestionadas por medio de procesos simbólicos” (Reygadas, 2020, p. 201). Desde este punto de vista, las fronteras simbólicas, que las estructuran, se presentan más como un *continuum* de demarcación, por lo general difusa, que se produce y reproduce en la interacción de los sujetos, en el ir y venir dentro y fuera de los mundos institucionales. Nos recuerda Bourdieu (1993), “la magia social consigue siempre producir lo discontinuo a partir de lo continuo” (p. 4) y como señalaba Tilly (2000), la desigualdad categorial funciona precisamente así, a través de pares categoriales

que correlacionan el adentro y el afuera, que se inscriben en la subjetividad clasificándola, categorizándola y creando límites, porque

(...) existen además dispositivos que establecen fronteras y mantienen las distancias sociales (...) Así, el trabajo de construcción y reproducción de barreras simbólicas y emocionales sostiene los límites materiales, económicos y políticos que separan a los grupos (...) A partir de esta separación, se pueden crear cierres sociales, techos de cristal y muchas otras formas de inclusión y exclusión (Reygadas, 2020, p. 203).

Consideramos, por lo tanto, pertinente hablar del CBC como un dispositivo, que opera como rito de institución (Bourdieu, 1993) o frontera simbólica (Reygadas, 2020), de manera específica. La eliminación de los exámenes de ingreso como mecanismos de acceso y exclusión explícitos, se ha reemplazado por una estructura de prácticas y – dentro de ellas, especialmente, evaluaciones – que no se proponen eliminatorias - a pesar de serlo -, pero que son abandonadas por una amplia mayoría de postulantes. En términos de nuestras y nuestros entrevistados, esto se lee – de manera muy pertinente – como la carencia de “la persistencia, la resistencia que hay que tener” (Alexis, 20).

En párrafos anteriores, aludíamos a un mismo dispositivo aplicado sobre una población con trayectorias escolares diversas y fragmentadas. Sin embargo, el CBC en sí, plantea también cierta heterogeneidad de trayectorias posibles, y en su transcurso también, la posibilidad de aprender y desarrollar estrategias para atravesarlo.

Como concluyen varios de nuestros entrevistados y entrevistadas, lo que se aprende en el CBC no pasa por los contenidos, que se incorporan para la instancia universitaria siguiente, sino por superar los obstáculos y las estrategias que esto requiere.

“... el CBC no deja de sentirse como una manera de filtrar, porque es como extraña la sensación de que estoy en la carrera de psicología, pero como estoy en el CBC, no estoy cursando la carrera. Lo ves en la gente que va dejando (...) que por ahí tenés el apuro de estar en la facultad o la carrera. Sentís que te están poniendo una traba.” (Dante, 24)

Queda claro, para ellos, que no están aún en la carrera, sino transcurriendo un dispositivo institucional de acceso; menos claro les resulta que exista un proceso de selección o posicionamiento frente al conocimiento.

En buena medida, esto se relaciona con la percepción del propio esfuerzo y las propias estrategias – o tácticas, a las que aludía Carli (2012) -, que logran subvertir la trayectoria previa, gracias a la capacidad individual, y en la medida en que ésta es apropiada por los sujetos: su heterogeneidad de sentidos es la forma en la que la selección se produciría inexorablemente. Quizás es por eso que no les resulta llamativo que un sistema que se propone irrestricto, como sinónimo de inclusivo y democrático o, al menos, no excluyente, que se sostiene sobre la *illusio* igualitaria, resuelva la tensión de lo masivo-inclusivo, a través de mecanismos de selección y exclusión más velados.

Es decir, que la selección no se produzca a través de dispositivos organizados institucionalmente podría coadyuvar a naturalizarla. Porque, si no es la institución la responsable expresa de la selección, lograr hacerse miembro de ella implica un juego, una interacción que pone en juego el mérito propio, en términos de capacidad intelectual y estratégica, una forma de interacción entre institución y sujeto, en la cual ambos se instituyen mutuamente, también en función de quienes no logran permanecer. En este sentido, la falta de selectividad expresa en este proceso de integración a la vida universitaria, subjetiva o construye a un sujeto, que se considera merecedor de una posición por su propio valor, en términos de habilidades y capacidades intercambiables en el medio universitario: un *self-made student*, un estudiante que se hace a sí mismo.

8.7.2. Esfuerzo y merecimiento

Este “hacerse a sí mismo” vincula formas específicas de esfuerzo con la posibilidad (o no) de volverse estudiante universitario. Por eso planteamos que el mérito, bajo este sistema de valores universitarios, implica la incorporación (o no) de ciertos atributos, el desarrollo (o no) de ciertas habilidades o estrategias, y, en última instancia, la subjetivación (o no) del sistema de valores, que podemos entender como lógica o criterio de merecimiento. Al fin y al cabo:

El mapa de sentido de este lenguaje es el mundo de las oportunidades (Dubet, 2012); sus rutas, el deber ser conservador de las posiciones asimétricas; su vehículo, el individuo; y su meta es que se vean realizadas las expectativas de que el sujeto está ‘funcionando’ en la lógica del merecimiento (Chavez, Fuentes y Vecino, 2017, p. 51)

Si desde el sentido común y en el discurso de las y los entrevistados, el CBC – y algunas de sus materias, más explícitamente – actúan como un filtro, ¿de qué manera se experimenta y qué

implica atravesarlo? Algo que no dejó de llamarnos la atención, fue cómo, en el armado de la guía de entrevista, dimos muchas vueltas para llegar a preguntas concretas acerca de la selección y particularmente la cuestión filtro, pero sin sesgar el discurso de nuestros entrevistados. Sin embargo, desde la primera entrevista, en todas apareció referida automáticamente por los sujetos. Esto nos habla de la naturalización en el discurso del sentido común, que se ha instalado en nuestros entrevistados y entrevistadas con anterioridad incluso a su experiencia en el CBC, y que puede constituir una prenocción, que se constata a través de la experiencia como estudiantes. Por el otro lado, una pregunta que surge en el fragor de la primera entrevista y tomamos luego para ampliar las siguientes es si consideran apropiado que exista tal filtro y por qué, buscábamos así ahondar en ciertas justificaciones para la selección, ciertos criterios de legitimación de la misma. Las respuestas fueron sumamente interesantes.

"Pareciera que el nombre de la UBA conlleva sacrificio, esfuerzo..." (Damián, 26)

"Por eso yo elegí la UBA, voy a ganarme el lugar que me merezco." (Marcos, 19)

Por lo tanto, en este apartado, la propuesta es analizar algunas formas de legitimación en torno al esfuerzo, en una especificidad que contempla las formas de estudio – aprendidas y por aprender –, las estrategias para enfrentar los mecanismos de evaluación, la superación de las materias filtro y los momentos de crisis, como componentes del mérito individual y mecanismos más o menos claramente percibidos como selectivos por los sujetos, en el proceso de volverse miembros de la institución.

8.7.2.1. Aprender a estudiar: formas escolares vs. universitarias, de enseñar y aprender

En la mayor parte de los casos, aparecen las formas de estudio – en términos de metodología, organización de los tiempos, efectividad y estrategia – como un elemento distintivo de la adaptación a la universidad. La mayor parte de las veces, esto se aprende por cuenta propia y a los ponchazos, es decir probando formas aprendidas en el nivel medio, sobre todo, que prueban o pierden efectividad en el CBC.

Tanto desde el sentido común, como desde otras investigaciones que abonan al saber experto esto se conoce. No por nada, las instituciones universitarias han desarrollado junto con los dispositivos de ingreso – restringido o irrestricto – también dispositivos específicos para el acompañamiento especialmente del estudio.

En algunos casos, como veíamos a través de los análisis sobre el Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes (Torres, 2013), el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Gluz, 2011), o el Curso de Ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP, 2015), entre otros, la organización curricular de estos cursos hace particular hincapié - con mayor o menor éxito - en saldar la brecha, que tanto los contenidos como las metodologías de abordaje incorporadas en la educación secundaria dejan en los estudiantes; entendiendo, como lo exponen las investigaciones, que justamente este salto cualitativo tiene un impacto directo en las posibilidades o no de incorporarse a la vida universitaria.

El CBC cuenta también con una serie de dispositivos – UBA XXI, tutorías, orientación, etc. – que buscan atender esta problemática. La sola existencia y trayectoria del PACENI, por ejemplo, da cuenta de que no solo desde lo que mencionábamos como sentido común y saberes expertos, sino desde la propia organización de la UBA, esto se considera justamente una problemática y se ha intervenido a través de la acción institucional.

Sin embargo, de todos los casos entrevistados solo un estudiante da cuenta de haber probado y luego descartado este tipo de herramientas, para el resto, no existe:

“... en un principio, lo de UBA XXI me servía, porque tenía tutorías no presencial - me servía por mi trabajo con horarios rotativos por semana, ahí trabajaba en una fábrica terminal automotriz - y obviamente todo lo que fuera presencial no lo podía hacer. Pero después, cuando tuve que dejar porque me cambié de trabajo y traté de volver, resulta que las tutorías eran virtuales, por el canal de YouTube, y ahí tenías que preguntar por un chat y eso no servía, así que lo dejé.” (Damián, 26)

8.7.2.2. ¿Dónde, cuánto, cómo se estudia?

En algunos casos, las estrategias y método de estudio se han aprendido en la escuela secundaria, pero no se han aplicado allí, ante lo cual, la incorporación y la construcción de ciertos hábitos de estudio, como la sistematicidad y frecuencia, es relativa y transforma al nuevo ritmo y profundidad de los contenidos en un obstáculo en sí.

“En el colegio me enseñaron cómo resumir, tomar apuntes, hacer notas, todo eso, pero en segundo año, y después como nunca más lo vi... como que se perdió todo eso, después no lo volvían a retomar o repasar y yo a esa edad no le presté mucha atención y no lo

implementé en ningún año, hasta que llegué a la universidad. En el colegio no lo necesitaba (...) tipo me pude amoldar, me costó, me amoldé a todo (...) Me preparo dos semanas antes para los parciales (¿y vas leyendo en el transcurso de la cursada o no?) en el primer cuatrimestre lo hice, porque quería seguir a puño y letra todo, pero este segundo cuatri, me lo estoy tomando más ligero, porque ya me estoy amoldando al ritmo y ya sé en qué tiempo tengo que empezar a leer full. (¿y aprendiste a resumir...) sí. (¿y estudiás solo siempre?) Sí, solo. (¿y no se juntan antes del parcial o algo así?) No, es como que ya lo preguntamos antes en el grupo. Si tenés dudas, media hora antes del parcial, como que ay... se ve medio difícil.” (Alexis, 20)

El lugar en que se estudia también es diverso, pero, en general, no coincide con el lugar de vivienda ni aún en los casos en los que pareciera existir un buen clima de estudio o, para las estudiantes que vienen de ciudades por fuera de AMBA. De todas formas, ninguno de las o los entrevistados estudia en bibliotecas u otros espacios destinados a tal fin.

“Estudio en el tren, colgada de una mano y en la otra el libro... es una habilidad que tengo (¿y dónde la aprendiste?) j en el tren... y porque como trabajo, siempre tuve poco tiempo, desde que hacía Comercio Exterior” (carrera que completó en otra institución), (Rocío, 18)

“No estudio en mi casa, porque me distrae fácil, con los mensajes. Tengo un polideportivo cerca de mi casa, y le saco el chip al celular, lo dejo solo para música.” (Marcos, 19)

“Tranquilidad hay siempre en mi casa, pero no me concentro. Y lo que sí hago es en la hora y 45, que tengo de viaje, leo todo.” (Ornella, 18)

La organización del tiempo de estudio es también crucial para “llevar la cursada” – es decir acompañar la concurrencia a clases con las lecturas y/o ejercitación prevista –, o a la hora de rendir parciales y finales. Hay quienes tienen prácticamente cronometrada su agenda y, consideran esto un factor fundamental para su éxito:

“Sábado y domingo, para estudiar. (¿y no salís?) No. (...) (¿y en la semana, cuándo estudiás?) En la semana tengo todo organizado, porque voy al gimnasio, tengo mi rutina, solo que lo hago a la tarde. Facultad, tengo los martes, los miércoles y los viernes y solo después tengo libres los lunes y los jueves y esos son plenos de estudio. Estudio muchas horas (¿te llevó muchas horas estudiar?, ¿cómo estudiás?, ¿antes de los parciales o llevás la cursada?) Empiezo el estudio

intensivo dos semanas antes, cuatro o cinco horas, si puedo. La semana anterior, dos horas y trato de que se me haga lo mejor posible.” (Marcos, 19)

Hay quienes, por el contrario, si bien llevan un cierto ritmo, lo consideran lento e inadecuado:

“Nunca me impusieron el estudio o qué estudiar, sí, que trabajara o estudiara. (...) Ahora hago lo mismo, pero lo debería optimizar, porque me lleva mucho tiempo (...) Y con economía, el problema que tuve es que me cuesta ponerme a estudiar día a día. Capaz te escucho las clases día a día, pero hacer los ejercicios me embola un montón y para el último, ya directamente, no pude estudiar.” (Giuliana, 18)

La motivación, que puede generar una mayor o menor afinidad con los contenidos o la forma de darlos del docente y su planificación, juega, por supuesto, también un rol en las estrategias que van desarrollando las y los estudiantes. Por acción u omisión, no es un dato que se deje pasar en ninguno de los casos.

“Acá nadie te dice nada, los profesores no te dicen qué hacer, sino que tenés que sentarte y ver cuál es tu metodología de estudio.” (Iván, 19)

“... estudiar me embola. Me tiene que apasionar mucho cómo lo dan, para estudiar y que me vaya bien.” (Giuliana, 19)

Como ya mencionamos al hablar de las formas de sociabilidad que desarrollan las y los entrevistados, la soledad frente al estudio es una constante en todos los casos. Asimismo, al no apelar a las instancias de apoyo provistas, tampoco propicia la cercanía entre pares o con los docentes, en este aspecto.

“Siempre estudié solo, sí compartir ideas, pero a mí me sirve estudiar solo porque las proceso a mi manera y al tener que procesarlas para otra persona o que procese otra persona, me confunde capaz.” (Iván, 19)

8.7.2.3 ¿Qué es estudiar?

Nos interesa describir, ahora, qué significa estudiar y qué no, para nuestros entrevistados y entrevistadas. Hay ciertas acciones que se llevan a cabo sobre un texto escrito (material bibliográfico o desgrabación de audios de las clases), como leer y subrayar las ideas más importantes, que implican una lectura con mayor grado de concentración.

*“(y ahora, ¿cómo te organizás?) Voy viendo la necesidad de la materia, antes de los parciales. Para yo tener la predisposición de estudiar, es a partir de las 5 ó 6 de la tarde, antes no puedo. Me distraigo, no me concentro. (¿o sea que en realidad, todos los días lees?) Yo **no lo tomo como estudio, pero voy subrayando**. Lo que yo hago es ir un texto atrasada: la profesora explica, yo tomo nota y después leo el texto, porque así, ya sé a qué va apuntar en ese texto.*

(Ornella, 19)

A partir de estas primeras lecturas, en algunos casos se hacen resúmenes y/o mapas conceptuales, en otros, simplemente se repite la lectura y se expone en voz alta, para efectivizar la memorización.

*“Yo **leo y subrayo** con un color, vuelvo a leer y subrayo con otro color; en el primero por ahí subrayo casi toda la fotocopia y en el segundo, capaz que subrayo las oraciones que me parecen más importantes y capaz, si llego con el tiempo, hago un tercero con palabras. Tomo algún apunte, pero no llego a copiar mucho, entonces es bastante poco subrayable. Después, lo último que hago es capaz pasarlo a una hoja, **leo lo subrayado y con mis palabras lo escribo, hago muchos resúmenes. Y me subrayo palabras, de ese resumen y me hago un mapa conceptual, con palabritas clave, me sirve mucho, yo después de ahí, desgloso.** (...) Yo desgrabo las clases para mí, pero el cuatrimestre pasado me hice cuatro amigos y si me los piden, lo comparto.”* (Giuliana, 19)

*“Para mí, la mejor es sentarte todos los días un rato y, si necesitás ayuda, pedir ayuda a internet, que te lo da gratis, por suerte. **Leo, subrayo y hablo conmigo**”* (Iván, 19)

En los casos de las materias que plantean ejercitación – como matemática o economía – la práctica es menos regular y enfrenta habitualmente a los estudiantes, con la percepción de la falta de comprensión, que hace que desistan de rendir o que busquen estrategias *ad hoc* (pocas veces clases de apoyo), como recursos didácticos especialmente en YouTube. En este sentido, nos parece pertinente traer a la discusión aquello que algunos autores han dado en llamar *saberes tecnosociales*, que derivan de

la sincronización del avance de las tecnologías digitales e internet y, en el mismo movimiento, el desarrollo de habilidades para manejar dispositivos digitales (o alfabetismo transmedia, como) conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje

e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas (Bordignon et. al., 2020, p. 12).

Todas ellas, prácticas que - derivadas de su pertenencia generacional – modelan en estos jóvenes nuevas formas de aprendizaje, que combinan estrategias provenientes de la educación informal, con las didácticas formales.

Ahora bien, al menos en los casos relevados, si bien la grabación de las clases respondería a esta forma de saberes y tendría como dispositivo al celular como “útil escolar” (Bordignon et al., 2020), es más habitual que se tomen las desgrabaciones como apuntes escritos y se practique sobre ellos las mismas acciones que sobre textos bibliográficos fotocopiados, que como medios de audio que pueden ser escuchados nuevamente.

Respecto de la utilización de videos de YouTube, que aparecen en nuestras entrevistas, coincidimos con Bordignon et al. (2020) en que “dichas modalidades, junto a los recursos con que se despliegan para alcanzar los aprendizajes, no provienen de la educación formal, sino muy por el contrario de la educación informal” (Bordignon et. al., 2020, p. 21) y, si bien es cierto que son valorados por nuestras y nuestros entrevistados como complementarios de las explicaciones de los docentes en clase, estos últimos - al igual que la institución - parecen desconocer el uso de estos recursos, lo cual habla de una dinámica específica entre lo informal y lo formal en esta construcción de aprendizajes. Así,

la construcción de dichos saberes por parte de los y las jóvenes, deriva, por el momento, más de la experiencia que del transitar instituciones de educación formal (...) esto parece obedecer a un fuerte desplazamiento que se está produciendo del logocentrismo (que regía el orden social moderno) hacia una gramática audiovisual e iconográfica, con efectos en los modos de leer, escribir, producir, enseñar y aprender de los y las estudiantes y docentes de las universidades. Pero también en su manera de pensar en general y de estructurar el pensamiento en particular (Bordignon et. al., 2020, p. 20).

Porque, por el otro lado y como veíamos más arriba, si bien las clases presenciales son valoradas como un momento importante para la incorporación de contenidos, esto último queda muy supeditado a las estrategias didácticas o las habilidades comunicacionales de las y los docentes, o a la distancia o cercanía de sus exposiciones respecto de la bibliografía y ejercitación, que, para todas y todos los entrevistados constituye el verdadero material a ser evaluado. En última

instancia, ninguno de las o los entrevistados considera a las clases presenciales, a los intercambios con los docentes parte integral del estudio.

Todo este proceso se organiza en función de los exámenes, los tiempos y estrategias de estudio nunca pierden ese foco. Es decir, en ninguno de los casos - más allá del interés o no en la materia en sí o sus contenidos – se contempla que lo que se aprende tenga un sentido actual o futuro en sí, y que valga la pena incorporarlo a largo plazo. Esto no quiere decir que no ocurra, de hecho, a pesar de las críticas acerca de las formas y organización de los contenidos de la escuela secundaria, los estudiantes dan también cuenta de recordar ciertas estrategias y contenidos aprendidos y los ponen en práctica. Sólo destacamos que, desde el punto de vista de los sentidos que le otorgan los sujetos, no es, en principio, el objetivo de estas cursadas.

8.7.2.4. “Ser vaga”, “estar *chill*” o ¿qué no es estudiar?

El valor que se le asigna al desarrollo de las estrategias y tiempos de estudio propias de cada estudiante, se devela en ¿qué no es estudiar?, o – en palabras de nuestras entrevistadas y entrevistados - ser vago o vaga.

“... en palabras de mi familia, soy la más vaga, avalado por mí. Nunca me impusieron el estudio o qué estudiar, sí, que trabajara o estudiara...” (Giuliana, 21)

“¡Soy un desastre! Estudio tres días antes, me empiezo a hacer los resúmenes (...) ahora, en la segunda parte del año, que ya estamos terminando, estoy muy chill, estoy muy vaga, me siento como muy tranquila...” (Camila, 18)

Incorporada al lenguaje coloquial para describir la actitud frente a diversas actividades, la expresión “vago” o “vaga” reviste, para el estudiante, ciertas particularidades referidas a la manera de estudiar. En todos los casos, se trata de no dedicar el suficiente tiempo de preparación a los exámenes, solo en algunas ocasiones, a no realizar una práctica más sistemática en cuanto a horas de estudio distribuidas cotidianamente. El sentido de profundizar en esta expresión radica en que se vuelve autopercepción, respecto a un deber ser que se conoce, aunque de manera difusa, y que actúa como parámetro para la propia conducta. Anteriormente, describimos qué significa, en términos de prácticas concretas de trabajo sobre los textos escritos, estudiar – lectura, subrayado,

resumen, memorización -, a las cuales en ocasiones se dedican largas horas. “Ser vaga” o “estar *chill*”, en este sentido, refieren a no dedicar ese tiempo a esa actividad, relajarse frente al esfuerzo, no tanto porque se haya logrado optimizar la forma de apropiación de contenidos, sino porque esto agota y se han obtenido más o menos buenos resultados en exámenes anteriores, por lo tanto, no se “necesita tanta nota” para aprobar o promocionar la materia. Como ya mencionáramos, la estrategia parece - al igual que en los años anteriores, de secundaria - centrarse en aprobar las materias, más que en incorporar saberes relevantes y construye (o refuerza) un cierto posicionamiento estratégico frente al conocimiento.

Esto aplica especialmente a las materias que se consideran filtro, cuyos contenidos en sí parecen incluso perder más la relevancia y el sentido, no solo por ciertas estrategias didácticas de los docentes o dispositivos de evaluación, sino porque la mayor o menor falta de coherencia con la orientación de la carrera, percibida por las y los estudiantes, disminuye su significatividad o, mejor dicho, se refuerza su sentido de mera barrera a atravesar/aprobar.

“... con economía es como que le tomé mucha confianza y me la tomé mucho a la ligera (...) estudiaba un día, dos días antes, ni hacía resúmenes, estudiaba de la carpeta y listo.” (Alexis, 20)

8.7.2.5. Los dispositivos de evaluación: parciales y finales

Las estrategias de evaluación son variadas, especialmente en los parciales. Desde la percepción de nuestras entrevistadas y entrevistados, cada cátedra, cada profesor o profesora implementa su propio dispositivo, sin una lógica pedagógica explícita ni común al CBC. Escritos todos, ya sean pocas preguntas a desarrollar, *multiple choice*, trabajos grupales en una o dos etapas, etc., cada una de las variantes presenta distintos desafíos o ventajas para las y los entrevistados.

“(¿el choice te parece buena estrategia?) Para las materias que son sociales, para mí, no, me parece que tenés que aprender a desarrollar. Pero con respecto a biología o matemática, que son muchísimo más estructuradas y son muchísimos temas al mismo tiempo, me parece que es mejor. Sólo tenés que entenderlo y marcarlo.” (Valentina, 18)

“... es como que si no leíste bien o no entendiste bien... No te dan una chance. Eran 14 preguntas y como que está muy relacionado o mínimamente relacionado en las palabras, entonces es muy fácil confundirse. (¿habías tenido multiple choice en la secundaria?) no.”

Los modelos de examen, sí, circulaban, yo los veía, pero en el momento de la práctica era como que me nublaba” (Alexis, 20)

Todos destacan los siguientes elementos:

- a) La falta de continuidad respecto de las estrategias de evaluación aprendidas en la escuela secundaria, que no necesariamente es percibida como una dificultad, sino como un desafío frente a nuevos aprendizajes.

“(¿y ahora, como te llevás con el ‘a desarrollar’?) Y... estoy aprendiendo... Si bien estoy familiarizado un poco por Adultos 2000, es distinto en el CBC, se espera un desarrollo más amplio, en el primer parcial de semiología me saqué un 3, por eso. No pude terminar la materia, quedé libre.” (Dante, 24)

“Nunca me pasó con una materia que tengan todo tan controlado (¿cómo lo ves controlado?) Por ejemplo, nadie se tiene que copiar en el parcial, nos hace sentar fila de por medio... (¿eso no pasó en otros parciales?) No me pasó. Hay que guardar el celular dentro del aula, y después te hacía tener tres útiles solamente, la lapicera, la goma y un lápiz. Era multiple choice, así que nos entregaban una grilla con todo.” (Valentina, 18)

- b) La importancia de que los docentes se hayan más o menos ceñido a la explicación de la bibliografía que será evaluada. Cuando esto no ocurre, cuando “se van demasiado por las ramas”, sin importar la modalidad de evaluación, en todos los casos es percibido como una desventaja a la hora de enfrentar la evaluación.

- c) Los primeros parciales de cada materia, pero especialmente el primer parcial del CBC, como un escollo que hay que superar.

“... desaprobar economía, que fue el primer parcial que tuve, fue muy frustrante.” (Alexis, 20)

Esto se sostiene, incluso, en el único caso de nuestros entrevistados que cursó en UBA XXI – la modalidad a distancia con que cuenta el CBC, para cursar algunas de sus materias, para distintas carreras -.

Los dos parciales de cada materia, permiten promocionar con un puntaje promedio de 7 (siete) o más, a las y los estudiantes, o rendir final si superan la calificación de 4 (cuatro). Si bien

este sistema de promoción no es exclusivo del CBC, ni del nivel superior, ya que se encuentra presente también en el nivel secundario, adquiere un sentido agregado en esta etapa de la integración a la vida universitaria. En tanto en la secundaria que transitaron nuestros entrevistados y entrevistadas, promediar 6 o 7 permite aprobar la materia y no “llevarse objetivos” o la materia entera a diciembre, a partir de este momento, promocionar significa no tener que rendir final, algo, de lo contrario, obligatorio, y seguir en carrera. El valor que le asigna la institución y rápidamente cifran e incorporan las y los entrevistados, radica especialmente en un ahorrar tiempo en el acceso a la carrera. Si bien esta variación no parecería ser significativa, refuerza la lógica de la evaluación como obstáculo a superar, la aparta de su propósito como instancia de aprendizaje, y le devuelve su sentido eliminatorio, excluyente.

8.7.2.6. Las materias filtro: ¿mecanismo de selección explícito o velado?

Como venimos describiendo, algunas materias del CBC se reconocen particularmente como filtro, aún cuando desde la organización curricular, en realidad, su ponderación sea exactamente la misma a la del resto. Pero desde la percepción de nuestros entrevistados y entrevistadas, que aquí nos interesa, adquieren una significación distinta, la de un obstáculo en sí. Dos elementos emergen de nuestras entrevistas: por un lado, la deserción percibida - los estudiantes que se inscriben y empiezan a cursar, en general después del primer parcial, se reducen a la mitad y menos aún llegan a concluir la cursada con regularidad y a rendir el final exitosamente. Por otro lado, la falta de coherencia entre los contenidos y la carrera a la que se aspira.

Desde nuestro punto de vista, la igualdad de condiciones en la ponderación de estas materias, que invisibiliza su carácter específico, más dificultoso, más extraño, es precisamente el elemento que hace a los mecanismos de selectividad velada, especialmente por su principal efecto: se percibe como potencialmente más eliminatoria, pero la institución no la cifra explícitamente así.

8.7.2.7. Los docentes como agentes de la selección

Pero además de estas materias en particular – en el caso de nuestras entrevistadas y entrevistados, matemática, economía o biología – el Ciclo Básico Común *in toto* parece revestir esta cualidad. Esto se sabe, por dentro y por fuera del CBC, está en el imaginario popular y, en

ocasiones, lo explicitan los docentes en sus clases, quienes, desde la percepción de nuestros estudiantes, son los únicos y reales encargados de calificar y aprobar o desaprobar. En este sentido, y más allá su peso real en la ponderación total de las materias, será el cuerpo docente - seleccionando contenidos, desarrollado estrategias didácticas más o menos útiles a los estudiantes y, en última instancia, haciéndose cargo de los dispositivos de evaluación - quienes encarnen la función selectiva, incluyan o excluyan.

“(¿habías tenido multiple choice en la secundaria?) No. Los modelos de examen, sí, circulaban, yo los veía, pero en el momento de la práctica era como que me nublaba...” (Alexis, 20)

“Ahora promocioné todas, excepto economía, porque los temas que tomaban en la comisión que di, eran todos y con el profesor no habíamos visto todos los temas o muy por arriba.” (Iván, 19)

“Al revés, me complicaba, porque nosotros arrancamos con un cuadernillo que había sido escrito por la primera profesora y otro profesor, dentro de la misma cátedra. Era entendible, era bastante accesible, estaba escrito por ellos. Llegó la otra profesora y ahí sí, nos dio textos de los autores. El lenguaje era muy diferente y era difícil entender si estaban hablando de lo mismo o de otra cosa. Eso fue dificultad para varios, porque encima después tuvimos otros cuadernillos - supuestamente para complementar lo que no habíamos entendido del primero - pero fue peor.” (Marcos, 19)

“Al profesor le interesaba la matemática desde otro lado, pero lamentablemente tenía que dar la base - qué se yo - funciones, derivadas, integrales, cosa que si yo no estudio medicina, no me iban a servir para nada. (En el colegio, ¿te gustaba matemática?) En el secundario, tenía 10. Pero el problema es que acá, abarcan todos los temas de una y yo no venía haciendo eso.” (Valentina, 18)

8.7.2.8. Otras variables intervinientes

Este filtro se define a través de los diversos componentes mencionados, es descrito con algunas características similares en todos los casos y algunas particularidades agregadas, en algunos sujetos. Así, para algunos, las distancias de desplazamiento y el tiempo invertido en el acceso a la sede es algo que muchas veces hizo dudar sobre la continuidad. De la mano de esto, la sociabilidad con base territorial, en sus ciudades de origen o en localidades del conurbano, que vuelve extraña, atractiva y desafiante, la sociabilidad en una nueva arena. “Ser un número”, perder de alguna manera la identidad asociada con la adolescencia y los ámbitos habituales de

socialización, para encontrarse entre pares “que no son van a ser mis amigos”. La organización curricular y los contenidos, la diversidad de organización y estrategias didácticas desplegadas por las y los docentes. Saber o no estudiar en tiempo y forma, como pareciera exigir el régimen de cursada, y poder rendir los exámenes y aprobarlos; aun cuando la trayectoria previa no las o los haya preparado para esto. Y como su efecto más visible: el descenso rotundo de la matrícula de las comisiones en las que se cursa, durante el transcurso de un mismo cuatrimestre. Así definen las barreras u obstáculos a sortear nuestras entrevistadas y entrevistados.

En este sentido, superar estas barreras aparece como una instancia de éxito individual. La mayoría de los estudiantes del CBC enfrentará e irá aprendiendo a sortear estos obstáculos por su cuenta y para sí, “*Acá estás solo*” (Alexis, 20).

8.7.2.9. Los momentos de crisis: querer dejar el CBC

¿Qué ocurre en los momentos de crisis, cuando aparece la posibilidad de abandonar el CBC o cambiar de carrera?

Cabe destacar, como ya mencionamos, que el CBC cuenta con mecanismos institucionales expresos, para el cambio de carrera y que esto es un factor altamente valorado por sus estudiantes, porque es un aval institucional que los sostiene en este año de transiciones, como explica una de nuestras entrevistadas:

“Empecé el CBC para traductorado público. Tenía Sociedad y Estado, semiología, principios constitucionales del derecho y aunque el profesor era bueno, hacía las clases de media hora y no me gustaba la materia, por eso la dejé. No cambié de carrera por eso, porque pensé que no iba a poder estudiar lo que quería... pero después vi que tenía la UBA cosmiatría, siempre me gustó todo lo relacionado con el cuidado de la piel y sabía que si hacía la carrera en la UBA, no me iban a tomar como ‘ah... hiciste un curso y nada más’, tiene un renombre, así que dije sí, me cambio. Mis amigas me ayudaron un montón también. Por suerte, ya tenía Sociedad y Estado, en el CBC de Cosmiatría, tienen Trabajo y Sociedad y IPC, pero me hicieron la equivalencia.”

(Rosario, 18)

Pero cuando las dudas acerca de seguir o no en el CBC, aparecen argumentos más relacionados con la ambivalencia frente a la propia capacidad, como bien describe otro de nuestros entrevistados:

“Yo, al principio, con los horarios tan temprano y el viaje, pensé en dejar el CBC. Y encima, desaprobé economía, que fue el primer parcial que tuve, fue muy frustrante. (...) Después, como en los otros parciales de ciencias políticas y sociedad y estado, es como que se me mejoró un poco la autoestima. (...) (¿y qué te hizo no dejar?) Mis amigas, que me decían que es medio como una inversión, lo del viaje, que ahora se sufre, pero que después, lo disfrutás. El tema del parcial, bueno, desaprobaste, bueno, tenés el otro o tenés recuperatorio y después el final. Y cuando desaprobé el final de economía, dijeron "bueno, pero tenés el de diciembre y sino, en febrero"; eso me ayudó. (...) Como marca o experiencia que me marque, no sé... la persistencia, la resistencia que hay que tener.” (Alexis, 20)

La resistencia de la que nos habla nuestro entrevistado, tiene que ver con esa perseverancia para enfrentar los obstáculos que impone la institución y no abandonarla, y se desarrolla a lo largo del tiempo que la institución habilita, de alguna manera, como dispositivo de transición. Por otra parte, en términos de su relación con la sociabilidad, los momentos en que aparecen las crisis respecto de la posibilidad de continuar o no cursando, o respecto de la posibilidad de cambiar de carrera, los pares externos también son quienes sostienen a nuestros entrevistados. Entendemos que el esfuerzo que implica atravesar con éxito el CBC se mide en un aprender a estudiar de la manera más eficiente posible, en pos de aprobar los dispositivos de evaluación y el desarrollo de una tolerancia a la frustración y/o falta de motivación y autonomía frente a ello. Esta autonomía requiere del sostén de otros, pero nuestras entrevistadas y entrevistados, lo encuentran por fuera de los espacios de sociabilidad institucionales. Esto es lo que implica ganarse el lugar que se merece, del que nos hablaba uno de nuestros entrevistados.

8.8. Mérito y legitimación de la selección

Vamos a poner en relación ahora dos hallazgos de nuestro trabajo de campo ya presentados: por un lado, los argumentos que esgrimen nuestros entrevistados y entrevistadas respecto a por qué no todos los miembros de sus entornos están preparados para ser estudiantes de la UBA. Por otro lado, cómo las dificultades o la imposibilidad de atravesar el CBC con éxito vuelven a atribuirse a

la trayectoria previa y la capacidad individual. En la representación de nuestros entrevistados, muchas veces, se combinan estos argumentos:

“Yo vi mucha gente que dejó la carrera o el CBC, porque no terminaba de comprender ciertos conceptos en matemática y uno no entiende por qué no puede estudiar psicología, por ejemplo, porque no entienda la función lineal? (y si una persona no entiende los contenidos sí pertinentes a la carrera, ¿estaría bien ahí el filtro?, ¿a vos qué te parece?) Yo creo que si te estás metiendo en una carrera y si no tenés la capacidad para entender materias como semiología, sí entiendo que no tengas que tener un acceso directo a la carrera, porque no estás entendiendo la base fundamental. (y si no hay un acceso directo, ¿vos qué harías con estas personas, por ejemplo? Bah, ¿lo pensaste alguna vez?) Y para mí tiene que empezar desde la secundaria y el tipo de secundaria a la que vas, vos si querés estudiar psicología, no podés ir a un comercial. Y eso es un problema, porque uno tiene que tener una introducción a la carrera.” (Valentina, 18)

“... para un chico que recién sale de secundaria, falta capaz darse la cabeza contra la pared, pero no es necesario eso, no es lindo, hay muchas más herramientas que esas, una buena base en el colegio. (pero ¿hay algo que se podría hacer desde el CBC o los ingresos o no es el lugar?) No sé si les corresponde a los ingresos enseñarte a vos a estudiar, porque teóricamente, si vos estás para la universidad - o es lo que se estima - es porque ya estás listo para prepararte para ser profesional. El sistema educativo a nivel secundario no está bueno.” (Ornella, 19)

No está dentro de nuestros objetivos ni competencias argumentar respecto de las capacidades intelectuales propiamente individuales o su relación con la construcción de las trayectorias escolares de los y las entrevistadas; sino más bien, explorar aquellos argumentos que se desarrollan al entrar en interacción con los dispositivos institucionales del CBC. De esta manera, intentamos echar luz sobre una forma específica de legitimación de la selectividad, que adhiere la subjetividad a una forma particular de mérito, a través de mecanismos institucionales específicos.

8.8.1. ¿Quiénes no?

Si bien ya vimos que hay poca reflexión respecto a quiénes abandonan, excepto en términos de un cierto riesgo para la propia transición, frecuentemente en nuestras entrevistas aparece la cuestión de los y las otras conocidas, compañeros, amigas y amigos, de los entornos particulares que no intentan ingresar a la UBA. A través de estas referencias, podemos caracterizar quién “no

es” un potencial alumno de la UBA, desde la representación de nuestros entrevistados y entrevistadas.

“Igual, yo la veía a la UBA como algo difícil, la veía a la universidad como algo difícil, como que no iba a ser capaz (¿en serio?) Sí, porque tenía esa mentalidad de obrero... ¡ay, sí, sonó muy mal! (no, no, lo que quiero saber es qué sería para vos "mentalidad de obrero") Sería como trabajar, porque si me asomo a lo desconocido, es como lo desconocido, es como miedo, así que prefiero estar como en mi zona de confort, que es trabajar y ganar plata. (o sea que te daba miedo la universidad en general, no solo la UBA) Sí, pero más, porque obvio que está la reputación de que es más difícil (...) como en la escuela pública del conurbano (o sea ¿tus hermanos, por ejemplo?) si llegan a toparse con la universidad, ahí sí va a ser un filtro. es cómo te preparan y no solo la escuela, por ejemplo, mis papás, que no tienen estudios, ningún familiar mío, entonces, ¿cómo va a pensar uno que puede ir a la UBA?” (Alexis, 20)

“(y de tus amigos del colegio, ¿sabés por qué no se vinieron a Buenos Aires y a la UBA? Y porque no... no pueden hacer mucho el esfuerzo. (¿económico?) No, no, el esfuerzo de estudiar, de acostumbrarse, acá estás muy solo y aunque te vaya bien en el colegio, acá hay que dar más... como que no dan para la UBA, ¿viste? (¿por qué?) Es difícil de explicar, no sé, pero un poco también que se contentan y que tienen pocas ambiciones.” (Paula, 19)

Desde el análisis de las tasas de abandono por quintil de ingresos, que realizan Barletta y Heredia (2020), es decir acerca de las posibilidades no ya sólo de acceso, sino de permanencia en el nivel superior,

El abandono es un fenómeno con mayor impacto en el 51% de los individuos con menores ingresos en el período 2016-2019. Si bien se puede apreciar una leve mejoría de estas tasas en el período analizado, estos indicadores hacen notar que hay una proporción mayor de jóvenes que logran ingresar en el sistema universitario argentino, pero una alta proporción de ellos no logran permanecer y graduarse (p. 16).

Desde el punto de vista de la experiencia, el esfuerzo, la preparación de la escuela, la ambición, se dibujan tanto como requisitos que tejen (o no) y delimitan el horizonte de oportunidades de estos jóvenes.

Como ya vimos, cuando aparece - en la pregunta o en el discurso espontáneo de las y los entrevistados -, la cuestión “filtro” adquiere connotaciones particulares y precisas, que reorganizamos a continuación:

- En primer lugar, las materias propiamente llamadas filtro - en el caso de nuestros/as entrevistados/as, matemática y economía, en menor medida, biología -, son aquellas en las cuales parecen conjugarse, por un lado, un nivel de contenidos de mayor complejidad o abstracción, al incorporado en la escuela media - en ocasiones incluso novedoso - con estrategias didácticas y dispositivos de evaluación que dificultan las posibilidades de aprendizaje.
- La aparente falta de pertinencia respecto de los que se suponen contenidos de la carrera, ya que tampoco se evidencia un real conocimiento de los mismos.
- Por último, la constatación efectiva del abandono frente a los parciales y la cursada posterior, cuestión sobre la cual, como dijimos, existe poca o nula reflexión, aún, incluso, cuando los mismos entrevistados hayan pasado por la experiencia y hayan decidido abandonar la materia, para recurrirla a posteriori. Simplemente es así, se toma como dato.

Como bien rescatan Chávez, Fuentes y Vecino (2017), merece quien se esfuerza lo suficiente y de la manera adecuada:

La lógica adentro y afuera explicará el límite, la diferencia y la frontera, entre quienes se adaptan a la lógica institucional y quienes no (...) El resultado es una clasificación de actores juveniles, en la cual algunos pueden ser parte y constituirse en estudiantes y otros que no. De eso se trata en parte ‘merecer la escuela’ (p. 28).

Queremos, entonces, revisitar brevemente qué significa esforzarse adecuadamente, en este contexto particular. Superar con éxito el CBC, implica:

- El desarrollo de estrategias de estudio, en términos de tiempo y metodología poco desarrolladas en la trayectoria previa,
- Enfrentar dispositivos de evaluación, buena parte de las veces también novedosos, implementados por docentes que actúan con lógicas pedagógicas distintas a las de la trayectoria previa,
- Comprender y adaptarse a una nueva organización administrativa y curricular,
- Sostener la motivación o el deseo, poder enfrentar la frustración y el cansancio.

Todo esto insume, por supuesto, tiempo, espacio y energía, lo cual muchas veces impide la posibilidad de trabajar y, por lo tanto, requiere de medios económicos dispuestos por los y las estudiantes con anterioridad o por otros – la mayor parte de las veces –, sus familias. Como señalamos en apartados anteriores, de acuerdo con las y los entrevistados, todo esto se enfrenta solo, sola, o en realidad gracias el sostén afectivo y estratégico externo, de familiares y pares generacionales.

En la transición de un nivel a otro del sistema, incluyendo el pasaje al nivel superior, la autonomía que se desarrolla implica sostén y acompañamiento, las estrategias que parecieran desarrollarse en soledad, requieren, en realidad, de la interacción entre los sujetos, en este caso, externos, ya que no se recurre a los dispositivos institucionales desarrollados y disponibles a tal efecto. Así, por ejemplo, en las instancias de ingreso a las escuelas preuniversitarias, el apoyo externo es clave, e incluso se identifica el desarrollo de una mayor autonomía, gracias a formas de promoción desregulada (Ziegler, 2016) que han implicado, en realidad, ciertas formas de interacción con las prácticas institucionales a lo largo de la escuela secundaria y que construirían en los sujetos estrategias y formas de ser más eficientes para la integración en el mundo universitario.

Pero por sus características - en especial, porque las habilidades más o menos incorporadas, así como las interacciones que facilitan y acompañan, provienen del exterior de la institución - estas experiencias particulares denotan la percepción de que superar las materias filtro hace a un éxito absolutamente personal e individual. Es decir que el mérito de sortear estos obstáculos se adquiere en función de los propios recursos, el propio esfuerzo y con el sostén de una red externa.

Los sistemas de acceso no explícitamente selectivos dejan librado a la interacción del sujeto con la institución, sus prácticas y regulaciones – en última instancia a las interacciones intersubjetivas, directas o indirectas -, los procesos de inclusión/exclusión. Entre otros efectos, esta forma de selección *soft* (Di Piero, 2014) vuelca sobre los propios individuos, sus propias capacidades desarrolladas y acumuladas, y sus silenciosas interacciones, la responsabilidad de pertenecer o no, en este caso, de poder o no acceder a la educación superior. Retomando lo descrito por Ziegler para las escuelas preuniversitarias, en esta interacción institución-sujeto se ponen en juego mecanismos de promoción desregulada, a través de los cuales los sujetos quedan librados a “*asumir en soledad el riesgo por su experiencia escolar*” (Ziegler, 2016), y por esa misma razón es mucho más potente en cuanto mecanismo de inclusión que presupone una forma

de exclusión velada: quien sobrevive a las pruebas que fija la institución y lo hace por sí mismo, logrando sortear la deriva, se transforma a sí mismo “se hace a sí mismo” como alumno.

Lo mismo ocurre en el acceso a la vida universitaria a través del CBC, en los casos que visitamos. Se desdibujan, así, los límites acerca de cómo se definen las características del mérito, y la incertidumbre a la cual cada una o cada uno queda librado, en este sentido, es total. Un mapa sobre el cual uno es su propia brújula.

En esta línea, al analizar inclusión y exclusión en la escuela media, que recibe a sectores vulnerables, Chávez, Fuentes y Vecino (2017) argumentan:

(...) al quedar afuera, no aparecen ni como pregunta ni como problema. Qué ocurre con los que ya no están no es tematizado; se entiende que la exclusión ocurre porque los sujetos no logran pertenecer, adaptándose a la lógica de funcionamiento institucional (p. 28).

Podemos pensar, entonces, que la lógica del merecimiento ya viene construida de antemano, a través de la experiencia en trayectorias escolares desiguales, de hecho, así lo expresan estos estudiantes, cuando piensan en quienes – dentro de sus entornos – no quieren y/o no pueden acceder a esta universidad. Pero esto se vuelve a poner en juego, en alguna (buena) medida, en la frontera que fija quiénes quedan dentro y quiénes fuera de esta institución universitaria.

Como ya mencionáramos anteriormente, el caso de la UBA, dada su arrolladora representación en la matrícula universitaria nacional, hace que exista “un sistema dominante: el ingreso irrestricto”, y que este “... predominio del ingreso irrestricto no es solamente numérico, sino que se manifiesta también, y sobre todo, en el nivel de los imaginarios” (Pausadela, 2007, p. 87).

La potencia legitimadora de este dispositivo de ingreso irrestricto se sostiene, por lo tanto, y en primera instancia, en que la institución universitaria de mayor matrícula (y prestigio), lo haya impuesto. Sin embargo, si bien desde lo discursivo todos pueden ir a la universidad, desde el punto de vista de la experiencia, el ingreso irrestricto es una instancia de acceso a la cual quienes llegan, lo hacen en condiciones desiguales, y en la cual lejos de percibirse una compensación o nivelación - que siquiera establecieran jerarquías de continuidad con distintos niveles posteriores de cursada - se percibe como un filtro que cuele a sus aspirantes. Metáfora literariamente pobre, vivencialmente potente y pertinente.

Así, quienes quedan dentro, lo hacen por su propio esfuerzo, sus propias capacidades y sostén externo, en el encuentro con un dispositivo institucional que los obliga a enfrentarse al riesgo de no pertenecer, frente al deseo de continuar su formación en el nivel superior. Esta inmensa carga de responsabilidad sobre sí mismo, que se pone sobre el sujeto, tiene dos puntos de fuga: por un lado, queda representada en aquellos que ni siquiera lo intentan y en los que abandonan por propia inadecuación, porque más allá de que los exámenes sean obligatorios y eliminatorios, desde la lógica institucional esto se invisibiliza mediante el discurso y la organización de instancias de recuperación y recursada. Esto no resulta menor, por eso lo mencionamos, la importancia radica en que, mientras lo explícito pregona una inclusión igualitaria, en la experiencia del sujeto, esto se percibe y se juega de manera diferente. Es decir, se denota la inclusión, se practica la exclusión incluyente (Gentili, 2009), en otras palabras, se selecciona de forma implícita.

Por el otro lado, el esfuerzo individual hace al merecimiento de pertenecer también individual. Es decir, la lógica del adentro y el afuera – o que esto se juegue en un rito de pasaje, en un dispositivo de acceso – tiene la función desde el orden simbólico de la frontera clara entre un adentro y un afuera. Que esta lucha se reenvíe a la arena de lo individual y que se juegue con las armas del propio esfuerzo y la capacidad de aprender y organizarse, tiene un efecto configurador de la propia matriz de conocimiento y de valoración particular: modela el sí mismo, desde el punto de vista cognitivo y valorativo.

Así, quien legitima la selección en forma directa no es la institución, sino el propio sujeto que se somete voluntariamente a esta “carrera abierta al (propio) talento”. Es el sujeto que se elige a sí mismo y se construye merecedor de la formación superior, no la institución que selecciona de manera explícita.

8.8.2. Mérito y prestigio, ante la devaluación de las certificaciones

Entre nuestras entrevistadas y entrevistados, surge frecuentemente la palabra ‘prestigio’ para nombrar una cualidad de la UBA, como institución a la que se busca pertenecer, es decir, preguntados acerca de “¿por qué la UBA?”, las respuestas giran en torno a lo público-gratuito y al prestigio de la institución o, directamente, a que “es la mejor”. Dos fuentes de información respecto del prestigio: el imaginario colectivo, transmitido no solamente desde la familia de origen, y las redes y medios de comunicación, en los cuales periódicamente y de manera casi exclusiva, se hace referencia a los rankings que ubican a la UBA, entre las mejores universidades del mundo.

En términos de diferenciación, el prestigio académico es, en buena medida, producto del campo universitario como espacio de producción de conocimiento – a través de la investigación científica - y de su distribución e incorporación, a través de la formación. Dentro del campo universitario nacional, la UBA ocupa ambos espacios, lleva adelante ambos tipos de actividad. Por un lado, es una de las universidades más antiguas del país - solo precedida por la Universidad de Córdoba, que data de la época virreinal -, y surgió como institución destinada a las elites porteñas. Por el otro, esta impronta moderno-meritocrática caracterizada por la carrera “abierta al talento” (Hobsbawm, 2009), que la oligarquía porteña ilustrada del siglo XIX infundió en el sistema educativo nacional - y su nivel superior, en particular - atravesó, a lo largo del SXX, varias oleadas de reestructuración y democratización, entre ellas, la primera apertura del ingreso a las facultades, que, a partir de 1949, habilita el acceso a sectores sociales previamente excluidos de los estudios superiores, produciendo formas de hibridación más propias de una impronta plebeya (Carli, 2012). Podríamos pensar, entonces, que el prestigio institucional está ligado y se sostiene gracias a, por un lado, esa tradición histórica de formación de sectores de las elites porteñas – un perfil aristocrático-oligárquico de origen –, que hibrida con una tradición plebeya; por el otro, a su constante reactualización como espacio de producción de saberes científicos legítimos. En palabras de Claudio Rama (2009),

(...) la educación superior, así, más allá de conformarse como un mecanismo de ascenso social, se constituye en un mecanismo para diversos grados de ascensos sociales en función de los diferenciados niveles de ingreso y egreso de las instituciones. Es este un proceso conjunto de deselitización de la educación superior y también de reconstrucción de las bases de las elites tradicionales de la educación superior por la vía de la jerarquización institucional y social del mercado universitario (p. 193).

Como todo agente dominante en un campo, su capacidad de imposición – en este caso, del saber legítimo y su forma de apropiación – deviene de y sostiene la propia posición dominante. Por tratarse específicamente del campo educativo, la posición al interior del campo mantiene correlación con la configuración de las relaciones de poder del espacio social como un todo, y le agrega el grado sumo de poder de legitimación, que sólo el Estado conserva. Si llevamos esta discusión al terreno del capital cultural, no hay espacio en el cual el conocimiento científico adquiera mayor valor de posicionamiento, que en el mundo académico que lo produce y legitima: la universidad sigue siendo, sin lugar a dudas, uno de los agentes más influyentes del campo

cultural, en buena parte de las sociedades contemporáneas. Dentro de este subcampo educativo – el de la educación superior -, las posiciones de las universidades también implican interacciones, disputas y alianzas, reconfiguraciones, en un constante fluir con el exterior, con otros campos sociales. Ser “la mejor (universidad)”, en este sentido, podría interpretarse como un “ser la institución con mayor poder de imposición”, tanto en la producción como en la distribución del conocimiento científico (Bourdieu, 1999) o, en los términos de Reygadas (2020), la puesta en relación de diferencias específicas – en este caso referidas a formas de capital cultural incorporado – y desigualdades de posiciones y oportunidades (Dubet, 2011).

Más allá de lo evidente de esta conclusión, destacamos este punto, porque el prestigio ligado al conocimiento y la posibilidad de pertenecer a la institución que lo produce y legitima, en un tiempo de devaluación de las credenciales educativas, impacta en la adhesión de sus aspirantes. Es decir, aspirar a un título que conserva prestigio, hoy más que nunca, no es lo mismo que aspirar a uno de menor prestigio, de menor valor de cambio en el mercado de las certificaciones - como en el caso de otras universidades públicas y privadas -, o que está forjándolo, como en el caso de las instituciones universitarias nacionales de reciente creación. Dado que el prestigio de la institución emisora de la certificación aumenta su valor de cambio en el mundo laboral, vale la pena correr el riesgo de querer pertenecer, porque el valor relativo de la recompensa es mayor. Recompensa que no se vislumbra como estrictamente o solamente económico-remunerativa, sino como reconocimiento de la credencial, de un cierto margen de capital social construido, de la formación –o conocimiento acumulado en mayor volumen y calidad - y, en algunos casos, como la posibilidad de incorporarse al mundo de la producción de conocimiento científico legítimo, tal es el caso de las y los investigadores.

8.9. Fronteras simbólicas y la selección como acto de institución

Como afirmábamos en nuestro apartado teórico, Reygadas (2020) identifica cuatro aspectos en las que se dirimen los procesos simbólicos:

- La valoración y la desvalorización,
- La puesta en relación entre diferencias y desigualdades;
- La producción, apropiación y distribución del capital simbólico; y
- Las disputas en torno a la legitimación de las desigualdades.

De lo desarrollado por Reygadas, nos permitimos enfatizar que, como toda dinámica social, esto supone un proceso de construcción y reconstrucción permanente, de larga y compleja interacción entre políticas públicas e institucionales, que impacta en la subjetividad, reconfigurándola. La experiencia a nivel individual y colectiva adquiere rasgos particulares, distintivos y reconocibles, a la mirada y análisis de la investigación educativa. Y es por eso que decidimos posar ahí nuestra mirada.

En estos párrafos finales de nuestro análisis, consideramos pertinente retomar lo desarrollado hasta aquí, poniendo en relación los cuatro aspectos que describía Reygadas y la noción de rito de consagración bourdeana (Bourdieu, 1993).

El prestigio, como matiz que impregna al mérito de estatus, manifiesta sus particularidades en la forma en que reorganiza las relaciones que se tejen al interior de las instituciones y le dan vida. Porque las instituciones existen sólo como formas de organización de las relaciones entre sujetos, que han sedimentado a lo largo de las generaciones, en prácticas y formas de legitimación específicas, con fines específicos. Son entidades jurídicas – en un sentido amplio –, que sancionan formas de ser instituyendo, socializando a sus miembros, es decir, haciéndolos ser. La experiencia de volverse miembro de una institución prestigiosa implica, tanto un proceso de socialización en la lógica institucional, como un acto de institución (Bourdieu, 1993).

Pero, al mismo tiempo, el poder simbólico devenido de las posiciones prestigiosas se manifiesta, no solo al interior de las instituciones, sino también en relación con los otros agentes del campo – en este caso, subcampo del nivel superior – porque permite intervenir en las formas de diferenciación que devendrán en desigualdades, en este caso, socioeducativas. Ha sido suficientemente analizado que las instituciones prestigiosas – y, especialmente, las estatales – monopolizan el poder efectivo de imposición de la jerarquía, de las significaciones respecto a qué es y qué no, saber legítimo, quién o quiénes están habilitados para producirlo y consagrarlo; también, en lo que refiere a valores de carácter más ético, como lo democrático, lo igualitario.

Bourdieu (1993) analizaba los exámenes de ingreso a los *Grandes Écoles*, como ritos de pasaje, de consagración, y afirmaba

Los exámenes de ingreso constituyen una manera de imponer una especie de *numerus clausus*, un acto de separación y de cierre que instauro entre el último en ser aceptado y el primero en ser rechazado un abismo social. Y el proceso de transformación que llevan a cabo las *Grandes*

Écoles es muy parecido al instituido por los ritos de paso (...) tiende a producir una élite consagrada, es decir, no sólo distinta y separada, sino también reconocida y que se reconoce a sí misma como digna de ello, en una palabra ‘distinguida’. (p. 2).

Y sostenía, también,

Los sociólogos de la ciencia han establecido que los más grandes logros científicos han sido producto de investigadores procedentes de las instituciones académicas más prestigiosas. Lo cual se explica en gran parte por el aumento del nivel de las aspiraciones subjetivas que determinan el reconocimiento colectivo, es decir, objetivo, de estas aspiraciones y la asignación a una clase de agentes (...) a quienes no sólo se les conceden y reconocen estas aspiraciones como derecho o privilegios —por oposición a las pretensiones presuntuosas de los aspirantes—, sino que también se les asignan, se les imponen, como deberes, a través de constantes refuerzos, estímulos y llamadas al orden. (...) Habrá que decir simplemente: cuando es público y notorio —es el efecto de la oficialización— que se es el mejor, *aristos*. (p. 5).

Pero, ¿podemos hablar de rito de pasaje, cuando los mecanismos de cierre, de selección no son institucionalmente explícitos?

Hay algunos elementos que se desprenden del trabajo con nuestras entrevistadas y entrevistados que nos permiten dar una respuesta afirmativa. En primer lugar, la instancia del CBC se vive como un “mientras tanto”, un período en el cual, aun cuando se anuncie como el primer año de todas las carreras, se sabe que no lo es porque es en este lapso de tiempo, y a través de los varios y concatenados dispositivos evaluativos, que va a jugarse el quedar dentro o fuera de la institución. Por eso, en ocasiones, se percibe que ahorra tiempo, en otros, resulta una pérdida de tiempo. Entonces, la percepción que queda es la de un compás de espera, en el cual no se es aún estudiante universitario – es más, se corre el riesgo de no serlo -, aun cuando ya se circula por la institución, sus prácticas, sus lógicas. Por otra parte, los resultados de atravesar un dispositivo en última instancia eliminatorio parecen ser los mismos; al menos, así son percibidos por los sujetos que los atraviesan y en ese devenir se vuelven estudiantes universitarios o no. La selección se produce y es evidente a nuestros sujetos, a pesar de que el discurso institucional la invisibilice.

Se establece, también, una clara y marcada diferencia con la trayectoria anterior, un quiebre en la línea de continuidad, que se expresa en dos aspectos, por un lado, la novedad – de ritmo y estilo evaluativo, de organización administrativa, de nivel de abstracción y profundidad en los contenidos -, así se va conociendo, se va sabiendo que uno ya no está en la escuela, que está en la universidad. Pero también, al menos para nuestras entrevistadas y entrevistados, se marca la distancia con el nivel secundario en términos de calidad – devaluada, por la falta de adecuación

con los contenidos universitarios, entre nuestros entrevistados y entrevistadas – y demarcadora de una posición, de un horizonte de oportunidades más o menos abierto, y jerárquicamente superior. Es decir que la diferencia, desde la percepción de los sujetos, ya viene dada desde la trayectoria escolar anterior, pero va a poner a prueba las habilidades propias (individuales, particulares) de adaptación e integración. Superar esta brecha supone entonces, no solo la clara percepción de la distancia, sino también un esfuerzo individual por revertir los efectos de la trayectoria anterior y la voluntad de hacerlo. Quien determina el éxito o fracaso en esta empresa es, por supuesto, la institución y sus acreditaciones; siguiendo a Reygadas, la producción, apropiación y distribución del capital simbólico son procesos propios de las instituciones – y muy especialmente en el nivel superior del campo educativo –, porque, como nos recuerda Bourdieu (1993),

Consagrar (es) sancionar y santificar un estado de cosas, un orden establecido, como hace, precisamente, una constitución en el sentido jurídico-político del término. La investidura (...) consiste en sancionar y santificar haciéndola conocer y reconocer, una diferencia (preexistente o no), en hacerla existir en tanto que diferencia social, conocida y reconocida por el agente investido y por los demás.”(p. 3).

Al mismo tiempo, “... la naturaleza esencialmente diacrítica, diferencial, distintiva, del poder simbólico, hace que el acceso de la clase distinguida al Ser tenga como contrapartida inevitable la caída de la clase complementaria en la nada o en el ser menor” (Bourdieu, 1993, p. 9). La selección, por lo tanto, es inherente al volverse miembro o no de una institución. Se trata de una elección mutua y aparentemente libre entre sujeto e institución, pero asimétrica, ya que es la institución quien fija las condiciones y valida o no el esfuerzo. Así, se sobrentiende que habrá excluidos, quienes no se consagren por propia falta de mérito, ni sean consagrados por la misma falencia. El sujeto mismo se hace cargo de este proceso de valorización (o desvalorización) de habilidades sociales y cognitivas.

Pero, algo importante y particular de nuestro objeto de análisis: estas falencias ya no son responsabilidad del nivel superior, sino del sistema previo y obligatorio o, en última instancia, del propio excluido que no sabe, no puede, o no quiere adecuarse. Lo no explícito de la selección, permite no establecer juicio expreso ni hacerse partícipe de la responsabilidad acerca de la selección y así la invisibiliza, aún cuando resulte por momentos tan evidente. Podríamos aventurar, como una primera conclusión, que la institución se posiciona de una manera específica respecto de las disputas en torno a la legitimación de las desigualdades, de las que hablaba Reygadas: siendo una institución prestigiosa, sustraerse de la responsabilidad de la selección, bajo el discurso de la

democratización, no sólo refuerza la legitimidad del prestigio de la institución, sino que también refuerza la legitimidad de las diferencias y desigualdades del sistema obligatorio. El sujeto que somete su subjetividad a la reconfiguración que supone la incorporación al rol estudiantil en esta universidad, se hace por lo tanto “más cargo”, más responsable de la selección a la que se somete, que la institución misma, refuerza sobre sí el funcionamiento de esta bisagra del sistema, que une y separa al nivel superior - encarnado institucionalmente en la UBA -, del resto del sistema educativo. Como hemos visto y analizado, las capacidades y habilidades que los sujetos han logrado incorporar a lo largo de sus trayectorias escolares o no, son resignificadas en la experiencia de los estudiantes del CBC: se vuelven las responsables del éxito o fracaso de esta incorporación a la institución universitaria, aun cuando sea la institución, que las pone a prueba, las evalúa, las sanciona y consagra.

Las estrategias o tácticas que desarrollan los sujetos en el encuentro con estas evaluaciones de sus capacidades quedan libradas al esfuerzo y destreza individual, porque así también lo exige la institución. Esta forma de promoción desregulada se sostiene por y para el sujeto, pero quien instituye, quien en última instancia decide e impone las reglas, es la institución. Y así, como decíamos previamente, en este acto de mutua institución asimétrica, entre institución universitaria y sujeto, que invisibiliza a través del *ethos* democratizador de lo irrestricto, las posibles disputas en torno al poder de legitimación de las desigualdades (socioeducativas), de las que hablaba Reygadas (2020), también se inhiben, se silencian. Porque implican automáticamente poner en tela de juicio, criterios de selección - de valorización y diferenciación -, profundamente arraigados en el sistema.

Comprender a este acto de institución como rito de pasaje, como una frontera simbólica, implica hacer hincapié en los efectos de la organización o reorganización de la matriz simbólica de los sujetos. Es necesaria, para que esto suceda, la interacción sujeto-institución a través de la experiencia, porque es así que un cierto orden de cosas se internaliza y reorganiza la subjetividad. Volverse miembro de una institución implica reorganizarse, transformar el propio ser, adoptar una nueva forma de ser, en este caso, estudiante universitario.

9. POST SCRIPTUM

Nuestro trabajo se propuso caracterizar la experiencia estudiantil, que supone cursar el Ciclo Básico Común de la UBA, a partir de la percepción y significaciones que ésta construía en los propios sujetos estudiantes. Sabíamos que, como toda instancia educativa, este primer ámbito de socialización universitaria integra, afilia, instituye, transformando la subjetividad de sus recién llegados, y nos proponíamos indagar sus especificidades. Buscábamos dilucidar en qué consiste sortear la carrera de obstáculos y volverse estudiante de la UBA, como institución universitaria de mayor matrícula y portadora de una imagen prestigiosa y de reconocimiento a nivel nacional.

Pero, a lo largo de este camino investigativo, fueron surgiendo también nuevos interrogantes y algunas conclusiones respecto de la selectividad al interior de nuestro sistema educativo y - dado el carácter no explícito de la misma - acerca de cómo se procesa, cómo se tramita, y qué sentidos adquiere para los sujetos que se integran al nivel superior universitario.

Quizás, una pregunta que resume y subyace a estos interrogantes: ¿por qué someterse a la selección? Y como respuesta sin aparente rigor científico, pero que se desprende de nuestro trabajo: porque el prestigio tracciona el deseo de ser y pertenecer, y lo igualitario justifica ese deseo. El prestigio, que se conjuga con lo gratuito, como sinónimo de lo igualitario, y el mérito individual sostienen la *illusio* de lo justo y democrático. Así, las desigualdades de posiciones - o de trayectorias previas -, que son construcciones sociales legitimadas a lo largo de las generaciones, impregnan y modelan la subjetividad, a través de la experiencia.

En el ámbito educativo, la tríada de sentidos mérito (individual)-gratuidad-prestigio no sólo goza de una potencia históricamente comprobada, sino que diluye la raíz eminentemente económica de las desigualdades socioeducativas. Entreverada en la matriz selectiva de nuestro sistema, apela a la afectividad de los sujetos, volviéndolos vulnerables a juzgar y juzgarse, posicionarse, en términos no plausiblemente económicos, sino de sus propios talentos y capacidades. Despega, oculta y, en última instancia, convence de que su desarrollo no es digno de todos y todas. Convierte en un logro personal, enteramente individual, lo que en realidad está fuertemente determinado por factores estructurales.

Pensar y cuestionar esta cadena de sentidos, que deviene en frontera simbólica y pilar de la igualdad de oportunidades, no significa pretender invalidarla, sino todo lo contrario. Entendemos, junto a algunos de los autores que nutrieron este análisis, que explorar los sentidos, que se juegan en la interacción de los sujetos y las instituciones, abre el debate respecto a qué se oculta detrás de

lo incuestionable, o, en este caso, cómo las desigualdades socioeconómicas siempre se entran con desigualdades socioeducativas, desigualdades en el acceso y permanencia real y efectivo, para las y los sujetos, dentro del sistema educativo, y sus posibilidades y probabilidades – reales y efectivas, también – de participación en el bien social común de la educación y el conocimiento.

Así, legitimamos, otorgamos el derecho a la institución a seleccionarnos, siempre y cuando esa selección se considere justa, porque la recompensa es darnos un sentido, una forma de reconocimiento a la que adherimos, un ser en el conocimiento, ser estudiantes.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albatch, P. G. (2000) La supervivencia del más apto. La Universidad de Buenos Aires, ¿un modelo para el futuro?. *Revista de Divulgación y Tecnológica de la Asociación Ciencia Hoy*, Volumen 10, N° 55, febrero/marzo 2000.

Augé, M. (2000) *Los 'no lugares', espacios de anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Barletta, A. y Heredia M. (2020) La educación universitaria argentina y el desafío de la inclusión en el siglo XXI. XIV Jornadas de investigación de la FCE. Buenos Aires, Argentina.

Becker, H. (2005) *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bordignon, F., Daza, D., Di Próspero, C., Dughera, L. y Peirone, F. (2020) Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE – UNPAZ – UNSAM. *Propuesta Educativa*, 29 (53), pp. 9 a 24.

Botinelli, L. (2013) El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada. Serie *La Educación en Debate* / N° 11 / Abril de 2013. Buenos Aires: Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bourdieu, P. (2010) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1993) Los ritos como actos de institución. En Pitt-Rivers, J. y Peristiany J. G. (eds.) *Honor y gracia*. Pp. 111-123. Madrid: Alianza Universidad.
- Buchbinder, P. y Marquina M. (2008) *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CBC (2012-2018-2019) <http://www.cbc.uba.ar/dat/cbc/cbc.html>
- Corica, A. y Otero, A. (2017) La performance del sistema educativo argentino en las últimas décadas. *Análisis*. Vol. 49 / No. 90, Bogotá, ene. - jun. / 2017 pp. 17-37.
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós, SAICF.
- Chavez, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2017) *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Colección Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates. Buenos Aires: GEU CLACSO.
- Chiroleu, A. (2009), Políticas Públicas de Inclusión en la Educación Superior. Los casos de Argentina y Brasil. En *Pro-posições*. Vol. 20, Nº 2 (59), mayo / agosto. Campinas: Faculdade de Educação, Universidad Estadual de Campinas.
- Chitarroni, H. (2015) *La investigación en ciencias sociales: lógicas, métodos y técnicas para abordar la realidad social*. Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador.
- Di Piero, M. 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 no publicada) FLACSO.
- Dubet, F. (2005) Los estudiantes. En CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Recuperado de: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Ezcurra, A. M. (2008) *Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente*. Conferencia Inaugural, Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto, 1-3 de octubre de 2008, Argentina.
- Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en la educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC-CONADU.
- FaHCE-UNLP (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), investigación y artículo a cargo de Aréchaga, A. J., Beliera, A., Boix, O., Corsiglia L., Mura, S., Di Piero, M.E. *Cuestiones de Sociología*, N° 13, FaHCE-UNLP.
- Fernández Lamarra, N. et. al (2018) *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fuentes, S. y Ziegler, S. (2021) Educación superior privada en Argentina: customización y políticas de territorialización en la expansión y diversificación universitaria. Artículo inédito. Buenos Aires: FLACSO.
- Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 49, pp. 19-57. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>.
- Gluz, N. (Ed.) (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gottau, V., Moschetti, M. y Narodowski M. (2017) El crecimiento de la educación privada en Argentina: ocho explicaciones paradigmáticas. *Cadernos de Pesquisa*, Junio 2017.
- Grupo Viernes (2008) Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa* Número 30 – Año15 – Nov. 2008 – Vol2 – Págs. 57 a 69.
- Hobsbawm, E. (2009) La carrera abierta al talento. En *La era de la revolución – 1789-1848*. 6ª edición, 1ª reimpresión. Buenos Aires: Crítica.

- Jacinto, C. (Comp.) (2010) *La construcción social de las Trayectorias Laborales de Jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: IDES. Editorial Teseo.
- Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Kruger, N. (2012) La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación* versión online, Vol.5 N°.1, Montevideo.
- Lancestremere, S. y Sansone, M. (2011) *La experiencia escolar en entornos de elite: un estudio de caso sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires*. (Tesis de licenciatura) Universidad del Salvador.
- Ley N° 24.521. Ley de educación superior. Sancionada: Julio 20 de 1995. Promulgada parcialmente: agosto 7 de 1995. Argentina.
- Marquina, M. (2011) El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En Gluz, N. (Ed.) *Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: UNGS.
- Mendez, A. (2013) *El colegio*. 1ª ed. Buenos Aires: Sudamericana.
- Mollis, M. (2014) Treinta años de democracia en Argentina: revisitando las reformas del campo universitario. Doc. de trabajo / Informes CLACSO.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2007) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.213-238). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pausadela, I. M. (2007) Las políticas públicas y las matrices nacionales de cultura política. En Grimson, A. (Comp.) *Pasiones nacionales: política y cultura en Brasil y Argentina* - 1a ed. - Buenos Aires: Edhasa.
- Pierella, M. P. (2011) El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *RAES – Revista Argentina de Educación Superior* / Año 3 / Número 3 / Julio 2011.
- Rama, C. (2009) La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50, pp. 173-195

- Reygadas, L. (2020) La construcción simbólica de las desigualdades. En Jelin, E. et. al. *Repensar las desigualdades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Rockwell, E. (2015) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en procesos educativos*. 1a. ed. 2a. reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2020) *Anuario de Estadísticas Universitarias 2020*. Departamento de Información Universitaria, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Sigal, V. (1993) El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? *Desarrollo Económico*, 33 (130) 265–280.
- Simmel, G. (1986) Las grandes ciudades y la vida del espíritu. *Cuadernos Políticos*, número 45, México D.F., ed. Era, enero-marzo de 1986, pp. 5-10.
- SITEAL (2017) <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/4/argentina>.
- Soneira, A. J. (2007) La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-174). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Souroujon, G. (2021) Las trampas de la meritocracia. Un recorrido por los problemas más significativos que esconde el merecimiento. *Revista de Estudios Políticos*, 191, 59-80. doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.191.03>.
- Stake, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2011) Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 57, octubre-diciembre, 2011, pp. 21-30. Distrito Federal, México: Instituto Politécnico Nacional.
- Tilly, C. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. 1ª. ed. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011) Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de pesquisa*, V. 41 / N°144.

- UNIPE (2016) Nuevos estudiantes, más graduados, desarrollo de la investigación, alto prestigio social... ¿Por qué están cuestionadas las universidades públicas? *El observador, Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE*. Año 3, N°6.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Toer, M. (2000) *El perfil de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Buenos Aires. Los ingresantes al CBC en el área de los estudios sociales y su visión de las personalidades del siglo*. Buenos Aires: CLACSO, Argentina.
- Torres, G. (2013) Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. *RAES – Revista Argentina de Educación Superior*. Año 5 / Número 6 / junio 2013.
- Trombetta, A. M. (1998) Modos de acceso a los estudios universitarios en la Argentina. Informe elaborado para la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en ocasión del Seminario Internacional «Sistemas de Admisión a la Universidad» (Buenos Aires, 13 y 14 de agosto de 1998). Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Villanueva, E. (2015) Nuevas universidades para nuevas generaciones: el desafío de la masividad, la inclusión y la calidad. Una revisión de la modalidad de ingreso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en Argentina. *RAES – Revista Argentina de Educación Superior*. Año 7/ Número 11 / noviembre 2015.
- Weber, M. (1983) *Ensayos sobre sociología de la religión*, Vol. I, apartado V: El estamento de los literatos: pp. 323-347. Madrid: Taurus Ediciones.
- Zelzman, C. M., Daraio, T.V. y Faver, L. M. (2012) La orientación universitaria en el contexto de políticas públicas para el fomento de vocaciones científicas: el caso de la Dirección de Orientación Vocacional – Exactas, FCEN-UBA.
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (Comp.) (2012) *Formación de las elites: Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial; FLACSO.

Ziegler, S. (2016) Desregulación y personalización en escuelas de elite: el trabajo de los profesores para la consagración escolar de los sectores privilegiados. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, pp. 1-18 Arizona: Arizona State University.

11. ANEXOS

Anexo 1: Guía de entrevista

Estoy realizando un estudio con alumnos y ex-alumnos del CBC para analizar cómo es o ha sido su experiencia

- 1) Contáme un poco, ¿cómo fue tu formación previa? ¿a qué colegio/s fuiste en la primaria y secundaria?
- 2) Y ¿cómo era un día típico cuando ibas a la secundaria? ¿Y los fines de semana?
- 3) ¿Cómo es tu familia? ¿A qué se dedican tus papás? ¿Estudiaron? ¿Por dónde viven? ¿Seguís viviendo con ellos? ¿Tenés hermanos? ¿De qué edades? ¿Estudian, trabajan?
- 4) ¿Cómo elegiste la carrera? ¿Y la universidad? ¿Sentís que hubo gente que influyó en tu decisión? ¿De qué manera? ¿Estás contento/a con tu elección hasta ahora?
- 5) Contame un día típico en tiempo de cursada
¿Los fines de semana qué te gusta hacer? ¿En época de parciales es lo mismo?
¿Trabajás/trabajaste?
¿Tenés amigos/as, pareja? ¿dónde los conociste? ¿Qué hacen/estudian?
- 6) Ahora, acerca de los docentes ¿qué te parecen los docentes que has tenido hasta ahora en la materia? Me refiero a los titulares/y los de TPs. ¿Me contarías qué es lo que más te gusta de ellos? Y ¿lo que menos? ¿Sentís que explican con claridad? ¿Sí, no, por qué? ¿Qué es un buen docente para vos? Y ¿uno malo? Si tuvieras que recomendar a un compañero/a, ¿qué tipo docente le dirías que elija?
- 7) Respecto al tiempo que te lleva estudiar, ¿cómo te organizás? ¿Dónde estudiás? ¿Tenés alguna recomendación/cábala para rendir los exámenes? ¿Estudias solo/a? ¿En quiénes te apoyas? ¿Recurrís algún foro para informarte/dudas/grupos de ayuda por FB?
- 8) ¿Cómo te resultó el proceso de inscripción y asignación de horarios? ¿Tuviste dificultades/ayuda? Y, hoy en día, que ya sos alumno/a, ¿qué te parece la organización del CBC? ¿Como elegiste las sedes?
- 9) Contáme un poco, ¿qué esperás del resto de la cursada? ¿Y de la carrera?

10) Y para ir cerrando ¿Qué aspectos (conocimientos, hábitos, etc.) sentís que te sirven/sirvieron del secundario, a la hora de cursar el CBC? ¿Hay algo que sientas que jugó en contra?

11) ¿Tenés alguna experiencia o anécdota que quieras contar y que sientas que marca/marcó tu paso por el CBC?

Bueno, eso es todo, ¡muchas gracias!

Anexo 2: Guía de entrevista con dimensiones

Estoy realizando un estudio con alumnos y ex-alumnos del CBC para analizar cómo es o ha sido su experiencia

● **Trayectoria escolar**

● Primaria – secundaria

Contame un poco, ¿cómo fue tu formación previa? ¿a qué colegio/s fuiste en la primaria y secundaria?

● Vida cotidiana en tiempo escolar (deportes, actividades extracurriculares)

Y ¿cómo era un día típico cuando ibas a la secundaria? ¿Y los fines de semana?

● **Nivel sociocultural familiar** (composición de la familia de origen y nivel educativo, origen geográfico)

¿Cómo es tu familia? ¿A qué se dedican tus papás? ¿Estudiaron? ¿Por dónde viven? ¿Seguís viviendo con ellos? ¿Tenés hermanos? ¿De que edades? ¿Estudian, trabajan?

● **Elección de la carrera y de la universidad** (información, accesibilidad, personas involucradas en la decisión, etc.)

¿Cómo elegiste la carrera? ¿Y la universidad? ¿Sentís que hubo gente que influyó en tu decisión? ¿De qué manera? ¿Estás contento/a con tu elección hasta ahora?

● **Experiencia universitaria**

● Vida cotidiana actual y en tiempo de CBC

Contame un día típico en tiempo de cursada

¿Los fines de semana qué te gusta hacer? ¿En época de parciales es lo mismo?

¿Trabajás/trabajaste?

¿Tenés amigos/as, pareja? ¿dónde los conociste? ¿Qué hacen/estudian?

● Percepción sobre los docentes

Ahora, acerca de los docentes ¿qué te parecen los docentes que has tenido hasta ahora en la materia? Me refiero a los titulares/y los de TPs. ¿Me contarías qué es lo que más te gusta de ellos? Y ¿lo que menos?

¿Sentís que explican con claridad? ¿Sí, no, por qué? ¿Qué es un buen docente para vos? Y ¿uno malo? Si tuvieras que recomendar a un compañero/a, ¿qué tipo docente le dirías que elija?

● Organización del tiempo

Respecto al tiempo que te lleva estudiar, ¿cómo te organizás? ¿Dónde estudiás? ¿Tenés alguna recomendación/cábala para rendir l*mmmmm,+os exámenes? ¿Estudias solo/a? ¿En quiénes te apoyas? ¿Recurrís algún foro para informarte{''''}hyu¿

- Percepción acerca de la organización administrativa

¿Cómo te resultó el proceso de inscripción y asignación de horarios? ¿Tuviste dificultades/ayuda? Y, hoy en día, que ya sos alumno/a, ¿qué te parece la organización del CBC? ¿Como elegiste las sedes?

- Perspectivas respecto de la carrera y la profesión

Contáme un poco, ¿qué esperás del resto de la cursada? ¿Y de la carrera?

- **Reflexividad sobre la propia trayectoria escolar**

- Aportes/valoración de la formación previa

Y para ir cerrando ¿Qué aspectos (conocimientos, hábitos, etc.) sentís que te sirven/sirvieron del secundario, a la hora de cursar el CBC? ¿Hay algo que sientas que jugó en contra?

- Momento de inflexión en la trayectoria

¿Tenés alguna experiencia o anécdota que quieras contar y que sientas que marca/marcó tu paso por el CBC?