



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-**

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

Universidad: tan cerca y tan lejos.

**Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de
vulnerabilidad social**

Tesista: Leticia Cerezo

Directora: Dra. Liliana Mayer

Marzo 2015

Resumen

Los procesos de masificación de la educación superior que han tenido lugar en Argentina han hecho posible el ingreso de sectores pertenecientes a estratos sociales más bajos a las universidades. Si bien esta inclusión ha democratizado el acceso a la educación superior universitaria, en este nivel de enseñanza persisten aun desigualdades sociales en tanto condicionantes de las trayectorias educativas.

Tomando este contexto como punto de partida y discusión, el presente estudio propone indagar acerca de las trayectorias universitarias de jóvenes en riesgo de vulnerabilidad residentes en el Gran Buenos Aires en instituciones públicas de gestión estatal del nivel de enseñanza superior universitario. En relación a las desigualdades sociales, en el presente trabajo, nos ha interesado explorar los modos en que éstas se imbrican en las trayectorias de los jóvenes entrevistados como factores que las habilitan y/o constriñen.

El enfoque de la investigación ha sido principalmente cualitativo. Esta decisión refiere a que esta perspectiva nos permite dar con el relato de los protagonistas, sus experiencias, sentimientos, creencias y motivaciones. Más allá del énfasis en la estrategia cualitativa, plasmada en el uso de grupos focales y entrevistas en profundidad semi estructuradas, combinamos estas técnicas con la realización de encuestas autoadministradas con el objetivo de caracterizar a la población de estudio. Las tres técnicas utilizadas constituyen fuentes primarias que implicaron diseño, trabajo de campo y análisis.

Este estudio pretende contribuir en el estudio de las trayectorias universitarias, indagando en torno a los factores que las habilitan y constriñen, profundizando en el rol de las tutorías universitarias en sus trayectorias.

Palabras clave

Trayectorias educativas universitarias, desigualdades sociales, tutorías universitarias

Summary

The processes of massification of higher education that have taken place in Argentina have made possible the entry to universities of sectors belonging to lower social. While this inclusion has democratized access to university education at this level social inequalities still persist as determinants of educational trajectories.

Taking this context as a starting point and discussion, this study intends to inquire about the university trajectories of youth at risk of vulnerability residents in Greater Buenos Aires in public institutions of state management of university level higher education. On regards social inequalities, in the present study, we are interested in exploring the ways in which they overlap in the trajectories of young people interviewed as factors that enable and / or constrain them.

The research focus has been primarily qualitative. This decision means that this perspective allows us to find the story of the subjects, their experiences, feelings, beliefs and motivations. Beyond the emphasis on qualitative strategy, embodied in the use of focus groups and semi-structured interviews in depth, we combine these techniques with the realization of self-administered surveys in order to characterize the study population. The three techniques are primary sources that involved design, fieldwork and analysis.

This study aims to contribute to the study of university trajectories, inquiring about the factors that enable and constrain, delving into the role of university tutoring in their paths.

Agradecimientos

Escribir los agradecimientos de este trabajo de tesis de maestría ha sido un momento muy ansiado y deseado. No sólo porque significa haber logrado finalizar una etapa, sino porque me permite recorrer y hacer un repaso de aquellas personas que estuvieron presentes, que realizaron sus aportes, que contribuyeron con su granito de arena o bien que simplemente estuvieron haciendo el aguante en el arduo camino que implica escribir una tesis.

Quiero agradecer aquí en primer lugar a Liliana Mayer, no sólo por haberme convocado a trabajar en el proyecto de investigación inicial, sino por haber renovado su confianza en mí al aceptar convertirse en mi directora de tesis. Gracias por la generosidad, los consejos, el apoyo y por el tiempo y energía dedicados.

Luego quisiera agradecer a la Asociación Civil Grupo Puentes, por habernos confiado el trabajo, por las posibilidades y apoyo brindados. También quiero reconocer el trabajo realizado por el resto del equipo de investigación.

Además agradezco a cada uno de los participantes de los grupos focales y entrevistas que tan generosamente nos proporcionaron su testimonio y tiempo.

Asimismo me gustaría agradecer a mi familia nuclear. A mis papás, Marcela y Raúl, quienes entre tantas otras cosas desde bien chiquita estimularon mi curiosidad y me enseñaron a crecer pensando en los otros y valorando la equidad. A mis hermanos, Daniela, Julieta y Gastón, que me enseñan y acompañan siempre con sus sonrisas y calidez incondicional.

A mi (ya no tan) minifamilia. A Gonzalo, amor de mi vida y compañero. Gracias, entre miles, por tu forma de ver las cosas que tanto me aportan y enseñan. A Mora nuestra hija en camino, gracias por elegirnos y por llegar a nuestras vidas.

A mis amigas por estar siempre y porque sigamos creciendo juntas.

Por último repasando esta larga lista, no puedo más que terminar agradeciendo a la vida por darme tantas lindas personas a las que agradecer.

Índice

Introducción y planteo del problema	8
Consideraciones metodológicas	12
I. Estrategia metodológica y técnicas de recolección de datos	14
VI.I. a. Los grupos focales	15
IV.I. b. Las entrevistas en profundidad	16
VI.I. c. Encuestas autoadministradas: hacia una caracterización de los jóvenes participantes de los grupos focales	17
Estructura de la tesis	21
Capítulo I. Una aproximación conceptual al problema de investigación	23
I. Educación superior universitaria en Argentina	23
II. La masificación del nivel de educación superior universitario en Argentina	28
II.I. Fenómenos que contribuyeron a masificación del nivel de educación superior universitario	31
III. Desigualdades sociales y educación superior universitaria	35
IV. Desigualdades sociales y capital cultural	43
V. El concepto de vulnerabilidad social	45
VI. Estudiantes universitarios: experiencia y trayectorias educativas	48
VII. Las tutorías universitarias	51
Capítulo II. Decidir emprender el camino en la universidad	54
I. El inicio: ¿para qué un título universitario?	55
I.I. La gratuidad de las universidades públicas de gestión estatal	56
I.II. Las experiencias y expectativas familiares	60
I.III. Expectativas de movilidad social ascendente: “Ser alguien”	65
I.IV. Deseos de emancipación	70
I.V. Red de relaciones	74
II. La elección de la Universidad: ¿dónde estudio?	77
II.I. La proximidad geográfica	78
II.II. El prestigio atribuido a la institución	81
Capítulo III. Primeras experiencias en la universidad: tiempo, espacio y saberes	85
I. La universidad y sus tiempos	85
II. Los espacios en la universidad	92
III. Él sabe. Tú sabes ¿Yo sé?	97
IV. Experiencias vinculares en la universidad	104
V. Estudiantes serios y en serio	107
Capítulo IV. Las tutorías universitarias desde la mirada de los jóvenes	111
I. Sentidos atribuidos a las tutorías universitarias	113
I. I. Las tutorías como espacio de encuentro	113
I. II. Los tutores como traductores de la gramática institucional y los saberes universitarios	117
I. III. Las tutorías como espacio para abordar posibles situaciones de deserción universitaria	122
I. IV. Las tutorías como espacio de ampliación de las relaciones sociales	126
I. V. Las tutorías como espacio de “rendición de cuentas”	128
II. Hacia una tipología de las tutorías universitarias	130
II. I. Tutores como agentes socio – afectivos	130
II. II. Los tutores como agentes traductores	133

II. III. Los tutores como agentes de soporte administrativo _____	134
<i>Conclusiones generales</i> _____	136
<i>Referencias bibliográficas</i> _____	149
<i>Anexos</i> _____	160

Índice de Tablas y Gráficos

Tabla 1. Distribución de los encuestados por universidad.	19
Tabla 2. Distribución de los encuestados por carrera.	19
Gráfico 1. Matrícula universitaria. Años 1910 – 2011.	29
Tabla 3. Tasa de Escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino de la población de 18 a 24 años. Años 2001 - 2010 – 2011.	30
Tabla 4. Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de grado y pregrado por tipo de gestión universitaria en Argentina. Año 2011 y 2006.	39

Introducción y planteo del problema

Los procesos de masificación de la educación superior que se han dado a nivel mundial son en materia educativa uno de los fenómenos sociales más significativos de la segunda mitad del siglo XX. Argentina no ha estado exenta de ese fenómeno: la gratuidad de la enseñanza superior como marco de referencia habilitante, el ingreso universitario mayoritariamente irrestricto, las políticas educativas de ampliación de la oferta en este nivel de enseñanza, la mayor cobertura en el nivel medio, la permanencia de pautas culturales de valoraciones de la educación como vía de ascenso social, entre otras cuestiones, integran la compleja red de variables que han contribuido y contribuyen a la ampliación de las bases de reclutamiento de estudiantes universitarios en nuestro país.

Dicho proceso fue acompañado por otros que incidieron en los niveles de enseñanza básica. En efecto, en el transcurso de las últimas tres décadas del siglo XX la obligatoriedad y la universalización del nivel de enseñanza medio elevaron significativamente las tasas brutas de escolarización secundaria en América Latina (Tedesco y López, 2002), tendencia que continúa profundizándose como consecuencia de las políticas educativas aplicadas durante las primeras décadas del siglo XXI¹. Por su parte, en Argentina la tasa neta de escolarización secundaria pasó de 53% en 1993 a 85% en 2013 (SITEAL). Esto en un contexto en el cual, a pesar de las experiencias de recomposición social, económica e institucional desarrolladas en los últimos años, las políticas derivadas del Consenso de Washington repercuten aún en la vida cotidiana de amplios sectores de la población argentina. De modo que si bien la obligatoriedad de la educación básica ha conllevado a una inclusión escolar más masiva, no ha podido evitar la persistencia o bien acentuación de las desigualdades sociales en las instituciones educativas (Tenti Fanfani, 2010).

En las universidades de Argentina el aludido proceso de masificación ha permitido que, a lo largo del tiempo, ingresaran estudiantes de clase media a estas instituciones tradicionalmente habitadas por grupos de *elite* (universidad reservada para unos pocos); y que mucho más recientemente comenzaron a alojarse también “nuevos grupos” de estudiantes universitarios. Lo “novedoso” de estos jóvenes es su pertenencia social, ya que forman parte de una población que contaba con una escasa participación en el nivel de enseñanza universitario: los

¹ Asimismo estos procesos se han visto impulsados por los compromisos asumidos en torno a las Metas Educativas 2021 formuladas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) junto con la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Este documento fija metas de inclusión educativa para 2015 y 2021.

sectores pertenecientes a estratos sociales bajos (Rubinich, 2001; Pochulu, 2004; Carli, 2012; Chiroleu, 2013).

Si bien este proceso de ampliación de las bases de reclutamiento, democratización cuantitativa en términos de Prost (1986), experimentado por las universidades en Argentina ha constituido una forma de disminuir las desigualdades educativas, nos encontramos con que algunas de ellas persisten. Es decir que, aunque la masificación de los últimos años asegure el acceso efectivo de jóvenes de diversos estratos sociales a las universidades públicas de gestión estatal en Argentina, su incorporación no garantiza la permanencia de aquellos que pertenecen a sectores sociales de menores ingresos en tanto subsisten formas de desigualdad preexistentes. Esto implica que no se ha logrado consolidar aún aquello que Prost (1986) denomina democratización cualitativa. Si a estos diferenciales en los niveles de permanencia se le agregan fenómenos propios del campo educativo como son la fragmentación, la segmentación educativa y las ofertas diferenciales en términos institucionales (todas ellas reforzadas en la década del noventa con la implementación de políticas neoliberales) nos encontramos ante un escenario caracterizado por la persistencia de las desigualdades sociales de origen que se reflejan con fuerza en las universidades públicas de gestión estatal.

Atendiendo a observar cómo se manifiesta este problema en la actualidad desde una perspectiva que contemple la experiencia de los agentes involucrados, la presente investigación indaga acerca de las trayectorias universitarias de jóvenes en riesgo de vulnerabilidad residentes en el Gran Buenos Aires (GBA) que asisten a instituciones públicas de gestión estatal. Este recorte da cuenta de los principales elementos con los que hemos decidido trabajar ya que delimita el nivel de enseñanza que abordaremos - superior universitario público de gestión estatal² -; describe el universo de análisis - jóvenes de ambos sexos, en edad universitaria, residentes en el GBA³ y que se encuentran en situación de

² Si bien a partir de la Ley de Educación Superior 24.521 sancionada en 1995 se reconoce al sector no universitario como parte del nivel de enseñanza de la educación superior en Argentina, en el presente trabajo nos referiremos únicamente a la educación superior universitaria.

³ El Gran Buenos Aires (GBA) es definido por el INDEC como el área comprendida por la Ciudad de Buenos Aires (CABA) más los Partidos del Gran Buenos Aires, que son 24 partidos completos que se incluyen en la definición en su totalidad. Estos partidos son: Avellaneda, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Morón, Quilmes, San Isidro, San Miguel, Tres de Febrero, Vicente López, Almirante Brown, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, La Matanza, Merlo, Moreno, San Fernando y Tigre. La cantidad de habitantes del GBA en 2010 era de 12,8 millones de personas, de los cuáles 9.910.282 residían en los 24 partidos y 2.890.151 en la CABA (INDEC, Censo 2010).

vulnerabilidad social - e introduce dos grandes conceptos con los que trabajaremos: trayectorias educativas y desigualdades sociales⁴.

Hablar de trayectorias educativas nos permite articular en un mismo concepto las elecciones de los sujetos, las experiencias familiares, las propuestas institucionales disponibles, el contexto social que opera condicionando los recorridos y las prácticas (Montes, 2006; Montes y Sendón, 2010). En otras palabras, enlaza las prácticas y las estrategias desplegadas por los agentes, así como también los elementos estructurales de los grupos sociales y de los individuos que son puestos en acción en un determinado contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos (Tiramonti y Montes, 2008). Esta noción nos permite entonces alejarnos de los determinismos que podrían presuponerse acerca de las posiciones sociales de partida de los jóvenes, habilitándonos a observar espacios de quiebre y ruptura. Al mismo tiempo nos plantea la posibilidad de conectar el trayecto universitario con la experiencia educativa más amplia, de la que el paso por la universidad constituye solamente un tramo.

En relación a las desigualdades sociales, resulta de interés explorar los modos en que éstas se imbrican en las trayectorias de los jóvenes entrevistados como factores que las habilitan y/o constriñen. Al respecto Castel (1997) refiere que la igualdad real de las oportunidades sigue siendo un ideal lejano respecto de la “reproducción” de las herencias familiares y sociales. En este sentido, los jóvenes en situación de vulnerabilidad social deben agregar otro tipo de dificultades a los obstáculos con los que pueden enfrentarse muchos estudiantes por el solo hecho de encontrarse cursando un nivel de enseñanza nuevo, tales como las disímiles posesiones de capital cultural legitimado (Bourdieu y Passeron, 1977), las desigualdades sociales de origen, la necesidad de tener que salir a trabajar para poder continuar con sus estudios, entre otras. En suma, y como podrá observarse en el recorrido propuesto en el presente trabajo, las desigualdades sociales son el eje que atraviesan las diversas dimensiones de análisis exploradas.

Otro de los puntos de atención de la presente investigación refiere a los sentidos atribuidos por los estudiantes entrevistados, en tanto agentes, a sus propias trayectorias universitarias. Nos guía el interés por responder las siguientes preguntas: ¿qué es lo que lleva a jóvenes en situaciones socioeconómicas desfavorables a iniciar y permanecer en las instituciones

⁴ Las aproximaciones que se incluyen a continuación constituyen un adelanto de una problematización más amplia que será desarrollada en los capítulos sucesivos, donde ambos conceptos nodales se entrelazan con el recorrido planteado por la investigación.

universitarias?, ¿cuáles son los sentidos que le atribuyen a su trayectoria universitaria?, ¿cuáles son los obstáculos a los que se enfrentan?, ¿quiénes son sus soportes en esta etapa?

Complementariamente, ahondamos en torno a los factores que incidieron en la elección de estudiar en una institución universitaria determinada. Esto en tanto comprendemos que es plausible la existencia e identificación de factores que acerquen y/o que alejen a los jóvenes a una universidad y no a otra. Es decir, que a la complejidad de la toma de decisión de porqué estudiar una carrera universitaria la integramos con el/los recorrido/s realizados en esta elección y las razones vinculadas a la pregunta: ¿en qué universidad estudio?

Luego, dado que el ingreso a la universidad es un primer gran paso de una larga trayectoria, buscamos dar cuenta de las primeras experiencias y prácticas en las universidades de los jóvenes entrevistados. Para ello consideramos conveniente focalizar el análisis en dos aspectos. El primero refiere a los procesos de adaptación que los entrevistados tuvieron que realizar a partir de la propuesta que les hacía la universidad de los tiempos y los espacios. Guiaron esta inserción preguntas tales como: ¿qué les demanda la universidad en términos de tiempo y espacio a los jóvenes?, ¿cuáles son los diversos repertorios con los que atienden a esas demandas?, ¿cuáles son los factores que inciden en el (in)cumplimiento de las mismas? El segundo nos acerca a las formas de hacer y a las prácticas desplegadas por los entrevistados respecto de los saberes universitarios. Nos preguntamos: ¿cuáles han sido las diversas experiencias de los jóvenes respecto de los saberes que propone transmitir la universidad?, ¿qué aspectos reconocen como facilitadores y obstaculizadores de su aprendizaje?

Por su parte la incorporación de jóvenes en situación de vulnerabilidad social a las universidades, interpela a esas instituciones públicas con diversos y novedosos interrogantes, algunos de los cuales intentamos abordar en el presente trabajo. Cabe referir que si bien estos cuestionamientos no son atributo exclusivo de las instituciones educativas en general, en tanto las mismas no han quedado exentas de las transformaciones comunes al resto de las instituciones sociales (Dubet y Martucelli, 1998; de Marinis, 2007), ni de las universitarias en particular; entendemos que las instituciones educativas pueden jugar un rol importante en la mitigación de las desigualdades de origen de su estudiantado. De allí que otro de los puntos sobre los que enfocamos nuestra mirada en tanto investigadores sociales ha sido en una de las prácticas, repertorios y/o soportes plausibles de ser realizados desde estas instituciones: las tutorías universitarias, entendidas como una práctica socio-educativa que busca delinear lazos sociales entre las instituciones educativas y los estudiantes.

Las mayores profundizaciones en torno a las tutorías se han desarrollado para la educación media (Urresti, 1999; Terigi y Jacinto, 2007; Satulovsky y Theuler, 2009; Viel, 2009a y 2009b; Maddonni, 2014), de allí que el abordaje de las tutorías en el nivel superior universitario sea considerado un área de vacancia y, por lo tanto, un campo relativamente novedoso para la investigación social. Nos interesaba conocer sus implicancias en las trayectorias de los jóvenes entrevistados.

En síntesis la presente es una investigación exploratoria que indaga acerca de las trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social residentes en el GBA que asisten a instituciones públicas de gestión estatal. El análisis propuesto recorre los sentidos atribuidos por los estudiantes entrevistados a sus trayectorias universitarias, identifica factores que las habilitan y/o constriñen y da cuenta de las primeras experiencias y prácticas universitarias. Asimismo refiere a las implicancias de las tutorías universitarias en su paso por esas instituciones.

Consideraciones metodológicas

El universo de análisis del presente abordaje está comprendido por jóvenes de ambos sexos, en edad universitaria, residentes en el GBA y en situación de vulnerabilidad social. Al recorte anterior se le agregan dos aspectos más que se encuentran relacionados: por un lado, que se encuentran transitando el nivel de enseñanza superior universitario en alguna universidad de gestión pública y por el otro que, participan del Programa Apuntalar Universidad⁵ de apoyo a la trayectoria universitaria de jóvenes que cursan un conjunto determinado de carreras universitarias⁶.

El Programa Apuntalar Universidad es implementado desde el año 2008 en la Argentina por la Gerencia de Responsabilidad Social Corporativa de una entidad financiera. La iniciativa busca promover la inclusión universitaria de jóvenes de 17 a 23 años de edad en situación de vulnerabilidad social. Esta última es definida por los gestores del Programa a partir de la conjunción de las siguientes características: poseer recursos económicos limitados, no percibir otros subsidios para su educación superior y tener oportunidades limitadas por su entorno social y geográfico. Al mismo tiempo, se requiere que no se encuentren trabajando al

⁵ A los fines del presente trabajo y para mantener la confidencialidad del Programa así como también de sus integrantes, lo denominaremos con un nombre ficticio: “Apuntalar Universidad”.

⁶ Estas carreras son: Informática y todas sus derivadas, Administración de Empresas, Economía, Contador Público, Comercio Exterior y/o Ingeniería Industrial.

momento de solicitar su inclusión en el Programa, exigencia que se mantiene durante los dos primeros años de la carrera.

Apuntalar Universidad consiste en la mixtura de dos líneas de acción: un estipendio mensual⁷ y tutorías universitarias. Para su gestión la entidad financiera recurre a cuatro Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) que tienen a su cargo tanto la selección de los jóvenes que integran el Programa como la gestión diaria del Programa. La beca, siempre y cuando se cumplan con los requisitos de renovación de la misma vinculados exigencias de desempeño académico, se extiende durante seis años, siendo ésta la duración teórica de una carrera universitaria. Los tutores⁸ son designados por las OSC y pueden trabajar como máximo con cinco becarios cada uno. Si bien se trata de un rol poco definido, amplio y heterogéneo, sí se comparte la definición de ser quienes deben realizar los informes semestrales de cada becario y cerciorar que el estipendio sea utilizado para sus estudios.

De lo mencionado anteriormente se deduce que es un Programa de apoyo a la educación superior, externo a las instituciones universitarias y para cuya consecución se requiere de agentes externos a la casa de estudio, que son los tutores designados por las OSC.

Cabe destacar que más allá de la pretendida homogeneidad referida por la institución que financia el Programa, a lo largo del trabajo de campo nos fue posible identificar que esta intención de homogeneidad no fue alcanzada en gran medida, esto en tanto observamos gran heterogeneidad en torno a la apropiación que las OSC hacen del Programa. Al respecto, uno de los puntos en los que se verificaron diferencias refiere en la situación socioeconómica y al grado de vulnerabilidad de los jóvenes que integran el Programa, de allí que en algunas OSC encontramos sectores sociales más próximos a los sectores medios y en otras sectores que se ajustan mejor a la definición de la población objetivo del Programa. Otro refiere a la construcción del rol del tutor, la laxitud del Programa posibilita que cada una de las organizaciones plasme diversas ideas respecto de cómo ser un tutor y de allí la diversa forma de construir los lazos tutoriales.

En el año 2012 Apuntalar Universidad contaba con 151 becarios en actividad, distribuidos en once provincias y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La cantidad de OSC que gestionaban el Programa ascendía a un total de nueve, de las cuáles cuatro gestionaban las becas y tutorías de los estudiantes emplazados en el Gran Buenos Aires, de allí que en la

⁷ Al año 2012 el estipendio para los primeros dos años de estudio constaba de \$850 y para los cuatro años siguientes descendía a \$650. Esta diferencia se debe a que el Programa habilita a los becarios a trabajar a partir del segundo año de cursada.

⁸ Si bien en nuestro análisis nos referiremos a “los tutores” a los fines de simplificar la escritura, aclaramos que quienes se desempeñan esta práctica son tanto mujeres como varones.

presente investigación trabajaremos solamente con jóvenes cuyas becas y tutorías se encuentran en manos de éstas últimas OSC.

A partir del desarrollo anterior se desprende que la unidad de análisis de la investigación es cada uno de los jóvenes que integran este Programa y residen en el Gran Buenos Aires.

I. Estrategia metodológica y técnicas de recolección de datos

A los fines de esta tesis se hace uso del trabajo de campo realizado a lo largo del último trimestre del año 2012 en el marco de una investigación y evaluación del Programa Apuntalar Universidad⁹. De este modo, en tanto el trabajo de campo respondía a intereses relacionados a la investigación y evaluación del Programa, la información relevada si bien nos aporta grandes insumos a los fines de responder las preguntas que guían esta tesis, cuenta con algunas limitaciones.

El estudio es de corte transversal y exploratorio. Con la intención de abordar la trayectoria educativa de los estudiantes desde su propia experiencia optamos principalmente por una perspectiva cualitativa. Esta elección refiere a que las mismas hicieron posible acceder al universo de significaciones de los actores, así como también dilucidar estructuras y argumentos conceptuales complejos sobre las que se basan las prácticas y creencias de los agentes (Long y Long, 1992 en Mayer, 2012). Asimismo permiten ~~también~~ establecer una relación flexible con los sujetos (unidad de análisis), capaz de profundizar en los sentimientos, creencias y motivos manifiestos y latentes, racionales y emocionales de los sujetos incluidos en el estudio.

Las técnicas utilizadas fueron tres: grupos focales, entrevistas en profundidad semi estructuradas y una encuesta autoadministrada. Tanto como para los grupos focales como para las entrevistas se diseñaron guías de pautas *ad hoc*. Cabe destacar que estas herramientas construidas por la investigación no han sido de ninguna forma una herramienta estanca, sino que fueron surgiendo modificaciones y/o aportes en el transitar del trabajo de campo, nutriéndose de nuevas miradas y conceptos. Esta posibilidad de modificación refiere a que, junto con Valles (1997 en Petracci, 2007), entendemos que las técnicas de investigación no contienen verdades absolutas, sino que incluyen ideas flexibles que deben ser entendidas de manera flexible.

⁹ Esta investigación fue elaborada por un equipo de investigación de la Asociación Civil Grupo Puentes del que formé parte.

Cabe advertir que partimos de la aceptación del hecho de que las opiniones – discursos de los agentes no son un fiel reflejo de la realidad. De allí que la información relevada no pretende constituir un espejo de la realidad sino que forma parte de la “percepción de la realidad”, de los “marcos de significado” a partir de los cuales los agentes interpretan su realidad social (Giddens, 1987). Estas “narrativas de la acción” refieren a decisiones de los agentes a partir de las cuales adecuan su conducta; al mismo tiempo que son constructos compartidos en tanto basan sus respuestas en justificaciones ofrecidas por otros (Giddens, 1987). Es decir, que el actor trata de racionalizar su conducta y generalmente lo hace en función de lo que ve en otras personas. Por lo tanto, si bien nos referiremos a los discursos individuales de los jóvenes, reconocemos que éstos son a la vez colectivos, en tanto los agentes son la expresión del cúmulo de relaciones que los atraviesan.

VI.I. a. Los grupos focales

La técnica de los grupos focales propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes (Petracci, 2007). Resulta de gran utilidad para la exploración de prácticas, percepciones, sentimientos y opiniones, así como también para comprender sus porqué y sus cómo (Kitzinger, 1994 en Petracci, 2007).

A partir de los grupos focales pudimos identificar divergencias y similitudes en las formas de construcción y reconstrucción de las dimensiones de interés. Al mismo tiempo esta técnica nos permitió profundizar y comprender emergentes que nos permitieron enriquecer el análisis e incluir modificaciones en el instrumento de recolección de datos.

El criterio de segmentación de los grupos focales fue la OSC que gestiona el Programa, de allí que todos los grupos sean homogéneos en su interior. De modo que los participantes de cada uno de ellos eran becarios de la misma OSC, esto en tanto pretendíamos observar si entre las OSC se identificaban heterogeneidades en la gestión del Programa que podría devenir de las diferentes asociaciones. Tal como refiriéramos anteriormente, son cuatro las asociaciones civiles que trabajan con jóvenes residentes en el GBA. Se realizaron seis grupos focales¹⁰ en tanto optamos por que dos de las asociaciones civiles fueran representadas en mayor medida en la muestra, implicando la realización de dos grupos por cada una de ellas. El criterio

¹⁰ El total de grupos focales realizados en el marco de la investigación y evaluación integral fueron nueve. Los tres no incluidos en el presente análisis trabajan con estudiantes de otras jurisdicciones (Mendoza, Jujuy y Córdoba).

utilizado para la diferenciación de estos dos grupos fue el sexo de los participantes, reforzando así el criterio de homogeneidad al interior del grupo.

De este modo, trabajamos con un total de seis grupos focales: dos de mujeres, dos de varones y dos grupos mixtos. Las sesiones grupales tuvieron una duración aproximada de una hora y media. El promedio de participantes por grupo fue de 7 personas, abarcando un total de 41 jóvenes. Cada uno de los grupos focales fue moderado por dos personas con el objetivo favorecer la interacción.

La selección de los participantes de los grupos focales fue realizada por miembros de las OSC por ser considerados los actores más pertinentes en función de su experiencia y conocimiento. Se les solicitó que conformaran grupos focales que presentaran cierta diversidad en función de la realidad de cada OSC. De allí que la selección respondiera a un muestreo dirigido o por conveniencia, siendo ésta la que mejor correspondía a la búsqueda de perfiles particulares, según variables seleccionadas, operativas y de control. En consecuencia la muestra no responde a criterios estadísticos, sino que busca recuperar la significatividad de determinadas características socioeconómicas tales como lugar de residencia, trayectoria educativa de los becarios y de los padres, entre otras.

La desgrabación y el grillado de los grupos focales estuvo a cargo de alguno de los dos moderadores. Esto permitió que ambas instancias fueran más fidedignas; al mismo tiempo hizo posible complementar los discursos de los jóvenes con referencias a gestos o formas de decir de los participantes.

Si bien un grupo focal no es sinónimo de una entrevista grupal en tanto en ésta última prima una comunicación unidireccional de cada participante con el coordinador (Merton, 1987 en Petracci, 2007) en esta tesis a los fines de referirnos a los participantes de los grupos focales los denominaremos también “entrevistados”.

Cabe destacar que los grupos focales realizados con la intención de mantener el anonimato de sus participantes, han sido numerados. En el Anexo 2 se incluye junto con la referencia utilizada en el estudio, una caracterización de cada uno de ellos.

IV.I. b. Las entrevistas en profundidad

A partir de las interacciones, dinámicas y emergentes observados en los grupos focales, procedimos a seleccionar algunos de los estudiantes para realizarles entrevistas en profundidad semi – estructuradas. Esta técnica nos permitió lograr un clima de intimidad y

confianza que favoreció que los entrevistados respondieran en forma distendida sobre las distintas temáticas a tratar, respetando los tiempos y opiniones de cada uno.

La entrevista y su contexto ponen en relación cognitiva a dos sujetos, de modo que las preguntas y respuestas no sean bloques separados sino partes de una misma reflexión y lógica propuesta por el entrevistador (Guber, 2004). Junto con Scribano (2007), entendemos que esta técnica permite construir una interacción centrada en los procesos de intersubjetividad, relación que al darse cara a cara implica proximidad física y simbólica e involucra rituales de interacción comprendidos en toda representación social de la persona.

Planteadas como una conversación, las entrevistas semiestructuradas hicieron posible un diálogo fluido y respetando los tiempos del entrevistado/a. Favoreció esa proximidad que, en la mayoría de los casos, el entrevistador/a era conocido por los entrevistados porque se había desempeñado como moderador del grupo focal. De ese diálogo más libre emergieron motivaciones, sentimientos y percepciones de los entrevistados que permitieron nutrir y matizar las categorías de análisis.

Las entrevistas fueron entendidas como una relación social que hace posible cierto equilibrio entre la información producida mediante las preguntas del entrevistador y el discurso que va dando forma el/la entrevistado/a, discurso que no será ni la “verdad absoluta” de los hechos ni una “irrealidad” despegada de su propia experiencia social (Kvale, 1996 en Mayer, 2012).

La cantidad de entrevistas individuales realizadas a becarios del Programa fueron 13: 5 de ellas se realizaron a residentes de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 8 a residentes en el GBA¹¹. Su duración promedio fue de una hora.

Tal como sucediera en los grupos focales, la desgrabación y el grillado de las entrevistas fue realizada por el entrevistador, situación que facilitó el proceso y lo tornó de mayor calidad al mismo tiempo que permitió incluir referencias a gestos o formas de decir de los entrevistados.

Por último, es necesario aclarar que a los fines de asegurar el anonimato de los/las entrevistados/as se procedió a asignar un número a cada una de las entrevistas realizadas. En el Anexo 3 se incluye junto con la referencia utilizada en el estudio, una descripción del/la entrevistado/a.

VI.I. c. Encuestas autoadministradas: hacia una caracterización de los jóvenes participantes de los grupos focales

¹¹ Cabe destacar que una de las jóvenes entrevistadas (Entrevista 12) reside en La Plata, que si bien no se incluye en la definición de GBA la incluiremos en este grupo.

Con el objetivo de caracterizar contextualmente y conocer aspectos socio-económicos de los jóvenes entrevistados y, al mismo tiempo, poder observar determinadas variables que nos permitieran reflexionar sobre dimensiones, agrupamientos, segmentaciones analíticas de nuestro objeto de análisis y potenciales asociaciones, les solicitamos a los estudiantes que participaron de los grupos focales que completaran una encuesta autoadministrada. Esta técnica de recolección de datos nos permitió complementar las dimensiones abordadas por la estrategia cualitativa. Las dimensiones relevadas por la encuesta fueron: caracterización general y de contexto, trayectoria educativa en el nivel de enseñanza medio, trayectoria universitaria, vivienda y composición del hogar, factibilidad / dedicación al estudio. A continuación incluimos los principales resultados de este análisis cuantitativo, en tanto entendemos que constituyen un insumo de gran importancia para introducir a los lectores en el perfil de los jóvenes que integran nuestra muestra.

De los 41 jóvenes entrevistados en los grupos focales el 51% eran mujeres y el 49% varones, se aprecia que la distribución según sexo resultó equitativa. Luego, al analizar su edad observamos que en promedio tenían 20 años, ubicándose el 39% de ellos entre los 18 y 20 años y un 61% entre los 21 y 23 años de edad. Respecto del lugar de residencia, el 80% de los estudiantes reside en alguna localidad del Gran Buenos Aires, mientras que el 20% lo hace en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El 20% de los entrevistados ingresó al Programa Apuntalar Universidad antes de 2011, el 24% en el 2011 y el 27% en el 2012, siendo ese año en que se realizó el trabajo de campo.

Respecto de la trayectoria educativa observamos que un 41% de los estudiantes concluyó la escuela de enseñanza media en una institución de gestión estatal, un 5% de gestión privada laica y un 54% en colegios privados religiosos. Este último porcentaje se encuentra explicado principalmente por la alta proporción de estudiantes a los que les gestiona su beca una OSC perteneciente a una congregación católica y que trabaja con egresados de colegios pertenecientes a la misma. Luego, al analizar el promedio de calificaciones de los estudiantes en el colegio secundario, este alcanzó los 8,2 puntos, sin observar diferencias entre mujeres y varones. El 95% de los encuestados refirió nunca haber repetido algún grado y/o año del nivel de enseñanza básico. Al preguntarnos si los estudiantes que integraron la muestra analizada contaban con algún tipo de beca durante su recorrido por el nivel de enseñanza medio el 20% de ellos indicó que recibió una beca en ese trayecto educativo.

Enfocándonos en su trayectoria universitaria, la distribución según universidades y carreras universitarias a las que asistían es la que se encuentra en las tablas a continuación. Allí se observa que, aún cuando el 80% de los estudiantes residen en el GBA, la mayoría de los

encuestados concurre a la Universidad de Buenos Aires (UBA) (39%), seguida por los asistentes a la Universidad Nacional de la Matanza (UNLAM), la Universidad de Luján (UNLU) y la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), cada una de ellas con un 15%. Luego, al analizar la distribución por carrera universitaria, principalmente estudian para Contador (32%), seguido por aquellos que estudian Administración (29%).

Tabla 1: Distribución de los encuestados por universidad.			Tabla 2: Distribución de los encuestados por carrera.		
Universidad	Absoluto	%	Carrera	Absoluto	%
UBA	16	39	Contador	13	32
UNLAM	6	15	Administración	12	29
UNLU	6	15	Ingeniería en Sistemas	3	7
UTN	6	15	Ingeniería Industrial	3	7
UNLZ	2	5	Economía	2	5
UNAJ	1	2	Ingeniería en Sistemas de Información	2	5
UNLP	1	2	Ingeniería Informática	2	5
UNPAZ	1	2	Actuario	1	2
UNQUI	1	2	Comercio Internacional	1	2
NS/NC	1	2	Lic. en Informática	1	2
Total	41	100	Lic. en Relaciones Internacionales	1	2
			Total	41	100

Fuente: Encuesta autoadministrada, n: 41.

Fuente: Encuesta autoadministrada, n: 41.

Al preguntarles respecto del tiempo que insumía su viaje camino a la universidad, los becarios indicaron que tardan en promedio una hora en llegar a la institución, medida que presentó variaciones según lugar de residencia alcanzando una media de 64 minutos entre los que viven en GBA y 48 entre los residentes de CABA.

Siguiendo a Di Gresia (2003) y Fazio (2004), analizamos el rendimiento académico de los jóvenes a partir de los logros educativos alcanzados en su carrera haciendo uso de dos variables. La primera refiere al promedio de calificaciones obtenido hasta el momento y la segunda a la cantidad de materias aprobadas por año. Respecto de la primera hasta el momento del trabajo de campo, el promedio de los estudiantes relevados era de 6.6 puntos (sin observarse diferencias entre mujeres y varones), luego el 51% de los becarios tenían entre 6 y 8 puntos en promedio, al tiempo que los que superaban los 8 puntos promedio representaban el 5%.

En relación a la segunda variable por la cual daremos cuenta del rendimiento académico, se decidió tomar el número de materias aprobadas por año y no la cantidad total de materias aprobadas, en tanto permite corregir diferencias entre estudiantes al trabajar con un valor medio por año. En este indicador tiene mayor productividad media aquel joven que haya aprobado una mayor cantidad promedio anual de materias, independientemente de si lo haya conseguido con más o menos nota. A partir del análisis de este indicador se observó que en

promedio aprobaban 4,1 materias por año de carrera. Luego, al analizar esta variable según sexo, observamos que los varones en promedio aprobaban 4,4 materias por año, mientras que las mujeres 3,7.

Luego, relacionando la cantidad de materias totales de la carrera y las materias aprobadas por los becarios, observamos que en promedio quienes participaron de las encuestas llevaban aprobado el 33% de su carrera. Al respecto se observan diferencias entre mujeres y varones quienes aprobaron en promedio un 36% y un 30% respectivamente. Las diferencias según sexo se mantienen para la proporción de materias reprobadas: el total de los jóvenes reprobó en promedio un 6% de las materias de su carrera, ascendiendo a 7% entre los varones y disminuyendo a 5% entre las mujeres.

Luego relevamos variables que daban cuenta de las características estructurales de los hogares que a nuestro entender favorecen u dificultan la trayectoria universitaria de los jóvenes. Uno de los aspectos relevados fue la existencia en sus hogares de un lugar donde poder estudiar. El 78% de los encuestados entrevistados afirmó que en su casa tienen un lugar en el cuál les es posible estudiar, entre ellos el 84% refirió que ese lugar corresponde a su habitación. Otra de las variables analizadas fue la tenencia de computadora en el hogar. Al respecto, cerca del 95% de los entrevistados respondieron que poseen una computadora. La última de las variables medidas fue el acceso a internet desde el hogar, entendida como una dimensión que posibilita la relación de los becarios con las tecnologías de la información y la comunicación siendo éstas una “nueva” necesidad en los ámbitos académicos. El 88% de los becarios encuestados manifestó que tiene acceso a internet desde su casa.

En promedio el tamaño de los hogares de los jóvenes era de 4 miembros, el 44% se componía de entre 5 y 6 integrantes. Analizando la proporción de miembros que realizan aportes a los ingresos totales del hogar, para el 72% de los hogares un 50% o menos de sus integrantes contribuye con ingresos a la economía familiar.

Los principales sostenes del hogar (PSH) son en un 51% varones y en un 49% mujeres. De ellos el 44% tiene como máximo nivel educativo alcanzado secundario incompleto o menos (10% refirió no tener estudios o bien primaria incompleta, un 12% primaria completa y un 22% secundaria incompleta); un 24% de los PSH completaron el nivel de enseñanza medio y el 32% refirió haber superado ese nivel. Al analizar su condición de actividad, a partir de los datos relevados, podemos decir que un 93% de los jefes/as de hogar trabaja y un 7% no. Para aproximarnos a la condición laboral de esos trabajos, les consultamos si contaban con cobertura médica, al respecto de los PSH que trabajan el 100% cuenta con cobertura médica y el 86% refirió realizar aportes jubilatorios, ubicándose dentro de la esfera del trabajo formal

Estructura de la tesis

Esta tesis está estructurada en cuatro capítulos. Con el objetivo de contextualizar el problema de investigación y contribuir a la comprensión de las preguntas mencionadas, antes de analizar las trayectorias educativas a partir del discurso de los entrevistados, en el Capítulo I realizamos una aproximación conceptual al problema de investigación. En una primera instancia presentamos un recorrido histórico sobre la educación superior universitaria en Argentina, focalizando en las implicancias que los diversos proyectos sociales puestos en juego en distintos periodos han tenido sobre la ampliación de las bases de reclutamiento y de la matrícula universitaria, así como también en las políticas educativas que conllevaron al incremento de la oferta de instituciones universitarias. Ese recorrido nos permitió situarnos y comprender el panorama actual de las universidades públicas de gestión estatal. Luego, introducimos aproximaciones teóricas y datos de contexto que contribuyen al análisis propuesto. Desde una mirada que se ubica “por fuera” de las instituciones educativas, ponemos a jugar la noción de democratización a partir de cifras que dan cuenta de cómo los indicadores de permanencia y deserción universitaria se encuentran condicionados por las desigualdades sociales de origen de los estudiantes. Luego, enfocando en lo que ocurre “hacia adentro” de las instituciones nos referimos al rol de las mismas respecto de la reducción de las desigualdades sociales. Continuamos el recorrido propuesto por este primer capítulo con el desarrollo de los conceptos de vulnerabilidad social, trayectorias educativas y tutorías universitarias, todos ellos nodales para el presente estudio. Luego, en el Capítulo II reconstruimos los sentidos atribuidos al inicio y a la permanencia de las trayectorias de los jóvenes entrevistados, indagando sobre aquellos aspectos que los incentivaron tanto a tomar la decisión de emprender una carrera universitaria como en su continuidad a lo largo del tiempo. También analizamos los significados atribuidos a los estudios universitarios, entendiendo que éstos no son una creación individual sino social y cultural. Finalizando el segundo capítulo nos enfocamos en recorrer aquellos factores que parecen haber incidido en la elección de estudiar en una determinada institución y no en otra.

Ya inmersos en el Capítulo III, analizamos las prácticas universitarias de los jóvenes entrevistados enfatizando en sus experiencias vinculadas a dos aspectos al comenzar la universidad. En principio nos referimos a las formas en las que vivencian el tiempo y el espacio en la universidad, entendiendo que sus usos constituyen elementos importantes para

comprender las prácticas educativas. Luego, indagamos acerca de las experiencias de los jóvenes en la adquisición de los saberes que circulan en la universidad.

En el Capítulo IV analizamos las implicancias de las tutorías universitarias en la trayectoria de los jóvenes que participaron en nuestra investigación. Para ello nos detuvimos en los sentidos atribuidos, los usos y modalidades de apropiación de esa práctica educativa, intentando dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad observada entre los entrevistados. Cerrando este capítulo esbozamos una tipología de tutorías construidas a partir de las entrevistas y grupos focales realizados, ejercicio analítico que constituyó un intento por organizar la realidad observada y comprenderla.

Finalmente en las conclusiones finales constituyen un espacio en el que nos permitimos reflexionar sobre el trabajo realizado, esbozar algunas recomendaciones y pensar preguntas futuras para próximos trabajos e investigaciones. Así, primero destacamos los aspectos más relevantes del análisis presentado desarrollando algunas ideas que sintetizan las principales cuestiones abordadas en este trabajo. Asimismo introducimos algunas reflexiones que surgieron a lo largo de esta tesis, algunas de ellas problematizan en torno a los emergentes observados, otras podrían constituirse en preguntas que permitirán orientar sucesivos avances de la investigación.

Capítulo I. Una aproximación conceptual al problema de investigación

I. Educación superior universitaria en Argentina

La educación superior universitaria en Argentina integra el entramado del sistema educativo nacional, sistema que ha adoptado a lo largo de la historia de nuestro país, diversas formas y modelos al compás de los distintos proyectos políticos y económicos. En este sentido es posible observar que con el correr del tiempo este nivel de enseñanza ha experimentado variaciones, transformaciones que se han visto mediadas también por la autonomía relativa del propio sistema y sus instituciones.

Al preguntarnos por los comienzos de la universidad en Argentina y para quiénes fue pensada y creada inicialmente, nos encontramos con que a fines de siglo XIX y comienzos del siglo XX las instituciones del sistema de educación superior eran transitadas mayoritariamente por *elites* (Veleda, 2002; Tedesco, 2003; Buchbinder, 2005; Ferrari, 2008; Herrero, 2010; Carli, 2012). Siguiendo a Ferrari (2008) las universidades argentinas en este momento histórico, en el marco de una sociedad profundamente transformada por la experiencia inmigratoria y que ofrecía grandes posibilidades de movilidad social ascendente, los estudios universitarios confirmaban la pertenencia a los sectores superiores o en ascenso, en tanto la posesión de un título universitario era un indicador de ingreso y permanencia de los individuos en las *elites*. Ésto no sólo porque suponía que el estudiante podía costear los aranceles pagados para realizar esos estudios en concepto de matrícula y derechos de examen, sino también porque el diploma cumplía la función de *un rite de passage* para integrar la cúpula social.

Los grupos que accedían a la educación media y superior en este periodo ofrecían interés por la socialización política y al mismo tiempo guiaban a las instituciones educativas para la formación y preparación de aquellos que luego ejercerían funciones políticas¹². De allí que es posible afirmar, siguiendo a Tedesco (2003), que el sistema educativo tradicional contaba entre sus funciones políticas la de formar circuitos educativos diferenciados, educando por un lado a ciudadanos, siendo éstos aquellos que tenían acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural; y por otro a la clase dirigente, quienes accedían a las expresiones educativas más elaboradas y al dominio de instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento. De modo que hasta entrado el siglo XX,

¹² Cabe referir que ni el nivel de estudios, ni la posesión de un título universitario, ni la riqueza revelan el accionar de una *elite* política, sino que son elementos que pertenecen a lo específicamente político los que dotan de particularidades a esos elencos, diferenciándolos de otros (Ferrari, 2010).

las personas que habitaban las universidades formaban parte de ese grupo selecto y relativamente homogéneo: las *elites*.

La procedencia social de los estudiantes fue modificándose con el tiempo. Durante 1945 y 1955 el proyecto educativo peronista planteó el principio de la democratización en el nivel de enseñanza superior universitario (Dussel y Pineau, 1995; Hernández y Garbarini, 2010; Carli, 2012), haciendo posible la expansión de su matrícula¹³ y de la cantidad de instituciones. Esta apertura en el ingreso a la universidad tuvo lugar a partir de la eliminación de aranceles en 1949 y exámenes de ingreso (Hernández y Garbarini, 2010).

Ilustrativo del acceso de las clases trabajadoras a la universidad y de la oposición a la universidad tradicional durante los gobiernos de Juan Domingo Perón fue la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948. Siguiendo a Dussel y Pineau (1995) la universidad tradicional era para ese entonces, dado sus características elitistas respecto de su composición social y cultural, un símbolo de aquello a lo que el peronismo se oponía. Más allá de que diversos autores cuestionen que sus estudiantes hayan sido mayoritariamente obreros (Di Gianni, 1954 en Dussel y Pineau, 1995), la Universidad Obrera Nacional fue efectiva en poner en cuestión rasgos elitistas de las universidades tradicionales.

Luego, en el periodo comprendido entre 1958 y 1971 tuvieron lugar tendencias hacia la restricción en la incorporación de jóvenes pertenecientes a grupos sociales de menor poder adquisitivo, al mismo tiempo que se observó un movimiento hacia la privatización de la composición de la matrícula superior universitaria (Miranda, 2006).

El incremento respecto de las posibilidades de acceso a las universidades se vio reforzado a partir de 1983 cuando, tras la eliminación de restricciones para el ingreso, la forma de ingreso más extendida en las universidades de gestión estatal públicas pasó a ser el ingreso directo (Sigal, 1995; Toribio, 2010; Chiroleu, 2013). Sin embargo, a partir de esa fecha, algunas instituciones o bien unidades académicas dentro de ellas optaron por distintas modalidades selectivas (Chiroleu, 2013).

Este proceso de normalización de las universidades llevado a cabo durante la presidencia de Raúl Alfonsín, formó parte del proceso de apertura democrática de la sociedad (Chiroleu, 2005; Marquina, 2012). A partir del mismo se logró casi duplicar la matrícula universitaria pasando de 388 mil estudiantes en 1980 a casi 600 mil en 1985, ampliación que hizo posible el ingreso de sectores tradicionalmente ausentes en las universidades. De este modo la

¹³ La cantidad de estudiantes universitarios en 1945 era de 47.400 frente a un total de 136.362 en 1955, representando un crecimiento de 188% en esa década.

gratuidad y el ingreso predominantemente irrestricto¹⁴ habilitaron posibilidades de movilidad social ascendente a través de la educación (Carli, 2012). Cabe resaltar que este aumento en la cantidad de estudiantes no fue acompañado por un incremento en la número de instituciones universitarias de gestión pública, sino que las ya existentes¹⁵ debieron dar respuesta a esa mayor magnitud de matriculados (Chiroleu, 2005). Además de la ampliación de la matrícula, la vigencia de la autonomía y el cogobierno fueron los mayores logros en materia universitaria en la gestión de Raúl Alfonsín. En este período, si bien se presentaron numerosos proyectos de Ley Universitaria, éstos no fueron tratados parlamentariamente.

Continuando el recorrido histórico propuesto, en los gobiernos de Carlos Menem que se extendieron de 1989 a 1999, con la implementación de políticas neoliberales que implicaron un corrimiento del Estado de las funciones que había concentrado en tiempos del Estado de Bienestar (Carli, 2005; Chiroleu y Marquina, 2012) y con ellas una “metamorfosis” del Estado nacional en su fisonomía, dominio funcional y papel frente a la sociedad (Oztrak, 2000), las instituciones universitarias experimentaron procesos de reforma. Analizando los cambios de ese periodo, García Fanelli (2009) refiere al uso de diversos instrumentos siendo el primero las transformaciones en el marco legal que se plasmaron en la sanción de la Ley de Educación Superior (LES, N° 24.521) en 1995. En palabras de Krotsch (2001), a partir de los años noventa, la reforma se convirtió en el eje de la política universitaria argentina, cuestión que culmina con la aprobación de la LES en 1995. La segunda herramienta refiere al uso de instrumentos de financiamiento. Chiroleu y Iazzetta (2005) destacan la sanción de la Ley de Presupuesto de 1995 (N° 24.447) como impulso de la descentralización salarial. Por último García Fanelli (2009) refiere a los métodos de evaluación y acreditación universitaria como instrumento para la transformación. Respecto de estos últimos el Estado, tuvo un rol

¹⁴ Lo que se conoce como ingreso “irrestricto” combina diversas modalidades de acceso a la universidad: i. sin preingreso; ii. cursos de nivelación y apoyo que trabajan aspectos vinculados a la orientación y a la reflexión pero que no tienen examen y cuya aprobación es presencial; y iii. cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudios (Fernández Lamarra 2002 en Carli: 2012). Si bien el sistema de ingreso “irrestricto”, que se encuentra vigente en Argentina desde 1973 a 1976 y desde 1983 en adelante, es el que predomina en las universidades públicas de gestión estatal de nuestro país no es el único. Al respecto algunas universidades implementan exámenes sin cupo y unas pocas casas de estudio mecanismos de admisión selectivos (exámenes y vacantes máximas). Asimismo a partir de la Ley de Educación Superior (N° 24.521, sancionada en 1995) son las universidades quienes definen sus políticas de admisión. De allí que convivan diversos sistemas de ingreso. Al respecto Betina Duarte (2009) presenta un interesante recorrido en torno a la clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación en las universidades nacionales argentinas, proponiendo también un novedoso sistema de clasificación. De este surge la categoría “admisión libre” que refiere al sistema en que toda aquella persona que haya terminado el nivel de enseñanza medio reúne las condiciones necesarias para ser considerado alumno. Del análisis de la autora resulta que este sistema es por el cual atraviesa la mayor proporción de la matrícula universitaria en Argentina (60% de la matrícula correspondiente al año 2000).

¹⁵ En 1984 las universidades nacionales alcanzaban las 26 (Ver Anexo 1).

protagonista en la construcción de los sistemas de evaluación y acreditación (Toribio, 1995 en Corengia 2009; Mollis, 1999; Chiroleu y Iazzetta, 2012).

De modo que la regulación de la educación superior constituyó un rasgo dominante de la década de los noventa, implementada a través de diversos organismos¹⁶ junto con el peso creciente de la Secretaría de Políticas Universitaria, creada en 1993, en la definición e implementación de programas especiales (Suasnábar y Rovelli, 2012). En este periodo se generaron también condiciones para el ingreso del mercado a la educación superior universitaria (Chiroleu y Marquina, 2012) inserción que se vio potenciada por el accionar del Estado (Suasnábar y Rovelli, 2012).

Además de los aspectos antes mencionados, en la década del '90 el sistema universitario argentino tuvo también que reubicarse en un novedoso contexto que implicaba la creación de nuevas universidades públicas y la ampliación de la oferta privada con opciones universitarias de *elite*.

En línea con lo anterior, Krotsch (2001) refiere para la década del '90 en Argentina a la noción de Estado supervisor en el marco de la educación superior y señala que esta construcción no implicó descargarlo de funciones, sino fortalecer su capacidad de control y dirección.

Introduciendo un matiz respecto de lo sucedido en las universidades en los noventa en Argentina, Chiroleu y Iazzetta (2005) sostienen que la reforma de la educación superior presentó algunas particularidades en torno a los ejes que integraron al proceso de reforma diseñado para el Estado en general que constaba de políticas de desregulación, descentralización, privatización, achicamiento de las dotaciones de personal y tercerización. Entre de esas especificidades destacan que, a diferencia del resto de los servicios educativos, incluyendo el subsistema de educación superior no universitario, las universidades no fueron transferidas a las provincias. Los autores refieren que, si bien las particularidades del nivel de enseñanza superior no lograron detener la tendencia oficial hacia la reforma, sí hicieron posible la reformulación de sus formas, así como también sus modos, contenidos y el ritmo más pausado de implementación. Resaltan que estas particularidades hicieron posible coexistir una retracción del Estado en algunos aspectos del ámbito de educación superior durante los noventa con una regulación más fuerte y una presencia mayor estatal en otros.

¹⁶ Entre ellos cabe mencionar a los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Consejo de Universidades.

Cabe referir que más allá de las transformaciones referidas en los noventa, la universidad de gestión estatal en Argentina en tanto institución, continuó alentando las expectativas igualitarias de la sociedad argentina (Carli, 2012).

Refiriéndonos a la historia más reciente, con la llegada al gobierno de Nestor Kirchner en 2003 y luego de Cristina Fernández en 2007 aún en ejercicio al momento de redactar esta tesis, en Argentina se llevó a cabo una política de fortalecimiento del Estado (Chiroleu y Marquina, 2012) otorgándole mayor protagonismo y recuperando, no sin tensiones ni restricciones, cierta centralidad o bien algunas de sus funciones históricas (Suasnábar y Rovelli, 2012).

En este período en materia educativa se produjeron transformaciones importantes respecto de la normativa sancionada en los años noventa. En 2005 fue promulgada la Ley de Educación Técnica (Ley N° 26.058) que procuró recuperar y ordenar la modalidad de educación técnica en el nivel de enseñanza medio. Luego en 2006 se promulgó la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075), que hizo posible el incremento gradual de la inversión en educación (tanto del gobierno nacional, como provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) planteando como meta situar al presupuesto destinado a la inversión en educación, ciencia y tecnología para 2010 en un 6% del Producto Interno Bruto, al mismo tiempo que estableció las metas educativas a las que el incremento presupuestario estaría orientada. En lo que respecta al sistema universitario nacional esa Ley propuso como objetivo fortalecer la democratización, la calidad, los procesos de innovación y la pertinencia de la educación brindada. Por su parte, también en 2006, se sancionó la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206 que derogó la Ley Federal de Educación) que estableció el incremento de la cantidad de años de escolaridad obligatoria al pasar de 10 a 13 años, y modificaciones en el sistema de educación primaria y secundaria.

En materia de política universitaria, no se generaron modificaciones en la normativa vigente en tanto continúa vigente la Ley de Educación Superior sancionada en 1995. Este hecho, y la comparación con las innovaciones y transformaciones llevadas a cabo por los gobiernos de Nestor Kirchner y Cristina Fernández en el área de ciencia y tecnología, implicó que algunos autores refieran a cierta “inercia” y/o rezago en las políticas de enseñanza superior (Suasnábar, 2005 en Chiroleu y Iazzetta, 2012; Suasnábar y Rovelli, 2012; Marquina, 2012). Al respecto, uno de los aspectos en los que se esperar un cambio era en la reforma de la LES sancionada en 1995, pese a que el debate en torno a su modificación se inició en 2006, En este periodo tuvo lugar un reconocimiento simbólico de las universidades, así como también un

incremento del presupuesto destinada a las mismas¹⁷ (Chiroleu y Iazzetta, 2012), aumento que impulsó la recomposición salarial de los docentes universitarios (Suasnábar y Rovelli, 2012). En 2007 se creó también el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Hasta aquí nos hemos referido someramente a las implicancias sociales y políticas que fue experimentando la universidad de gestión estatal argentina a partir de los diferentes proyectos sociales puestos en juego. A continuación profundizaremos en algunos procesos y conceptos que son de gran importancia a los fines de la nuestra investigación.

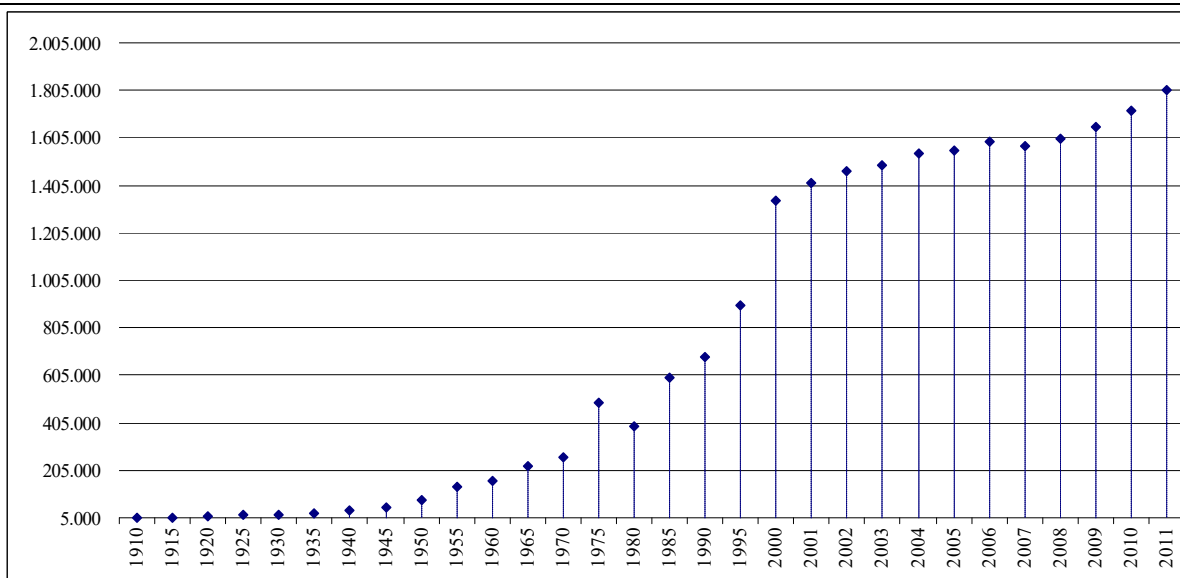
II. La masificación del nivel de educación superior universitario en Argentina

La masificación de las instituciones universitarias si bien es un fenómeno que se dio a nivel mundial e independientemente del sistema de ingreso a los niveles de enseñanza superiores (Sigal, 1995), en Argentina ha presentado ciertas particularidades.

En nuestro país, la educación superior ha expandido su matrícula a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del siglo XXI (García de Fanelli, 2005b; Delfino, 2004). Tal como se observa en el Gráfico 1, la matrícula de estudiantes de educación superior universitaria aumentó en un siglo de manera exponencial. Observamos que en las cuatro primeras décadas del siglo XX la matrícula de las instituciones universitarias era inferior a los 40.000 estudiantes. A partir de 1945 se evidenció un crecimiento en la matrícula que se detuvo en 1980, para luego continuar expandiéndose hasta 2011. Cabe referir que, tal como se observa, el mayor salto se dio entre los años 1995 y 2000. Respecto de esta gran expansión, un estudio realizado por el Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (Albano, 2005) al analizar la relación entre desempleo y matriculación en las universidades concluyó que para el período 1992 – 2002, dado el deterioro de los indicadores del mercado de trabajo experimentado en ese momento entre ellos el aumento del desempleo, se generó un impacto positivo sobre la matrícula universitaria, actuando la inserción educativa como compensadora de la exclusión laboral. Miranda (2006) refiere a este fenómeno en términos de “educación como refugio” en tanto la asistencia al sistema educativo se convierte en un “refugio” para los jóvenes que, frente a la escasez de oportunidades alternativas producto del excedente laboral juvenil, se incorporaron a la educación formal, sobre todo durante fines de la década del '90 y la crisis de 2001-2002.

¹⁷ El presupuesto transferido a las universidades nacionales pasó de representar el 0.53% del PBI en 2003 a 0.92% en 2011 (SPU: 2004 y 2011).

Gráfico 1: Matrícula universitaria total* en Argentina. Años 1910 – 2011.



* Incluye matrícula de universidades de gestión estatal y privada.

Fuentes: Años 1910 a 1995: Toribio, D (2010). Años 2000 a 2011: Anuario de Estadísticas Educativas de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Haciendo foco en el período más reciente, el Anuario de Estadísticas Universitarias de 2011 de la Secretaría de Políticas Universitarias, refiere que la tasa promedio de crecimiento anual para el período 2001 – 2011 fue de 2,5, tasa que disminuyó para las instituciones de gestión pública a un 1,8 y aumentó a un 6,1 para las de gestión privada. Cabe aclarar que, aunque con ritmos de crecimiento disímiles, al analizar la distribución por tipo de gestión, los estudiantes en instituciones públicas siguen siendo la amplia mayoría constituyendo el 80% de los estudiantes frente a un 20% de gestión privada.

A partir de los párrafos anteriores y en función del Gráfico 1, cabe pensar acerca de la existencia de razones por fuera de los indicadores del mercado laboral que promovieron el incremento de la matrícula universitaria experimentado entre 2003 y 2011, dado que los indicadores del mercado laboral para ese momento mejoraron¹⁸. En el siguiente capítulo esbozaremos algunas de esas razones.

Luego de haber analizado el fenómeno de la masificación del nivel de enseñanza superior universitario en valores absolutos, es decir refiriéndonos a la cantidad de estudiantes matriculados en el nivel, resulta también interesante observar el crecimiento de la tasa bruta y

¹⁸ La tasa de desocupación tuvo picos del 20% en 1995 y 2001, reduciéndose por debajo de los dos dígitos en 2006. Al cuarto trimestre de 2012 (momento en el que se realizó el trabajo de campo de la presente investigación) la tasa de desocupación era de 7% (Encuesta Permanente de Hogares del INDEC).

neta de escolarización superior¹⁹. El propósito de la primera es mostrar la participación general en este nivel de enseñanza e indica la capacidad del sistema educativo para matricular estudiantes en el nivel superior universitario. Por su parte, la tasa neta universitaria tiene como objetivo mostrar el número de personas en edad teórica matriculadas en ese nivel respecto del grupo de edad teórico correspondiente a dicho nivel. Tal como se observa en la Tabla 3, las tasas de escolarización del sistema de educación superior han ido incrementándose con el tiempo. Este aumento se corrobora tanto en la Tasa Bruta Universitaria que se incrementa en casi 13 puntos porcentuales de 2001 a 2011, año en el que casi 4 de cada 10 residentes en Argentina se encuentra asistiendo al nivel superior universitario; como en la Tasa Neta Universitaria que pasa de un 16% en 2001 a un 19,6% en 2011 de estudiantes en edad teórica del nivel (18 y 24 años) sobre el total de jóvenes de Argentina con esa edad.

Tabla 3. Tasa de Escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino de la población de 18 a 24 años. Años 2001 - 2010 – 2011.

Indicador	2001	2005	2010	2011
Tasa Neta Universitaria	16	18,3	18,9	19,6
Tasa Bruta Universitaria	25	33,8	36,3	37,8
Tasa Bruta de Educación Superior	36	45	50,5	52,6

Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias, Argentina 2011, Secretaría de Políticas Universitarias

En función de las tasas brutas de escolarización superior Sigal (1995) establece la siguiente clasificación para los sistemas de educación superior: los sistemas en que éstas son inferiores al 15% los denomina “modelo de acceso de *elites*”, aquellos que presentan tasas brutas de escolarización superior de entre el 15% y el 35% son los correspondientes al “modelo de acceso de masas”, y los sistemas de “modelo de acceso universal” son los que cuentan con tasas brutas mayores al 35%. Según esta clasificación, Argentina transitó desde el modelo de acceso de *elites* hacia un modelo de acceso universal en muy poco tiempo: en 1980 la tasa bruta de escolarización universitaria era de 13,5% (CEPAL, 1992) y treinta años después ya había superado el 35% presentando un valor de 37,8% (SPU, 2011).

Otro de los indicadores que da cuenta del mayor acceso de la población argentina al nivel de enseñanza superior universitario es la proporción de personas mayores de 25 años de edad que

¹⁹ Para la definición de estos indicadores sociodemográficos del área educación, hemos tomado la definición de la UNESCO (2009). Entendemos entonces que la Tasa Bruta de Matrícula (TBM) corresponde al número de alumnos matriculados en un determinado nivel de enseñanza, en nuestro caso el nivel de enseñanza superior y superior universitario, independientemente de su edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese nivel de enseñanza. La Tasa Neta de Matrícula (TNM) refiere al número de alumnos del grupo de edad correspondiente teóricamente a un nivel de educación dado, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

cuentan nivel universitario completo. Al respecto este indicador pasó de 12 % en 1998 a un 20% en 2011 (SITEAL). En vistas de la expansión de la matrícula en años más recientes es de esperar que este indicador continúe aumentando.

II.I. Fenómenos que contribuyeron a masificación del nivel de educación superior universitario

La expansión de la matrícula universitaria con sus altibajos en el tiempo²⁰ sobre todo en tiempo de la dictadura cívico militar de 1976 a 1983²¹, fueron contribuyendo a la masificación de las universidades públicas. Hasta aquí presentamos evidencias empíricas de esa masificación experimentada por el sistema universitario argentino. Cabe preguntarse por cuáles fueron los factores que contribuyeron a este proceso.

Uno de ellos, tal como referimos anteriormente, fue la incorporación de sectores pertenecientes a estratos sociales más bajos a los grupos que tradicionalmente habitaban las universidades (Rubinich, 2001; Pochulu, 2004; Carli, 2012; Chiroleu, 2013). Tal como referimos al presentar un recorrido histórico de las políticas educativas del nivel de enseñanza, sectores medios y bajos ingresaron a las universidades a partir de las posibilidades de ingreso mayoritariamente irrestricto y la gratuidad de la educación.

Otro de los aspectos que contribuyeron a ampliar las bases de reclutamiento de las universidades nacionales fue la incorporación de las mujeres, independientemente de su estrato social, a ese nivel de enseñanza (Sigal, 1995; Curti, 2003). Si bien las desigualdades entre mujeres y varones persisten²², siguiendo a Curti (2003) cabe destacar que esta ampliación hacia las mujeres ha contribuido a equilibrar en parte las históricas desigualdades educativas entre los sexos, hasta el punto tal que la participación porcentual de las mujeres en la matrícula total supera levemente a los hombres. Es posible observar este fenómeno a partir de los datos que presenta el Anuario Estadístico 2011 de la Secretaría de Políticas Universitarias que indica que el 57% del total de estudiantes universitarios son mujeres y el 43% varones.

Asimismo la mayor cobertura en el nivel de enseñanza medio da cuenta del incremento de la demanda de educación superior (Braslavsky, 1985; Sigal, 1995; Tedesco y Lopez, 2002;

²⁰ Respecto de estos altibajos en el proceso de masividad de las universidades ver el artículo “La expansión de la educación superior en contextos de crisis sociales y políticas” de Daniel Toribio (Toribio: 2010).

²¹ Tal como se puede observar en el Gráfico 1, la matrícula universitaria entre 1975 y 1980 se redujo en un 21%.

²² Las desigualdades de género en educación superior universitaria se verifican por ejemplo en que la mayoría de los cargos directivos se encuentran ocupados por varones. Para conocer datos consultar <http://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/18-195173-2012-05-15.html> Publicado el 15 de mayo de 2012.

Dussel, 2010). Tal como indican Tedesco y López (2002) en el transcurso de las últimas tres décadas del siglo XX, las tasas brutas de escolarización secundaria en América Latina tuvieron un crecimiento significativo. Al respecto la tasa neta de escolarización secundaria en Argentina pasó de 53% en 1993 a 85% en 2013 (SITEAL). Si bien el proceso de masificación en el nivel medio se registra desde la década de los ochenta, la mayor ampliación de la matrícula del nivel tuvo lugar primero a partir de la Ley Federal de Educación (1993) y finalmente, a partir de la Ley Nacional de Educación (2006) que extendió la obligatoriedad escolar a 13 años de estudios, ampliándola desde la edad de cuatro años²³ hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. Este incremento de la cobertura se dio sobre todo en los sectores más pobres del país, aunque también benefició a los sectores de nivel socioeconómico mayor en tanto casi consiguieron la universalización (Dussel, 2010).

La ampliación de la oferta educativa ha sido otro de los fenómenos que alentaron la masificación de la educación superior universitaria. En 2011, la cantidad de universidades en Argentina era de 95, de ellas 48 correspondían a instituciones de gestión pública, 46 de gestión privada y 1 extranjera. En relación a la cantidad de instituciones de gestión pública, que son justamente las instituciones que nos interesan para el presente análisis, cabe destacar que a esta cifra se llegó por diversos procesos de expansión. Estos procesos son explicados en términos de Chiroleu y Marquina (2012) por tres “olas de fundación” de las instituciones.

La primera de estas olas expansivas tuvo lugar en la década del 70 cuando a las universidades tradicionales (entre las que encontramos a la Universidad Nacional de Córdoba creada en 1613, a la Universidad de Buenos Aires de 1821 y a la Universidad de La Plata en 1980), se le agregaron un total de 12 instituciones (ver Anexo 1), alcanzando un total de 24 instituciones de gestión pública. Éstas fueron creadas en el marco del Plan Tanquini²⁴ que comprendía la creación de nuevas universidades en el interior del país, con la intención de “descongestionar” las grandes universidades nacionales. Más allá de sus objetivos políticos²⁵, este contribuyó a la ampliación de la cobertura universitaria en Argentina, permitiendo un mayor acceso, al incrementar la oferta de instituciones y presentarse como una posibilidad más cercana, tanto geográfica como económicamente (Toribio, 2010).

²³ La obligatoriedad de la sección de cuatro años de educación inicial se incorporó a partir de la Ley N°27.045 de 2014 que modificó la LEN.

²⁴ El “Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971 – 1975” fue diseñado por el gobierno militar de la Revolución Argentina (1966), específicamente por Alberto Tanquini (hijo), de allí su denominación.

²⁵ Toribio (2010) refiere que su elaboración buscaba descomprimir algunos conflictos estudiantiles y sociales de la época.

La segunda ola de fundación de instituciones universitarias, refiere a la que tuvo lugar durante la década de los noventa en los gobiernos de Carlos Menem. En ese período se produjo un proceso expansión del sistema universitario, tanto de instituciones de gestión pública²⁶ como privada²⁷. Refiriéndonos específicamente a las instituciones públicas se fundaron entonces 9 universidades (ver Anexo 1), de las cuáles seis se ubicaron en el Gran Buenos Aires, con el objetivo de desconcentrar la cantidad de alumnos y recursos acumulados por las universidades tradicionales, al mismo tiempo que intentaron diversificar la oferta universitaria, con la incorporación de carreras relacionadas con el entorno económico.

La tercera ola expansiva tuvo lugar en los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández con la fundación, hasta el momento de la escritura de esta tesis, de 10 universidades, cuya distribución ha sido más federal, aunque 4 de ellas fueron abiertas también en el GBA (ver Anexo 1). Esta ola expansiva permitió que cada provincia cuente con una universidad nacional en su territorio. Cifras del Ministerio de Educación de la Nación, indican que entre 2002 y 2008 se destacó un incremento interanual promedio del 15,5% de la matrícula de estudiantes para las nuevas universidades nacionales ubicadas en GBA y un 2.4 % para las universidades nacionales tradicionales (Ministerio de Educación de la Nación, 2013).

Por último, a los ya mencionados fenómenos de incorporación de sectores sociales pertenecientes a estratos sociales más bajos respecto de los grupos que tradicionalmente habitaban las universidades, la incorporación de las mujeres al estudiantado universitario, la mayor cobertura en el nivel de enseñanza medio y la expansión de la oferta educativa del nivel de enseñanza superior universitario; las expectativas de movilidad social ascendente en torno a la educación universitaria constituyen otro componente del incremento de la demanda de enseñanza superior universitaria. Sigal (1995) refiere a este parámetro cultural como “demanda social de la educación”.

Las expectativas de movilidad social ascendente a través de la educación universitaria se encuentran muy enraizadas en la trama sociocultural de nuestro país en tanto la sociedad argentina valoró siempre de manera particular el sistema educativo. Distintos autores (Dussel, 2005; Tiramonti y Montes, 2008; Tiramonti y Ziegler, 2008; Carli, 2012; Mayer, 2012)

²⁶ Respecto de la expansión las universidades de gestión pública, Chirouletta y Iazzetta (2012) sostienen, que si bien este punto parece contradecir la caracterización del periodo como un tiempo de “achicamiento del Estado”, es necesario comprenderlo inmerso en una lógica de mercado y la consecuente competencia de las instituciones públicas por recursos económicos, docentes y estudiantes.

²⁷ Entre 1959 y 1988 se abrieron catorce universidades de gestión privada, mientras que entre 1989 y 1995 se crearon veinticuatro. Chiroleu y Marquina (2012) refieren a este último periodo como la segunda etapa de expansión de las instituciones universitarias de gestión privada, identificando en los años sesenta la primera.

refieren a cómo las expectativas y las pretensiones de ascenso y movilidad social ascendente se estructuraron en torno a la adquisición de capital educativo, algo que muchas veces fue resumido en la expresión “*mi hijo el doctor*”²⁸. Este término, extendido con mayor fuerza entre las dos últimas décadas de XIX y los años ’70 (Kulemeyer, 2010), sintetiza el ideal al que suscribieron sectores medios en ascenso y da cuenta de la centralidad que adquirió la universidad en la gestación del modelo de país, así como también de la valoración de la educación como factor de particular importancia en la integración de sectores sociales en ascenso. Tal como sostienen Romero y Gutiérrez (1989) la educación universitaria, junto con los logros económicos y sociales, constituían los elementos que posibilitaban que los sectores medios se apropiaran de bienes de los que anteriormente habían estado excluidos representando la cultura una vía para su inclusión. Convertirse en “doctor” aparecía como posibilidad de ascenso social de la nueva generación cuyos miembros podían estudiar a partir del esfuerzo físico del resto de la familia.

En este sentido, la importancia atribuida a la educación, en general y a la universitaria en particular, como canal para el ascenso social pasó a formar parte de los rasgos centrales de la identidad de las clases medias en Argentina a partir de los años ’50 (Svampa, 2001 en Carli, 2012). A partir de entonces el sistema de educación superior comienza a perfilarse como medio de ascenso social, ascenso que sin dudas fue alentado por la gratuidad como característica identitaria de la universidad de gestión estatal en Argentina (Carli, 2012).

Cabe preguntarse si esa valoración en torno a la educación universitaria ha experimentado modificaciones con el paso del tiempo. Al respecto resulta interesante el análisis de Rubinich (2001) quien sostiene que si bien a lo largo de la historia político cultural de nuestro país han circulado discursos de sospecha en torno a las instituciones públicas y su desempeño, la universidad pública de gestión estatal, más allá de algunos deterioros puntuales y de la heterogeneidad con que los distintos grupos sociales las piensan, continúa siendo portadora de prestigio y objeto de reconocimiento social.

Veleda (2002) refiere también a la persistencia de esas características. Al respecto, en el marco de una investigación realizada entre jóvenes que se encontraban estudiando en el último año del nivel de enseñanza medio, la autora corroboró que la existencia de una perdurabilidad en el prestigio asignado a una institución, es decir que cuando en el pasado una institución ha gozado de un importante renombre el juego autónomo del rumor permitió que

²⁸ *M'hijo El Doctor* es una obra teatral escrita en 1903 por el dramaturgo uruguayo Florencio Sánchez. La misma es una pieza emblemática que da cuenta de la ligazón existente entre las expectativas o esperanzas de prestigio y la movilidad social ascendente subyacentes a los estudios universitarios.

ésa reputación se mantuviera en las mentes de los agentes, más allá de las transformaciones que puedan haber ocurrido en la realidad. La autora resalta que esa perdurabilidad parece ser mayor en las instituciones superiores universitarias que en las del resto de los sistemas de enseñanza.

Las expectativas igualitarias generadas a partir de procesos de movilidad social ascendente que tuvieron lugar en el siglo XX, constituyen expectativas que persisten en los sectores medios, medios bajos y aún bajos, más allá de la mitigación de esa movilidad (Rubinich, 2001).

III. Desigualdades sociales y educación superior universitaria

En el presente apartado reflexionaremos en torno a las implicancias que la incorporación a las universidades de sectores sociales anteriormente excluidos de niveles de enseñanza superiores ha tenido respecto de la disminución de las diferencias sociales y educativas. Esto en tanto las expectativas igualitarias y democratizadoras a partir de las cuales se decodifica a la educación universitaria en Argentina se extienden en un contexto social en el que persisten grandes niveles de desigualdad social. Esta convivencia nos plantea la necesidad de indagar acerca de la vinculación entre ambas dimensiones.

Tiramonti y Ziegler (2008) refieren al proceso de multiplicación de instituciones educativas que tuvo lugar en las últimas dos décadas y media y que permitieron la incorporación de nuevos sectores poblacionales. Las autoras señalan que las universidades públicas emplazadas en el GBA incorporaron nuevos sectores poblacionales a los estudios superiores, mientras que un grupo de universidades privadas se disputan los estudiantes pertenecientes a los sectores sociales más altos de la escala social.

La creación de universidades en lugares “atípicos” plantea diversas consecuencias tanto a nivel social, ya que tiene su impacto en los emplazamientos geográficos en los que se fundan las universidades; como a nivel sociológico, al incorporar una mayor proporción de estudiantes cuyos padres poseen menores ingresos y/o menores niveles de instrucción que quienes ingresan a las universidades tradicionales; como a nivel económico por su aporte científico y tecnológico (Pochulu, 2004).

Respecto de los aspectos vinculados a la contribución que realizan estas instituciones en la incorporación de nuevos sectores a la educación superior, Toribio (2010) refiere que aproximadamente el 80% de los estudiantes de las universidades emplazadas en el GBA provienen de familias que no accedieron a este nivel educativo y que no hubieran ido a las

universidades tradicionales (como por ejemplo la Universidad Nacional de Buenos Aires o la Universidad Nacional de la Plata) no sólo por la distancia de esas instituciones a sus hogares, sino especialmente porque éstas fueron ocupadas e ideadas inicialmente para otros sectores sociales.

Las cifras anteriores se vieron confirmadas por la Secretaría de Políticas Universitarias en 2013 según lo referido por Martín Gill, secretario a cargo en ese momento, quien afirmó que *“el 80 por ciento de los nuevos estudiantes son primera generación de universitarios en su familia”*²⁹.

Respecto de la expansión y extensión de las instituciones universitarias, Pérez Rasetti (2012) describe el fenómeno como “vecinalización” en tanto las universidades se hacen vecinas de los jóvenes, convirtiéndose en “ofertas de proximidad” en tanto permiten la inclusión de jóvenes que quizás, si la universidad no los fuera a buscar cerca de sus hogares, no estarían estudiando una carrera universitaria. El autor observa que este proceso de inclusión ha hecho posible la presencia de un “nuevo tipo de estudiante” que hasta entonces no concurría a las universidades tradicionales en su mayoría³⁰.

Consecuencias de estas transformaciones se perciben al analizar el mayor crecimiento de las “nuevas universidades” respecto de las universidades tradicionales en los últimos tiempos así como también la incorporación en esas nuevas casas de estudio de estudiantes que residen en las zonas del GBA donde se localizan las nuevas instituciones. A partir de diversas fuentes de datos Pérez Rasetti (2012) refiere que el 86% de los estudiantes de la Universidad General San Martín, un 85% de los estudiantes de La Matanza y un 81% de los estudiantes de la Universidad General Sarmiento residía en el partido en el que se localiza la institución o bien los partidos cercanos.

Por su parte, Miranda (2006) refiere a la diferenciación geográfica de las instituciones como una dimensión de desigualdad exógena al sistema universitario. En este sentido la apertura de universidades en “novedosos” emplazamientos puede ser entendida como una práctica que contribuye a la equidad en el acceso a la educación superior.

²⁹ Las declaraciones del secretario fueron tomadas por diversos medios. Estas pueden ser consultadas en: <http://www.infonews.com/2013/03/09/sociedad-64605-mas-del-75-de-los-alumnos-son-primera-generacion-en-acceder-a-la-universidad.php>. Consultado el 27 de julio de 2014.
<http://www.telam.com.ar/notas/201303/9886-mas-del-75-de-los-alumnos-de-universidades-son-la-primera-generacion-en-acceder-a-estudios-superiores.html>. Consultado el 27 de julio de 2014.
<http://periodismohumano.com/sociedad/educacion/hacia-la-universidad-universal-en-argentina.html>. Consultado el 27 de julio de 2014.

³⁰ Cabe referir que el “estudiante tradicional” de las instituciones educativas, entre ellas las universitarias, también ha sufrido transformaciones al compás de las transformaciones políticas, sociales y económicas que estarían asociadas a la emergencia de nuevas subjetividades (Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2002; Mayer, 2012).

Sería plausible entonces comprender a la ampliación de la oferta educativa como una estrategia que contribuye a la disminución de las desigualdades educativas. Más allá de esta afirmación, no hay que perder de vista el fenómeno de la segmentación del sistema de educación superior y la existencia de ofertas diferenciales en términos institucionales procesos que han venido morigerando los efectos democratizadores de la ampliación de las oportunidades (Chiroleu, 2013).

Algunas preguntas y reflexiones que devienen junto la incorporación de “nuevos” grupos sociales a las universidades de gestión estatal son: ¿el proceso de ampliación se ha dado de forma equitativa entre los diversos grupos sociales?, ¿qué sucede con la permanencia y la graduación de esos grupos? , ¿cómo incluir y asegurar la continuidad en el nivel de enseñanza superior de aquellos jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social? En los siguientes párrafos esbozaremos algunas respuestas a esos interrogantes.

En relación a las inquietudes acerca de la equidad observada entre los diversos grupos sociales para su incorporación al nivel de enseñanza superior, cabe destacar que a pesar de la ampliación del nivel, la misma no se ha plasmado en una cobertura homogénea en los diversos grupos sociales. Los jóvenes pertenecientes a sectores sociales más altos continúan teniendo una mayor presencia en el nivel de enseñanza superior, proporción que es aún mayor entre quienes egresan del mismo (García de Fanelli, 2005a). Al respecto, Sigal (1995) afirma que las probabilidades de acceso a los diversos niveles de enseñanza se ven condicionadas por el estrato social de los sujetos, sobre todo en los niveles superiores de enseñanza donde las probabilidades de acceso de quienes se ubican en los estratos más bajos son aún menores. El autor identifica como posibles razones de este comportamiento diferencial a la condición sociocultural de los estudiantes, a los costos de oportunidad, al gasto familiar y capital escolar acumulado, entre otras.

Ilustrando lo mencionado en el párrafo anterior, García de Fanelli (2005a) indica en un análisis realizado para el año 2000, que los jóvenes de 18 a 30 años que finalizaron la educación media y que accedieron al nivel de enseñanza superior representaban un 41% entre los jóvenes pertenecientes al primer quintil de ingreso *per cápita* familiar versus un 79% entre los del quinto quintil. Es decir, que los estudiantes que viven en hogares de mayores ingresos y que acceden a las universidades son casi el doble que los de hogares de menores ingresos.

Por su parte Chiroleu (2013) analiza a partir de datos de SITEAL construidos en base a la Encuesta Permanente de Hogares de 2010, las trayectorias educativas según nivel socioeconómico buscando identificar las posibles brechas entre niveles socioeconómicos altos

y bajos. La autora indica que el porcentaje de jóvenes de entre 20 y 21 años de edad que se encontraban escolarizados en el nivel superior en 2010 era de 39% en Argentina, descendiendo a 18% entre los jóvenes pertenecientes al grupo socioeconómico más bajo y ascendiendo a 66% entre los de nivel más alto. Luego, el porcentaje de población en Argentina de entre 30 y 33 años que terminó el nivel superior era de 29%, reduciéndose a 9% entre los grupos de nivel socioeconómico bajo y ascendiendo a 50% entre los de alto.

A partir de los datos precedentes es posible afirmar, junto con Ezcurra (2009), que los procesos de masificación entrañan brechas según la clase social en tanto las oportunidades educativas se encuentran sesgadas por las oportunidades económicas y sociales de los sujetos.

Para referirnos al análisis de los interrogantes vinculados a la permanencia y graduación de los estudiantes universitarios haremos uso de las estadísticas universitarias de nuestro país. Cabe aclarar que la fuente de información utilizada, si bien nos permite dar cuenta de los *stocks* de estudiantes según su condición dentro de las universidades, no nos habilita a hablar de flujos, en tanto no es posible realizar un seguimiento nominalizado de las personas. Teniendo en cuenta estas limitaciones, se procedió a calcular la tasa de egreso según una duración teórica promedio de una carrera universitaria de 5 años, de allí que se analice el 2006 frente al 2011.

A partir de los datos provistos para los años 2006 y 2011 del Anuario de Estadísticas Universitarias construimos las tasas de egreso, vinculando la cantidad de egresados para cada año y para el total del período con la cantidad de nuevos inscriptos (Tabla 4). En 2006 los 87.094 egresados representaban un 24% de los nuevos inscriptos, por su parte en 2011 el total de egresados de grado y pregrado de las 95 universidades del país (48 de ellas de gestión estatal y 46 de gestión privada) fue de 109.360, cifra que representa el 26% de los nuevos inscriptos. Cabe aclarar que si bien no es posible seguir la trayectoria de los estudiantes de forma individualizada, pondríamos sostener que en 2006 y 2011 cada 100 estudiantes que se inscribieron a una universidad 24 y 26 respectivamente de lograron egresar de las mismas. Se observa que esta proporción varía según el tipo de gestión de las universidades, así entre las universidades de gestión estatal el porcentaje de egresados representa en 2006 y 2011 el 24% de los nuevos inscriptos, mientras que en las de gestión privada la proporción asciende al 27% y 34% en 2006 y 2011 respectivamente. Por último, al calcular la tasa de egreso según una duración teórica promedio de una carrera universitaria de 5 años obtenemos que los egresados en 2011 representan un 31% de los nuevos inscriptos en 2006, proporción que disminuye a 27% para las instituciones de gestión estatal y aumenta a 42% entre las de gestión privada.

Tabla 4. Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de grado y pregrado por tipo de gestión universitaria en Argentina. Año 2011 y 2006.

Años	2006				2011				Duración Teórica
a	g	h	i	j	b	c	d	f	k
Tipo de Gestión	Estudiantes	Nuevos Inscriptos	Egresados	Tasa de egreso (i/h)	Estudiantes	Nuevos Inscriptos	Egresados	Tasa de egreso (d/c)	Tasa de egreso (d/h)
Universidades de gestión estatal	1.304.003	270.882	64.113	24%	1.441.845	307.894	73.442	24%	27%
Universidades de gestión privada	279.373	86.107	22.981	27%	366.570	105.022	35.918	34%	42%
Total	1.583.376	356.989	87.094	24%	1.808.415	412.916	109.360	26%	31%

Fuente: Elaboración propia en base al Anuario 2011 y 2006. Estadísticas Educativas. Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina.

La información anterior se aproxima a las cifras referidas por García de Fanelli (2005a) quien refiere que el cociente entre egresados e inscriptos en universidades de gestión estatal en el periodo equivalente a la duración teórica de las carreras ronda el 20%. El hecho de que el número de graduados sea bajo comparado con el número de ingresantes, trae a colación el fenómeno de la deserción universitaria. Éste da cuenta de que si bien el sistema universitario consiguió reclutar mayores cantidades de estudiantes, la estrategia de ampliar sus bases no alcanzó para evitar que los estudiantes interrumpieran sus trayectorias universitarias, principalmente durante el primer año de cursada (Panaia, 2013). Observamos que este fenómeno adquiere diversos matices al analizarlo a partir de algunas variables estructurales. En los párrafos que se incluyen a continuación indagaremos en torno a los condicionantes sociales de la deserción universitaria.

García de Fanelli (2005a) construyó un indicador de deserción para el año 2000 a los fines de estimar la deserción diferencial según nivel socioeconómico relacionando el quintil de ingresos *per cápita* familiar con la deserción universitaria. A partir de esta herramienta la autora advierte que la deserción universitaria presenta un mayor impacto en el 20% de jóvenes con menor ingreso *per cápita* familiar, adquiriendo una magnitud entre ellos del 22 %, frente a un 14% para el 20% de los jóvenes con mayor ingreso familiar *per cápita*.

Por su parte, Tafani *et al* (2012) ratifica que los graduados universitarios tienden a ser hijos de padres universitarios. Es decir, que la masificación de la educación superior en nuestro país, así como también en la región de América Latina, que inició a fines de los años 80', entraña brechas en las tasas de graduación según el capital cultural de los padres. Tanto este capital como el social acumulado en los hogares, el entorno del estudiante, su escolarización previa y sus características personales serían condicionantes de su trayectoria universitaria.

Contribuyendo al análisis de los condicionantes sociales de la deserción universitaria, en un informe para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Uthoff y Beccaria (2007) indican que para los alumnos que son la primera generación de sus familias en acceder a estudios superiores, la tasa de graduación es mucho más baja que la de jóvenes cuyos padres son universitarios: cuando los padres no terminaron el nivel de educación primario la tasa de graduación alcanza sólo al 3% de los estudiantes, al 6% cuando sus padres tienen estudios de nivel medio incompleto, mientras que cuando los padres registran estudios superiores completos ésta se eleva al 72 %.

Es plausible pensar que el incremento de la cantidad de instituciones y su localización en lugares “atípicos” contribuyen en la reducción de las brechas entre estratos sociales. Al respecto, a partir del Informe del Cuarto Monitoreo de Inserción Profesional de Graduados de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA, 2011) se observa cómo con el correr del tiempo la cantidad de graduados que residen en el GBA Sur va aumentando (pasa del 39% de los graduados en 2002/2003 a 61% en 2006/2007) dando cuenta de una mayor cobertura dentro del emplazamiento geográfico, así como también mayores posibilidades de acceso alentadas por una percepción de cercanía, tanto física como simbólica, a la institución. Luego, respecto del nivel de escolaridad de los padres de la muestra de graduados, el 47% de los padres y el 45% de las madres de los graduados en los años 2006/2007 alcanzaron hasta el nivel primario completo, es decir, no comenzaron el nivel secundario. Si a ello se agregan quienes no terminaron el secundario, las cifras se elevan al 56% para los padres y al 55% para las madres. Para el caso de la UNLA en particular, situación que es plausible de ser ampliada a otras instituciones universitarias emplazadas en el GBA, estamos en presencia de un importante número de graduados que no solamente son primera generación de universitarios sino que además son primera generación de estudiantes en el nivel de enseñanza medio, verificándose un importante ascenso educativo.

Indagando respecto de las probabilidades diferenciales de abandonar la universidad, Giovagnoli (2002) realizó un análisis de duración y transición³¹ del que surge que la mayor deserción se da en los primeros años de la carrera, así como también que existe una demora en la finalización de los estudios respecto del tiempo teórico. Además observó que la educación y ocupación de los padres son importantes variables para la explicación de las diferencias de riesgo de deserción y probabilidades condicionales de graduación. Al respecto, en relación al nivel educativo de los padres, refiere que independientemente de las demás características, un

³¹ El análisis se realizó para una cohorte de estudiantes de 1991 de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario.

estudiante cuyo padre cuenta con primario incompleto (o sin instrucción) tiene un 70% menos posibilidades de graduarse que aquel estudiante con padre universitario. Por su parte, respecto de la ocupación de los adultos del hogar del estudiante, indicó por ejemplo que para un estudiante cuyo padre es “jefe, director o alto jefe” su riesgo de abandonar los estudios es un 27% menor respecto de un individuo hijo de un “obrero o empleado”³². En el mismo estudio, al indagar respecto de la condición de actividad del estudiante, refieren que haber iniciado los estudios universitarios y simultáneamente estar trabajando provoca un riesgo de abandono 3.4 veces mayor que quienes inician sus estudios sin una responsabilidad laboral. De allí que la autora concluya que los factores que cumplen un rol importante en incrementar las probabilidades condicionales de graduación, así como también en disminuir el riesgo de deserción, están íntimamente relacionadas con el entorno familiar³³. Asimismo, se identificó también al sexo de los estudiantes como una variable que influye en las probabilidades de deserción en tanto estimaron que el riesgo del varón es 1.36 veces mayor que el de la mujer. Los condicionantes sociales de la deserción universitaria son denominados por García de Fanelli, como “factores exógenos” (García de Fanelli, 2012, 2005a, 2004) en tanto éstos se encuentran vinculados a factores que los estudiantes traen consigo y por lo tanto se encuentran por fuera de la institución universitaria. Algunos de estos factores son el sexo de los estudiantes, su edad, estado civil, su lugar de residencia, su condición de actividad, las decisiones personales vinculadas a la elección de otra carrera u institución, la formación académica previa, el nivel socioeconómico de los estudiantes, el nivel educativo de sus padres, las aspiraciones y motivaciones individuales, la forma de financiamiento de los estudios. La autora refiere que estos factores son los que tendrían mayor injerencia en el correr de los primeros años de cursada.

En suma, los análisis anteriores nos permiten afirmar entonces que si bien el ingreso predominantemente irrestricto ha hecho posible el acceso a las instituciones universitarias de bases más amplias de estudiantes, su incorporación inicial no garantiza la permanencia de todos los jóvenes por igual. Así, un sistema de admisión con bajo nivel de selectividad junto con la gratuidad de la enseñanza de universidades de gestión estatal en Argentina, si bien constituyen hitos fundamentales para el proceso de democratización del nivel de enseñanza, no han sido suficientes para garantizar la permanencia de los sectores de menor ingreso en la educación superior. Esto en tanto entendemos que la equidad en la universidad debe ser

³² Coeficiente *p* significativo al 5%.

³³

reflejada, no solamente en la ampliación de los grupos sociales de pertenencia de los estudiantes, sino que también su equidad tiene que ser reflejada en el perfil de sus graduados. Cabe referir aquí a la distinción esbozada por Prost (1986) entre los diversos tipos de democratización. Una de ellas es la democratización cuantitativa, que es aquella que alcanza a todas las clases sociales; la otra es la democratización cualitativa que implica el debilitamiento del lazo entre los orígenes sociales y el destino escolar. Así, si bien las políticas educativas en Argentina han efectivamente ampliado el acceso de los diferentes grupos sociales a las instituciones universitarias, democratización cuantitativa en términos del autor), subsisten sin embargo formas de desigualdad en el acceso y permanencia a las universidades. De modo que esa democratización cuantitativa que implicó la expansión matricular o institucional, no se ha plasmado en una democratización cualitativa. Esto en tanto existen diversos itinerarios formativos (segmentados y de diversa calidad académica) que conllevan diferentes valores de los diplomas, que implican trayectorias laborales y oportunidades sociales heterogéneas (Chiroleu, 2013).

En línea con lo anterior, Castel concibe al acceso de “todos” a la educación como una política moderada de lucha contra las desigualdades sociales. El autor refiere que la enseñanza se “democratizó”, pero la igualdad real de las oportunidades sigue siendo un ideal lejano respecto de la “reproducción” de las herencias familiares y sociales (Castel, 1997).

En este marco, si bien es plausible ubicar las principales causas de las desigualdades por fuera de las instituciones educativas, cabe preguntarse por el rol de esas instituciones respecto de la reducción de las desigualdades sociales.

Diversos autores han referido a la desigual probabilidad de finalización de las trayectorias vinculándola al rol de las instituciones educativas. Dubet (2007), refiriéndose a los niveles de enseñanza básicos del sistema educativo sostiene que las instituciones educativas no solamente retoman las desigualdades sociales sino que incluso las refuerzan. Es decir que las desigualdades sociales refieren tanto a las características estructurales como a “desigualdades dinámicas” derivadas de la acción de las instituciones y de los sujetos, que posibilitan trayectorias diferentes, incluso entre quienes se ubican en el mismo quintil de ingresos (Fitoussi y Rosanvallon, 1997 en Southwell, 2008).

Para el caso de las trayectorias universitarias Sigal (1998 en Juarros y Martinetto, 2008) refiere a la existencia de “mecanismos de selección implícitos”, por su parte Tedesco (1985) reflexiona en torno a la “selección por fracaso” que tiene lugar dentro de las instituciones educativas.

Al respecto, García de Fanelli (2004, 2005a y 2012) refiere a la existencia de “factores endógenos” de la organización que inciden en las trayectorias de los estudiantes, incluso en sus probabilidades de deserción. Entre ellos menciona las políticas de admisión de los estudiantes, las de orientación vocacional y/o laboral, las tecnologías de enseñanza – aprendizaje, la promoción de instancias de integración entre los estudiantes por parte de la institución, la infraestructura, los patrones pedagógicos y culturales de cada carrera, la duración y flexibilidad del plan de estudios, el cuerpo docente, la relación docente – estudiante, la cultura organizacional, los talleres y tutorías para los estudiantes.

De modo que, al problematizar respecto de las desigualdades educativas y de los procesos de democratización cualitativa, los “factores exógenos” no son los únicos que deben ser contemplados, sino que es necesario tener en cuenta el rol de los “factores endógenos” a las instituciones educativas en la reducción de las desigualdades de origen de los estudiantes.

IV. Desigualdades sociales y capital cultural

En el espacio social, los agentes y grupos de agentes, se definen por sus posiciones relativas, según el volumen y la estructura del capital que poseen, así como también por la evolución histórica de esas características. La distribución desigual de los capitales implican diferentes posiciones entre los agentes que, si bien comparten intereses y apuestas, luchan por la acumulación de un capital específico (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 2000).

El capital posee diferentes especies, siendo estas el capital económico³⁴, el cultural, el social³⁵, el simbólico³⁶ y sus distintas subespecies. Cabe observar que dentro de las diversas especies de capital, el capital económico y el cultural constituirían los principios fundamentales de estructuración del espacio social (Bourdieu, 1989 en Gutiérrez, 2003). En vistas del presente trabajo prestaremos particular atención al capital cultural. A continuación nos referimos a éste y a sus distintas subespecies.

³⁴ El capital económico refiere al dinero, bienes, propiedades, inversiones, etc. que posee una persona (Bourdieu, 1985).

³⁵ El capital social es el agregado de los recursos reales o potenciales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimientos y reconocimientos mutuos (Bourdieu, 1985). Refiere a las relaciones sociales que los agentes pueden movilizar. En otros términos, el concepto *refiere “... a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos) sino que están unidos por lazos permanentes y útiles.”* (Bourdieu en Gutiérrez, 2008).

³⁶ El capital simbólico consiste en la forma que adoptan los distintos tipos de capitales una vez que son percibidos y reconocidos como legítimos. Refiere al reconocimiento y la consagración, y existe sólo en la relación entre propiedades distintas y distintivas, y posee una autonomía relativa (Bourdieu, 1985).

El capital cultural se presenta en distintas subespecies. La primera refiere al “estado incorporado”, es decir las disposiciones duraderas del organismo. De transmisión hereditaria siempre encubierta, su acumulación exige una incorporación que insume tiempo. La segunda corresponde al capital cultural “objetivado” que se cristaliza en bienes culturales (escritos, pinturas, etc.) y por lo tanto son transmisibles en su materialidad. Por último, el capital cultural en “estado institucionalizado”³⁷ se ve objetivado en títulos del sistema educativo que funcionan como patentes de competencia cultural que posee un valor convencional y garantizado. Este capital reconocido por las instituciones permite, a quienes lo poseen, compararse y, por lo tanto, establecer “tasas de convertibilidad” entre capital cultural y económico (Bourdieu, 1985, 1987 y 1988).

El capital cultural, al igual que el resto de las especies, se encuentra distribuido de forma desigual. En este contexto cabe plantearse respecto de la relación existente entre el capital cultural y el sistema educativo. Al respecto y enfocados en el nivel de enseñanza al que refiere la presente investigación, en su libro “Los Herederos”, Bourdieu y Passeron (2009) reconocen la existencia de diversas desigualdades que tienen lugar en el sistema educativo universitario. La primera de ellas es la eliminación, que refiere a las desiguales posibilidades de acceso a la enseñanza superior de las clases sociales, siendo resultado de una selección que se prolonga a lo largo de todos los niveles del sistema educativo. De allí la subrepresentación de clases bajas en la universidad. Luego mencionan el relegamiento, que es la desigualdad que atraviesa la elección de carreras a estudiar, los jóvenes que pertenecen a clases más bajas ven más acotadas sus posibilidades de elección. Por último, refieren al retraso como desigualdad, dimensión que da cuenta del estancamiento de los estudiantes de las clases más desfavorecidas en su carrera universitaria. Dado que los obstáculos económicos no alcanzan para explicar las tasas de “mortalidad educativa” diferencial entre clases sociales, es allí cuando entra a jugar el capital cultural dentro de las instituciones.

Las instituciones escolares contribuyen y abonan a la desigual. En lo que refiere a la posesión de capitales culturales, su contribución refiere a que las mismas aportan a la reproducción de las diferencias sociales al consagrar como cultura “legítima” la que traen de origen las clases sociales dominantes.

El sistema educativo transmite capital cultural incorporado, circunstancia que invita a problematizar en torno al aprendizaje en el que todos nos encontramos inmersos desde que

³⁷ El capital cultural institucionalizado es controlado casi monopólicamente por el sistema educativo, de allí que éste sea por excelencia la institución dispensadora de títulos y acreditaciones formales de cultura. Los títulos vendrían a homogenizar capitales, en tanto que poseen cierta autonomía respecto de su portador y con respecto a los saberes efectivamente incorporados (Tenti Fanfani, 1996).

nacemos, aprendizaje que se ve condicionado por el lugar donde nacemos y por lo tanto es heredado, despojándolo así del “innatismo” clásicamente atribuido. En palabras de Tenti Fanfani:

“Cada clase y cada familia “transmite” en forma espontánea una serie de predisposiciones y habilidades lingüísticas, actitudinales, de información que determinan la educabilidad posterior (escolar) del individuo, así como sus aspiraciones, vocaciones, interés por la escuela y el conocimiento, etc.” (Tenti Fanfani, 1996: 38).

Bourdieu y Passeron (2009) en el contexto universitario refieren a la noción del “capital cultural” como concepto que viene a romper con las perspectivas que atribuyen el “éxito escolar” y el “mérito” a “aptitudes naturales”. Los autores sostienen que la universidad se encarga de transformar el privilegio social en don o en mérito individual, señalando que las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más que a los dones naturales, a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y de las exigencias del sistema de enseñanza.

De lo anterior se desprende que existe una acción directa de los hábitos culturales y de las disposiciones heredadas del medio de origen en las trayectorias universitarias en tanto las desigualdades de origen son transformadas en privilegios académicos:

“Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer; gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica, aún siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente.” (Bourdieu y Passeron, 2009: 32).

Los autores afirman que la educación sería la vía de democratización de la cultura si no se dedicara a consagrar las desigualdades iniciales ante la cultura y si tampoco desvalorizara la cultura que se transmite en beneficio de la cultura heredada (Bourdieu y Passeron, 2009).

A partir de lo anterior, en el presente trabajo la noción de “capital cultural” nos permitirá vincular las trayectorias universitarias de los jóvenes con su posición social, permitiéndonos comprender e identificar matices en la experiencia de los estudiantes en su recorrido universitario. Al mismo tiempo que integran los “marcos de significados” de los jóvenes a partir de los que interpretan sus acciones.

V. El concepto de vulnerabilidad social

La profundización de las desigualdades sociales a las que nos referíamos anteriormente se imbrican también en los lazos sociales en tanto constituyen el contexto en el que tiene lugar la laxitud de los lazos sociales y el desmoronamiento del vínculo social (Castel, 1997a).

En los últimos tiempos en Argentina, si bien se ha intentado recuperar la centralidad del Estado y se han implementado políticas públicas que buscan incluir a sectores sociales que se encontraban excluidos sobre todo desde la década de 1970, no se ha logrado revertir aún la desintegración y fragmentación tanto de la educación como de otros ámbitos sociales. En este sentido, estos procesos sociales de resquebrajamiento del lazo social todavía tienen huellas en las biografías de los individuos, muchos de los cuáles continúan estando en situación de vulnerabilidad.

El proceso de debilitamiento y declive de las instituciones, producto de las transformaciones que se vienen experimentando en la sociedad contemporánea, cristaliza en un proceso de desinstitucionalización. Este se traduce en una tendencia hacia la ineficiencia de las instituciones modernas respecto de la regulación y la determinación de los comportamientos individuales y por lo tanto de las trayectorias individuales (Beck, 2000; Tiramonti, 2004; Bauman, 2005; Jacinto, 2008; Tiramonti y Ziegler, 2008). En este marco, el estado nación – social se ha debilitado dificultando sus posibilidades de garantizar un conjunto coherente de protecciones en el marco geográfico y simbólico de la nación (Castel, 2004).

Las instituciones educativas no han quedado exentas de esas transformaciones comunes al resto de las instituciones sociales (Dubet y Martucelli, 1998; de Marinis, 2007). De Marinis (2007) sostiene que los sistemas educativos constituyeron un dispositivo importante en la invención de lo “social estado-nacional” y se consolidaron como productores de lo social, de la homogeneización y normalización de la “sociedad de ciudadanos”. De allí que su función tradicional era normalizadora, civilizadora e integradora social y nacional; de aplanamiento de las diferencias sociales. En este sentido el autor refiere que desde hace unas décadas hasta la actualidad, los sistemas educativos se encuentran en cierta medida devaluados al igual que el resto de la sociedad e instituciones.

El entramado erigido entre el Estado, la escuela y la familia constituyó, siguiendo a Tiramonti y Ziegler (2008), el soporte institucional del orden social moderno. Esta articulación que impartió el ideal que sostuvo al proyecto moderno (ideal de sacrificio y la fe en el progreso) parece estar modificándose.

La inestabilidad de las instituciones públicas y políticas, productoras de lazo social, refiere a la noción de vulnerabilidad social. Este concepto remite, además de a la inestabilidad institucional, a la exclusión en términos estructurales:

“... para aquellos que no disponen de otros “capitales” – no solamente económicos sino también culturales y sociales-, las protecciones son colectivas o no son (...) la desarticulación de estos sistemas colectivos puede sumirlos nuevamente en la inseguridad social.” (Castel, 2004: 62)

Los individuos integrados, serían entonces aquellos que se encuentran suscritos en las redes que producen la riqueza y el reconocimiento social; y los “excluidos” aquellos que no participarían de ninguna forma de esas redes (Castel, 1997a). La exclusión da cuenta justamente del “aflojamiento” del lazo social.

Castel identifica que entre la integración y la exclusión existe una gama de posiciones intermedias, un *continuum* de situaciones. Así, la exclusión y la vulnerabilidad social distan de ser variables dicotómicas, sino que es posible identificarlas en diversos grados. En este sentido entendemos a la exclusión como un proceso. En palabras del sociólogo francés, la exclusión es un conjunto de relaciones sociales particulares con la sociedad como un todo; no habría individuos que se ubiquen completamente fuera de la sociedad, pero que sí existe en cambio *“un conjunto de posiciones cuyas relaciones con su centro son más o menos laxas”* (Castel, 1997: 447).

La zona de vulnerabilidad indica entonces, diversos grados de desafiliación y de carencia de recursos económicos, relacionales y de protección social, así como también la ausencia de protecciones y de inscripciones a instituciones dadoras de sentido. Así, la vulnerabilidad social puede ser entendida como la posibilidad de caer en situaciones de déficit que posicionan al sujeto en un lugar de pocas oportunidades, al reducirse su margen de acción.

Teniendo en cuenta estos aportes podemos afirmar entonces que, por un lado, existen diferentes y múltiples situaciones relacionadas a los diversos grados de exclusión y vulnerabilidad social, y por otro, que la exclusión remite a múltiples esferas que suelen estar asociadas, siendo la exclusión económica la que tal vez arraigue las demás dimensiones (Mayer, 2009). En este sentido, la exclusión como proceso de base material, puede manifestarse como exclusión laboral, social, política, cultural y educativa, entre otras muchas dimensiones. Refiriéndonos específicamente a la vulnerabilidad educativa, ésta estaría

definida por las menores posibilidades de determinados jóvenes de concluir su trayectoria educativa.

VI. Estudiantes universitarios: experiencia y trayectorias educativas

Las categorías experiencia y trayectoria nos permiten abordar y conocer diversas formas de vivenciar el inicio y transcurrir del recorrido universitario de jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

Dubet y Martucelli (1998) proponen a la noción de experiencia como categoría central de su análisis. Establecen tres lógicas de acción articuladoras en relación con la experiencia educativa: la integración, la subjetivación y la estrategia. De allí que los autores refieran que la experiencia combina y articula diversas lógicas de acción, cuyas significaciones se entremezclan y transforman, siendo el individuo quien las articula en experiencia.

Entendemos que la experiencia es aquello que sucede en la interacción entre lo individual y lo compartido social y culturalmente. Al respecto, Scout (2001 en Maddoni, 2014) sostiene que los sujetos no son los que tienen la experiencia, sino que éstos se constituyen como tales por medio de la misma. En este sentido y a los fines de la presente investigación, sostenemos que los jóvenes se constituyen en estudiantes en la medida que habitan la experiencia universitaria, experiencia que se caracteriza por ser diversa, en tanto las formas de habitar las instituciones educativas son variadas.

Maddoni (2014) sostiene que en la experiencia educativa de los estudiantes, en los diversos tramos del nivel educativo, cobra centralidad el recorrido que ellos emprenden. De allí que utilice la noción de trayectoria educativa para referir a la experiencia circunscripta a uno de los tramos del recorrido. En nuestro trabajo haremos referencia en particular al tramo correspondiente a los estudios universitarios, entendiendo que la trayectoria resulta del entramado experiencial, del sentido atribuido a la misma, de sus intereses y deseos. De allí que hagamos referencia a la trayectoria educativa universitaria, entendida como un tramo de la experiencia educativa más amplia.

La categoría trayectoria educativa refiere a la articulación entre las elecciones propias, las trayectorias familiares y las propuestas institucionales disponibles en un contexto definido, contexto que también opera condicionando los recorridos y las prácticas (Montes, 2006; Montes y Sendón, 2010). Siguiendo a Montes y Tiramonti (2008) hablar de trayectorias implica referirse a la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, así como también de sus historias biográficas y sociales. De este modo, la noción de trayectoria refiere

a las estrategias desplegadas por los actores, así como también los elementos estructurales de los grupos sociales y de los individuos, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos a los que nos referiremos anteriormente, que son puestos en acción en un determinado contexto.

Cabe destacar que luego de las transformaciones experimentadas a partir de la década del '70 en nuestro país por la estructura social en general y las instituciones en particular, es difícil caracterizar a las trayectorias educativas de los jóvenes por su linealidad y su respectiva predictibilidad. En este sentido es posible afirmar que esas transformaciones, al discontinuar las características de nuestra sociedad, identificada anteriormente por su cohesión, capacidad integradora y generadora de movilidad social ascendente para los sectores medios y medios bajos, han impregnado a los recorridos educativos de heterogeneidad y han incidido en la diversificación de sus estrategias (Montes y Sendón, 2006; Miranda, 2006; Tiramonti y Ziegler, 2008; Montes y Sendón, 2010). De allí se hable de trayectorias “no lineales” y que sea posible que múltiples y diversas trayectorias convivan en tanto se observan múltiples formas de experimentar el pasaje de los agentes por el sistema educativo.

El concepto de trayectoria educativa nos permite comprender los diversos itinerarios que los agentes trazan a lo largo de su paso por las instituciones educativas. Si bien las posiciones de partida se encuentran relacionadas a los puntos de llegada, la noción de trayectoria nos habilita a observar espacios de quiebre y ruptura, alejándonos de los determinismos. Al respecto, si bien la trayectoria se relaciona con las posiciones de clase, género y etnia, no depende exclusivamente de ellas. Sino que ponen en relación las siguientes dimensiones: los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias que con cierto margen de autonomía van armando los agentes en el delineado de sus recorridos. A partir de esta perspectiva es posible comprender que si bien los condicionamientos materiales de los estudiantes explican gran parte de su desempeño, los mismos no son suficientes para explicar cómo ciertas familias e individuos generan estrategias que resisten o superan parte de los límites que se les imponen con toda su crudeza (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006).

Terigi (2007) distingue entre trayectorias educativas teóricas o ideales y las reales. Las primeras expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Por su parte, las trayectorias reales reconocen tanto itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; como recorridos que no siguen ese cauce, transitando su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Esta diferenciación nos permite incorporar

a este concepto las heterogeneidades en los itinerarios de los estudiantes, reconociendo la existencia de distintas formas de experimentar un mismo tramo educativo.

Por su parte, nuestra investigación intentará indagar en torno a los sentidos atribuidos por los estudiantes, en tanto agentes, a sus trayectorias universitarias. Para ello haremos uso de los conceptos desarrollados por Giddens en la teoría de la estructuración. Desde allí es que consideramos a la motivación, la racionalización³⁸ y al registro reflexivo como procesos inmanentes de la acción de los agentes (Giddens, 1995).

Giddens (1995) refiere a las motivaciones en tanto necesidades que incitan a la acción. Una motivación no se une directamente a la continuidad de una acción, sino que la motivación denota más un potencial de acción que el modo en que el agente la lleva adelante. Los motivos alcanzan dominio directo sobre la acción sólo en circunstancias relativamente inusuales, es decir situaciones que de algún modo quiebran la rutina. Por su parte, las razones constituyen los principios fundamentales de la acción. La racionalización de la acción se basa en el concepto de acción intencional y en el control reflexivo de la conducta de los agentes.

La racionalización da cuenta de la posibilidad de reflexividad de los seres humanos. Esto implica que los agentes sean capaces de dar cuenta discursivamente de su acción en el conocimiento de sí mismos y en el conocimiento de los mundos sociales y materiales que conforman su ambiente. En el análisis de la acción es la persona el centro de referencia en tanto ésta es un flujo continuo de experiencia vivida. Pero el significado de la acción no se circunscribe solamente a lo referido por los agentes sino que también refiere a aspectos inconscientes de la motivación, a consecuencias no buscadas de la acción, así como también al sistema de relaciones en el que éstas se inscriben. De allí que existan ciertas limitaciones al intentar explicar la acción partiendo solamente de los discursos de los actores individuales.

En este punto cabe referir a la noción “marcos de significados”. Giddens (1987) sostiene que éstos son marcos interpretativos de las acciones y que es desde ellos que la interpretación de los sucesos y de la propia conducta de los agentes adquiere sentido. A partir de la constitución y reconstitución de los marcos de significados que los actores organizan su vida social práctica. Esta categoría constituye un aporte al presente análisis en tanto nos permitirá vincular los sentidos atribuidos por los estudiantes a sus acciones.

³⁸ La racionalización de la acción se basa en el concepto de acción intencional y en el control reflexivo de la conducta de los agentes. Las razones constituyen los principios fundamentales de la acción.

El contexto de la acción se encuentra delimitado por el tiempo y espacio de las interacciones, la co-presencia de los actores, así como también la conciencia y el uso de la reflexividad para controlar el fluir de la interacción.

Resulta de interés para el presente trabajo de investigación referir a la categoría “dualidad de la estructura” esbozada por el autor, que implica que la estructura (reglas y recursos) de los sistemas sociales a la vez que constituye un medio para las acciones de los agentes habilitando el curso de las mismas, también las restringe. De allí que la estructura es a la vez resultado y medio de las prácticas sociales, y los agentes a partir de éstas tienen la capacidad de transformar la estructura (Giddens, 1987 y 1995). Los agentes entonces además de estar dotados de racionalidad y subjetividad poseen atributos de libertad, voluntad, poder de acción, autonomía y reflexividad, que le permiten constituirse en un agente activo de la creación y recreación de la estructura social.

Desde la perspectiva del autor, al describir las propiedades estructurales de los sistemas sociales refiere a aquellos aspectos institucionalizados, que ofrecen solidez, por un tiempo y un espacio. De allí que sean las instituciones los rasgos más duraderos de una vida social (Giddens, 1995). La disposición a actuar de los sujetos indica que las instituciones dependen de sus integrantes al mismo tiempo que nada ocurre en ellas que no aporte algún sentido para sus agentes (Giddens, 1995 en Maddonni, 2014).

Se desprende del desarrollo anterior que los agentes se constituyen en el proceso de estructuración de la dualidad de la estructura (Giddens, 1987 y 1995), es decir que al mismo tiempo que constituyen un medio para que los agentes produzcan (consciente e inconscientemente) y reproduzcan el sistema social y sus instituciones, los sistemas sociales son poseedores de propiedades estructurales que organizan las prácticas sociales de los agentes, prácticas a partir de las cuales las estructuras se configuran.

Poniendo en relación el vínculo dual entre agente – estructura con la noción de vulnerabilidad social (Castel, 1997) podríamos afirmar que ésta última, según el grado de vulnerabilidad de los agentes, restringe su margen de acción en tanto que a mayor vulnerabilidad los lazos son más laxos y sus posibilidades de influir en la actividad de otros y en sus resultados es baja.

VII. Las tutorías universitarias

A partir de los desarrollos anteriores es posible afirmar que, más allá de la existencia de condicionantes sociales de las trayectorias educativas, a determinadas posiciones sociales no

corresponden solamente ciertos puntos de llegada, sino que las acciones de los agentes pueden generar transformaciones en los rasgos estructurales de su contexto. En este marco es plausible pensar a las instituciones educativas y sus prácticas socio-educativas como un escenario para transformar y modificar situaciones iniciales.

García de Fanelli (2012, 2005a y 2004) al referir en un análisis organizacional a los factores exógenos y endógenos a las instituciones universitarias que inciden en la deserción de sus estudiantes, sostiene que es plausible que los primeros, es decir los condicionantes sociales de la deserción universitaria, sean de alguna forma mediatizados o constreñidos por los segundos, que son las variables internas de las instituciones. De allí la importancia de los repertorios de las instituciones, para facilitar la trayectoria educativa de aquellos jóvenes con menor capital cultural, social y económico.

Dentro de este panorama, desde las universidades así como también desde otras instituciones que trabajan con estudiantes universitarios, han surgido algunas respuestas institucionales (programas, estrategias y líneas de acción) que buscan favorecer las condiciones de los estudiantes, tanto en su ingreso como en su permanencia dentro de las mismas. Forman parte de ese novedoso repertorio de acciones las tutorías universitarias.

Estas propuestas institucionales van en línea con lo propuesto por Tedesco (2000) quien planteaba como una modificación pedagógica necesaria, frente a la necesidad de generar una mayor equidad educativa, la asignación de mayor importancia a aquellos factores no directamente cognitivos en las innovaciones pedagógicas. Entre ellas resalta la formación ética y la dimensión afectiva del aprendizaje. Al respecto el autor, refiriéndose específicamente al rol del docente, destaca la figura del “acompañante cognitivo”, es decir un docente que muestra cómo se hacen las cosas, para la incorporación de operaciones que permiten tener posibilidades alternativas para comprender y resolver los problemas. El estudiante lo observa, compara con sus propios modos de pensar, para luego considerar ponerlos en práctica. El autor sostiene que este acompañamiento podría ampliar la comprensión y solución de problemas.

La figura de “acompañante cognitivo” propuesta por Tedesco es plausible de ser asemejada a la función de los tutores universitarios en la trayectoria de los estudiantes, pudiendo contribuir con herramientas para que el estudiante desarrolle la capacidad de construir conocimiento. Al mismo tiempo que los tutores tendrían un rol importante en corregir desigualdades sociales.

Entendemos a las tutorías universitarias como una práctica socio-educativa que busca delinear un lazo social y a los tutores como los agentes institucionales que intentan facilitar, mediar, acompañar y orientar a los estudiantes en la construcción de ese lazo. Más allá de estas

características compartidas, encontramos algunas divergencias en las formas que adquieren esas prácticas. Nos enfocaremos en dos de ellas. Terigi y Jacinto (2007) sostienen que el rol del tutor es dar apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes que están en proceso de adaptación a la institución educativa. Su propuesta se vincula entonces a una figura que trabaja por sobre todo los aspectos “académicos”. Por su parte, Urresti (1999) suscribe a una visión más supeditada a la presencia, interacción y vinculación del tutor en la trayectoria educativa de los “tutoreados” trabajando en disminuir el fracaso escolar y evitar la deserción. Los tutores son entonces agentes integradores que intentarán descifrar los significados de la cultura de los tutoreados para aproximar las visiones de los agentes involucrados, convirtiéndose en un “traductor”.

Capítulo II. Decidir emprender el camino en la universidad

En el presente capítulo buscaremos responder las siguientes preguntas: ¿qué es lo que lleva a los jóvenes entrevistados a iniciar y permanecer en las instituciones universitarias?, ¿cuáles son los sentidos que le atribuyen a esa trayectoria universitaria?, ¿qué factores inciden en la elección de las instituciones universitarias? De allí que nos centraremos en intentar identificar los sentidos atribuidos al inicio y permanencia de esas trayectorias.

En una primera sección indagaremos acerca de las razones que alentaron la decisión de iniciar y continuar una carrera universitaria. Luego nos referiremos a los factores que tuvieron en cuenta al momento de decidir en qué institución universitaria iniciar sus estudios, es decir aquellos factores que incidieron en la elección de estudiar en una institución determinada y no de otra.

Suscribiendo a la teoría de la estructuración de Giddens (1995), entendemos que las razones constituyen los principios fundamentales de la acción, de allí la posibilidad de racionalizar las acciones, siendo esta racionalización de la acción sobre la que se basa el concepto de acción intencional. Ésto implica que los agentes tengan la capacidad de construir discursivamente su acción en el conocimiento de sí mismo y de los mundos sociales y materiales que conforman su ambiente.

El análisis se realizará a partir del discurso de los estudiantes entrevistados en torno a las dimensiones abordadas en las entrevistas. Ante esto cabe resaltar que si bien las significaciones de una acción no se limitan sólo a lo referido por los agentes sino que también refiere a aspectos inconscientes de la motivación, a consecuencias no buscadas y al sistema de relaciones en el que éstas se inscriben; sí nos permiten acercarnos en gran medida a esos significados en tanto la reflexión se realiza a partir de “marcos de significados” que organizan la vida social de los agentes.

Antes de adentrarnos en la tarea propuesta, consideramos necesario aclarar que entendemos junto con Veleda (2002), que los procesos de elección educativos son hechos diacrónicos, complejos e incluso contradictorios, de allí la gran diversidad de aspectos que se encuentran vinculados a la selección de una alternativa. De modo que las dimensiones de análisis que incluiremos en el desarrollo se combinan, conviven y coexisten en el proceso de elección educativa de los estudiantes.

Una de las dimensiones que resulta necesaria tener en cuenta a los fines de comprender los interrogantes planteados anteriormente, refiere a pensar el contexto de estos jóvenes y cómo

éste, en sus diferentes componentes, integra y juega su rol en la decisión de iniciar y continuar una carrera universitaria. Esto en tanto, si bien las trayectorias educativas de los jóvenes no son determinadas por los elementos estructurales, sí en ellas inciden y se encuentran presentes elementos de esa índole entre los que cabe mencionar los capitales culturales, simbólicos, sociales y económicos (Tiramonti y Ziegler, 2008). Estos elementos son puestos en acción a través de operaciones subjetivas, de modo que posiciones estructuralmente similares, pueden ser sostenidas y experimentadas de forma diferente (Ball, 2003).

Otro de los condicionantes de las trayectorias educativas se vincula a la noción de vulnerabilidad social que da cuenta de la inestabilidad de las instituciones públicas y políticas, productoras de lazo social. Tal como referimos anteriormente, la vulnerabilidad social puede adquirir una diversa gama de posiciones intermedias en tanto es posible identificarla en diversos grados (Castel, 1997).

De modo que, además de lo estructural, es necesario incluir los aspectos subjetivos de la trayectoria educativa al intentar reconstruir las razones por las que los jóvenes decidieron dar los primeros pasos en la universidad. De allí que en el presente capítulo nos embarcaremos en la tarea de analizar las razones aducidas por los entrevistados para iniciar y/o continuar su trayectoria educativa.

I. El inicio: ¿para qué un título universitario?

Las razones de inicio y permanencia en la universidad aducidas por los estudiantes no constituyen determinantes de las trayectorias, sino que en las mismas las razones se conjugan, conviven y se yuxtaponen.

Al respecto, en torno a las razones del inicio y permanencia de los jóvenes en la universidad, Tinto (1989) resalta que un número sorprendentemente grande de estudiantes que ingresan tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales inician su trayectoria universitaria. El autor refiere que éstos parecen no haber reflexionado seriamente sobre la elección de la institución en la que realizarán sus estudios superiores, remarca incluso que para muchos egresados de las escuelas del nivel educativo medio, el proceso de elegir universidad es notablemente fortuito, a menudo basado en información insuficiente. No hay que sorprenderse entonces, por que haya estudiantes que en etapa temprana de su recorrido académico se pregunten las razones por las que están involucrados en la educación superior. Por su parte, Panaia (2013) refería que la mayoría de los jóvenes parece no tener una decisión

precisa de continuar los estudios universitarios, salvo en casos en los que haya un fuerte mandato familiar o un proyecto definido en metas muy precisas.

I.I. La gratuidad de las universidades públicas de gestión estatal

Tal como refiriéramos en la introducción de este trabajo, la universidad desde 1949 y a lo largo de la historia de nuestro país ha forjado como rasgo característico la gratuidad. Ésta aparece en las voces de los jóvenes consultados como característica “dada” de las instituciones universitarias, en este sentido, no es una situación problematizada, ni identificada como una situación plausible de ser modificada, ni cuestionada. De allí que entendemos que la gratuidad integra la identidad construida de las universidades de gestión estatal en Argentina, al mismo tiempo que constituye un factor subyacente al acceso de sectores de menores recursos.

Al respecto, una de las participantes de los grupos focales refería a la gratuidad de la educación universitaria como el factor que hizo posible que ella continuara su trayectoria educativa en la universidad:

“Yo siempre como que decía: -‘Quiero estudiar, quiero estudiar’, desde chica. Pero después te vas dando cuenta que te tenés que acomodar a las posibilidades que tenés, quería estudiar pero también tenía la necesidad de trabajar. Mis papás me ayudaban con lo que podían, que no era mucho, pero bueno, me ayudaban. Una privada era imposible, una del Estado sí, pero tenía que ver cuál. Entonces dije: ‘Bueno, empiezo por algo corto que sea accesible, que sea cumplible.’” (Grupo Focal 5)

Si bien en la mayoría de los grupos focales y entrevistas, justamente por ser considerada como algo “dado”, no se problematizó en torno a la gratuidad de las instituciones universitarias públicas de gestión estatal, sí en uno de los grupos emergió la dimensión de la gratuidad de la universidad con fuerza, profundizando en este rasgo de la universidad en Argentina. Incluimos a continuación algunos de los fragmentos:

“Sí, para todo el mundo es una solución que la educación sea gratuita. Más a nivel universitario. Creo que al ser gratuita y pública, es más que nada se valora más el esfuerzo de cada uno, lo que cada uno le pone a la hora de estudiar y aprobar y tratar de ser un profesional.” (Grupo Focal 4)

“Aparte te dan la posibilidad a todos, no sólo a los que tienen una posición económica más alta.” (Grupo Focal 4)

La gratuidad de las universidades como característica identitaria, es uno de sus rasgos que hacen posible y favorecen la inserción de jóvenes en situación de vulnerabilidad en ellas. Si bien en nuestro trabajo de campo, identificamos algunos estudiantes que en su instancia de decisión contemplaron la posibilidad de estudiar en una universidad privada (sobre todo aquellos que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires donde la oferta de universidades de gestión privada es mucho mayor), estudiar en estas universidades fue descartada por el monto elevado que representaría su cuota en el ingreso de sus hogares. Por su parte, otra de las razones referidas por los entrevistados para no estudiar en una universidad privada es que, tal como observamos entre los pocos a los que se les presentó la posibilidad de estudiar en una de ellas con una beca, éstos continuaron prefiriendo la universidad de gestión estatal por cuestiones vinculadas a la calidad educativa y/o al prestigio de la institución.

Los fragmentos que se incluyen a continuación ilustran lo referido en el párrafo anterior e incluso atribuyen una mayor importancia a la gratuidad en la educación superior universitaria por sobre la de la educación media, en tanto algunos de los estudiantes entrevistados sí concurren a colegios secundarios privados:

“Es privada [la Universidad de Morón] y mi mamá me dijo: ‘Yo una privada no te voy a pagar’ porque me dijo para ella el colegio fue muy importante, fue lo que pudo cubrir pero que ya la universidad no iba a poder. Sí me iba a poder ayudar los primeros años, pero ya pagar una cuota no.” (Grupo Focal 3)

“La UADE [Universidad Argentina de la Empresa] también si accedía era por una beca, no accedía por otra cosa, pero bueno, al final me decidí por la UBA [Universidad de Buenos Aires] que es la que tiene más prestigio.” (Grupo Focal 3)

“La privada era la UADE o la UCA [Pontificia Universidad Católica Argentina], aunque la UCA era imposible porque era re cara. La UADE lo que tenía era becas de estudio, becas totales que te cubrían la cuota, pero hablaba con mi mamá porque el tema de los libros que son caros y ella no me daba seguridad de poder pagarlo así que iba a la pública directamente.” (Entrevistada 10)

“No lo veía a mi alcance [a la universidad privada], por así decir. Siempre fuimos una familia muy de poder enfrentar el colegio pero las universidades privadas son más caras, quedaban más lejos.” (Grupo Focal 3)

A partir de lo anterior, inferimos que la gratuidad parece ser el “piso mínimo”, la base sobre la cuál construyen las reflexiones en torno a su trayectoria universitaria. Se desprende entonces de los discursos relevados que la posibilidad de acceder a la universidad de forma gratuita constituye un rasgo del contexto social de la experiencia de los jóvenes, un marco de referencia, el cimiento fundamental desde donde les es posible proyectar su trayectoria universitaria.

Luego, específicamente refiriéndose a las universidades privadas entre algunos de los entrevistados emergió también la percepción respecto que en las universidades privadas prima una lógica mercantil propia de las instituciones privadas, es decir que en ellas la experiencia de los sujetos se encontraría mediada por la noción de “*sos un cliente*”.

Cabe resaltar que más allá que la gratuidad sea un factor fundamental sobre el que cimientan la posibilidad de su acceso a la universidad pública, en los discursos de los jóvenes se hace referencia también a los gastos en los que deben incurrir en función de estar estudiando una carrera universitaria, entre ellos refirieron a la compra de los apuntes, los gastos de transporte, su alimentación en los ratos que pasan fuera de su casa. El fragmento que incluimos a continuación da cuenta de esta problematización en torno a los gastos en los que se incurre:

Moderador: ¿Pero sabías que ibas a seguir estudiando o te lo replanteaste?

Participante: Sí sabía que iba a seguir estudiando, se me iba a complicar, pero tenía que seguir estudiando.

Moderador: ¿Por qué se te iba a complicar?

Participante: Más que nada por el tema económico, por el tema de las fotocopias y eso, los libros, traslados, todas esas cosas, más allá de que sea una universidad pública, tiene sus gastos. (Grupo Focal 4)

Al respecto y a los fines de comprender algunas de las acciones de los jóvenes y/o de sus familias, nos referiremos al concepto estrategias familiares de vida introducida por Torrado (1981 y 2003) entre las que se incluyen las prácticas educativas. Éste involucra al conjunto de comportamientos condicionados socialmente, a través de los cuales los agentes sociales aseguran su reproducción biológica y optimizan sus condiciones materiales y no materiales de existencia. La lógica de estas estrategias familiares puede ser deliberada o consciente pero subyace a la trayectoria de las unidades familiares. La autora refiere que estas trayectorias enfrentan “límites” específicos en función de su pertenencia de clase. Enmarcados en estos

conceptos, nos fue posible comprender e identificar entre las familias de los jóvenes entrevistados dos estrategias familiares de vida.

La primera de esas estrategias refiere a que algunos de los estudiantes indicaron que para poder cubrir los gastos relacionados a su estudio universitario era necesario que ellos salieran a trabajar. El efectivo despliegue de esta estrategia podría haberse visto modificado ante la posibilidad de recibir una beca de estudio por parte del Programa Apuntalar Universidad:

“Mi mamá me dijo: - ‘Vos vas a seguir la universidad pero los gastos te los pagas vos’ y yo trabajé en los veranos, juntaba plata y pagaba. Trabajé en una heladería, en una casa de deportes, atendía negocios, de niñera.” (Grupo Focal 6)

“Yo lo había pensado, de que podía existir la posibilidad de que los primeros años tendría que trabajar, pero hablándolo con mi mamá y me dijo: - ‘Yo te puedo bancar un tiempo, pero después vos vas a tener que empezar a buscar algo más, como para que pongas en práctica todos los conocimientos que tenés en la facultad’ y yo empecé a trabajar apenas salí del secundario, pero como surgió la oportunidad del [nombre de la entidad financiera que financia el Programa Apuntalar Universidad] dejé ese trabajo, y durante los primeros dos años de la carrera pude no trabajar, y bueno el año pasado empecé a trabajar.” (Grupo Focal 4)

Luego, la otra estrategia familiar de vida que hogares desplegaron respecto del comportamiento de socialización y el aprendizaje de reproducción, suponía que si uno de los miembros más jóvenes quería estudiar, alguno de los adultos de la familia debía salir a trabajar. Tal como refiere uno de los participantes de los grupos focales quien indica que su padre, con tal de que pudiera estudiar, iba a salir a buscar un nuevo trabajo:

“Cuando yo le dije a mi papá que iba a empezar a estudiar, entonces él me dijo: - ‘Entonces voy a buscar trabajo’. Él pensaba que era caro ir a la facultad. Y yo la verdad es que no entendía, por qué motivo. Para mi no es caro ir a la facultad.” (Grupo Focal 5)

Los fragmentos incluidos anteriormente, dan cuenta de cómo el hecho de pasar percibir el estipendio económico provisto por Apuntalar Universidad es plausible de incidir en la estrategia familiar de vida: para hacer posible la continuidad en los estudios, la socialización y el aprendizaje de los más jóvenes de la familia ya no es necesario que ellos ni otros miembros de su familia tengan que salir a trabajar y/o ampliar sus horas de trabajo, sino que cubren los gastos referidos a su trayectoria universitaria con la beca del Programa.

I.II. Las experiencias y expectativas familiares

Los relatos de los jóvenes narran también como uno de los factores de importancia en tanto incentivo o bien dificultad para sumergirse en la universidad, a las expectativas de su familia³⁹, expectativas que ellos mismos interiorizaron y de las cuales incluso se han apropiado hasta pasar a formar parte de su subjetividad, de los sentidos atribuidos a su trayectoria. Estas expectativas integran el entorno de los jóvenes y por lo tanto constituyen lo más primitivo de su deseo.

A los fines de contar con una variable que nos aproximara al clima educativo de los hogares, se construyó un indicador para acercarse a esa variable. Se considera al clima educativo del hogar como el indicador que registra el promedio de años de estudio alcanzados por el conjunto de las personas de 25 y más años que residen en el hogar (Bustos, *et. al*, 2001). En la encuesta autoadministrada aplicada a los estudiantes, se les consultaba por el máximo nivel de estudios alcanzado de cada uno de los miembros, de allí que no se cuente con la posibilidad de calcular el clima educativo según la definición anterior al tratarse la nuestra de una variable ordinal, no continua. Más allá de esta limitante, consideramos que el indicador elaborado a los fines del presente estudio nos aproxima bastante al clima educativo del hogar.

El indicador construido obedece a una clasificación analítica que pretende observar el nivel educativo agregado de los adultos mayores del hogar, caracterizando al hogar en tanto corresponde al contexto en el que los jóvenes deciden iniciar su experiencia universitaria, al mismo tiempo que es en este entorno donde transcurre su trayectoria. Para ello procedimos a clasificar a los hogares según clima educativo definiendo como “bajo” aquellos hogares en los que el mayor nivel educativo de los adultos responsables se encontraba entre primario completo – incompleto (15%) y secundario incompleto (29%); “medio” para los que el mayor nivel educativo de los adultos responsables fuera secundario completo (34%) y por último “alto” para los hogares en que algunos de los adultos contaba con “terciario – universitario incompleto” (12%) o bien “terciario - universitario completo” (7%)⁴⁰. De este indicador surge que el 44% de los entrevistados contaba en sus hogares con un clima educativo bajo, un

³⁹ Entendemos a las familias como personas en relación que se vinculan por lazos de parentesco. Si adicionamos la referencia a los “hogares”, estas personas conviven bajo un mismo techo (Montes: 2004).

⁴⁰ Entre los estudiantes un 3% no respondió o bien no recordaba el máximo nivel educativo alcanzado por los adultos de su hogar.

34% medio y el 19% restante alto. Entendemos que esta variable constituye una puerta de entrada al clima educativo del hogar.

Antes de profundizar el análisis en torno a las experiencias y expectativas familiares, cabe destacar que consideramos que no necesariamente todos los miembros de la familia actúan de la misma forma y/o comparten una misma racionalidad, sino que pueden convivir, dentro de la misma unidad familiar, diversas miradas, formas de relación, funciones o roles dentro de la familia. En este sentido, siguiendo a Lahire (1997 en Tiramonti y Ziegler, 2008) se torna analíticamente riesgoso presentar como homogéneos a sectores o grupos que poseen un repertorio múltiple de estrategias, distintas e incluso opuestas en algunos casos. Es decir, en nuestro caso situaciones de riesgo de vulnerabilidad equivalentes o bien un similar clima educativo en el hogar no conlleva necesariamente a trayectorias iguales, sino que la experiencia de cada sujeto, sus interacciones con diversos actores, los sentidos atribuidos, entre otros, implican diferenciaciones en los caminos recorridos.

A partir del recorrido de las entrevistas, nos fue posible identificar la fuerte vinculación existente entre las decisiones individuales de los estudiantes y las trayectorias familiares, o bien de algunos de los miembros de la familia. Estas vinculaciones por lo general funcionaron como incentivo para el inicio de la trayectoria de los jóvenes, tal como puede leerse en los siguientes fragmentos:

Entrevistadora: Y en cuanto a personas que te pudieron ayudar, amigos...

Entrevistada: Con mi mamá, a pesar que es humilde y está donde estamos, siempre me incentivó a estudiar. Claro, de una familia humilde, el anhelo es que al menos alguien pueda formarse y ser alguien, así que siempre [me apoyó]. (Entrevistada 7)

“Hasta mi abuelo de 90 años, buscaba apoyarme y decir: -‘Mira para ser alguien, para crecer, formal, profesional, personalmente, tenés que ir a una universidad y salir del colegio y romper esa burbuja.” (Grupo Focal 3)

Vinculado a lo anterior en algunos de los testimonios de los jóvenes entrevistados surge la explícita referencia a expectativas que algunos de sus familiares depositan en ellos, frente a las mayores posibilidades que estos jóvenes cuentan respecto de las que en su momento tuvieron los miembros (ahora) adultos de sus familias. Al respecto, una de las entrevistadas nos mencionaba en dos instancias diferentes de la misma entrevista:

“...cuando era muy chiquita me decía mi abuelita que como ella no pudo tener estudios, y casi de la familia muy pocos, me decía: - ‘Vos tenés que ser mejor que yo, vos tenés que

seguir, nunca pares, no te rindas' y por eso yo prometí algo. Y aparte quería seguir mis estudios yo.” (Entrevistada 4)

Entrevistadora: Cuando termines la carrera, ¿cómo te ves en lo personal y en lo profesional?

Entrevistada: En lo personal, es que es un logro para una persona terminar una carrera.

Tener un título. Sería como llevar algo a casa: - 'Mamá mirá!', a la familia. (Entrevistada 4)

Esta joven narra cómo las expectativas de su familia en torno a su ingreso a la universidad se hacen carne propia, encontrándose incluso difuso el límite entre sus deseos individuales y los de su familia. La reflexión sobre su propia trayectoria no puede dejar de lado este aspecto tan importante en tanto las razones del inicio de su carrera contemplan también los deseos y prenociones de sus familias. Esta característica se encuentra muy vinculada a la motivación referida al deseo de ascender socialmente, aspecto al que nos referiremos más adelante, pero que en estos casos, el énfasis está puesto más en los deseos de externos que de los propios jóvenes.

En línea con lo anterior, otro de los jóvenes nos relata cómo la decisión de que él estuviera en la universidad fue prácticamente de su madre:

Entrevistadora: Más allá de la escuela secundaria, ¿vos nombrarías a personas que te ayudaron en tu adaptación o en tu decisión de estudiar?

Entrevistado: Yo creo que mi mamá, principalmente fue la persona que me incentivó a estudiar. Porque me transmitió el... cómo se podría decir, el hecho de que después del secundario tenía que seguir la universidad, no es que digamos había un parate o tenía que ir a trabajar, no, era algo que... primario, secundaria, universidad. Yo siempre lo vi así, y mi mamá también y bueno, fue una decisión de ella.” (Entrevistado 3)

Tal como expusieramos anteriormente existe un grupo mayoritario de los jóvenes entrevistados que refiere a un incentivo por parte de sus familias en el inicio y continuidad de su trayectoria en la universidad. De modo que el grupo familiar en el que se encuentran insertos, aun cuando ninguno de sus miembros haya pisado esas instituciones, alienta su inserción educativa. Por otro lado encontramos también un grupo minoritario de entrevistados entre quienes esa lógica de incentivo no tiene lugar en tanto, o bien sus familias mantienen una posición más bien “neutra”, o bien directamente no están de acuerdo con que estudien una carrera universitaria. Respecto de la actitud “neutral” introducimos uno de los relatos que hacen referencia a ello:

Entrevistadora: Y de la familia, ¿quién te ayudó?

Entrevistada: Bueno, de mi familia, fue más aceptar la decisión, porque ni la familia de mi madre ni la de mi padre tuvieron carreras universitarias así que no conocían mucho el mundo de la universidad ni de la facultad. Cuando terminé el secundario y le dije a mi mamá que quería ir a la universidad, fue como: -'¿Qué es la universidad?' Y plantearle qué carrera quería estudiar y no entendían mucho, en sí, no me ayudaron pero tampoco me dejaron de lado. Yo fui a anotarme con mi hermana, a ella le dieron ganas de estudiar. El apoyo lo tuve, pero mucho no sabían de qué se trataba. (Entrevistada 5)

A partir del relato de esta joven podríamos referir que su familia mantuvo cierta posición “neutral” en tanto sus miembros desconocían en gran medida las implicancias del inicio de una trayectoria universitaria.

Luego, en cuanto al desacuerdo de los integrantes de los hogares con la elección de los jóvenes, pareciera que las expectativas de sus familias no fueran coincidentes con lo que desean los jóvenes para su propia vida, en tanto se observan que algunos de los adultos mayores de sus familias parecían tener otras ideas de qué harían sus hijos. Incluso es esta contradicción con su grupo familiar, o bien con parte del mismo, donde pueden encontrar una razón y/o motivación para estudiar, intentando diferenciarse de las experiencias de sus familiares. Al respecto incluimos un caso emblemático de esta situación:

Entrevistado: Mi papá no tenía en la cabeza que estudiemos. Es más, cuando ingresé a la Facultad me dijo: - '¿Vos querés ingresar en la Facultad? ¡Vas a trabajar!! [con tono de reto]'. Y en el colegio, él... me acuerdo que una vez me dijo... porque yo a la vez de ir al colegio también lo ayudaba a mi viejo. El tiempo que tenía lo ayudaba a mi viejo, iba al colegio y después iba a donde él trabajaba. Un día él nos dijo a mi hermano mayor y a mí: - ¿Qué van a hacer? ¿Estudiar o trabajar?

Entrevistadora: Osea que les dio la opción de “estudiar”...

Entrevistado: Sí, pero yo sentía más que nos empujaba a trabajar. Yo quería estudiar... pero terminé diciendo estudiar y trabajar. Y así fue, siempre laburé... todo mi paso en el colegio [secundario] lo ayudé. (Entrevistado 11)

Por su parte, una de las participantes de los grupos focales nos mencionaba que algunos miembros de su familia perciben su transitar por la universidad como una “pérdida de tiempo”:

“En mi familia no tienen idea lo que yo hago, ni por qué estudio ni por qué llego a las once de la noche... la gente del barrio debe decir: - ‘¿Ésta que hace que vuelve a esta hora...?’ . Mi papá por ahí sí, era un poco el que más me apoyaba. Mi papá murió hace un año, me ayudaba un poco más. Mi mamá también pero... es como... hay un par de problemas... no sé cómo explicarlo, es como que no se entiende, en vez de valorar tu logro... es como que lo ven como una pérdida de tiempo. Si no hubiera trabajado me imagino que nadie me hubiera ayudado con un peso, estoy segura. Se ponen contentos de tus logros pero es como que no te entiende, es como que te aplauden sin saber por qué. Es raro... ”(Grupo Focal 5)

A partir de los fragmentos anteriores es posible suponer que la cierta discrepancia observada para con los estudios universitarios de los jóvenes, podría estar vinculado a que la situación socioeconómica de estas familias, y en consecuencia sus estrategias familiares de vida, se ha encontrado por lo general más vinculada a la preocupación por la supervivencia, no así a la posibilidad y/o expectativas por que sus hijos logren una mayor cantidad de años de educación.

Por otro lado, a lo largo del trabajo de campo nos encontramos con algunos entrevistados que manifestaron que continuar con su carrera universitaria era algo “natural” en tanto se consideraba como el paso a seguir. Es decir que no hubo un momento de reflexión en torno a esta decisión, sino más bien un apego a la trayectoria esperada, tanto individual como propiciada por su entorno:

“Yo creo que fue algo natural. Yo sabía que cuando terminara el secundario iba a ir a la Universidad. No me puse a pensar si iba a estudiar o trabajar. Yo sabía que iba a salir de ahí e iba a tener que seguir estudiando porque, lamentablemente si querés ser alguien, tenés que estudiar.”(Grupo Focal 3)

“Y como tengo una hermana más grande, por parte de mi papá, y ella también estudiaba [Derecho en la UBA], para mí era algo natural terminar el secundario y continuar la facultad. Y cuando estaba en tercer año [de la escuela media] ya más o menos estaba decidida que era lo que quería seguir, que era la carrera de Contador y para elegir la facultad siempre supe que iba a ir a la UBA.” (Grupo Focal 3)

A partir de los análisis realizados es plausible pensar que esta “naturalidad” deviene de la heterogeneidad relevada entre los entrevistados respecto de su grado de vulnerabilidad. Así, si bien nos hemos encontrado con jóvenes cuyos grados de vulnerabilidad son altos, también dimos con estudiantes cuyas familias lograron recomponer lazos sociales a partir de las

políticas de inclusión que se llevaron a cabo recientemente, permitiéndoles reducir sus grados de vulnerabilidad, de allí que se encontraran más próximos a los sectores medios. Esto podría estar conllevando a que la continuidad de su trayectoria educativa en la universidad no les sea extraña sino un paso “natural”.

I.III. Expectativas de movilidad social ascendente: “Ser alguien”⁴¹

Tal como refiriéramos en el Capítulo I, el incremento de la matrícula universitaria refiere tanto a procesos que tuvieron lugar al interior del sistema educativo (entre ellos procesos de inclusión educativa de sectores que antes se encontraban relegados de la educación superior universitaria, una mayor cobertura lograda por el nivel de enseñanza medio y el aumento de la cantidad de instituciones universitarias) como a continuidades en las valoraciones y expectativas de movilidad social ascendente de la sociedad argentina en torno a la educación, aspecto que se encuentra muy enraizado en la trama sociocultural de nuestro país.

Las elecciones en materia educativa, forman parte de estrategias de adquisición de capitales sociales, económicos y culturales legítimos. Específicamente refiriéndonos al capital cultural, las expectativas y las pretensiones de ascenso y movilidad social ascendente se estructuraron en torno a la adquisición del mismo (Dussel, 2005; Tiramonti y Montes, 2008; Tiramonti y Ziegler, 2008; Carli, 2012; Mayer, 2012).

Al respecto en las entrevistas realizadas, una de las razones enunciadas en torno a su elección educativa actual, se vincula con el deseo de “ser alguien”, de percibir al título universitario como aquello que los llevará a ascender socialmente.

Cabe destacar que este aspecto referido a “ser alguien en la vida” emergió en mayor medida en las entrevistas individuales no tanto así en los grupos focales, de allí que es posible inferir que en un mayor grado de intimidad se expresaron estas sensaciones y perspectivas individuales, al mismo tiempo que les fue posible expresarse con mayor libertad sin encontrarse condicionados por el “deber ser” del grupo o bien sin preocuparse por lo que estarán pensando el resto de los participantes.

En estos jóvenes que, tal como describiéramos anteriormente, se encuentran en situación de riesgo de vulnerabilidad social, ese ascenso social (“*posibilidad de progreso*” según sus propias palabras) se vincula con la salida de esas circunstancias. La educación aparece en la

⁴¹ El presente apartado retoma el desarrollo incluido en la Evaluación de Impacto del Programa Potenciamos Tu Talento (Mayer y Cerezo, 2014). Este constituye una primera aproximación al tema que se ha visto ampliado y profundizado en esta tesis .

percepción de los jóvenes como la principal vía para “salir” de situaciones de vulnerabilidad y de inseguridad social.

Entrevistadora: ¿Qué pensabas en relación a estudiar una carrera universitaria?

Entrevistado: Para mí era la posibilidad de progreso, yo pensaba que sin estudios uno no podía lograr nada en la vida, porque se iba a quedar siempre en un trabajo mediocre en un trabajo que no le gustara, en cambio si es algo que a uno le gustara podía hacerlo por el resto de su vida y ser feliz y poder progresar cada vez más. (Entrevistada 5)

Este deseo por un “futuro mejor”, por tener oportunidades de progreso, por ascender socialmente a raíz de la elección de una carrera, es una razón que se encuentra fuertemente vinculada a su historia familiar y a la realidad socioeconómica de sus familias. Tal como podemos observar en los siguientes fragmentos, se le atribuye a los estudios universitarios el sentido de ser aquello que les permitirá desprenderse de la inestabilidad laboral experimentada por sus familias (“movilidad intergeneracional” en términos de Kessler y Espinoza, 2003) al mismo tiempo que podrán ayudarlas económicamente:

“Para mí la facultad es un futuro mejor, un trabajo asegurado. Sé que voy a trabajar de algo. Sé que no es que no voy a tener trabajo como le pasaba a mi papá que a veces no tiene trabajo y no lo puede encontrar. Sé que me va a dar un poco más de independencia económica. Al principio, cuando empiece a trabajar, sé que voy a poder ayudar a mi familia. Y sé que todo eso me va a dar la Facultad.” (Entrevistado 11)

“Mi papá tiene una obra social porque es el único que trabaja, y nosotras no nos beneficiamos de esa obra social, a mí me gustaría en el futuro trabajar y tener una obra social para mi familia. Por ese lado está bueno, pero mi papá todo el día trabaja y no lo veo en mi casa, solamente a la noche. Está bueno por un lado, pero no hay un disfrute de la relación de familia.” (Grupo Focal 1)

Para pensar la vinculación entre los años de estudio y las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo, sostendremos que más allá de la segmentación del mercado laboral y el consecuente incremento de las desigualdades sociales que se encuentra fuertemente relacionada al estrato social de pertenencia (Jacinto, 2008), continúa siendo posible afirmar que una mayor cantidad de años de escolarización brindan una mayor protección laboral y mejores ingresos (Gallart, 2000 y Kritz, 2005 en Jacinto, 2008). Al respecto hemos identificado vestigios de ésta última afirmación en los discursos referidos por los entrevistados: estudiar en la universidad y por lo tanto una mayor cantidad de años de estudio,

es aquello que les dará la posibilidad de contar con un trabajo, en mejores condiciones del que hubieran obtenido si no hubieran estudiado en la universidad, que los aparte de la precarización laboral, que les garantice el acceso a lo “material”. Tal como puede leerse en los siguientes fragmentos:

Entrevistadora: ¿Qué beneficios pensás que la carrera universitaria te puede brindar?

Entrevistado: Actualmente digamos, el hecho de tener un trabajo en el cual te puedan digamos pagar como te corresponda. Que te permita pagar los gastos necesarios que tenés día a día. Entiendo que no es condición suficiente el hecho de tener un título como para automáticamente tener un trabajo, pero la verdad ayuda. Ayuda mucho, yo no creo que pudiera haber tenido lo que tengo ahora si no estaría estudiando. Eso lo tengo bien claro. También entiendo que lo que me gusta a mi [estudia para contador público], sin estudio no, es muy difícil que me tome una empresa. Más que nada sin experiencia como me tomaron a mí. Pero para mí es muy importante la facultad y el título para conseguir un trabajo bien... (Entrevistado 3)

“... lo que uno gana, viendo lo económico, terminando el secundario no es lo mismo que lo que gana una persona que está con la mitad de la carrera o una persona que ya se recibió y es un progreso también. Progreso profesional, personal y económico porque yo creo que si vos estudias y tenés una carrera ya tenés menos sacrificio para ahorrar y yo creo que uno estudia para el día de mañana poder tener una casa, un auto, etc. El estudio te da más acceso a lo material...” (Entrevistada 2)

El título universitario funciona, según el sentido que le atribuyen los entrevistados, como una especie de “respaldo”, una “garantía” para conseguir un trabajo, que incluso les guste, en el futuro:

Entrevistador: ¿Pensás que estudiar una carrera universitaria te va a dar beneficios?, ¿cuáles?, ¿en qué ámbito?

Entrevistado: Y... que por ahí una persona que no tiene título le es difícil conseguir un trabajo que le guste. Si quiero trabajar en la parte administrativa de una empresa con el título tengo más posibilidades que otra persona que no tiene conocimientos en el tema. Además es un respaldo, hoy sin título es muy difícil conseguir trabajo. (Entrevistado 8)

“En mi caso, yo pienso que con mi título y consiguiendo un buen trabajo, no estaría tan preocupada de llegar bien al mes, o de no preocuparme por los gastos, ayudarla a mi mamá de la mejor manera con los remedios...” (Entrevistada 7)

“Es como que [tener un título universitario] te da más posibilidades para hacer algo que te guste y que te sea redituable económicamente también, como que si no estudiás no tenés la posibilidad de trabajar cómoda y aparte hacer lo que te gusta y tener una buena ayuda económica también.”(Grupo Focal 1)

Incluso al reflexionar en torno a las posibilidades que ofrecería su título universitario, algunos de los entrevistados marcaron las diferencias entre las posibilidades laborales que éste les ofrece frente al título de enseñanza media respecto de las posibilidades de conseguir un trabajo.

“Antes era tener el secundario completo, ahora tener el secundario completo no alcanza para conseguir un trabajo bueno, entonces sino tenés un título universitario o terciario es mucho más difícil conseguir algo, aparte de sobrevivir para darte tus gustos.” (Grupo Focal 6)

“Yo creo que en lo social si tenés el secundario completo y hasta por ahí nomás, es como si vos vas a buscar trabajo, no te toman en serio, como que te pueden llegar a pisotear si no tenés más conocimiento, o más capacidad en lo académico, uno es más consciente a medida que va estudiando, en la vida, digo, y no tiene mucho conocimiento al terminar el secundario, para mí.” (Grupo Focal 1)

Una de las participantes de los grupos focales refiere que, desde su perspectiva, las diferenciales posibilidades de conseguir un trabajo teniendo solamente un título del nivel medio se ven reforzadas entre las mujeres:

“Y porque si tenés el secundario completo y te quedas ahí como que no tenés muchas oportunidades de trabajo, más siendo mujer, en cambio con un título vos tenés acceso a otras partes de una misma empresa por ahí.” (Grupo Focal 5)

A los fines de dar cuenta de los procesos de movilidad social en Argentina, tomaremos el desarrollo de Kessler y Espinoza (2003). Los autores sostienen que desde mediados de los años setenta la clase media argentina inicia un proceso de empobrecimiento. Específicamente desde la década del noventa, con el incremento del desempleo y el aumento de la inestabilidad laboral, la imagen tradicional de movilidad social ascendente vinculada a mejorar las trayectorias ocupacionales fue desdibujándose y perdiendo vigencia y los movimientos de ascenso y descenso se reparten casi aleatoriamente. El peso relativo de los factores que inciden en los procesos de movilidad parece haber cambiado, entre ellos se observa que la educación no contribuye necesariamente a la obtención de mejores empleos. Más allá de estas

afirmaciones, es necesario retomar la ya mencionada construcción de sentido en torno a la adquisición de capital educativo que ha estado siempre presente en los argentinos en relación a las pretensiones de ascenso y movilidad social ascendente, de allí la importancia atribuida a la educación como factor que posibilitaba el ascenso social. Es en estas atribuciones de sentido donde podríamos identificar la persistencia de la valoración de la educación como un promotor social a pesar de que su peso relativo se haya visto modificado. Estas situaciones donde se corrobora una diferencia entre movilidad según criterios objetivos y la percepción subjetiva son denominadas por Kessler y Espinoza (2003) como “movilidad espuria”, implica que si bien hay sectores sociales que ascienden socialmente, la significación y características de estos movimientos no son idénticas al pasado en tanto las recompensas asociadas a los puestos alcanzados son menores que antaño.

A modo de cierre del presente apartado podríamos inferir que se observaron diferencias según el grado de vulnerabilidad de los jóvenes en torno a la dimensión que hasta aquí hemos trabajado. Así quienes se encuentran inmersos en una situación de menor vulnerabilidad social, refieren que el título universitario les aportará posibilidades de “progresar”, de “estar mejor”. Por su parte, entre aquellos jóvenes que presentan una mayor vulnerabilidad social pareciera encontrarse más extendida la noción de que con el título pasarían a “ser alguien”. Se desprende de lo anterior que sería a partir de la obtención de esta credencial educativa que podrían construir su identidad, construcción que prioriza por sobre todos los otros aspectos los profesionales, en tanto pasarían a “ser alguien” sí y sólo sí estudian. Cabe preguntarse si esta relación se encuentra vinculada a una noción de meritocracia más extendida entre éstos jóvenes en particular y que se encuentra reforzada por las mismas instituciones educativas.

En el fragmento que se incluimos a continuación una de las participantes de los grupos focales refiere a esas ansias de progreso vinculadas al estudio de una carrera universitaria, progreso que está muy ligado al esfuerzo individual:

“Yo quiero alcanzar lo que no pudieron mis papás, para mí es eso. La familia de mis dos papás es re carenciada, no hay ningún recibido en la familia, a mi mamá le falta poco. Quiero marcar la diferencia, quiero ser distinta, quiero demostrar que se puede, que no importa de donde hayas salido, lo importante es que si vos le ponés esfuerzo y ganas podés llegar y quiero lograrlo y la universidad me permite eso.” (Grupo Focal 6)

I.IV. Deseos de emancipación⁴²

Vinculado a los aspectos trabajados en el apartado anterior, surge del discurso de los jóvenes entrevistados como otra de las razones que los llevaron a acceder a la educación superior universitaria el deseo de emanciparse, o al menos imbuirse en prácticas emancipatorias que los inician en ese deseo. Este anhelo que se plasmaría en el largo plazo, por lo general se encuentra vinculado a la concreción de la independencia económica de sus familias y a contar con una estabilidad económica. Justamente, y tal como se desprende de los fragmentos incluidos a continuación, la universidad aparece como una vía para lograrlo:

“Creo que teniendo un título y pudiendo trabajar podría lograr una independencia económica de mis padres, voy a poder arrancar una vida, no se si solitaria es la palabra, pero de independencia seguro que sí. No le voy a tener que pedir más nada a mis viejos. Me voy a bancar yo solo.” (Entrevistado 8)

“Yo particularmente espero que al terminar la carrera, profesionalmente tenga un buen trabajo, y no digo de jerarquía, pero un trabajo importante. Con más complejidad, de acuerdo a mis estudios, ¿no? Y personalmente tratando de buscar un departamento para vivir solo, es muy difícil en estos tiempos pero ojalá teniendo un auto también, pero bueno básicamente así. Crecer en lo profesional, tener un trabajo digamos, más importante y complejo, estar, digamos, encontrar comodidad en ese trabajo, y eso.” (Entrevistado 3)

Este deseo de emancipación, de “bancarse solo”, de “vivir solo” no es una razón aducida por los varones solamente, sino que las mujeres refirieron también a este aspecto como una de las posibilidades que acarrea el hecho de recibirse de una carrera universitaria:

Entrevistadora: Pensando en tu infancia y adolescencia, ¿qué cosas que no tuviste pensás que el estudio universitario puede darte?

Entrevistada: Y sí, una estabilidad económica. Poder ser independiente de mi familia. (Entrevistada 4)

“... nunca fui una chica pretensiosa en decir no tuve esto y ahora lo voy a tener. Si bien tuve mis necesidades, no voy a decir que no, bastantes, pero no me quejo dentro de todo. Me gustaría trabajar, recibirme, para poder satisfacer algunas cosas que hoy por hoy o en su

⁴² El presente apartado retoma el desarrollo incluido en la Evaluación de Impacto del Programa Potenciamos Tu Talento (Mayer y Cerezo, 2014). Este constituye una primera aproximación al tema que se ha visto ampliado y profundizado en esta tesis .

momento no pude satisfacer. También para formar mi familia y cambiar mi realidad, modificar la situación.” (Entrevistada 7)

Este deseo emancipatorio, si bien en la mayoría de los casos emerge vinculado a lo económico, no se vincula solamente a ello. Una minoría, sobre todo aquellos que se encuentran en un mayor grado de vulnerabilidad, refiere a que ese deseo emancipatorio tiene también arraigos en lo habitacional y en lo vincular.

Respecto de la emancipación en torno a lo habitacional, varios de los jóvenes manifestaron vivir en algunas de las formas que adquiere en los sectores sociales más bajos la segregación urbana: los asentamientos o villas miseria. Otros entrevistados refirieron a sus barrios como “precarios” o “humildes”. Residir en estos emplazamientos implica la percepción de estar expuestos a diversas inseguridades, o bien con una oferta restringida de medios de transporte. Tal como relata una de las entrevistadas quien reside en Isla Maciel, barrio de Dock Sud, en Avellaneda, provincia de Buenos Aires:

“[En Isla Maciel] Hay negocios, hay una salita, hay un colegio, hay un solo medio de transporte que es un solo colectivo que nos lleva a Avellaneda y después a Lanús y eso. En ese sentido medio que estamos esclavizados porque llega solo esa línea y si queremos ir a otros lugares que no vaya esa línea... (...) o cruzar en el bote” (Entrevistada 5)

El GBA constituye en términos de Borja y Castells (2000) una *megaciudad*, en la que, en tanto espacio o ciudad nodal, tienen lugar procesos de fragmentación. El GBA se presenta como una “ciudad por pedazos” en la cual fundamentalmente producto de las transformaciones de los años '90, se profundizaron los contrastes ya existentes entre Sur – Norte y CABA – GBA, al mismo tiempo que aparecieron nuevas rupturas vinculadas a la ampliación de la pobreza, su diversificación y su novedosa especialización. Estos fenómenos pueden ser captados por el concepto de fragmentación (Quintín, 1997 en Ziccardi, 2001) que refiere a la profundización de las formas territoriales de la exclusión, la dosificación territorial de las villas miseria y los asentamientos precarios, al deterioro del hábitat popular. Al respecto, las villas miseria y los barrios “humildes” son formas de residencia que constituyen “soluciones” habitacionales que forman parte de las transformaciones socioespaciales que atraviesan las grandes ciudades en Argentina y constituyen procesos “socioterritoriales” ligados a cambios económicos, culturales y sociales más amplios (Torres, 1998).

Vivir en esos fragmentos excluidos ha sido posiblemente una situación que implicó que algunos de los entrevistados identificaran a la educación universitaria como una forma de

salirse de esos emplazamientos geográficos, salir del barrio en el que viven, desear separarse del barrio y de las situaciones en las que viven en la actualidad. Esta opción de emancipación parece más cercana a partir de las posibilidades que ellos consideran que ofrece la universidad. Uno de los participantes de los grupos focales nos comentaba su experiencia al respecto:

“Participante: Yo vivo en un barrio que es humilde, y que es feo. Me dije que en algún momento quería irme de ahí. Pensé que estudiar me abría las puertas para conseguir un trabajo que me guste, que pueda estar cómoda. Que me ayude a progresar en la vida, en lo económico, y como persona.

Moderadora: ¿Vos pensás que la universidad por ejemplo te permitiría mudarte?

Participante: En principio me abrió las puertas para conseguir un trabajo mejor. Así en la medida que conseguís un trabajo mejor, conseguís mejores cosas, vas aprendiendo, cubrís mejores puestos y vas progresando en lo económico... y a largo plazo por ahí puedo mudarme... Yo vivo en un barrio que es feo, es chiquito, es una villa, te quedás sin luz, sin agua, no es una villa común, es bastante feo, tiene bastantes cosas, hay inseguridad, de todo... es como que basta! Yo no quiero quedarme acá, morirme acá. Entonces me pregunto, bueno: - ¿Qué tengo que hacer para irme de acá? (Grupo Focal 5).

Incluso hay quienes identifican en las características de los lugares donde residen algunas limitaciones en su trayectoria universitaria:

Entrevistadora: ¿Faltas a la universidad?

Entrevistada: A veces cuando hay inconvenientes o problemas. Por ejemplo cuando hay demasiada lluvia el lugar donde vivo tenés que salir con barquito [ríe]. A veces tengo que entrar a las 7 am y se largó la lluvia, tenía que salir de casa a las 6 y está todo inundado. (Entrevistada 4)

Por otra parte, la emancipación refiere también al deseo de emanciparse desde lo vincular, de dejar de lado ciertos códigos relacionales que los jóvenes no comparten. Por momentos incluso, su barrio es visto como un lugar de excesos, que se sitúa en los bordes de los problemas sociales, que podrían ser evadidos si lograran salir del barrio. En este sentido, la posibilidad de distinguirse de las facciones de las cuales son originarios (Bourdieu, 1988) aparece como una posibilidad de diferenciarse y de hacer cosas nuevas. Tal como podemos leer en los fragmentos que se incluyen a continuación, algunos de los becarios ya han iniciado ese proceso:

Entrevistadora: ¿Tus amigos de la secundaria o del barrio, los seguís viendo?

Entrevistado: Sí, algunos sí pero muy poco. Algunos son papás ya. O están en la droga y medio que no los veo. O si los veo los saludo y nada más. Ya no es como antes. (Entrevistado 13)

Entrevistadora: ¿Cambiaron tus amigos desde que ingresaste al Programa Apuntalar Universidad?

Entrevistada: Y, en parte sí, en parte desde la secundaria cambia todo. Hay un giro total. Tus amigos de la secundaria casi que se pierden. Hacen cada uno la suya. (Entrevistada 4)

“La separación en mi caso no fue por tema del estudio, no, la situación te va llevando a vos hacer algo y él otra cosa, te va llevando a separarte [de los amigos del secundario]. Si alguno, bueno no es mi caso, pero si alguno fue por un poquito de mal camino, bueno, te separás. (Grupo Focal 4)

En particular, este último participante de los grupos focales nos relata cómo algunos de los jóvenes vecinos de su barrio, funcionan como espejo de su propia trayectoria, e incluso conllevan a reforzar sus decisiones y esfuerzos:

“Y vos pensás: salgo a las siete de la mañana, vuelvo a las nueve de la noche, y no se qué carajo hacen, y verlo que vos salís a las 7 am y está ahí sentado y salís a las 9 pm y están sentados ahí... ¿cómo se puede aguantar esa vida? Y no se cómo hacés... decís bueno, algo estoy haciendo bien.” (Grupo Focal 4)

Otro de los aspectos que parece diferenciarlos de algunos de sus antiguos compañeros de colegio secundario o bien amigos de esos tiempos, es que los entrevistados han optado por posponer su maternidad – paternidad, priorizando su trayectoria universitaria. Al respecto algunos de los entrevistados marcan esa diferencia con los miembros de su entorno, tal es el caso de uno de los participantes de los grupos focales:

“De mis compañeros la mayoría no [estudia]. La mayoría están embarazadas, 4 o 5 están embarazadas y los demás... no estudian...de mis compañeros de la secundaria.” (Grupo Focal 2)

Cabe aclarar que este proceso emancipatorio referido a lo vincular si bien parece cobrar mayor fuerza entre quienes se encuentran en mayor grado de vulnerabilidad social, no se extiende a todos los estudiantes entrevistados. Al respecto varios nos comentaron que

mantienen los “*amigos de siempre*”, con quienes si bien tienen más dificultades para ver por un tema de horarios, mantienen sus vínculos y continúan compartiendo sus ratos libres con ellos.

Si bien a los fines del presente análisis hemos optado por desglosar los diversos tipos de emancipación identificados, esta decisión analítica no implica que estos deseos de emancipación de diverso tipo no sean plausibles de darse de forma conjunta, en tanto desear uno no implica una imposibilidad de ansiar el resto. A modo ejemplificador introducimos un fragmento perteneciente a uno de los estudiantes entrevistados quien refiere de forma simultánea a los tres aspectos, es decir a la emancipación referida a las ansias de independencia económica de sus familias, a la vincular y al deseo de salirse de su barrio. En sus propias palabras:

“Al terminar la carrera... no sé... me veo con una casa propia, fuera de donde yo vivo ahora. Me gustaría vivir en un barrio tranquilo, que no sea marginal... me gustaría ayudar a mis papás. Darles lo que ellos no pudieron, por ejemplo vacaciones, ellos nunca pudieron ir de vacaciones, no nos llevaron pero porque somos muchos y siempre hay que estar trabajando. Me veo ayudando a mis papás, llevándolos a conocer cosas que no conocieron. Me veo con una economía ascendente, en un buen trabajo, en una oficina. Me veo... estudiando más para seguir... siempre quiero seguir estudiando.” (Entrevistado 11)

I.V. Red de relaciones

“Y sé que todo eso me va a dar la Facultad. Me va a abrir las puertas de un mundo, que no conozco, que no viví, que solamente lo veo por la gente que en estos últimos tiempos me estoy comenzando a relacionar. Es como la puerta de entrada.” (Entrevistado 11)

De este modo uno de los entrevistados enuncia las posibilidades que él considera que le puede traer su transitar en la universidad. Oportunidades ya no referidas a lo material y/o a los saberes a incorporar, aunque no quiere decir que no las considere, sino vinculadas al plano relacional. Esto nos remonta necesariamente a la acumulación de capital social legitimado como una de las razones, aunque más vinculado a un plano inconsciente, del inicio de la trayectoria universitaria de algunos de los jóvenes entrevistados.

Tal como referimos en el Capítulo I del presente trabajo de investigación, el capital social refiere al agregado de recursos reales o potenciales asociados a la posesión de una red de

relaciones duraderas que un agente puede movilizar en un determinado momento (Bourdieu, 1985). Al igual que los capitales económicos, culturales y simbólicos, requiere de inversiones por parte de los agentes y puede aumentar o disminuir en función de ese esfuerzo.

La mención a la universidad como una “*puerta de entrada*” implica esa intención de acercarse a un mundo desconocido, donde tienen lugar relaciones que intrigan, pero que al mismo tiempo exigen un esfuerzo por parte de los agentes que allí se inserten. La generación de estas redes puede permitirles también, ya sea consciente o inconscientemente, obtener un mayor rendimiento del resto de los capitales, que, tal como mencionábamos anteriormente, los jóvenes objeto del presente estudio poseen en menor volumen.

La construcción de estas redes implica la constitución de espacios de articulación que los dotan de un respaldo. En el relato de este joven, la universidad aparece como una red, un sostén, un apoyo a su trayectoria universitaria:

Entrevistador: ¿Vos entonces pensás que estudiar una carrera universitaria te puede brindar en el futuro algún beneficio?

Entrevistado: Yo creo que sí, que debería. Por algo uno se forma. Puede ser también que uno a veces no tenga estudios y también no quita que uno no haya ido a la universidad y no sea consciente, y que uno por ahí aprenda las cosas porque se las explican o porque tenga bastante capacidad de retención o de practicidad, pero yo creo que la universidad sí debería por lo menos ayudar a que en el futuro, digamos, tengas una mejor... (...) que tengas como un sostén y que la universidad te apoye en eso y que te ayude en lo que vos querés hacer. (Entrevistado 1)

Al mismo tiempo, la noción de capital social emerge no sólo en lo que refiere a las relaciones que pueden construir en la universidad, sino también en torno a las posibilidades laborales con las que contarán luego de haber ido a la misma. Siguiendo a Jacinto (1997 y 2008) si bien el contexto de segmentación laboral, con indicadores de informalidad y precarización altos, condiciona a los jóvenes en general y a los que pertenecen a sectores sociales más bajos en particular, éste no determina la trayectoria de los jóvenes, sino que ellos pueden contribuir en la gestión de su inserción en el mercado de trabajo, de allí que el incremento del capital social también es un elemento que favorece el acceso a mejores empleos. En este sentido una de las participantes de los grupos focales mencionaba:

“La vida social que uno tiene, por ejemplo no es lo mismo terminar el colegio y trabajar en una fábrica que estudiar y trabajar de algo que te gusta, estar mejor económicamente,

socialmente. Por una cuestión de capacidad digamos, en lo laboral, estudiar te abre una puerta gigante a buscar un buen trabajo.” (Grupo Focal 1)

Observamos que a menudo la construcción de estas “nuevas redes sociales” puede verse impulsada también por el deseo de diferenciarse de sus anteriores relaciones, situación que anteriormente referíamos como emancipación vincular.

En este apartado, nos referimos a las principales motivaciones aducidas por los jóvenes respecto de su ingreso a la universidad, siendo éstas los aspectos vinculados a la salida y/o reducción del grado de vulnerabilidad a partir del deseo de ascender socialmente, la posibilidad de acceder a un trabajo y/o a uno mejor, los deseos de emancipación y la oportunidad de incrementar sus capitales culturales y sociales. Cabe observar que los aspectos vocacionales aparecen muy poco en el discurso de estos jóvenes. Esta situación coincide con lo observado en un estudio realizado por Veleda (2002) quien indica que las razones vinculadas a la realización personal o vocacional, se encuentran mucho más ligadas a las expectativas de sectores medios – altos que a los jóvenes de sectores – medios bajos. En la misma línea, Tiramonti y Ziegler (2008) refieren que la valoración por el conocimiento y el saber es un factor decisivo en las elecciones educativas de los sectores sociales más favorecidos, sectores que incluso pueden considerar esas opciones como una vía para reforzar su capital económico y social ya adquirido.

Entre los estudiantes que participaron de nuestra investigación, parece corroborarse lo anterior en tanto lo vocacional se presenta por lo general algo desdibujado frente a una mayor preponderancia de las razones antes introducidas vinculadas a la salida y/o reducción del grado de vulnerabilidad social. Al respecto, en una de las entrevistas individuales uno de los jóvenes, al relatarnos el proceso de elección de su carrera universitaria, nos mencionó que una de las carreras que le interesaba era astronomía. En sus palabras:

“Desde chiquito me gustaba [astronomía], miraba enciclopedias, documentales, como que es muy loco, me re atrapa, es re interesante...” (Entrevistado 6).

Pero luego, en el proceso de selección de la carrera, el entrevistado refirió:

“...una de las cuestiones por las que yo no elegí astronomía, yo tenía un profesor en la secundaria, el de programación, era licenciado en astronomía, casualidad!, y como que yo me puse hablar con él, aproveché, y me contó cómo en la década del '90 no había trabajo en astronomía, se vino a pique. Entonces eso también sumó para la decisión, en comparación a

ingeniería que sí había trabajo. Es más una vez mi viejo me trajo una nota de un diario, donde decía sobre la demanda de ingenieros en sistemas que había, y como que dije: - 'Bueno, ya está, ya fue...'. (Entrevistado 6)

El fragmento anterior da cuenta de cómo, incluso teniendo un área que presentaba un mayor interés, algunos de los jóvenes terminaron haciendo primar sus deseos vinculados a la posibilidad de obtener un mejor trabajo por sobre sus intereses vocacionales.

A modo de cierre del presente aparatado y a partir del análisis presentado, si bien coincidimos con Tinto (1989) y Panaia (2013) quienes refieren que existe un gran número de estudiantes que al ingresar a las universidades tienen poco claras las razones de ese inicio, esto pareciera no corroborarse entre los jóvenes entrevistados. En el común de nuestro universo parecen primar nociones vinculadas a la movilidad social ascendente y a la posibilidad de emanciparse, verificándose la existencia de un deseo íntimo y compartido de salir de la situación de vulnerabilidad, salida que se vislumbra más próxima con un título universitario en mano, dando cuenta de una particular forma de procesar las desigualdades sociales en nuestro país. Esta situación podría estar vinculada a la heterogeneidad en los grados de vulnerabilidad reportada entre los estudiantes. Así, en algunos la necesidad por diferenciarse de su entorno toma mucho más fuerza que las posibles dudas vocacionales que se generen en el transcurso de su trayectoria universitaria; en otros prima la conciencia del esfuerzo, tanto propio como de sus familias, conlleva a que ellos estén en la universidad, de allí que la duda tampoco sea una opción; por su parte es plausible pensar que otros jóvenes la duda no forme parte del repertorio de posibilidades, de modo que dudar respecto de qué es lo que les gusta y qué no sería una opción.

II. La elección de la Universidad: ¿dónde estudio?

Anteriormente dimos cuenta de las diversas razones referidas por los jóvenes vinculadas a la decisión inicial de estudiar una carrera universitaria. Pero, a la decisión de por qué estudiar una carrera universitaria, debe adicionársele también un recorrido por la elección y las razones vinculadas a la pregunta: ¿en qué universidad estudio?⁴³ Recalcamos que la

⁴³ La decisión en torno a qué carrera estudiar forma parte también de estas decisiones, pero en tanto sólo son plausibles de ser incluidas en el Programa Apuntalar Universidad quienes estudian determinadas carreras (Informática y todas sus derivadas, Administración de Empresas, Economía, Contador Público, Comercio Exterior y/o Ingeniería Industrial), no daremos cuenta de este aspecto en la presente investigación.

separación entre las razones de por qué estudiar una carrera universitaria (aspecto trabajado en el apartado anterior) y en dónde estudiar, es una segmentación analítica y que, por lo general, ambos procesos de elección están imbricados, en este sentido los aspectos desarrollados en el apartado anterior pueden estar presentes al elegir en cual universidad estudiar y viceversa.

A partir del discurso de los jóvenes entrevistados, nos fue posible identificar que las principales dimensiones que tienen en cuenta al momento de elegir dónde estudiar corresponden a la proximidad geográfica y al prestigio atribuido a la institución. Estos aspectos pueden haber sido tenidos en cuenta, tanto para afirmar una elección, como para aseverar una “no elección”. Destacamos que no todos los jóvenes entrevistados, ya sea grupal como individualmente, ponderan de la misma forma estas dimensiones, sino que justamente de allí se observa la diversidad y mixtura de las distintas trayectorias de los jóvenes.

II.I. La proximidad geográfica

Al indagar por los aspectos que tuvieron en cuenta al elegir en qué universidad estudiar, uno de ellos refiere a la distancia existente entre las instituciones y sus hogares. Este aspecto se hizo más presente sobre todo entre aquellos jóvenes que residen en alguno de los 24 partidos del Gran Buenos Aires⁴⁴. Entre ellos, el 46% concurre a una institución universitaria ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La referencia al tiempo que insume el traslado, a las peripecias del transporte público (“pasaron 7 colectivos y ninguno paró”, “tomar el tren la verdad y todo eso, incendios de por medio... se hace “heavy””), la disminución de las horas de sueño, entre otros, dan cuenta de las implicancias que la proximidad o bien la lejanía de las universidades tiene sobre la decisión de dónde estudiar. Al respecto, incluimos a continuación dos fragmentos extraídos de los grupos focales realizados, dando cuenta de la importancia que la cercanía geográfica tuvo para estos jóvenes en el proceso de elección de la institución donde realizar sus estudios:

“Fuimos dos a anotarnos en la UBA, pero después me replantearon porque no vas a la facultad de Lomas [de Zamora], que quedaba más cerca en realidad, y ya estaba. Dije bueno, la UBA más que todo porque estaba yendo mi compañera, después me arrepentí, porque no siempre voy a estar con mi compañera, voy a tener que seguir yo, el camino mío, no voy a

⁴⁴ La importancia atribuida a la proximidad geográfica es plausible de encontrarse emparentada a la decisión metodológica de generar una sobrerrepresentación intencional de residentes del GBA en la conformación de nuestra muestra.

estar siempre atrás de ella. Aparte me queda más lejos... en mi caso estoy a 15 minutos. Entonces sí, dije, me anoto en la Facultad de Lomas.” (Grupo Focal 1)

“Y cuando me plantee las universidades que podía tener la verdad que dije: - ‘Pero: ¿porqué la UBA?, ¿porque lo que me dijo mi mamá?’. Y empecé a buscar cómo ir, cómo volver, me di cuenta que era muy lejos para la zona oeste y descubrí que por mi zona está la [Universidad] de Morón pero es privada. Entonces dije: - ¿‘Qué otra publica tengo?’ Me di cuenta que era la de La Matanza. Fuimos con mis amigas a hacer orientación vocacional, nos pareció hermosa tanto estructuralmente como a nivel educativo.” (Grupo Focal 3)

Incluso, tal como es posible observar en los siguientes fragmentos, algunos de los jóvenes que residen en el GBA pero que estudian en CABA expresaron su enojo y se refirieron al cansancio que el traslado les provoca, llegando a incidir en su trayectoria:

“A mi lleva 2 horas llegar. Hice cuentas y ya perdí como 2 meses de mi vida viajando. A mi me influye mucho (...). Porque la verdad te cansa mucho y te quita mucho las ganas de tener que ir [a la Universidad]... levantarte a las 5 de la mañana. A veces te levantas a las 5 y entre que salís llegás a las 8.30 y a veces llegas tarde! Y te irrita, es un tema que me pone mal, que me pone muy loco.” (Grupo Focal 2)

“Viajás mal, que no podés leer, estudiar, vas apretado. El tema del viaje es complicado si vivís lejos. A veces te pone mal y a veces llegás a la facultad y te querés volver.” (Grupo Focal 4)

Tal como refiriéramos en el primer capítulo de nuestro trabajo de tesis, la ampliación de la oferta educativa en materia de universidades de gestión pública y su emplazamiento en lugares “atípicos”, plantea diversas consecuencias entre las que se destaca el impacto en las zonas geográficas en las que se fundan esas universidades. Uno de esos impactos refiere a la ampliación de las posibilidades de acceso al nivel de enseñanza universitario, al vencer una posible barrera de acceso o bien un factor que influye en la continuidad de una carrera: la distancia existente entre las instituciones y los hogares de los estudiantes. Parece que para algunos de los entrevistados la cercanía geográfica aproxima a la institución y la erige como algo “posible”. En palabras de uno de los entrevistados:

“Yo terminé el secundario y me puse a estudiar el CBC [Ciclo Básico Común de la UBA] para medicina y después dejé. Al mismo tiempo estaba trabajando y me estaba pagando yo los gastos. Después estuve [trabajando] en La Rural, después laboraba en un mayorista y después de tres años volví a estudiar. Ahora estoy en primer año y bueno ya... Al mismo tiempo que

estaba en el CBC estaba trabajando en Mc Donalds. Estudiaba en Avellaneda, trabajaba en Quilmes y vivía en Varela y todos los días salía a las 5 de la mañana. Ahora estoy estudiando en Varela, en la UNAJ [Universidad Nacional Arturo Jauretche], abrió hace dos años esa facultad y es medio arriesgado porque no hay ninguna... y al final dije: - 'Está cerca, es una posibilidad.' (Grupo Focal 2)

Cabe retomar la acepción de Pérez Rasetti (2012) quien para referirse a la expansión y extensión de las instituciones universitarias hasta aproximarse geográficamente a los jóvenes hace uso del término “vecinalización”. Las nuevas universidades constituyen “ofertas de proximidad” como las denomina el autor, que hacen posible la inclusión de chicos y chicas que de otro modo no hubieran ingresado a la universidad. Entendemos la proximidad no sólo geográficamente, sino también como una aproximación de las instituciones a los jóvenes. De allí que logren constituirse en una opción posible.

Cabe resaltar que en algunos de los jóvenes entrevistados estudiar en estas “ofertas de proximidad” no constituyó su primera opción, sino que por una sensación de mayor prestigio o bien porque no integraban su imaginario respecto de “LA universidad”, se inscribieron en primera instancia en universidades más tradicionales. Pero los largos trayectos, el “*tiempo perdido*”, la “*mayor tranquilidad*”, entre otros factores, incidieron en que finalmente se decidieran por estas “nuevas universidades”. Tal como podemos leer en el fragmento a continuación:

“La [Universidad de La] Matanza me permite estudiar mejor y estar más tranquilo a la hora de estudiar, además del tema de la cercanía. Antes salía de mi casa a las 4 de la mañana para llegar a las 7 AM... Cursaba en Ciudad Universitaria [de la UBA], estaba en viaje constantemente, lo mismo a la vuelta, me agarraba el tráfico en General Paz, y después hasta que enganchaba el otro colectivo por ahí pasaban dos horas. Estaba mucho más tiempo viajando que estudiando. Entre que pedí el cambio y empecé en La Matanza perdí un año, recién pude ingresar en julio.” (Grupo Focal 5)

La proximidad geográfica, aun entre aquellos entrevistados que eligieron universidades más tradicionales aunque estuvieran más lejos e implicara trasladarse, es una dimensión que tienen en cuenta al relatar su trayectoria educativa. Al respecto, la importancia de esta dimensión puede ser observada en el caso de este participante de los grupos focales quien, aún viviendo en la zona oeste del Gran Buenos Aires y siendo consciente de las complicaciones que acarrea el traslado, elige cursar en la UBA:

“Yo veía más la posibilidad, del inconveniente en lo que era el viaje. Yo vivo en Merlo, y en Merlo te tenés que tomar un tren hasta estación Once y después recién ahí moverte. Después había un CBC en Merlo, lo cerraron, entonces tuve que ir al CBC que está en Paternal, ahí media hora hasta Liniers y después media hora en el colectivo... Entonces ese era el problema por el cuál la UBA era un inconveniente, más para mi papá que para mí o mi mamá, porque yo hablaba con ellos. Yo quería la UBA por el prestigio y porque no hay que pagar la universidad. Y mi papá por ahí me decía: - ‘Andá a la Universidad de Morón, no importa, la pagamos igual, es más cerca’. Empecinado, yo: - ‘Vamos a la UBA, pero bueno, lo que más se complica es eso, el viaje’. (Grupo Focal 4)

Observamos entonces la heterogenidad existente en torno a la importancia atribuida a la cercanía y/o lejanía de la institución. Así, para algunos es un aspecto estructural más a tener en cuenta, es decir si bien la distancia es vivenciada y forma parte del relato de los jóvenes, ésta no constituye un obstáculo para sostener la elección de la institución en la que transcurre su carrera universitaria. Otros, en cambio, le otorgan gran importancia a la cercanía y/o lejanía de la universidad, situación que pareciera repercutir de dos formas en las trayectorias universitarias de los jóvenes. Una de ellas implicaría que la distancia a la que se encuentra ubicada la institución respecto de sus hogares condiciona en gran medida la respuesta a la pregunta ¿en qué universidad estudio?, en tanto priorizan las instituciones que se encuentran más cerca de sus casas para reducir el tiempo y los gastos de viaje. La segunda consecuencia, si bien la distancia de la universidad es grande, e incluso hay momentos en que incide en la trayectoria universitaria de los jóvenes (los irrita, genera que falten, disminuye las posibilidades de juntarse a estudiar en grupo, entre otros) no implica que elijan otra institución para continuar sus estudios. De esto se desprende que existirían otros factores que hacen que los estudiantes mantengan su decisión más allá de la distancia. Muchos de ellos tendrán que ver con los aspectos antes mencionados sobre el para qué estudiar, pero también hay otros aspectos en los que basan su elección por una institución y no por otra.

II.II. El prestigio atribuido a la institución

Al indagar en torno a las razones por las que eligieron estudiar en una universidad y no en otra, emerge la noción de “prestigio”. Entendemos que éste constituye una atribución de sentido en términos weberianos (Weber, 1965) y por lo tanto compartida y construida intersubjetivamente. Estas atribuciones de sentido integrarían los “marcos de significado”

desde los que los agentes interpretan las acciones, los sucesos y la propia conducta; así como también organizan su vida social práctica (Giddens, 1987).

El prestigio apareció entre los participantes de los grupos focales y entrevistas como una categoría compartida por muchos de los estudiantes y utilizada para interpretar a las instituciones universitarias, dotarlas de sentido y clasificarlas. En su relato la construcción del elemento prestigio en torno a las instituciones universitarias, se erigió como característica y elemento de distinción entre unas y otras, posibilitando la clasificación de las casas de estudio según posean en mayor o menor medida ese atributo. El “prestigio” se presenta en el discurso de los jóvenes como un rasgo positivo y por lo general como característica vinculada a la Universidad de Buenos Aires. Ésta aparece por lo tanto, como sinónimo de excelencia, como portadora de un *status* que se supone compartido en tanto “*La UBA es la UBA*”:

“Yo era buena para el tema de los números y en el secundario me dieron el premio al mejor contable y había una orientación contable. Entonces dije: - ‘Es la carrera que yo quiero’ y ahí elegí la carrera. La universidad es la UBA porque es la eminencia.” (Entrevistada 2)

“Siempre pensé en la UBA. Porque sigue siendo una de las mejores... siempre pensé en la UBA. Igual me fijé en otras, un momento en quinto año que había exposiciones, pero en general siempre prioricé a la UBA.” (Grupo Focal 6)

En este último fragmento se observa que ese prestigio percibido, toma tal magnitud que llega incluso a instancias de dejar de contemplar directamente otras variables, siendo el prestigio el sentido atribuido a las instituciones universitarias que prima por sobre el resto.

La construcción del prestigio en torno a las instituciones apareció no solamente trasvasando lo vinculado a la calidad educativa, sino que también se relaciona a las mayores posibilidades laborales que otorgarían. Ésto es de gran importancia, en tanto tal como referimos anteriormente, constituyen dimensiones de gran importancia al momento de fundamentar el porqué del inicio y continuidad de su trayectoria universitaria:

“Obvio que si estudiaste en una universidad de poco prestigio, poco renombre que no conoce mucha gente, tal vez tengas dificultades a la hora de conseguir ese empleo, pero yo creo particularmente que cuando en un trabajo vos les decís que sos de la UBA te miran ya de otra forma, aparte las preguntas en una entrevista lo notan, se nota.” (Grupo Focal 4)

“Y por ejemplo yo podría haber ido a La Plata, a la UTN [en La Plata] también y me queda mucho más cerca, menos gente que viaja, pero yo elegí acá [UTN en CABA] porque si conseguís trabajo conseguís acá.” (Grupo Focal 2)

Observamos a partir del relato de algunos de los jóvenes entrevistados que la construcción que poseen en torno a la noción de prestigio pareciera permitirles ubicar en una escala a las instituciones. Así como la UBA se encuentra en la posición más alta de esa escala, es también ese “sistema de clasificación” el que les permite interpretar y catalogar al resto de las instituciones. De modo que el prestigio aparece como una construcción colectiva a partir de la cuál comparan las instituciones, ya sean de gestión pública o privada. Los fragmentos incluidos a continuación ilustran diversas formas de clasificar a las instituciones en base al prestigio que le atribuyen:

“Por esa cuestión fue también que yo elegí la UBA y no la UNLAM [Universidad Nacional de la Matanza]. Yo en la UNLAM, mismo mis compañeros de la secundaria, los cuatro o cinco que sé que están siguiendo puntualmente más allegados era y están estudiando Contador Público, Comercio Exterior o lo que sea están en La Matanza. Y yo por más que me iba solito a la UBA me fui a la UBA, porque hice UBA y no la Matanza. Lo dijo la presidenta: - ‘La Matanza es La Matanza’. No sé, por ahí uno está errado en eso, por ahí no. Ese es el pensamiento que yo tuve.” (Grupo Focal 4)

“Claro, porque te planteas: ¿preferís ser Contador de la UBA o Contador de La Matanza? Y yo preferí de la UBA.” (Grupo Focal 3)

“Yendo a la UBA no vas a encontrar nada a favor de una privada. La privada tiene menos prestigio, la privada es mucho más fácil. La privada es una secundaria.” (Grupo Focal 4)

Esta forma de clasificar las universidades, se extendería “miticamente” a otros y en su valoración de los títulos al momento de seleccionar una persona para cubrir un puesto de trabajo:

“No, yo quería pública antes que privada. La plata sí influye, pero no solamente por eso, sino porque tiene más respeto, a mi siempre me contaron que agarran un currículum de la UBA y agarran uno [la Universidad] de Morón o de la UADE [Universidad Argentina de la Empresa] que son privadas y levantan más el de la UBA por más que el promedio sea cuatro. Siempre me contaron eso, no sé.” (Grupo Focal 4)

Al analizar las opciones de universidades según el clima educativo del hogar se observa que aquellos jóvenes que provienen de hogares con clima educativo “bajo” (45% de los entrevistados) son entre quienes se corrobora una mayor amplitud en las casas de estudio seleccionadas; mientras que entre los que provienen de hogares con clima educativo “alto”

(20%) corresponden a los que concurren en mayor medida a la UBA. A partir de ello es plausible considerar que la reputación de las universidades tradicionales pareciera reproducirse en los grupos de mayor clima educativo, mientras que los hogares de clima “medio” y “bajo” parecen ser más permeables a las “nuevas” opciones. O bien al revés, estas universidades “vecinas” se presentan como más próximas a éstos jóvenes. Lo que no implica que la noción de prestigio de las instituciones como un aspecto a valorar no se encuentre extendida en todos los hogares, independientemente de su clima educativo.

Capítulo III. Primeras experiencias en la universidad: tiempo, espacio y saberes

El ingreso a la universidad es el primer paso de una larga trayectoria. Al recorrer los grupos focales y las entrevistas, nos encontramos con relatos que daban cuenta de diversas experiencias dentro de esas instituciones y testimoniaban sensaciones que los jóvenes atravesaron en el transcurso de su trayectoria universitaria. Diversas son las experiencias y prácticas a las que se refirieron: algunas referían a qué les sucedía a ellos con los saberes que se intentan transmitir y aprender, otras daban cuenta de las relaciones interpersonales construidas en esas instituciones, emergieron también referencias a los usos particulares del espacio y del tiempo dentro de las universidades. A partir de estos emergentes en las líneas que se incluyen a continuación nos aventuramos a analizar las prácticas universitarias. Tal como referimos anteriormente, el contexto de la acción se encuentra delimitado tanto por el tiempo y espacio de las interacciones, como por la co-presencia de los actores.

El registro que de las mismas haremos uso serán los discursos de los jóvenes, en tanto entendemos que su experiencia relata la negociación que han llevado a cabo entre prescripción institucional y su propia autonomía.

Las experiencias de los jóvenes deben ser entendidas, tal como venimos refiriéndonos en el presente trabajo de investigación, a partir de la noción de las desigualdades sociales. Esto en tanto los puntos de partida de los jóvenes no son iguales, así como tampoco sus recorridos ni los modos de apropiación de los saberes.

I. La universidad y sus tiempos

Los tiempos en la universidad distribuyen procesos y acciones educativas. Aunque con diferencias con los tiempos escolares, que se encuentran más cronometrados y normados, graduados, con ritmos bien pautados y claros, los tiempos universitarios parecen replicar algunas de las características de los de la escuela: ambos son tanto un tiempo personal (y por lo tanto plural y diverso) como uno institucional y organizativo (entonces prescripto y uniforme) (Viñao Frago, 1995).

En el relato de los jóvenes emergieron referencias al proceso de adaptación que tuvieron que realizar en función del nuevo tiempo educativo propuesto por la universidad respecto de los de la escuela secundaria. Al respecto, si bien los modos en los que éstos ajustes se producen varían según el tipo de enseñanza de la que egresaron del nivel medio (por lo general quienes

egresaron de un colegio técnico refirieron que éste les demandaba un lapso mayor de clases que la universidad), los entrevistados refirieron a cambios en los tiempos dedicados a la cursada, a la necesidad de ampliar el período destinado al estudio por fuera de la cursada, al lapso que involucra su traslado hacia la institución (en el caso que eligieran instituciones emplazadas más lejos de sus hogares), así como también a las implicancias del estudio en su tiempo libre.

Testimoniando sobre esas modificaciones experimentadas por los jóvenes producto del pasaje de un nivel a otro, introducimos dos fragmentos. El primero de ellos relata cómo la experiencia de estudiar una carrera universitaria le demanda una mayor cantidad de tiempo de cursada y estudio, en detrimento de su tiempo libre:

“...yo en la escuela [secundaria] soy de las personas que capaz que no estudian nunca o faltaba mucho y me iba bien igual. Entonces en la secundaria tenía mucho tiempo libre, y después cuando pasé a ingeniería vas todos los días, tenés doble turno y tenés que estudiar en tu casa. Y me quería tomar el tiempo libre que tenía cuando iba a la secundaria pero cada vez que hacia eso me iba mal.” (Grupo Focal 2)

El segundo fragmento pertenece a un joven que asistía a una escuela técnica. Refiere que estudiar una carrera universitaria transformó el tiempo de cursada y por lo tanto la fracción del día que permanece en una institución educativa:

“... a mi me chocó demasiado el cambio de horario, yo estudié también en la técnica, en la parte Economía y Gestión, y estábamos de las 7 de la mañana a las 6 de la tarde y a mi me encantaba ir estábamos todo el día en la escuela, aparte eran todas chicas [risas] y entonces yo no me aburría. Y de golpe, de ir 11 horas a la escuela a de golpe ir 4 horas o dos horas 3 o 4 días a la semana y como que tengo demasiado tiempo libre (...). Lo que más me chocó fue eso que tenía demasiado tiempo libre y como que no hacía nada. Me sentía tan libre, tan... que no podía.” (Grupo Focal 2)

Otra de las dimensiones que emergieron respecto del tiempo universitario es que éste parece ser el eje a partir del cuál casi todos los jóvenes entrevistados describen sus días y organizan sus tareas. Al respecto observamos que al consultarles cómo es un día normal de su vida, refieren en primera instancia a la universidad como organizador de su rutina. Tal como podemos observar en los siguientes fragmentos:

“Curso a la mañana la facultad, así que me levanto temprano, generalmente curso en una sede que queda en Lugano, y yo soy de Almagro, por lo que tengo un viaje, de una hora,

cincuenta minutos más o menos con el 36... curso toda la mañana ahí, si tengo que cursar a la tarde también lo hago, sino vuelvo al mediodía, con el mismo viaje largo... ahí como, a veces ayudo a mi padre con el trabajo, él es mecánico, sino estudio, según el día también. Los días que voy a Lugano son tres a la semana por lo menos, y los otros dos días, me queda bastante cerca, es la sede que está acá en Almagro, me queda a una cuadra.” (Entrevistado 6)

“Depende porque cambian los horarios, pero generalmente me levanto a las 6, me preparo y a las 7 ya estoy saliendo, entro a las 9 a la facultad, voy, curso, salgo y llego tipo 12 a casa y después duermo la siesta un ratito, a descansar y después me pongo a hacer las cosas de la facu para estar al día. Después ir al gimnasio un ratito para despejarme, después ya la cena y dormir. No me acuesto temprano porque miro la tele a la noche.” (Entrevistada 10)

Esta centralidad del tiempo universitario mantiene aún su importancia entre quienes trabajan⁴⁵ y/o que tienen hijos⁴⁶:

“Mi hijo se acomoda a mis horarios, yo también entro a las 7 por el tema del tráfico, así llego en 40 minutos, sino si saldría más tarde tardaría más. Entonces me levanto, me despierta él para poder ir a la facultad, toma la leche, me levanto, tomo la leche, me preparo y ya.” (Grupo Focal 3)

“...este cuatrimestre por lo menos, lunes, miércoles y jueves salía del trabajo e iba a cursar, que empezaba a las siete. Me tomaba el colectivo y llegaba, también merendaba, si tenía algo de tiempo, y cursaba hasta las nueve. Y después volvía a mi casa y llegaba entre 10:00, 10:30.” (Entrevistado 3)

Tal como se refiere de los fragmentos anteriores, los tiempos que plantea la universidad constituyen un tiempo priorizado, al que muchos eligen dedicarle la mayor parte de su día, un tiempo que parece primar por sobre otros. Cabe destacar que ésta situación puede verse modificada a medida que transcurre su trayectoria universitaria, esto en tanto pareciera que a más experiencia acumulada en las instituciones y un mayor conocimiento de la concepción de tiempo que éstas proponen y demandan, algunos estudiantes hicieran más laxo el cumplimiento de los mismos.

Otra de las dimensiones donde emerge la noción del tiempo universitario, refiere al cumplimiento o no de los horarios de sus clases, así como también a la asistencia a clase de

⁴⁵ En la encuesta autoadministrada no incluimos una pregunta referida a si además de estudiar, los entrevistados trabajaban dado que los requisitos del Programa no habilitan trabajar mientras se estudia (por lo menos durante los dos primeros años de la carrera), de allí que no podemos dar con la proporción exacta de esta variable.

⁴⁶ A partir de las encuestas realizadas se observó que el 7% de los estudiantes tiene hijos, todos ellos mujeres.

los estudiantes. Al consultarles sobre este aspecto la gran mayoría de los jóvenes afirmaron que, sobre todo a inicios de su carrera, llegan puntualmente a clase y que no suelen faltar a la universidad.

Entrevistador: ¿Vos faltás a la universidad con cierta frecuencia?

Entrevistada: No, sólo si tengo algún compromiso importante con la beca, o si me enfermo, que es muy raro, o sea, si estoy muy enferma falto, pero si me siento mal voy igual.

Entrevistador: ¿Y la puntualidad?

Entrevistada: Llego todos los días media hora antes.

Entrevistador: ¿Eso por qué?

Entrevistada: Porque no me gusta llegar tarde. (Entrevistada 5)

Incluso uno de los entrevistados que trabaja refería que hace todo lo posible por no faltar a las clases en la universidad para sacarle mayor provecho al tiempo destacando lo importante de cada uno de los momentos de cursada para su trayectoria educativa:

“No, yo trato de no faltar. Es decir, falto menos ahora que estoy trabajando por el hecho de aprovechar el tiempo. Diez minutos para mí es un montón de tiempo, para ponerme a estudiar, ando con la mochila todo el tiempo para poder estudiar.” (Grupo Focal 1)

Algunos remarcaron que si bien su práctica habitual es llegar a horario a clase, ésta puede verse afectada por algunas externalidades que los exceden, estando por lo general vinculadas al transporte. A modo de ejemplo incluimos el siguiente fragmento:

Entrevistadora: ¿Soles llegar a horario?

Entrevistado: Sí, trato de llegar a horario siempre pero es un poco complicado porque tengo dos colectivos y el subte. Y si falla alguno ya es complicado. De mi casa tengo el 98 hasta 9 de Julio y San Juan. De ahí me tomo el subte en 9 de Julio y San Juan hasta la última estación y de ahí me tomo otro colectivo, la línea 7. Eso es para ir al campus de Lugano. Cuando voy a la de Medrano me queda a colectivo y subte. (Entrevistado 13)

Observamos entonces que entre los jóvenes que viven más lejos de las instituciones universitarias, el tiempo que les insume llegar a la universidad ya forma parte de este “tiempo universitario” y hasta dependen de éste para lograr cumplir con los otros tiempos que demanda la universidad.

Este aspecto representa un punto de ruptura entre sus experiencias en la universidad y las de la escuela media, ya que esta última por lo general se encontraba cerca de sus hogares, no

implicando un traslado, aspecto que se modificando dado que ahora sí tienen que trasladarse para llegar a la universidad, incidiendo en el cumplimiento de los tiempos en la universidad. Si bien en la mayoría de los casos los entrevistados manifestaron que logran y tienen interés por cumplir con los horarios universitarios, encontramos también, aunque minoritariamente, casos de jóvenes a los que les cuesta cumplir con los requisitos de tiempos que propone la universidad. Entre ellos, el viaje hacia la universidad fue identificado como uno de los factores que dificulta cumplir con los mismos⁴⁷.

Luego, otro de los aspectos que indicaron que incide en las trayectorias universitarias de los jóvenes en relación a la (im)posibilidad de cumplir la asistencia y los horarios, es su condición laboral. Al respecto, entre quienes trabajan parecen incrementarse las faltas así como también las llegadas tarde. Tal como surge del relato de una de las entrevistadas que trabaja en un *call center* quien refiere que sus únicas faltas se vinculan a su actividad laboral:

Entrevistada: Básicamente, las faltas están relacionadas con el trabajo y esta complicación particular.

Entrevistadora: Y más allá de eso, ¿tratás de ser puntual, de llegar a horario?

Entrevistada: Siempre.

Entrevistadora: En relación a las faltas y las llegadas tarde ¿cómo te manejas vos?

Entrevistada: No es una variable que se tenga muy en cuenta, la que se perjudica soy yo. En cuanto al profesor, tengo vínculo, está al tanto de mi situación y sabe, que digamos llego tarde por el trabajo y no por otra cosa. Soy un número más también como alumna, no sé si me suma o me resta. (Entrevistada 7)

De modo que entre quienes trabajan los horarios de cursada propuestos por las universidades pueden representar obstáculos para realizar la trayectoria en el tiempo teórico de cursada. En este sentido, varios de los jóvenes destacaron las dificultades de combinar los tiempos de la universidad con los de su trabajo. Al respecto la misma entrevistada nos decía:

“Faltar por mi cuenta casi nunca. Con el tema del trabajo, los miércoles estudio de 9 a 12 y entro de 4 a 8 a trabajar en Capital y de 8 a 11 curso en San Miguel. El tema es que pedí cambio de horario en el trabajo, porque solamente me pude inscribir en forma en una materia, por los horarios, y fuera de término me inscribí en esta materia, para hacer una más. Salgo a las 8 del trabajo y siempre llego a las 9, siempre tarde porque no me dieron el cambio de horario, entonces a veces me figura como falta.”(Entrevistada 7)

⁴⁷ Recordemos que el tiempo que insume su viaje camino a la universidad es en promedio una hora, presentando diferencias según jurisdicción alcanza una media de 64 minutos entre los que viven en GBA y de 48 entre los residentes de CABA.

Este aspecto representa otra diferencia respecto de su trayectoria en el nivel medio, en tanto casi la totalidad de los jóvenes refiere no haber trabajado en su paso por ese nivel de enseñanza.

Pero las dificultades por conseguir horarios convenientes de cursada no se da solamente entre quienes trabajan, sino que es algo que se extiende entre otros jóvenes. Al respecto destacamos que aquellos jóvenes que se encuentran más avanzados en su carrera refirieron mayores dificultades: pareciera que a medida que van avanzando en sus estudios y la matrícula, decrece también la oferta horaria. Incluimos los siguientes fragmentos que dan cuenta de la escasa oferta horaria:

“A medida que vas avanzando en las últimas materias tenés menos horarios. Por lo general yo tengo una materia que es solamente de 8 a 11, dos días. Y no hay otro horario.” (Grupo Focal 4)

“A mi personalmente Luján me encanta. Lo que me molesta es que no nos dan disponibilidad horaria, es ese horario o ese, no hay otro.” (Grupo Focal 3)

A partir de los desarrollos precedentes coincidimos con Camilloni (2009) quien afirma que el tránsito de las instituciones de enseñanza media a las de enseñanza superior universitaria implica, no solamente dejar de ser los mayores y quienes todos conocen, sino también pasar de los tiempos fragmentados que propone la escuela a la necesidad de tener que organizar su tiempo y las dificultades que ello implica, situación que les demanda también ser capaces de encarar un estudio independiente.

Observamos a partir del relato de los jóvenes de nuestra investigación que la adquisición de las prácticas de organización del tiempo propuestas por la universidad y su adopción por parte de los estudiantes, no es un proceso que suceda automáticamente. Los ingresantes, para lograr estructurar su tiempo de una forma que les rinda, que sea provechosa, que les permita cumplir con lo que demanda y propone la institución, deben incurrir en experiencias de prueba y error, así como también de un periodo de adaptación que suele extenderse durante el primer año de la carrera.

Cabe preguntarse por los posibles mecanismos y/o actores que facilitan el proceso de “adaptación” a la universidad, sobre todo en jóvenes que son primera generación universitaria en la familia. Al respecto, emerge del discurso de los entrevistados que agentes externos a la universidad han funcionado como personas de “apoyo”, “guía”, como “puentes” en el

recorrido que implica la comprensión de la propuesta y las exigencias institucionales, funcionando como facilitadores.

Estos agentes externos son principalmente los tutores del Programa Apuntalar Universidad. Este aspecto será ampliado en el siguiente capítulo donde profundizaremos acerca de las implicancias de las tutorías en las trayectorias universitarias, enfatizando en los sentidos atribuidos a ésta práctica.

Pero también, algunas pocas veces los facilitadores son personas pertenecientes a las escuelas medias de los jóvenes, tales como docentes y/o preceptores. Tal como relata una de las participantes de los grupos focales, los profesores del nivel de enseñanza medio suelen ponerlos al tanto y explicarles el funcionamiento de la universidad.

“Yo más o menos tenía idea porque una profesora [del colegio secundario] me explicó que uno no iba todo el día, que había horarios, que había materias que uno elegía, una idea más o menos tenía, pero mucho no sabía (...) De toda mi familia, de mi papá y mi mamá, yo soy la única en ir a la universidad.” (Grupo Focal 1)

Carli (2006) al referirse al tiempo en tanto construcción social y subjetiva de la experiencia estudiantil universitaria, destaca que éste es un tiempo en muchos casos desorganizado, que contiene no solamente tiempos de trabajo y estudio, sino también actividades políticas o actividades sociales. La autora marca una diferencia entre las modalidades de experimentar el tiempo entre los primeros y últimos años de la carrera: mientras que en los primeros transcurre un tiempo vital, iniciático, que tiene lugar en un conjunto de espacios de experiencias; en los últimos años, la universidad pasa a ser un lugar de paso, más extraño y menos cercano, al que se acude desde una experiencia menos colectiva, vinculada a la necesidad individual.

Cabe preguntarse si ese mayor cumplimiento se encuentra relacionado a prenociones que estos estudiantes construyen de la universidad en función del incipiente conocimiento que poseen del mundo que ésta propone y de allí que adscriban a las “reglas” siendo éstas la forma que se les presenta más próxima para insertarse. Otro aspecto que podría estar incidiendo en un mayor acatamiento de los horarios de clase y de la asistencia, aunque no excluyendo lo aducido anteriormente, es que a una mayor distancia percibida de la universidad, de la cultura que ésta imparte y de los contenidos que allí se abordan, podría implicar un mayor cumplimiento de los tiempos universitarios en tanto los estudiantes no quieren perderse ninguna clase (ni parte de ellas), para sacar un mayor provecho a los contenidos allí trabajados.

II. Los espacios en la universidad

Al recorrer los relatos de los jóvenes hemos podido dar con diversos emergentes y matices discursivos que nos permiten aproximarnos a la dimensión espacial de la actividad educativa en la universidad. De allí que en el presente apartado recorreremos los modos en que los estudiantes refirieron convertir el espacio físico de la universidad en territorio (espacio apropiado) y en lugar (espacio dispuesto y habitado) (Viñao Frago, 1995).

Observamos que cuando los estudiantes entrevistados se refieren a los espacios de las instituciones a las que concurren, conviven diversas formas de vincularse con los mismos. Al respecto, identificamos principalmente dos tipos de experiencias en torno a las formas de apropiarse y permanecer en el espacio universitario. Éstas constituyen categorías analíticas, y como tales es plausible encontrar tanto experiencias de los jóvenes que sean asociadas a uno u otro tipo, a ambos o bien que puedan ser ubicadas entre medio de ellas. La primera, refiere a la opción de habitar su universidad, de ahí que elijan quedarse luego de los horarios de clase, que estudien en la universidad, que hagan allí sus reuniones de grupo de estudios, realicen actividades extracurriculares (estudiar inglés, hacer algún deporte, participar de actividades de política universitaria, asistir a clases de apoyo que brindan los centros de estudiantes, entre otras) o bien opten por quedarse simplemente a “no hacer nada” en las universidades.

Pareciera que entre quienes eligen la modalidad de pasar más tiempo del estrictamente dedicado a la cursada en las instituciones universitarias, se desprende que su decisión por habitar las instituciones se vincula a una sensación de comodidad, a la construcción de espacios colectivos con sus compañeros. A partir de lo referido por los entrevistados, observamos que estas ganas de habitar los espacios se vinculan a diversos aspectos. Uno de ellos refiere a la accesibilidad en términos económicos de los espacios, en tanto no tener que incurrir en gastos incita a su permanencia en los espacios comunes. Luego, resaltan aspectos edilicios como características de las instituciones que contribuyen a su permanencia en la universidad.

Destacamos que estos aspectos no son excluyentes entre sí. Al respecto, el relato de una de las entrevistadas refiere a la accesibilidad en términos económicos del comedor y a la existencia de un espacio amplio como factores que favorecen su permanencia en la universidad:

“Me gusta juntarme en la biblioteca con compañeras para resolver algún tema que no entendimos y entre todos nos ayudamos. Justo abrieron un comedor en la facu [Universidad

de la Matanza, Departamento de Económicas], *está bueno porque los precios son baratos y es enorme el comedor y nos juntamos ahí después de las clases.*” (Entrevistada 9)

La posibilidad de habitar esos espacios de forma gratuita o bien a precios económicos emerge como aspecto de gran importancia entre los jóvenes entrevistados, sobre todo entre aquellos que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad. Tal como expresan algunos de los participantes de los grupos focales:

“En la sede de Córdoba tenés la biblioteca y un aula enorme con asientos para sentarte a estudiar. También está el bar, que es lo que más se usa porque está en la planta baja y está todo el tiempo abierto porque la biblioteca tiene horarios, la cierran. Ahora que curso a la noche, la biblioteca no la tengo porque yo entro a cursar a las 7 hs. y la biblioteca entre 19.30 hs. y 20 hs. la cierran. Pero tenés el bar y ahora hicieron un comedor al lado del bar en donde no necesitás consumir para quedarte.” (Grupo Focal 6)

“Yo participo de las becas de apuntes del centro de estudiantes o becas de capacitación. Ahora estoy haciendo uno que sale como \$600 y me lo dan gratuito, entonces lo puedo hacer. Te dan esas facilidades, hacen conferencias con gente que es bastante grossa en lo que hace y está bueno, yo soy de ir a ese tipo de cosas y aprendes un montón.” (Grupo Focal 3)

El hecho de tener que incurrir en algún gasto puede resultar entre éstos jóvenes una barrera de ingreso y/o permanencia a ciertos lugares. En este sentido uno de los participantes de los grupos focales refería a ese tipo de impedimentos:

“Yo la biblioteca la uso cuando tengo tiempo libre y hago antes de entrar los ejercicios de matemática, porque si vas al bar tenés que consumir.” (Grupo Focal 6)

En relación a los aspectos edilicios, observamos que con mucha frecuencia la sensación de agrado vinculado a la universidad, sentirla como “nuestra casa de estudio”, refiere a que ésta se percibe como un “lugar lindo”, en el que se sienten a gusto, al que eligen cuidar. Esta percepción se desprende de fragmentos como los incluidos a continuación:

“En la UTN [Universidad Tecnológica Nacional] creo que pasa algo parecido... que lo cuidamos, es un buen ambiente. En especial la nueva sede porque hay una sede en Lugano que es relativamente nueva y también la cuidamos. Pasa como dice Juan, de querer mantenerla así, de que es nuestra. Es nuestra casa de estudio.” (Grupo Focal 2)

“Por suerte la UBA de Económicas hicieron el edificio nuevo, es un placer cursar ahí, es re lindo y ahora curso dos [materias] ahí y te dan ganas.” (Grupo Focal 3)

Algunos jóvenes refirieron que, incluso dentro de la misma facultad, hay ciertos espacios que prefieren frente a otros por estar los primeros en mejores condiciones edilicias:

“A mi ir al campus [de Lugano] me queda mucho más lejos que ir a Medrano, pero me gusta ir más ahí porque está todo nuevito, estás más al aire libre. También tenés aulas para estudiar. Es otro clima que acá en Medrano que el edificio está más viejo, más descuidado.” (Grupo Focal 2)

Cabe resaltar un matiz observado entre aquellos jóvenes que residen en hogares con mayores condiciones de vulnerabilidad. Además de la accesibilidad en términos económicos destacada anteriormente, los estudiantes argumentan que otro de los motivos por los que eligen pasar más tiempo en las universidades refiere a que en sus casas no están dadas las mejores condiciones para el estudio. Tal como se desprende del siguiente fragmento:

Entrevistadora: ¿Ahora seguís yendo a estudiar en Facultad?

Entrevistado: Últimamente no tanto como el año pasado pero sí, trato de estudiar en la Facultad. Porque en mi casa no hay mucho espacio y además somos muchos... es un desastre. Y trato de ir a la Facultad a estudiar.

Entrevistadora: ¿Y dónde estudias?

Entrevistado: En la biblioteca. Porque si estudio en un curso solo me duermo. Y trato de juntarme con chicos para estudiar en grupo. Un día nos encontramos y estudiamos más que nada para matemáticas que es lo más jodido. (Entrevistado 11)

En una situación similar respecto de las dificultades de estudiar en su casa, se encuentra una de las estudiantes que reside en Villa 31 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, quien vive con su mamá, con quien comparte habitación, y con la familia de su hermano (hermano, cuñada y tres sobrinos). Ella destaca el uso que hace de los espacios comunes de la universidad para estudiar:

“Después al ir a la facu me compro un sándwich o algo para comer y estudio, me voy a veces al cuarto piso que hay una parte que es para estudiar. De ahí me voy a casa. Llego a las 12 hs. o 13 hs. y almuerzo y ayudo en casa, a veces tengo que retirar a mi sobrina porque la mamá no puede porque trabaja. La ayudo a veces a mi mamá. Si ella no está cocino y si está ella cocina. Arreglo carpetas, veo las cosas, hacer limpieza.” (Entrevistada 4)

De algunas de las entrevistas realizadas surge la participación de jóvenes en actividades extracurriculares. Éstas, si bien son organizadas por las universidades, integran un espacio diferencial que va más allá de las aulas. Algunas de éstas actividades son la práctica de deportes, la participación en charlas organizadas por el centro de estudiantes, acercarse a hablar a alguna mesa de partidos políticos. Pareciera que éstas actividades, además los aprendizajes que posibilitan, contribuyen también de otra forma a sus trayectorias universitarias: aportándoles capital social. Tal como manifiesta una de las participantes de uno de los grupos focales:

“Yo juego al hockey en la facultad, está bueno, voy dos veces por semana, en Ciudad Universitaria. Los domingos hay torneos entre facultades de todo lo que es la UBA y la verdad que te facilita un montón de cosas. Hay chicas de 20 años que recién empiezan, hay chicas que ya están egresadas que son ayudantes de cátedra y la verdad que más allá de lo que es el deporte y lo que compartimos, me dicen anótate con este profe, yo tengo resúmenes, estas materias están buenas, estas no, los horarios. Siempre con alguna compartimos alguna materia y la verdad que está buenísimo.” (Grupo Focal 3)

Hasta aquí nos hemos referido a estudiantes que optan por habitar la universidad. A continuación nos referiremos a otra de las formas de vincularse con los espacios de la institución: quienes van “lo justo y necesario”, que optan por no quedarse fuera del horario de clase en la universidad, es decir que van solamente a cursar y regresan luego sí a “su lugar”. Testimoniando esto, en uno de los grupos focales un estudiante nos decía que más allá de la existencia de lugares comunes para el estudio, él opta por estudiar en su propia casa:

“Nosotros en la biblioteca tenemos un sector que están como todas las mesas, para hacer trabajos y esas cosas, y después tenemos el aula del silencio, exclusiva para estudiar. Entonces en la biblioteca tenés dos espacios, uno para trabajar en grupo y otro que es exclusivo para estudiar. Yo no me quedo ahí para estudiar porque me siento mas cómodo en mi casa estudiando que en la biblioteca...” (Grupo Focal 2)

Optar por transitar lo justo y necesario los espacios universitarios tiene muchas veces que ver con las condiciones edilicias de las instituciones o sedes donde cursan. El calor, el hacinamiento, considerarlas “feas” son factores que aparecen como factores que incidirían en sus ganas de estar ahí:

“Yo vivo en Avellaneda, en Dock Sud. Y si fuera por mí haría toda la carrera ahí [en la sede de Avellaneda de la UBA] la haría ahí. No puedo, puedo hacer los dos primeros años. El lugar es re lindo, está bueno. Y después tengo que venirme a la de [calle] Córdoba [UBA, Facultad de Ciencias Económicas]. Yo fui ahí, quise hacer una materia en verano y es horrible, no hay ventiladores, no hay ventanas nada, un calor terrible... encima que me queda re contramano a mí, dos colectivos me tengo que tomar.” (Grupo Focal 2)

“En la sede Martínez [de la UBA, Facultad de Ciencias Económicas] no podés caminar por los carteles de los partidos. Tenés que agacharte para pasar por los pasillos porque hay carteles y vienen y te hablan y te hablan.” (Grupo Focal 6)

Por su parte, algunos entrevistados hicieron referencia a ciertas barreras de acceso a las actividades y espacios extracurriculares. Ya unos párrafos atrás nos habíamos referido a la gratuidad del ingreso a los espacios comunes como un hecho que fomenta las posibilidades de los estudiantes de permanecer en las instalaciones universitarias. A este aspecto se le agrega también la distancia de los hogares de los jóvenes a los sitios donde se realizan éstas actividades. Tal como refiere una de las entrevistadas:

“Yo averigüé por deporte pero yo entreno en otro club pero averigüé en la UBA pero hay que ir hasta Ciudad [Universitaria], pero es muy lejos, capaz el año que viene.” (Grupo Focal 3)

La construcción del espacio en la universidad propone una relación entre lo interno y lo externo a la institución, sugiere una forma de separar los segmentos y armar sus límites, es decir delimita una sección de otra, límites que indicarían que es aquello que pertenece a un segmento u otro a partir de fijar un plausible repertorio de roles y prácticas. Esta separación del territorio forma parte del “sentido común” de los estudiantes que se ve destacado no en su “normal” funcionamiento, sino cuando esta organización se “rompe” o no es respetada. Al respecto en uno de los grupos focales se discutía sobre el ingreso de lo “externo” al aula, en este caso estudiantes que ingresan a clase con intenciones “políticas”:

“A mí me molesta por ejemplo del centro de estudiantes, el año pasado, estaba en Análisis y el profesor está explicando algo y vienen y se paren en la puerta y se paren a hablar, y es re tedioso. Este cuatrimestre tengo un profesor re exigente, que les dice: -‘No, vení cuando me voy’. Entonces uno puede estar en la clase escuchando la clase, que uno está ahí para eso, y no que te vienen a hablar de la minería, de esto y lo otro. Si me interesa lo voy a buscar, para eso están las mesas.”(Grupo Focal 1)

“Yo creo que está bien, uno no va sólo a estudiar, va también a formar sus ideas y está bueno tener un pensamiento crítico. Me molesta particularmente sólo cuando me interrumpen en otra cosa, pero si es algo que está afuera de lo que estoy haciendo. Por ejemplo, cuando estoy saliendo, y me dan folletos y eso no me molesta, si cuando estoy llegando tarde, y les digo, bueno, mirá, tengo que cursar... Está bueno que exista.” (Grupo Focal 1)

III. Él sabe. Tú sabes ¿Yo sé?

Las prácticas y experiencias que tienen lugar en las universidades van más allá de los saberes que se intentan transmitir, en tanto incluye las relaciones interpersonales que tienen lugar en el enseñar y aprender, los usos particulares del espacio y tiempo, la materialidad de los objetos que se encuentran presentes en las instituciones educativas, las prácticas y experiencias que se instalan en los distintos espacios (Finocchio, 2010).

La noción de experiencia refiere a los acontecimientos que les suceden a los sujetos, acontecimientos que los conmueven, los alteran, les dejan huellas, los transforman (Brito, *et al*, 2010). En particular aquí intentaremos acercarnos a las formas de hacer y a las prácticas de los entrevistados respecto de los saberes universitarios. De allí que a continuación nos referiremos a aquellas experiencias vinculadas a la adquisición de saberes cuya apropiación tiene lugar en la universidad. Cabe reforzar que en esas instituciones educativas los saberes y prácticas que adquieren centralidad son algunos solamente, saberes que no están sueltos ni desconectados, sino que son un saber ordenado, definido, conectado, referido a una disciplina⁴⁸, que es presentado y reconocido por la institución misma y por lo tanto se construye como un saber legítimo.

Contribuyendo a lo anterior, Mollis (2003) refiere que la historia de las universidades es la historia del proceso de sistematización del saber. Esto en tanto en las universidades las prácticas del saber fueron organizadas, institucionalizadas así como también fijadas. De allí que las universidades contienen saberes para guardar, para distribuir, para descubrir, saberes que se producen, se inventan, se censuran o simplemente se repiten.

Nuevamente, esta dimensión de análisis se vincula y ve atravesada por la noción de las desigualdades sociales, en tanto los puntos de partida de los jóvenes no son iguales, así como tampoco sus recorridos ni los modos de apropiación de los saberes. De allí que las

⁴⁸ Viñao Frago (1995) sostiene que una disciplina es el resultado del acotamiento de un campo intelectual realizada por profesionales, grupo académico o científico, que se presentan ante la sociedad y otros grupos como expertos en el mismo en virtud de una formación, de unos títulos y de un modo de selección determinado.

posibilidades de acceder a esos saberes, así como también los matices en el proceso de su adquisición para su dominio, sean diversos.

Iniciándonos ya en el análisis propuesto, consideramos que una de las formas de profundizar acerca de las experiencias vinculadas a la adquisición de saberes en la universidad es indagar en torno a las diferencias percibidas por los jóvenes entre el nivel medio y el superior universitario. Ésto en tanto cada uno de ellos plantea una manera diferente de organizar el conocimiento y consecuentemente les demanda a los estudiantes un proceso de adaptación a la organización de saberes que propone cada nivel. De allí que muchos de los estudiantes con los que conversamos refirieron al pasaje del nivel de enseñanza medio al superior universitario remarcando las diferencias en este sentido. Diversos autores (Veleda, 2001; Kisilevsky, 2002) señalan que el salto que se produce al pasar del nivel de enseñanza medio al superior universitario parece ser muy brusco. Coincidiendo con esto en el relato de los entrevistados la percepción de ese pasaje es enunciado como un “choque” que plantea la necesidad de “acostumbrarse sí o sí”, de desplegar “tácticas” para poder adaptarse.

Surge a partir de los relatos de los jóvenes que transitar su trayectoria universitaria les demanda el desarrollo de nuevas habilidades, prácticas y técnicas de estudio distintas de las utilizadas en el nivel de enseñanza medio. De modo que los estudiantes realizan un “proceso adaptativo” al ingresar a la universidad, acompañado de diversas reglas que deben conocer y manejar adecuadamente. De allí que hagamos uso de la noción de experiencia en tanto ésta implica la posibilidad de despojarse de experiencias anteriores, poner en suspenso o posibilitar que modos anteriores de descifrar el mundo previamente aprendidos entren en crisis (Bárcena Orbe, 2000; Larrosa, 2003 en Brito *et al*, 2010).

Esta necesidad de despojarse de experiencias anteriores para sumergirse en un proceso de aprendizaje y adaptación a novedosas formas puede verse reforzada, tal como se desprende de las entrevistas, por la “escasa” preparación aducida al nivel medio para iniciar el nivel superior. Al respecto, varios de los jóvenes entrevistados indicaron que su escuela secundaria “*se quedó corta*” respecto de la preparación requerida para la universidad. En palabras de uno de los jóvenes:

Entrevistadora: ¿Y vos creés que la escuela te preparó lo suficiente como para el ingreso a la universidad?

Entrevistado: Yo creo que personalmente se quedó corta. Porque Álgebra en primer año yo no vi nada en la escuela, nada de nada, y lo poco que había visto lo enseñaron en la primera

clase y ya después ya no tenía más, digamos un respaldo. Con Análisis Matemático bastante bien digamos hasta el primer parcial y hasta ahí nomás porque derivadas e integrales no lo vimos. Estaba en el programa, yo sé que estaba porque nos comentó la profesora de Matemática de quinto año, pero no se dio. (Entrevistado 3)

Otra de las jóvenes refiere que a su escuela secundaria “le faltaron cosas” como para haberla preparado de forma adecuada por la universidad. La sensación percibida respecto de la existencia de ciertas “zonas grises” en los contenidos abordados en el nivel medio se incrementaba al notar que otros estudiantes estaban más avanzados respecto de los conocimientos requeridos:

“[La escuela media] me preparó hasta ahí nomás porque cuando yo iba al curso de ingreso en la facu, antes de poder entrar había otros chicos que estaban un poco más avanzados y yo veía que yo no tanto, se ve que a mí me faltaron cosas que no vi en la secundaria.” (Entrevistada 9)

Cabe referir, que si bien muchos de los jóvenes entrevistados experimentaron dificultades en el pasaje de un nivel a otro, encontramos también casos aunque en menor cantidad, donde no se corroboraron obstáculos. Introducimos a continuación el recorte de un grupo focal, donde uno de sus participantes refiere que el ingreso a la universidad no le fue tan complicado en tanto conocía cuál era la dinámica propuesta:

“En mi caso no tuve la oportunidad de conocer la universidad, pero el hecho de que me hablaran teóricamente de la universidad, es como que yo ya tenía una imaginación de eso, y veía, lo que sí no me esperaba era... que a mí siempre me costaba empezar la secundaria, me costaban siempre los principios y la verdad es que este principio me fui acomodando y en el primer cuatrimestre también...” (Grupo Focal 1)

De modo que si bien la sensación de que la escuela secundaria no los preparó se encuentra bastante extendida, ésta no es la única percepción al respecto, sino que hubo algunos que refirieron que el nivel de enseñanza medio sí los había capacitado para procesar y aprehender los contenidos y ritmos de la universidad. Esta percepción positiva atribuida a su formación en el nivel de enseñanza medio se vio reforzada al compararse con otros compañeros de clase que, según su perspectiva, se encontraban menos preparados. En vistas de ello introducimos algunos fragmentos ejemplificadores:

*Entrevistadora: ¿Creés que te preparó [el colegio secundario] para ingresar a la universidad?
¿De qué forma?*

Entrevistado: Sí porque los primeros años no tuve ninguna dificultad con las materias. Eran cosas que ya las habíamos visto en el colegio. Vos hablabas con otros chicos que venían de colegios públicos y te decían: - 'Eso yo nunca lo vi'. A nivel académico era muy bueno el colegio. La verdad es que te preparaban muy bien, y escuchando a otras personas que estudiaron otras carreras y lo mismo, los que estudian medicina o económicas opinan lo mismo." (Entrevistado 8)

Entrevistadora: Y en cuanto a lo que después vino que fue la universidad, ¿creés que el colegio te preparó de buena forma?

Entrevistada: Digamos que el secundario casi nunca a lo que es la base, nunca llega a ser una buena base para la facultad, pero comparando a otros, sí, me sirvió bastante. (Entrevistada 7)

Los procesos de enseñanza – aprendizaje fueron señalados como otro de los aspectos que demandaron un proceso de adaptación por parte de los estudiantes. En este sentido emerge del discurso de los entrevistados que la forma de enseñanza y las prácticas que tienen lugar en las universidades requirieron del despliegue de nuevas tácticas y demandas de versatilidad respecto de las que utilizaban en el nivel medio. La magnitud de los contenidos a abordar, la cantidad de lectura solicitada por los docentes, el vínculo con los profesores, la metodología de estudio fueron algunas de los aspectos que les demandaron adaptarse. Al respecto introducimos a continuación algunos fragmentos que dan cuenta de estas modificaciones generadas. El primero, pertenece a uno de los participantes de los grupos focales quien destacaba como aspectos que diferenciaban los niveles de enseñanza medio y superior las diversas modalidades de enseñanza y las cantidades de materiales para estudiar:

"A mí también me pasó, entré en el primer cuatrimestre y cuando vi que lo que tenía que estudiar, era un montón. Y aparte estás acostumbrado que el profesor te explique tres veces en el secundario, que dibuje para entender el tema y que en la universidad el profesor solo hable, de diferentes temas, yo me perdí en la mitad. Es mucho para dos horas, no le tomé la mano y recurrí las tres materias del primer cuatrimestre. El segundo [cuatrimestre] ya le tomé la mano y promocioné las tres." (Grupo Focal 6)

Luego, otro participante destacó las dificultades en las que incurrió al inicio de su carrera en tanto le costó adaptarse a las exigencias universitarias, entendiendo luego que sería necesario

modificar sus prácticas previamente incorporadas y reemplazarlas por otras para “ir de a poco llevándola”:

“Ya en el primer año boché una materia, un final lo desaprobé. Y ahí empezás a caer en que no es lo mismo, a mi me costó, yo venía de la secundaria, tranquilo, estudiabas cuando querías, un ratito antes de rendir, y viste, ya está. Acá no, acá tenés que amansarte, tenés que ir de a poco llevándola, es así, el que estudia la va a llevar. A mi me decían: -‘Es difícil, pero vos vas a poder.’” (Grupo Focal 4)

La universidad les demanda otro tipo de saberes, de reflexiones, necesidades de estudio. Esto en tanto llegar a la universidad inaugura en los jóvenes una nueva etapa en lo que refiere a necesidades de lectura, métodos de estudio, necesidades de aprendizaje, formas de razonar. Enfatizamos en que las distancias percibidas entre las nuevas demandas universitarias y las de sus respectivas escuelas medias, si bien se caracterizan por ser disímiles y diversas, se encuentra extendida en casi todos los entrevistados. En función de lo anterior cabe reflexionar acerca de las experiencias que estas “nuevas modalidades” generan en los jóvenes. Es decir, los modos en que inciden en la trayectoria educativa las nuevas dinámicas de estudio y las nuevas demandas de organización. En este sentido algunos de los entrevistados enfatizaron en la necesidad de practicar una nueva forma de pensar, correrse de los razonamientos más “mecánicos” e introducirse en la necesidad de “pensar de otra forma”. Tal como refiere uno de los entrevistados:

Entrevistadora: ¿Vos creés que tu escuela secundaria te preparó para la Universidad?

Entrevistado: Cuando hice el ingreso, sentí que no, que me faltaban muchas cosas, que tenía huecos por todos lados. Matemática sobre todo. El ingreso era matemática y física. Sentía que había un montón de cosas que me faltaba aprender. No estaba acostumbrado a pensar. Cuando hice el ingreso el mayor impacto era ese, no sabía como razonar, cómo encarar los ejercicios. Y eso fue lo que más me costó al principio.

Entrevistadora: ¿Y en la secundaria cómo hacías?

Entrevistado: En la secundaria todo era mucho más mecánico. Aplicabas una fórmula pero nunca entendías el porqué de las cosas. Eso fue lo que más me jugó en contra al entrar en la Universidad. (Entrevistado 13)

Emerge también como una experiencia novedosa la necesidad de estudiar más y a partir de una mayor cantidad de material. El estudio independiente y las demandas de organización para lograr cumplir con el ritmo propuesto por la universidad aparece entonces como un

aspecto novedoso y que requiere bastante esfuerzo, sobre todo a lo largo del primer año de cursada. Los siguientes fragmentos dan cuenta de este aspecto, al mismo tiempo que se refieren al mismo como un “choque”, un “golpe”:

“La parte del estudio que en la secundaria estudiás no sé una hora o dos horas a la semana y en la facultad tenés que estudiar todos los días. Eso fue bastante chocante y el primer año, va el año pasado me tuve que acostumbrar si o si a estudiar y me chocó bastante esa parte.”
(Grupo Focal 2)

“En el principio no, más al final del último período del primer año, yo estaba acostumbrada a cursar un montón de materias en el colegio y aprobarlas todas, y entrar a la facultad y tener que estudiar mucho más y más cantidad en menos tiempo, y que es lo que te daban en todo un año del secundario es lo que te dan en una semana en la facultad, fue como un golpe”
(Entrevistada 5)

En torno a la incorporación de saberes, del relato de los entrevistados surge una sensación de aprendizaje, de prueba y error, de poner en práctica diversas estrategias en función de las circunstancias (ya sea haber desaprobado y/o recursar alguna materia, trabajar, entre otras). A continuación introducimos algunos fragmentos que dan cuenta de las diversas prácticas desplegadas por los estudiantes:

Entrevistadora: ¿Cómo lo vivís cuando te va mal en una materia?

Entrevistado: Creo que bien, hace tiempo me fue mal en una materia, cometí errores graves, fue un bajón al principio pero bueno, capaz que sirve para aprenderla mejor... (Entrevistado 6)

“Si, y después entender la metodología de que si te sacás dos 4 vas a final, y recursar materias y qué es recursar materias... ese fue el shock más grande, recursar dos materias y pensaba que no las iba a poder hacer y ya está de jo todo.” (Entrevistada 5)

“Y ahora que empecé a trabajar este año, trato de ajustarme en la semana, y después los fines de semana. Igual trato de aprovechar cada minuto, segundo, de consulta en la facultad al máximo (...) Trato de llevar todo al día, lectura, práctica, todo al día, matemática. Cuando ya veo que algo no entiendo consulto. Si hay clases de consultas extras o particular, siempre al día.” (Entrevistada 7)

El desarrollo de estas estrategias diversas, surge en general a partir de un aprendizaje personal, es decir que las nuevas prácticas son elaboradas individualmente, recayendo sobre

ellos la necesidad de adaptación y de generar nuevas modalidades en su transitar por la universidad. Por lo general esa elaboración se realiza individualmente y en ausencia de figuras institucionales, es decir pertenecientes a la universidad, que pudieran ayudarlos en el proceso de adaptación y adecuación. Sí en cambio, y que tal como referimos anteriormente será abordado en el siguiente capítulo, los estudiantes hicieron referencia a agentes externos a la universidad como “guías” que fueron de ayuda en este proceso: los tutores del Programa Apuntalar Universidad o bien docentes de las escuelas medias de donde provienen.

Recorriendo las entrevistas nos encontramos con que los esfuerzos que demanda la apropiación de los nuevos saberes fueron mayores en los primeros pasos de la trayectoria universitaria, instancia en la cual las dificultades fueron mayores. Esto en tanto las primeras clases, los primeros parciales fueron los momentos que reportaron mayores inconvenientes. En este sentido advertimos que a veces ese inicio es experimentado con cierta angustia, sensaciones de frustración y desconcierto. Introducimos algunos fragmentos que dan cuenta de ello:

“A mi me pasó, no que me vaya mal, pero nervios de adaptarte, fue el primer mes del primer año que lloraba, volvía a casa y lloraba. Era muy feo, una angustia. Y hablaba con mis amigas y todas me decían: - ‘Pero no, no pasa nada’. Pero era presión de una misma y ahora nada que ver y pienso como me había angustiado al pedo.” (Grupo Focal 3)

“Yo las primeras clases de álgebra no entendía nada. Pero absolutamente nada. Y yo decía: - ‘¿Cómo voy a hacer para llegar al parcial?’ Pero no era una angustia que no me dejaba seguir adelante. Es preocupación, por el hecho de que no estoy preparado como para esto. Pero bueno, fui practicando de a poco, de a poco, los ejercicios que compré en la facu y se pudo salir adelante.” (Grupo Focal 4)

“Creo que lo más complicado son los primeros parciales, yo me había sacado en Álgebra y me quería morir, después en el segundo me saqué un 10, pero me saqué un 5 y me sentí tan mal cuando apenas entré. Después te vas acostumbrando.” (Grupo Focal 6)

Estas primeras experiencias no tan satisfactorias como esperaban, implicaron que algunos de los entrevistados llegaran a preguntarse si la universidad era para ellos. Incluso en ciertos casos este interrogante implicó que se esforzaran más a los fines de continuar con su trayectoria:

“Yo en mi caso desde el primer día estaba re entusiasmada: - ‘¡Uy, voy a la universidad!’, cuando llegué unos profesores me empezaron a explicar cómo era la modalidad ahí. Y una de las profesoras dijo que casi a la mitad del cuatrimestre, o después del primer parcial, que empiezan a abandonar. Entonces me empezó a costar, yo pensé que no quería pasar por eso, como que me daba mucho miedo.” (Grupo Focal 1)

“Por ahí el primer parcial, ves una nota mala y decís: - ‘No, esto no es para mi...’ o largás todo o te das más fuerza para seguir. En mi caso, en la UBA yo tenía compañeros tanto de acá como de otros países y vi como abandonaban. Rendimos el primer parcial, no nos fue muy bien a todos y veía como abandonaban, yo decía no, no voy a abandonar...” (Grupo Focal 5)

Todas las dificultades antes mencionadas parecen profundizarse entre quienes son la primera generación que ingresa a la universidad en su familia. Entre ellos la sensación de incomodidad, extrañeza y dificultades se expresan con mayor profundidad en tanto el volumen de capital cultural legitimado que poseen es menor. Introducimos el relato de uno de los entrevistados que nos cuenta cómo ha sido su experiencia en el transitar por la carrera y el acompañamiento recibido por sus padres que no concurrieron a la universidad:

Entrevistadora: Y vos haciendo la carrera universitaria, sin que tus padres hayan hecho una carrera, ¿crees que te influye?

Entrevistado: Sí, influye, porque capaz que no tienen una referencia con que comparar, como que es todo nuevo, y no tienen con que comparar, como que aprendemos a la par, nosotros y a la vez ellos [los padres]. Como que... no sé cómo explicarlo... pero sí, influye. Ellos como que están haciendo la misma trayectoria conmigo. Por ejemplo, les pido un consejo porque estoy por dejar una materia, entonces capaz que les digo... entonces ellos me dicen qué les parece, todo eso, capaz que al no tener ese punto de comparación, la experiencia vivida... me dicen tal cosa, tienen la experiencia de la vida pero no de esto. (Entrevistado 6)

Este último fragmento coincide con los hallazgos de Lahire (1997 en Tiramonti y Ziegler, 2008) quién observó en un trabajo en escuelas primarias francesas que existen perfiles de familias que acompañan la escolaridad de sus hijos aun sin poseer capitales culturales y económicos, obteniendo de todas formas buenos resultados. Al respecto este entrevistado, relato tanto individual como colectivo, refiere al gran acompañamiento proporcionado por su familia aun cuando ninguno de sus miembros haya habitado la universidad.

IV. Experiencias vinculares en la universidad

La relación con otros estudiantes, con los docentes, su participación en diversos eventos sociales de las facultades, su militancia política, son aspectos relacionados a lo vincular, que emergieron del trabajo de campo que nos sugirieron pensar acerca de aquellos aspectos que hacen de la universidad un espacio de sociabilidad estudiantil. Si bien, tal como referimos anteriormente, la mayor parte de los estudiantes entrevistados refieren predominantemente a modos de vivir el tiempo en la universidad, sobre todo en los primeros años, vinculados a experiencias más individuales y no de tipo colectivo, no por ello los aspectos vinculares han dejado de estar presentes en sus relatos. A continuación nos referiremos a las implicancias de las experiencias vinculares en la trayectoria universitaria de los jóvenes y así como también en el proceso de adaptación a las instituciones de educación superior.

La generación de vínculos sociales dentro de la universidad parece contribuir a que los estudiantes se aproximen a la institución ayudando a reducir esa extrañeza inicial. Al respecto, el hecho de lograr conformar un grupo de amigos en la universidad, tal como manifiesta una de las participantes de los grupos focales, es lo que finalmente logró atribuir a la facultad un nuevo sentido: convertirse en “su lugar”:

“Forma parte de la adaptación, que es lo que también una de las cosas que a mí me shockeó al principio y si bien vas hablando a lo largo del cuatrimestre con alguno porque tenés una materia y después vas viendo que curso está con vos te vas hablando. A mí me pasó que al final del cuatrimestre pasado hice un grupo de amigos, pero grupo de amigos posta, recién después de 3 años de estudiar y ahora, me anoté el cuatrimestre pasado, me anoto este cuatrimestre con ellos, nos vamos de vacaciones, nos hicimos muy amigos. Ahora por fin encontré mi lugar en la facultad. Antes estudiaba sola.” (Grupo Focal 3)

La posibilidad de conformar lazos de amistad con otros estudiantes, entre quienes logran y quieren construirlos con compañeros de la universidad, pueden funcionar como motivación de la trayectoria de los jóvenes: los motivan a continuar estudiando a pesar de las dificultades, funcionan como grupo de estudio, comparten materiales, se dividen los contenidos a estudiar. Además son las personas con las que eligen habitar los espacios de la universidad o bien su tiempo libre, se acompañan:

“En la UBA conseguís amigos también como en La Matanza, no es que no ves a nadie, vos capaz que en una materia coincidís con 20 de 100, después en el próximo cuatrimestre vas coincidiendo, yo por ejemplo el primer año éramos un grupo de 20 chicos más o menos pero después quedan todos en el CBC y a mí me pasó que me hice una amiga desde la primera materia y sigo hasta ahora con ella y entonces estudiamos, nos pasamos las cosas, si yo llego

más tarde ella me lo pasa, como que nos hicimos muy amigas y de a dos es más fácil.” (Grupo Focal 3)

Entrevistadora: Cuando hiciste amigos, ¿eso tuvo influencia en tus ganas de estudiar?

Entrevistado: Sí. Sí, porque digamos es mejor cursar acompañado que solo. Te perdés en algún apunte y sabés que tenés algún conocido al lado y decís pasame lo que dijo recién porque no lo escuché o no lo entendí. Aparte tener conocidos digamos ayuda en el sentido de que al momento de estudiar, si es mucha cantidad, especialmente en lo teórico, nos dividimos entre todos para hacer resúmenes, y nos los pasamos, y eso está bueno. (Entrevistado 3)

Retomando los sentidos atribuidos por los estudiantes en torno al inicio y permanencia de su trayectoria en la universidad abordadas en el Capítulo II de esta investigación, específicamente los deseos de emancipación desde lo vincular, algunos de los entrevistados refirieron que los amigos de la universidad han pasado a ocupar el lugar de sus amigos del barrio o bien de la escuela media. Estos “nuevos” amigos manejarían sus mismos códigos relacionales y expectativas de vida. Sus prácticas y experiencias universitarias se presentan como una oportunidad para diferenciarse de sus anteriores grupos (Bourdieu, 1988). De allí que el reemplazo de sus “viejos” amigos por los amigos “universitarios” pueda ser vinculado a los deseos de emanciparse desde lo vincular.

Por su parte, la universidad emerge en el discurso de algunos de los entrevistados como un lugar simbólico que contribuye también a ampliar el volumen de su capital social, a expandir su red de relaciones. La situación de vulnerabilidad de los entrevistados, más allá de la gradualidad identificada, torna de gran importancia la posibilidad de ver incrementada sus posibilidades de construir vínculos sociales y, por lo tanto, reducir su situación de vulnerabilidad al dotarlos de mayor sostén y vínculos. En el siguiente fragmento nos introduce en los aspectos vinculares que ha logrado consolidar en su trayectoria universitaria:

“A mi me conocen muchos profesores, yo me siento adelante, nunca me senté atrás, yo llevo para grabar las clases. Me siento adelante para escuchar y conozco a muchos chicos por el centro de estudiantes. “(Grupo Focal 6)

Cabe referir que, en el caso de quienes estudian en universidades que se ubican más cerca de sus casas, la proximidad geográfica de esas instituciones puede reforzar incluso al incremento del capital social legitimado al que nos referimos anteriormente. Esto en tanto es posible que conozcan gente que se encuentre estudiando en esas instituciones, profesores que trabajen en

ellas, entre otras, acercándose así a vínculos socialmente reconocidos. Esto se ve materializado en el siguiente recorte:

“Yo elegí Universidad de Luján porque en Pilar es la única que queda cerca, sino tenía la UBA y tenía que viajar hasta Capital. Yo averigüé todo por el profesor del secundario, él me ayudó, me dijo que vaya a la universidad y que vaya a esa universidad. Y él me trajo los programas de administración, de economía y un profesorado. El me re ayudó. Hasta la ficha de inscripción me trajo”. (Grupo Focal 6)

V. Estudiantes serios y en serio

Una de las prenociones con las que nos introdujimos en el trabajo de campo de esta investigación consistía en que podríamos observar la convivencia de diversas formas de recorrer los primeros pasos en la universidad. Luego, una vez realizadas las entrevistas en profundidad y los grupos focales, hemos podido observar que si bien existen ciertos matices en las modalidades en que los jóvenes transitan la universidad, ya sea en lo referido a la seguridad subjetiva con la que dan esos primeros pasos, las dudas que les genera su paso por la universidad, las inhibiciones o los grados de “silencio del estudiante” (Carli, 2012); la mayoría de los entrevistados presentó como rasgo preponderante de su trayectoria universitaria el esfuerzo.

Al respecto algunos de los entrevistados nos cuentan cuál ha sido su actitud ante las diversas dificultades encontradas en su paso por la universidad:

“Es esa angustia pero decís: - ‘Eso no me va a ganar, la voy a remar, voy a seguir’ y mismo ahora, también aunque me vaya mal en una materia la voy a remar hasta el final.” (Grupo Focal 3)

Entrevistadora: Y si vos tuvieras que decirme qué fue lo que te ayudó a entrar a la Universidad, qué dirías?

Entrevistado: Fue una época un poco complicada. Porque estaba en mi casa solo. Mis padres se habían ido de vacaciones y era como tener todas las responsabilidades para mi solo, cocinar lavar... Se me complicó un poco más también por eso. Pero lo que me ayudó fue cuando me di cuenta que estudiar en grupo no me servía. Ahí fue cuando decidí estudiar solo. Me costó al principio pero creo que fue el paso clave, porque ahí fue cuando empecé a practicar esto de razonar, de entender los ejercicios, de poder encararlos y ahí es como que me abrí de cierta forma y creo que eso fue el click. Porque si hubiera seguido en grupo no me

ayudaba mucho. Creo que hice mucho esfuerzo de mi parte más que nada. Lo hice solo de alguna forma. No fui a un particular. (Entrevistado 13)

Se desprende del relato de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, y que por lo tanto poseen capital cultural legitimado por la universidad en menor volumen, que para suplir de alguna forma esa diferencia de origen se concentran en realizar prácticas que sirvan, desde su perspectiva o bien desde lo que entienden que la universidad les exige, para el mejoramiento de su rendimiento universitario. Le atribuyen al mérito un sentido referido a ser el atributo que los conducirá a un buen desempeño académico. Entendemos al mérito como la suma de la inteligencia y el esfuerzo (Young, 1964), como una noción que focaliza en el individuo y que considera que los sujetos son premiados por sus acciones y sus logros, al mismo tiempo que propone que todos aquellos que estén dispuestos a someterse a ese esfuerzo, independientemente de su origen y situación inicial, tendrán iguales posibilidades de alcanzar las mismas metas (Chiroleu, 2013).

Observamos entre los entrevistados que esta noción de esfuerzo se encuentra interiorizada como “aptitud natural” y necesaria para su trayectoria universitaria. Esta naturalización hace que pierdan de vista que las posibilidades de “éxito” de jóvenes provenientes de los sectores altos, medios y bajos, generalmente no resultan equivalentes producto de la existencia de desigualdades sociales y por la afinidad entre los hábitos culturales y las demandas del sistema de enseñanza. Se naturaliza una situación que tiene más que ver con un cúmulo desigual de capitales legitimados, saberes y aptitudes que con “dones” naturales.

Cabe preguntarse si lo anterior se relaciona al hecho de que los jóvenes entrevistados son integrantes de un programa de becas universitarias que premia la excelencia académica; o bien a que continúan estudiando una carrera, es decir que no abdicaron ante las dificultades que puedan haber surgido en su transitar por la universidad; o bien si es plausible pensar que es un rasgo compartido y característico de la mayoría de los jóvenes en situación de vulnerabilidad que acceden a la universidad. Sería interesante profundizar en futuras investigaciones acerca de este aspecto.

Esta instancia nos habilita a reflexionar en torno a la noción de “alumno serio” utilizada por Bourdieu y Passeron (2009). Este tipo de estudiantes son, según refieren los autores, desde la perspectiva de la *elite* y en contraposición al “alumno brillante”, aquellos que abordan la cultura universitaria comprometiéndose y movilizándolo su esfuerzo para el proceso de aprendizaje. Entre ellos el aprendizaje de la cultura de *elite* se presenta como una conquista en función de su origen social, en contraposición a los “estudiantes de origen burgués” que lo

experimentan como una herencia. Se imbrican aquí nuevamente las desigualdades sociales con las culturales en tanto los estudiantes se definen por la relación que mantienen con su clase de origen y sus prácticas, estableciendo esa relación a partir de los modelos de la clase intelectual. Quienes optan por jugar el juego transforman lo serio en espíritu de seriedad y la valoración del trabajo en una demostración de mezquindad, trabajo que es sospechado de pretender compensar la ausencia de dones.

Entre los entrevistados de nuestra investigación observamos que algunos de los estudiantes quisieron presentarse a partir de algunos de los rasgos que los autores franceses destacan de los “estudiantes serios”, al aducir como una de las características de su trayectoria universitaria el esfuerzo. Muchas veces ese esfuerzo se presentó como vinculado a la adquisición de saberes que propone y exige la universidad. Al respecto el modo en que algunos manifestaron organizar su estudio da cuenta de su intención por comprometerse y esforzarse en pos de cumplir con las exigencias de la universidad, así manifiestan que leen con tiempo para las clases, que practican antes de los parciales, que se organizan para no dejar todo a último momento. Algunos de los fragmentos que dan cuenta de estas experiencias son:

Entrevistadora: ¿Haces ejercicios, tratas de ir a tiempo o dejás para el parcial?

Entrevistada: Lo que pasa que la experiencia te dice que no tenés que dejarlo para el parcial, generalmente con las prácticas me pasa que voy haciendo a medida de la cursada y antes del parcial rehago todo. Porque eso te da una agilidad y en el parcial lo haces más rápido, entonces tenés tiempo de corregirlo, con el tema de lo práctico. Y con el tema teórico yo hago resúmenes, voy leyendo y capaz dos semanas antes del parcial hago el resumen manuscrito, entonces es ya como que me queda. Leo, hago el resumen y cuando vuelvo a leer ya me queda. Y con el tema de los prácticos me voy anotando a un costado los ejercicios más complicados o alguna mecánica diferente. Soy bastante organizada.” (Entrevistada 2)

“Estudio en grupo solamente cuando yo no entiendo algún tema y nos juntamos en la biblioteca. Sino sola en mi cuarto. Voy haciendo resúmenes adelantando lo que puedo, pero tampoco me adelanto mucho porque si la profe no dio el tema no lo voy a entender. No dejo todo a último momento porque no puedo estudiar cuando se juntan materias. Tampoco estoy estudiando desde el primer día, porque no me voy a acordar todo para el parcial pero sí voy leyendo. Cada cuatrimestre curso tres materias.” (Entrevistada 9)

Pero también, y en este punto pretendemos plantear la posibilidad de agregar otros rasgos a la figura “alumno serio” utilizada por Bourdieu y Passeron (2009), muchas veces ese esfuerzo lo encontramos vinculado al cumplimiento de las “normas” que propone la universidad. Al

respecto refirieron al cumplimiento de los horarios de la universidad, a llegar a horario a clase y a ser escasas las veces que faltan. Tal como atestiguan los siguientes fragmentos:

Entrevistador: En relación a las faltas, llegadas tarde, ¿cómo te manejas?

Entrevistada: No, no me gusta. Cuando se explican contenidos y uno se pierde el principio yo sé que después es muy difícil que lo entienda. Iba siempre a todas las clases, siempre, siempre. Sobre todo los primeros años, vivía en la facultad y estaba siempre con mis compañeros. Y lo de llegar tarde tampoco lo tengo porque voy más temprano, estudio sola y ya después estoy en la facultad, entonces no llego tarde. (Entrevistada 12)

Entrevistadora: ¿Faltas a la universidad?

Entrevistada: No, no falté. La única vez que falté fue el día que llovió un montón, que no pudo viajar nadie. (Entrevistada 10)

Apegarse a las normas propuestas por la universidad y al esfuerzo como característica esencial de los estudiantes, podría estar dando cuenta de la menor posibilidad de negociar entre lo impuesto y lo practicado por la universidad. Es decir, la gran mayoría de los jóvenes entrevistados optan por no negociar, hasta incluso quizás desconocen esta potencialidad, ateniéndose a practicar lo impuesto por las instituciones.

Al mismo tiempo, esta forma de presentarse (al menos hacia las moderadoras y/o entrevistadoras de esta investigación) como “estudiantes serios” implica concebir a la universidad como un marco muy importante de integración, siendo allí donde pueden generar vínculos de amistad e incrementar su capital social legitimado, convirtiéndose en este sentido en un lugar que desde lo simbólico desean habitar, un espacio de igualación que contribuye a reducir su vulnerabilidad social.

Capítulo IV. Las tutorías universitarias desde la mirada de los jóvenes

Los jóvenes que participaron en nuestra investigación en el marco del Programa Apuntalar Universidad del que forman parte, además de recibir un estipendio económico mensual, cuentan con un sistema de tutorías. Las personas que se desempeñan como tutores son seleccionadas por las Organizaciones de la Sociedad Civil que gestionan la participación de los chicos y chicas en el Programa. Dependiendo de la organización, algunos de ellos fueron docentes en la escuela media de los estudiantes, otros psicólogos y/o trabajadores sociales que se desempeñan en cada una de las asociaciones y otros voluntarios de las mismas. De allí que el contexto de aplicación de las tutorías del Programa sea diverso y heterogéneo.

A partir del trabajo de campo realizado, nos ha sido posible identificar que esta variabilidad deviene, por un lado, de los distintos grados de definición del rol y del “encuadre” de los tutores en función de su afiliación institucional, encontrándonos con asociaciones que definieron muy claramente el qué y el cómo del rol del tutor, y otras de modo más laxo; y por otro de la variabilidad interpersonal que implica la construcción de un vínculo entre dos personas. Al mismo tiempo, otro posible motivo de la variabilidad se vincula a las diversas instancias de avance en sus respectivas carreras en las que los jóvenes inician en el Programa. Esta diversidad observada, cualquiera sea su origen, replica en la heterogeneidad de los lazos sociales construidos o bien que intentan construir, los tutores con sus “tutoreados”.

En las páginas anteriores de esta tesis, nos hemos referido a los primeros pasos de jóvenes con diversos grados de vulnerabilidad en las instituciones universitarias deteniéndonos en su experiencia en las mismas, en los procesos de adaptación a los nuevos formatos de tiempos y horarios, en la incorporación de los saberes propuestos por la universidad, así como también a algunos de los obstáculos y dificultades referidos en el transitar de su carrera universitaria. Todo ello, poniendo el foco en los procesos de adaptación y las dificultades en la trayectoria es que se torna de gran interés para la presente investigación analizar las implicancias de las tutorías en ese recorrido.

Retomando la conceptualización trabajada en el primer capítulo, entendemos a las tutorías universitarias como prácticas socio-educativas que buscan delinear y encauzar el lazo social entre los estudiantes y las instituciones. Los tutores son agentes institucionales, en nuestro caso pertenecientes a las OSC, que intentan facilitar, mediar, acompañar y orientar a los estudiantes en la construcción de ese vínculo.

Los tutores y las necesidades de los estudiantes difieren según el nivel de lo que se ha de aprender y de la edad del tutelado, de allí que el rol del tutor universitario no es el mismo, ni puede serlo, que el del tutor de los niveles de enseñanza anteriores (Martínez, 1997).

A la construcción del lazo entre los estudiantes y los tutores se le atribuyen diversos sentidos. Refiriéndose a las tutorías en la escuela media, Terigi y Jacinto (2007) sostienen que el rol del tutor es dar apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes que están en proceso de adaptación a la institución educativa. En este sentido su práctica refiere a la intención de facilitar las experiencias individuales y grupales de los estudiantes en los procesos vinculados con el estudio y a su inserción en la institución. Desde esta perspectiva se espera que los tutores expliciten cuestiones vinculadas a los ritmos y ordenamientos de las instancias curriculares, el régimen de evaluación, calificación y promoción, realicen un seguimiento de la trayectoria académica, entre otras. Cabe destacar que esta perspectiva y definición de las prácticas del tutor estarían más vinculadas a lo estrictamente “académico”.

Urresti (1999) en cambio, hace foco en los procesos de integración y de “traducción”. Suscribe a una visión más supeditada a la interacción y vinculación del tutor en la trayectoria universitaria de sus “tutoreados”. Refiriéndose también a su papel dentro del nivel de enseñanza medio, el autor enmarca la figura del profesor - tutor dentro de los procesos de fragmentación social y desinstitucionalización escolar que generan casos de fracaso escolar. En este contexto el objetivo del profesor - tutor es disminuir el fracaso escolar y evitar la deserción escolar, es decir *“deberá tratar de recuperar a los que se alejaron, retener en el sistema a aquellos que podrían abandonarlo y ayudar a que, los que se queden, mejoren su rendimiento”* (Urresti, 1999: 9). Su función entonces, refiere a estimular la integración grupal, dar consejos, generar propuestas, ser fuente de apoyo y de contención. Desde esta perspectiva los tutores son agentes capaces de convertirse en motores de integración que intentarán descifrar los significados de la cultura de los tutoreados para aproximar las visiones de los agentes involucrados. Urresti remarca el rol de mediador del tutor:

“El profesor - tutor, en términos culturales, será una especie de conversor, de traductor entre los unos y los otros, un mediador simbólico que tratará de que los que están de cada lado del circuito comunicativo (institución y alumnos) se puedan entender de la manera más transparente posible.” (Urresti, 1999: 9)

Por su parte, Viel (2009) sostiene que las tutorías como prácticas educativas están vinculadas a diversas estrategias, siendo algunas de ellas articular, integrar partes, miradas, concepciones,

finés objetivos y actividades. Es decir que es plausible y esperable que quienes se desempeñan como tutores desplieguen un conjunto variado de herramientas. En nuestra investigación observamos la coexistencia de gran diversidad en las prácticas y las herramientas utilizadas por los tutores en tanto agentes educativos. Entre ellas cabe mencionar talleres de técnicas de estudio, llamados, reuniones personales, profesores particulares, charlas, seleccionan tutores que hayan cursado la misma carrera que los becados.

A partir del desarrollo anterior, en el presente capítulo⁴⁹ analizaremos las implicancias de las tutorías universitarias en la trayectoria de los jóvenes que participaron en nuestra investigación. Para ello, indagaremos y reflexionaremos en torno a los sentidos atribuidos por los jóvenes a las tutorías, así como también a los usos y modalidades de apropiación que los estudiantes le dan a esa práctica, siendo de utilidad para pensar posicionamientos y consecuencias vinculares en la trayectoria universitaria de los jóvenes. Por último nos aproximaremos a la construcción de una tipología de los tutores a partir de los diversos usos referidos por los jóvenes entrevistados.

Así, entendiendo a las tutorías universitarias como dispositivos y prácticas socio-educativas que cumplen funciones de inclusión, acompañamiento, sostenimiento, orientación de los tutorados, a continuación nos sumergiremos en el discurso de los entrevistados, tanto grupales como individuales, intentando rastrear qué de esas funciones encontramos y el modo en que éstas se relacionan con la trayectoria universitaria de los jóvenes.

I. Sentidos atribuidos a las tutorías universitarias

I. I. Las tutorías como espacio de encuentro

La valoración positiva de la escucha, la construcción de espacios de encuentro en entornos que les son “familiares”, es un fenómeno extendido entre los jóvenes. Al respecto, Montes (2004) a partir de una investigación cuantitativa llevada a cabo en 2001, refiere que los jóvenes valoran la predisposición de sus padres a escuchar y el diálogo con diversas generaciones.

En relación a lo anterior, Velda (2002) analizando las estrategias de elección de las instituciones de educación superior, refiere que el seguimiento, el ambiente familiar, la

⁴⁹ El presente capítulo retoma el desarrollo incluido en la Evaluación de Impacto del Programa Potenciamos Tu Talento (Mayer y Cerezo, 2014). Este aporte inicial constituye una primera aproximación al tema, que ha sido ampliado y profundizado en esta tesis.

contención de las instituciones son características más valoradas en las instancias de decisión por los estudiantes de menores recursos respecto de los de nivel socioeconómico más alto.

En el Capítulo II del presente trabajo nos referíamos a la proximidad geográfica de las instituciones a los hogares de los estudiantes como una de las razones aducidas para seleccionar una u otra institución. A partir de los emergentes de nuestra investigación, es plausible introducir otra noción de cercanía para con la universidad: la cercanía o lejanía percibida desde el plano vincular. Esa proximidad o distancia, no necesariamente es percibida antes de la elección de la institución donde realizar sus estudios universitarios, sino que a menudo es identificada y valorada una vez iniciada la trayectoria.

La construcción de espacios de encuentro puede tornarse más importante en instituciones caracterizadas por la impersonalidad. Al respecto, Carli (2012) refiere a “tornar familiar la impersonalidad” para dar cuenta de la construcción de un mecanismo de defensa por parte de los estudiantes universitarios cuya intención es lograr moverse en un medio hostil y frío como pueden ser las universidades tradicionales. La autora sostiene, para el caso de la UBA, que el aprendizaje de ese mecanismo constituye un paso obligado entre sus estudiantes.

En los fragmentos que incluimos a continuación, observamos el modo en que algunos de los entrevistados hicieron referencia a esa “impersonalidad”. En los dos primeros fragmentos de los grupos focales se refirieron al “anonimato” que implica estudiar en una universidad con gran cantidad de alumnos y las sensaciones que experimentaron. En el tercero, en cambio, se resaltaba como positivo la necesidad de aprender a manejarse por su propia cuenta, de independizarse:

“No tenés una contención con el profesor, te dicen: - ‘¿Vos quién sos?’ Le querés decir tu nombre y tu apellido, y te dicen: - ‘Decime el número de legajo’. Sos un número. Ellos vienen dan una clase, terminan de dar la clase y se van. Vos querés hacerle alguna pregunta y algunos son cerrados en esas cosas.” (Grupo Focal 6)

“No tengo relación con los profesores, no ves al mismo profesor nunca en mi carrera. Además generalmente somos muchos, entonces los profesor no llegan a tener trato con casi nadie, porque hay muchas rotación de profesores.” (Grupo Focal 6)

“Pero lo bueno es que en la UBA te forma no sólo con conocimiento sino además como persona. Porque yo antes de eso fui al colegio y desde los tres años hasta quinto año en el mismo colegio, como encerrada en una burbuja. Entonces la UBA te abre la cabeza. Te hace ver, maneja, ¿entendés? Tenés todo. No es que te traten mal, pero vos tenés que hacer las cosas que querés. Y eso es así. Te enseña a ser independiente. (Grupo Focal 3)

De cierta forma la impersonalidad como característica del funcionamiento de las universidades parece estar naturalizada, tanto por los chicos y chicas como por sus respectivos entornos. Tal es el caso de esta joven que hasta llega a sorprenderse con el contraste entre sus prenociones y lo que finalmente experimentó en la Universidad de Quilmes:

“Los profesores [de la escuela media] lo que más te decían que no había mucho trato entre los profesores y los alumnos, que ahí donde iban no te iban a ayudar, que la responsabilidad es de uno y nadie te iba a decir: - ‘Estudiá, estudiá’, iba a ser todo nuestra culpa. Por ahí no me pasó porque en la Universidad de Quilmes no son tantos alumnos, entonces hay cierta cercanía que quizás en la UBA no tienen. Pero la idea era esa, que me iba a hacer cargo yo, de todo lo que tenga que hacer, que nadie me iba a decir qué hacer.” (Grupo Focal 1)

En función del desarrollo anterior, los jóvenes entrevistados en la nuestra investigación no son la excepción a esa valoración positiva por la creación de espacios de encuentro. Refirieron que las tutorías, en tanto espacio común que se construye entre tutores y tutorados, les permiten ser reconocidos como sujetos, rompiendo en cierta medida con la posible impersonalidad percibida. Así, al recorrer los relatos de los jóvenes, tanto al indagar específicamente sobre las tutorías a modo de dimensión de análisis como incluso de manera transversal al abordaje de otras dimensiones, muchos resaltan las posibilidades que ofrecen las tutorías respecto de la construcción de espacios de escucha y de encuentro entre agentes institucionales y los estudiantes. Al respecto introducimos el relato de un chico que refiere a sus tutores a manera de personas que lo “*escuchaban incondicionalmente*” y con quienes se siente más libre de hablar que con otras personas, sus padres incluidos:

Moderadora: ¿Con qué figura o metáfora identifican a los tutores?

Participante: Tengo una muy buena pero no sé si... como una novia que no hay que comprarle nada, te escucha igual (risas). Ahora que lo pienso las novias te escuchan también, o hacen que te escuchan. Siempre están ahí, te escuchan incondicionalmente, hablás cosas que por ahí no hablás con tus padres, es como otro espacio diferente. Por ahí si hay algo que no te animas a hablar con tu papá o tu mamá lo hablás con la tutora. Y te da otro punto de vista que tu papá o tu mamá como sos el hijo te dan un punto diferente. Otro punto de vista... y no hay que comprarle nada... (Grupo Focal 2).

El acompañamiento que supone la existencia de un tutor es muy valorado por la mayoría de los jóvenes. Los tutores, son quienes los acompañan en su trayectoria universitaria. Esta valoración positiva que generan sobre el espacio de encuentro que constituyen las tutorías,

son evaluadas en función de las propias características y necesidades de los agentes. Pareciera así que por ejemplo el estudiante de quien incluíamos el fragmento anterior su necesidad de acompañamiento refería a que el tutor tomara el rol de confidente; otros entrevistados refieren a esa relación como un soporte, como alguien que “los banca”. Tal como mencionaba una de las entrevistadas:

Entrevistador: ¿Y viste algún beneficio a partir de esa tutoría?

Entrevistado: Sí, en el hecho de que siempre estaba pendiente para preguntarnos si necesitábamos algo, en eso sí. Yo particularmente nunca pedí ayuda, por así decirlo, al tutor, porque nunca tuve digamos un problema importante, o un problema difícil en cuanto a las materias. Pero la verdad que fue bueno, es buena la tutoría sobre todo para la, porque sabés que tenés a alguien atrás, alguien que te acompaña y alguien que si necesitas algo está. (Entrevistado 3)

El vínculo y la relación que establecen con los tutores, se caracteriza para algunos como “una atención personalizada” que excede lo meramente “académico”. En cierto modo pareciera que esa proximidad los sorprende, en tanto se aleja de lo que ellos presuponían de una relación tutor – estudiante. En palabras de una de las estudiantes:

“Es más personalizado, en el sentido de qué te falta, qué te gustaría hacer, tenemos tal propuesta, tal curso, como que aparte del acompañamiento académico te acompaño en esto, pero te ofrezco la posibilidad de ver desde otro lugar la situación, una cosa así”. (Entrevistada 7).

Resulta interesante destacar que, a partir del discurso de algunos de los entrevistados, los tutores pueden incluso pasar a ser considerados referentes de los jóvenes. Es decir que pasan a ser entendidos como figuras de referencia en tanto los toman como ejemplos, les gustaría ser como ellos, trabajar en lo que ellos hacen, etc. Tal como podemos leer en los siguientes fragmentos:

“Quiero poder trabajar como él [tutor] y dar clases, es un referente. Cuando lo necesito tengo contacto con él...” (Entrevistada 2)

“Mi profesor, que también es tutor de mi beca. Él nos empezó a dar clases en cuarto año con materias de Contabilidad y, como él es tutor también en quinto año, siempre nos preguntaba qué íbamos a elegir. Y charlaba con cada uno si no tenías una decisión. Me ayudó mucho él también. Yo dije: - ‘Quiero ser como él’. Aparte ahora no sólo es tutor mío, sino que puedo

hablar de otras cosas con él. Y hemos hablado y charlado por teléfono. Nos llevamos bastante bien. Me puso contenta saber que él era mi tutor cuando me le dijeron.” (Entrevistada 9)

La construcción de los tutores como figuras de referencia puede resultar importante como motivación en la continuidad de la trayectoria universitaria, ver cómo se manejan, cómo proponen resolver algunos de los obstáculos del paso por la universidad, puede constituirse en un aprendizaje para los jóvenes que por lo general no tienen en sus casas miembros que se hayan vinculado con las instituciones universitarias.

I. II. Los tutores como traductores de la gramática institucional y los saberes universitarios

Anteriormente hacíamos referencia al proceso de adaptación que les demandó a los estudiantes la incorporación de las formas de vivir el tiempo y el espacio en la universidad, así como también la apropiación de formas de hacer y la adquisición de prácticas respecto de los saberes universitarios. Si bien estos procesos implican ciertos grados de dificultad en todos los jóvenes al ingresar a las universidades, los obstáculos son mayores entre aquellos que poseen una menor cantidad de capital cultural legitimado. Es decir que nuevamente se vuelve necesario tener en cuenta las desigualdades sociales como variable necesaria para comprender las diferencias en las trayectorias de los estudiantes y los sentidos que a éstas les atribuyen.

En relación a lo anterior, en algunos de los entrevistados los tutores aparecen justamente como personas que facilitan la vinculación con ese mundo parcialmente desconocido. En este sentido los tutores parecieran ser “puentes” que los ayudan a conectarse a ese mundo novedoso que significa la universidad (tanto por su novedad en el plano individual como en el familiar y en el resto de su entorno), “guías” que contribuyen a su trayectoria universitaria. Estos sentidos atribuidos a los tutores se hicieron sobre todo presentes en los grupos focales correspondientes a una de las OSC quizás producto de la propuesta institucional de la misma, tal como transcribimos a continuación:

Moderadora: ¿Con qué figura o metáfora identifican a los tutores?

Participante: Yo le diría guía, una guía. O sea si bien no siguen la misma carrera que nosotros, como que ellas [las tutoras] pasaron por donde nosotros estamos pasando y te pueden guiar igual. Las mismas cosas, las materias, dejar una materia, que te vaya mal ellas también lo pasaron... te guían, es eso. (Grupo Focal 2)

“Yo por ejemplo no sabía qué significaba la palabra tutor. Yo lo relacionaba con el tema de un padre... por la escuela. Y el otro día estábamos con [nombre de la tutora] y nos explicó que el “tutor” son los palos que están al lado del árbol para que crezca... yo no sabía que era eso. Entonces creo que esa es la mejor palabra, porque es verdad que te ayuda a crecer, para mi sería eso. Porque yo siento que soy... que estoy como estoy gracias a los tutores.” (Grupo Focal 2)

Las tutorías son valoradas en tanto el intercambio y de la relación establecida entre tutor – estudiante les permite y hace posible acortar la distancia con ese mundo que prácticamente desconocen, quitándoles en cierta medida el extrañamiento respecto del mundo universitario. Al respecto, recordemos que el máximo nivel educativo entre las personas adultas de los hogares de los entrevistados era un 12% terciario – universitario incompleto y un 7% terciario - universitario completo. Justamente, tal como se observa en los siguientes fragmentos, ese acercamiento, esa posibilidad de conversar con alguien que haya estudiado en la universidad, que haya tenido esa experiencia y que pueda orientarlos en cierta medida es un aspecto muy valorado y rescatado de la figura del tutor. Tal como expresa una entrevistada al referirse a las posibilidades diferenciales que logra en el vínculo con su tutor:

Entrevistadora: ¿Qué cambios te generó el ingreso al Programa?

Entrevistada: Yo creo que más por ahí que por el lado de la contención de alguien que sabe lo que es estudiar, lo que es recibirse, yo hablaba con [nombre del tutor] y él es ingeniero industrial, y yo por ahí no tengo el acceso a hablar con un profesional por decirlo de una forma, o hablo con mis compañeros o hablo con mis familiares, pero no tengo a nadie que sea profesional, que yo pueda hablar de que haya estudiado, haya terminado, que pueda decir sí yo vi esto; que es lo mismo que te da el tutor, el tutor te entiende cuando vos le estás hablando. (Entrevistada 12)

Otra entrevistada refiere al aporte que le proporcionó su tutora respecto de qué se trata la carrera, aspecto desconocido hasta incluso luego de iniciada la misma:

“Que tenías una tutora que sabía de la carrera que hacés. Porque cuando llegás a la UBA están todos así sin saber, hay algunos que se lanzan a la carrera sin saber de qué se trata. Y el tener a alguien que te cuente esas cosas está bueno. Porque yo hasta ahora no conocía ningún ingeniero en informática.” (Entrevistada 4)

Los tutores parecen ser una muestra viviente de que es posible llegar y permanecer en el mundo universitario. Esto es importante porque, por lo general, los entrevistados carecen en

sus entornos de este tipo de figuras. Al mismo tiempo el hecho de que sus tutores sean universitarios refuerza la sensación de acompañamiento en tanto son personas que saben qué implica una carrera universitaria, que atravesaron por experiencias similares a las que ellos están pasando en la actualidad.

Pero la traducción que realizan los tutores y deben incorporar los estudiantes no refiere a aspectos sueltos, sino que son saberes ordenados, que se presentan y deben ser reconocidos de determinada manera. La traducción realizada por parte de los tutores pareciera esforzarse entonces en que los becarios perciban y reconozcan esos saberes circulantes como legítimos y los consagren como tal. En palabras de una de las jóvenes que logren “*tener una determinada educación*”:

“Está bueno (...) porque tenés que tener un determinado movimiento de tu facultad digamos, como determinada educación. Entonces vos tenés que ir viendo qué rendir, qué no rendir y una persona que este diciendo: - Sí mirá tenés que rendir, ponete las pilas. Ayuda bastante.”
(Entrevista 6)

Los desarrollos anteriores, nos habilita a pensar, en la figura del tutor como un traductor de la gramática institucional y los saberes universitarios. Esta noción recupera en cierta medida los aportes de Urresti (2009) en tanto entendemos que los tutores funcionarían como mediadores simbólicos. Es decir que el papel propuesto por los tutores, y que muchos de los estudiantes parecen hacer uso, refiere a cumplir un rol integrador entre los jóvenes y las instituciones intentando descifrar los significados de la cultura de los tutoreados para aproximar las visiones de los agentes involucrados. Así, les recomiendan si rendir o no, los ponen al tanto de algunos funcionamientos, resignifican las “malas notas”, les ayudan de decodificar términos desconocidos. En fin funcionan como traductores del lenguaje universitario.

Al respecto uno de los entrevistados nos relata el modo en que los tutores, en tanto agentes externos a la universidad, le facilitaron la comprensión de la propuesta y exigencias institucionales que se le hizo difícil, sobre todo a lo largo del primer año de cursada:

Entrevistadora: ¿Fuiste cambiando de metodología?

Entrevistado: Sí mucho comparado con primer año.

Entrevistadora: ¿Y cuáles son las cosas que haces diferente?

Entrevistado: Y... bueno valoro más el tiempo. Trato de lo que estudio aprovecharlo bien. Porque el primer año quizás estudiaba bastante pero como que no lo aprovechaba del todo. Ahora estudio por ejemplo, tres horas pero son tres horas bien enfocado, que le saco más el jugo. Y también... no... por ejemplo descansar, saber descansar. Porque también en el primer

año me pasaba que estaba mucho y eso me agotaba de alguna forma y hacía que rinda menos. Eso se fue haciendo más grande a un punto que ya no podía manejar la situación.

Entrevistadora: ¿Y cómo fue que dijiste voy a cambiar, voy a aprovechar más el tiempo que tengo?

Entrevistado: Y bueno... con mucha ayuda de mis tutoras... con la iglesia también. Pero sí, tuve mucha ayuda de los tutores, más que nada de ellos, me fueron mostrando cómo eran las cosas. (Entrevistado 13)

Pero, cabe resaltar también que al mismo tiempo, en el discurso de los jóvenes entrevistados algunos tutores, en tanto agentes institucionales de las OSC que gestionan las becas, parecen cumplir una función importante en acortar las desigualdades de origen respecto de la acumulación de capital cultural legitimado. En este sentido, desnaturalizan trayectorias exitosas, les allanan el camino al contarles el funcionamiento de la universidad. Incluimos a continuación dos fragmentos que refieren a estos aspectos y los valoran positivamente. En el primero de ellos uno de los participantes de un grupo focal relata las dificultades que tuvo en poder organizar su tiempo de cursada y de estudio, y el modo en que la tutoría le fue de utilidad para entender que él no era el único que estaba atravesando por eso:

“...en la secundaria tenía mucho tiempo libre, y después cuando pasé a ingeniería vas todos los días, tenés doble turno y tenés que estudiar en tu casa. Y me quería tomar el tiempo libre que tenía cuando iba a la secundaria pero cada vez que hacía eso me iba mal. No tener tanto tiempo libre, me costó asimilarlo... y yo no me daba cuenta y yo tenía mi tutora y nos juntábamos siempre a hablar y entendía que no era a mi solo que me pasaba sino que le pasaba a mucha gente... te sirve bastante. No es algo que sólo yo no puedo sino que es algo que les pasa a todos. Poder hablar con alguien que tenga ya experiencia te sirve bastante.”
(Grupo Focal 1)

El segundo fragmento corresponde a una estudiante que refiere a que las tutoras contribuyeron a moderar su autoexigencia y le aportaron otro significado a las notas en la universidad:

Entrevistadora: Y en ese momento de locura, cuando te iba mal, ¿qué pensabas? ¿Había algo de presión con vos?

Entrevistada: Si, era todo presión mía, el resto de las personas que me rodeaban me decían que un 4 estaba bien, y yo decía que tenía que sacarme un 7 o un 8...

Entrevistadora: ¿Quiénes eran el resto de las personas?

Entrevistada: Mi familia, mis amigos, las chicas de [nombre de la OSC, es decir sus tutoras].
(Entrevistada 5)

Las tutorías implican entonces también un aporte en los saberes de los entrevistados. Tal como referíamos no se trata de saberes que circulan libremente y sin orden aparente, sino que son ordenados, presentados y reconocidos de determinada manera académica. Tinto (1989) refiere que la noción de saberes no sólo debe ser vinculada a la adquisición de destrezas intelectuales sino que también da cuenta de habilidades, permiten al estudiante localizar y utilizar los recursos disponibles en la institución e interactuar con ellos, entre ellos estudiantes, profesores y administradores. De allí la importancia de los tutores como traductores, pudiendo ser de gran ayuda para la comprensión de esos saberes. Adquirir estas habilidades sociales, reviste especial importancia entre los jóvenes en situación de vulnerabilidad social y la posibilidad de continuidad de su trayectoria universitaria.

Respecto de la vinculación entre las trayectorias universitarias de los jóvenes con su posición social, hemos observado en el trabajo de campo que los estudiantes más desfavorecidos (tal como referimos anteriormente incluso dentro de los entrevistados hay quienes refieren un mayor grado de vulnerabilidad social) pueden, a falta de otros recursos y en tanto la educación formal es valorada como mecanismo de ascenso social, encontrar en las conductas “más académicas” un medio para compensar sus desventajas. Entre ellos el esfuerzo adquiere un sentido clave en tanto es éste el que les permitirá hacerse de capital cultural y hacer posible la movilidad social ascendente.

Nuevamente emerge en nuestro análisis la necesidad de hacer referencia a la noción de meritocracia acuñada por Young (1964). El autor refiere al mérito como la suma de la inteligencia y el esfuerzo, (coeficiente intelectual + esfuerzo = mérito). Young sostiene que el poder en manos de los más capacitados (meritocracia) y el ideal del mérito que esto supone, justifica situaciones de exclusión y desigualdad social. Esta perspectiva refiere a los diplomas como el pasaporte a mejores empleos, a mayor *status* e ingresos, y convierte a la igualdad de oportunidades en un principio darwinista, ubicando a los sistemas educativos como los encargados de seleccionar a los “más aptos”, enfatizando en la ideología de los “dones naturales”. Algo de esto identificamos en el discurso de los jóvenes entrevistados, en tanto refieren que si se esfuerzan van a lograr concluir la universidad y, con ello, tener acceso a “buenos” trabajos, a “*ser alguien*”. Al respecto, muchos de los estudiantes que se encuentran en el Programa resaltaban como aportes positivos las contribuciones que los y las tutores realizan en su trayectoria educativa al “*potenciar su talento*”, “*dotarlos de eficacia*” y un “*mejor rendimiento*”:

“Nos ayuda a que seamos más eficaces, para que rindamos mejor. Es como decíamos, nos ponen metas, hace un horario, organizáte, tratá de hacerte un cronograma y decir desde acá hasta acá vas a estudiar, tenés que hacer esto, tenés que hacer lo otro, entonces me ayuda a optimizar el tiempo.” (Grupo Focal 1)

“Yo en un momento sí, pensé que la facultad me pasaba por arriba pero no al límite de [dejar] en realidad si fue muy fuerte pero no iba a dejar. Porque sabía que era lo mío, que me gustaba pero sabía que era un camino muy difícil pero que era lo que yo quería... más que nada por eso. Y también uno se abre mucho con las chicas de acá [de OSC que gestiona su participación en el Programa] y eso también me volvió a reanimar para seguir. Estuve como se podría decir en el límite, pero no llegué a decir dejar la facultad.” (Entrevistada 4)

I. III. Las tutorías como espacio para abordar posibles situaciones de deserción universitaria

En el transitar del trabajo de campo hemos corroborado que uno de los sentidos atribuidos a la práctica de las tutorías por los entrevistados ha sido que éstas constituyen un apoyo ante una situación de posible deserción universitaria. Al respecto García de Fanelli (2004, 2005a y 2012) ya resaltaba a las tutorías para los estudiantes como un factor endógeno a las instituciones que podrían reducir la deserción universitaria. A continuación nos referiremos a las formas en que las tutorías contribuirían a alejar a los jóvenes de posibles situaciones de abandono.

Los factores internos de las instituciones, refieren a una de las instancias críticas referidas por Tinto (1989) para analizar el abandono universitario: el momento posterior al ingreso a la institución. Respecto de este periodo, el autor resalta la importancia del pasaje del colegio de nivel medio a la universidad en tanto se transita de un ambiente conocido y relativamente seguro al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual cada uno debe valerse por sí mismo. El autor refiere que la velocidad de este proceso de transición plantea diversas dificultades entre las que introduce a la sensación de estar "perdido en el mar" o bien la imposibilidad de establecer contacto con otras personas de la institución (Tinto, 1989).

De acuerdo con lo anterior, algunos de los estudiantes entrevistados sienten que la facultad los “*pasa por arriba*”, que están “*al límite*”, experiencias que se combinan con una sensación de frustración. Tal es el caso de una de las entrevistadas, quien relataba con sus propias palabras los sentimientos que le genera esa sensación de “*no poder con*” la universidad:

Entrevistadora: ¿Alguna vez pensaste en dejar tus estudios? ¿Porqué?

Entrevistada: Sí [ríe] (...) a veces cuando no podés, no te sale como querés, tenés frustración y te da bronca. Más que todo la frustración de no haber rendido bien, y no te sale como vos querés. (Entrevistada 4)

En relación a ello, Tinto (1989) refiere que algunos estudiantes necesitan tiempo para ajustarse al mundo universitario y desarrollar las habilidades apropiadas y necesarias para entablar relaciones sociales en la comunidad universitaria. Este proceso de adaptación presenta incluso mayores dificultades entre quienes son, en palabras del autor, estudiantes “atípicos”, en nuestro caso estudiantes con algún grado de vulnerabilidad social. Estas reflexiones nos retrotraen a los aspectos abordados en el capítulo anterior, donde referíamos a la universidad como un lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, de convivencia y socialización (Gonçalves Vidal, 2007); proceso que varía en función de quiénes sean sus participantes y del volumen de los diversos tipos de capital que traigan consigo.

Por su parte, las dificultades encontradas pueden contribuir a una sensación de frustración e inseguridad personal o bien a sentir que nunca van a poder ajustarse y comprender la cultura universitaria y sus demandas. Justamente experimentar esta frustración y/o “sentir que están en falta” fue el aspecto endógeno a las instituciones más extendido entre quienes reflexionaron en torno a la posibilidad de dejar la universidad. Nos referiremos a este aspecto a continuación.

Una de las entrevistadas, tal como se puede leer en el siguiente fragmento, al preguntarle si alguna vez pensó en dejar de estudiar combina, por un lado, la ya mencionada dificultad que implica el pasaje entre el nivel medio y la universidad, ya sea por el desconocimiento del nivel superior universitario o bien por cierta idea de continuidad inercial respecto de las prácticas de estudio y/o aprendizaje entre un nivel y otro, un rendimiento más bajo del que imaginaba la afligió hasta instancias de replantearse estudiar en otra institución. Por otro, refiere a cómo el resultado de su primera experiencia de evaluación en la universidad la frustró sintiendo que todo su esfuerzo no había sido suficiente, que no le alcanzó para cumplir con las expectativas de la universidad. Más allá de este obstáculo la estudiante, motivación de su docente mediante, continuó estudiando:

Entrevistadora: ¿Alguna vez pensaste en dejar tus estudios?

Entrevistada: Dejar no, pero cambiar de facultad sí. Este año, pasó cuando me entregaron el primer parcial, lloré un montón también, me saqué un 5, pensé que era como un 5 del colegio, no es lo mismo, pero bueno yo lo sentí así. Estábamos todas mis compañeras de la misma

edad y veíamos el 5 como algo feo, horrible. Aparte había estudiado un montón y no alcanzó con eso. Fue el primer parcial, el profesor mismo era motivador y dijo: - 'Si les fue mal, no aflojen, que el primer parcial no definía nuestro futuro'. (Entrevistada 10)

En algunos casos estas “malas” experiencias les generan dudas, reflexiones y/o replanteos acerca de la elección de su carrera universitaria. Al respecto, Panaia (2013) refiere que son justamente estos momentos de cierta insatisfacción individual y/o frustración en los que se deciden generar los cambios de carrera. En palabras de uno de los jóvenes entrevistados, la única vez que se le pasó por la cabeza la opción de dejar la universidad fue cuando desaprobó una materia:

Entrevistadora: ¿Alguna vez pensaste en dejar tus estudios?

Entrevistado: Se me pasó por la cabeza el cuatrimestre pasado porque me fue bastante mal en una materia, en Contabilidad Patrimonial, fue la primera vez que no aprobé una materia, yo pienso que la crisis que no tuve a fin del secundario la tuve ahora, hace un par de meses, en el primer cuatrimestre, y me planteé realmente si la carrera que estaba siguiendo era la adecuada o indicada para mi. (Entrevistado 3)

Esta sensación de frustración no sólo se vincula a las primeras experiencias en la universidad, sino que puede darse también en instancias más avanzadas de la carrera, tal como refiere una de las entrevistadas:

“Este año en el único momento que se me ocurrió dejar, que fue porque había desaprobado mi primer final, ya no quería, fue con... que es Probabilidad, el mismo que rendí ahora en diciembre. Yo la quería hacer de vuelta porque es una materia muy importante para la carrera (...) me presenté a rendir otro final, como estaba medio mal, desaprobé de vuelta, ya no quería... entonces dejé pasar un tiempo y ahí sí volví a rendir, volví a aprobar... y seguí, pero después en septiembre, volví a rendir Probabilidad, me fue mal y no es que quería dejar, pero es que sí pensaba: - 'Si me llega a ir mal las 4 veces y tengo que recursar, pasar de estar cursando en 4to a cursar en 2do... ¡No sé si quería!'. Era como muy shockeante.” (Entrevistada 12)

Pero las experiencias de frustración no implican solamente una reflexión acerca de la posibilidad de dejar, una enunciación producto de un mal momento, sino que a veces se convierten en situaciones que desencadenan el abandono. Cabe referir que los jóvenes participantes de la presente investigación, al momento de las entrevistas, se encontraban en su

totalidad estudiando una carrera universitaria. De allí que no nos sea posible profundizar acerca de la deserción universitaria.

En este marco ¿cuál es el rol de las tutorías?, ¿qué sentidos les atribuyen los estudiantes frente a situaciones de posible deserción universitaria? Tal como hemos referido a lo largo del trabajo, el sentimiento de extrañeza para con la universidad, que se siente sobre todo en el primer año de la carrera, el sentimiento de distancia con la cultura institucional, situación a la que se adiciona el bajo – medio clima educativo del hogar y la falta de referentes con los que puedan conversar respecto de su estadía en las casas de estudio, son dimensiones (cuando no su conjunción), que pueden incidir en la decisión de dejar la universidad. En este contexto, algunos de los entrevistados que experimentaron esa sensación refieren a los espacios de las tutorías como instancia de orientación y de motivación para seguir con sus estudios:

“...es como que eso de empezar de nuevo y meterte a la beca y tratar de hacer todo, y en un momento te sentís frustrado, y querés dejar el estudio o la beca o todo, pero está bueno que estén ellas [las tutoras] porque te dicen: - ‘Che, no te fijaste este punto de vista, o: - ‘Por ahí podés hacer esto’; - ‘Tratá de manejarte mejor con esto’. Es como que te orientan y te incentivan para que sigas.” (Grupo Focal 1)

“Te aportan mucho, te apoyan, te motivan cuando tenés ganas de caerte. A mí me pasó y ahora estoy acá porque me decían tenés que seguir.” (Grupo Focal 1)

Otro de los entrevistados refiere al apoyo que le brindaron sus tutores en el inicio de su trayectoria universitaria, que fue la instancia en la que reportó mayores dificultades:

Entrevistadora: ¿En algún momento pensaste en dejar la facu?

Entrevistado: No en dejarla no, pero en un momento me sentí que la facultad me pasó por encima, pero dejarla no. Siempre estaba seguro de la carrera, de que me iba a costar.

Entrevistadora: ¿Con quién charlaste la sensación de que te pasaba por encima la facu?

Entrevistado: Más que nada con mi tutora de [nombre de la OSC]. Con ella lo trabajamos mucho. Eso de... estaba como con baja autoestima de alguna forma. Que me vaya mal en los parciales me deprimía más. Pero sí, siempre fue más que nada con ella. Yo se lo planteé porque me sentía muy cómoda hablando con ella. No tenía problemas para contarle lo que me pasaba. Siempre fue muy fluida la relación. (Entrevistado 13)

Al respecto Panaia (2013) refiere a las dificultades encontradas durante el primer año de cursada y las posibilidades de superar esos obstáculos, como uno de los aspectos a tener en cuenta en el análisis de las trayectorias de aquellos estudiantes que dejan sus carreras

universitarias. Otros son los antecedentes familiares y los títulos escolares que hay en su familia. La autora destaca también revisar el tipo de situación que lleva al abandono y si la institución toma medidas frente a esos “fracasos” que les ayuden a los estudiantes a superar esa instancia. Respecto de esta dimensión en particular destaca el rol fundamental de las tutorías universitarias. Aunque también advierte que los sistemas de tutorías “... *en muchos casos contribuyen a agravar el problema, más que a acompañarlo, porque se basan en criterios, que no son siempre los más adecuados para superar el problema.*” (Panaia, 2013: 23).

I. IV. Las tutorías como espacio de ampliación de las relaciones sociales

Entendemos junto con Tinto (1989) que, para aquellos estudiantes que no son los “tradicionales” estudiantes, los elementos de integración social y académicas puede ser más importantes que para el resto de los estudiantes en relación a su continuidad universitaria; adquiriendo significatividad las tácticas desplegadas por los agentes que integran la vida institucional. Al respecto cabe destacar a las tutorías en tanto pueden aportar a los estudiantes claves para integrarse a las dinámicas y requisitos que plantea la universidad, así como también entrar en contacto con agentes diversos.

Observamos entonces que otro de los sentidos atribuidos a la figura del tutor es percibirlos como personas que contribuyen a ampliar el universo de relaciones de los estudiantes. Se destaca así en el discurso de algunos estudiantes como positivo las posibilidades de relacionarse con otras personas, de conocer otros modos de ser y estar que aportan las tutorías. Tal como refiere una de las participantes de los grupos focales:

“Con mi tutora nueva, nos pusimos a hablar y como si tuviéramos una relación de toda la vida, y me ayudó con el proceso de selección, para mí es una persona muy referente hoy en día.” (Grupo Focal 5)

Este aporte cobra gran importancia entre jóvenes en situación de vulnerabilidad en tanto no verifican en su entorno personas con las que puedan conversar respecto de su paso por la universidad, que les pueda dar consejos. Tal como refiere una de las entrevistadas las tutoras “*la entienden*”:

Entrevistadora: ¿Quién te viene ayudando con la carrera, en tus inicios en la universidad?
Entrevistada: Fundamentalmente las chicas de [nombre de la OSC], porque en mi familia no

entienden mucho, no entienden la modalidad de los parciales, de los exámenes, de la carrera en sí en qué consiste, qué me dan en cada materia, como que todavía no lo entienden, me apoyan pero en lo académico no opinan. (Entrevista 5)

Incluso algunos destacan los cambios de tutores a lo largo de su recorrido en el Programa como una instancia positiva en tanto sacan de cada uno de esos agentes “lo mejor”. Tal como podemos leer en el siguiente fragmento:

“Con el paso del tiempo y los diferentes tutores que fui teniendo, al principio como que me molestó, tener todo un año al mismo y después cambiar; y después cuando la conocí, me llevaba re bien con ella y después cambiar, y otra vez me llevé re bien, y ahora aprendí que tengo que aprender a sacar lo mejor de cada uno de ellos, y ver en qué me ayudó cada uno. Algo por estar con ellos cambié.” (Grupo Focal 1)

En esta misma línea, respecto de las implicancias en lo relacional, la tutoría universitaria en muchos de los jóvenes entrevistados se vincula a la posibilidad de comprender que sus problemas, conflictos u obstáculos en la universidad no son individuales sino que por el contrario, son colectivos. En este sentido, una becaria cuenta cómo pudo darse cuenta de que sus dificultades y miedos no eran individuales sino compartidos con otros gracias a su participación en el Programa:

“Yo pensaba que se trataba de un problema mío. Pero después hablando con mi tutora me dijo que a ella también le pasaba, que todos sufrimos. Me acuerdo cuando me fue mal en los finales y me quería ir, quería dejar, pensaba que no servía. Ahí la ayuda del tutor fue esencial.” (Grupo Focal 5)

Una de las entrevistadas refiere a los aportes que su tutora realizó para con su trayectoria educativa en tanto le ayudó a estar mejor consigo misma y aumentar sus niveles de autoestima:

“...lo beneficioso de haber tenido a diferentes personas como tutoras es haber aprendido cosas diferentes de cada una y en base a eso, cambiar algo mío también, hay cosas que en primer año, yo no hablaba con casi nadie, era muy reservada y hoy en día no, conozco a la mayoría de los chicos, incluso tengo acá un trabajo voluntario, tengo otra forma de desenvolverme, y eso se lo debo a mi primera tutora, que me dijo: - ‘No, tenés que sentirte un poco más segura de vos misma y no vas a ser un número más y si faltás alguien se va a dar

cuenta, pensá que sos importante, hay cosas que sólo vos podés hacer, sólo vos nos podés contestar.” (Entrevistada 5)

I. V. Las tutorías como espacio de “rendición de cuentas”

Tal como referíamos anteriormente la valoración y el sentido atribuido que los jóvenes generan en torno al espacio que constituyen las tutorías, son evaluadas en función de las características y necesidades de los agentes. De modo que, a pesar de la tendencia mayoritaria observada entre los entrevistados que valoran positivamente a las tutorías y sus aportes, nos encontramos también con algunos estudiantes entre quienes la relación con el tutor se circunscribe a una “rendición de cuentas”, a pasar lista por ciertos puntos vinculados a los aspectos administrativos del Programa. Es decir, el espacio construido no es utilizado para realizar un seguimiento de la trayectoria del estudiante, tampoco para generar una interacción entre tutor y estudiante buscando constituirse en un aporte a la trayectoria de los estudiantes. Sino que, para estos jóvenes la figura del tutor es la de un relator de noticias relacionadas al cobro del estipendio o de cuestiones operativas del Programa (fechas de eventos, seguimiento de materias aprobadas, regularizadas y/o recursadas, entre otros). A los tutores se los percibe como personas a quienes deben remitirles informes, rendirles cuentas de la manera en que la institución lo proponga.

Al respecto, una de las entrevistadas da cuenta del modo en que entablaban la interacción con el tutor, referida principalmente a dar cuenta de su “estado de situación”:

“Claro, les informaba más que nada, porque ellos me preguntaban, veían que yo me esforzaba, estaba feliz, atenta, me sentía bien, entonces me preguntaban y yo les contestaba solo cosas buenas, si de esa materia aprobé, si aprobé, rendí, aprobé (...) me iba bien, era como más una charla, de yo contarles cómo me estaba yendo.” (Entrevistada 12)

Por su parte, uno de los participantes de los grupos focales refiere a la poca frecuencia del vínculo con su tutora:

“Con la tutora a veces mensual, a veces no, pero no la veo casi nunca. Pasa que con ella nos comunicamos casi siempre por mail, nos solicita lo que tenemos que mandar, nos pregunta cómo nos está yendo, es difícil juntarnos a todos ver que puedan, sabiendo cómo son los horarios de cada uno.” (Grupo Focal 2)

Es posible afirmar que, según recopilamos del discurso de los entrevistados, la propuesta institucional de las tutorías pareciera no estar claramente definida y explicitada por algunas de las OSC, de allí que podríamos sostener que los tutores que pertenecen a las mismas recurren al uso de aspectos administrativos para llevar a cabo el acompañamiento. Esta indefinición podría implicar un mayor apego a los requisitos administrativos y a los requisitos de permanencia en el Programa.

Al mismo tiempo, entre los chicos y chicas, pareciera que el primer vínculo para con las tutorías refiere a una idea previa sobre la necesidad de rendir cuentas a los tutores, en tanto agentes institucionales que representan a la organización que gestiona su beca. Estas percepciones, sumadas a algunas indefiniciones de las OSC podrían implicar que las tutorías adquieran sentido en tanto instancia de control.

Cabe señalar que esa noción inicial de control, es plausible de irse modificando en el tiempo. Al respecto, la práctica puede ser objeto de una nueva atribución de sentido pasando a ser un “plus”, un agregado valioso, que con el tiempo puede convertirse en un aporte significativo para su trayectoria universitaria. Tal como puede leerse en los siguientes fragmentos:

“Me interesó (...) lo de las tutorías sí, al principio pensaba que era más para llamarme la atención por las faltas que había tenido o para controlarme. Y a la primera tutoría que fui, yo me acuerdo que fui con poco de susto porque me había mandado un curso de inglés que estaban haciendo en [nombre de la OSC], un curso de inglés al cuál no había podido asistir y se lo dije un día antes y dije no, me van a decir... Fui y hablamos nada más. Me dí cuenta que era para hablar, para ver como estás vos. Después me pareció bueno.” (Entrevistado 11)

“...yo pensaba que eran [los tutores] personas que te iban a preguntar cuánto te sacaste y listo, no personas que te iban a preguntar si estás bien o si tenías problemas en tu casa o cuestiones más personales y no tanto académicas. Mi idea fue cambiando.” (Entrevistada 5)

A partir del trabajo de campo realizado, podemos afirmar que pareciera que no todos los jóvenes quieren y/o necesitan un sistema de tutoría tan intenso, tal es el caso de quienes refirieron a las tutorías en tanto “rendición de cuentas”. Al respecto, resulta interesante recalcar que muchos de estos jóvenes provienen de escuelas privadas subvencionadas - confesionales o laicas – siendo quizás el hecho de haber contado con un tutor en ese nivel de enseñanza previo la situación que podría implicar que la tutoría universitaria no resulte novedosa. En este sentido, si bien el rol del tutor es rescatado, no es percibido como fundamental, en la medida en que ese vínculo ya fue usufructuado anteriormente. Podríamos

pensar entonces que para estos becarios, el sistema de tutorías no se presenta como un descubrimiento ni como un soporte novedoso, sino como una extensión de modalidades de relación anteriores y que repetirán en muchos casos, los lazos creados con la figura en los años precedentes.

II. Hacia una tipología de las tutorías universitarias

Hasta aquí nos hemos referido a los diversos sentidos atribuidos por los entrevistados a las tutorías. A partir de este análisis hemos podido observar la heterogeneidad así como también la convivencia de atribuciones e implicancias para la trayectoria de los jóvenes de estas prácticas. A pesar de este escenario diverso, nos embarcaremos en la tarea de construir una tipología de las tutorías universitarias que de cuenta de los emergentes de nuestras entrevistas y grupos focales. Entendemos que este ejercicio consiste en un intento por aprehender y organizar la complejidad de la realidad. Cabe advertir que no es nuestra intención tomar las categorías construidas por la tipología como conceptos dados, sino que las mismas constituyen construcciones realizadas para intentar comprender, por un lado, cómo los becarios se relacionan con los diversos agentes y situaciones, y por el otro como una forma de ordenar conceptualmente la realidad (Weber, 1999; Mayer, 2012).

En este marco y siempre desde la mirada de los estudiantes entrevistados, introduciremos a continuación una construcción de tres roles diferenciados y valorados de formas diversas respecto de los tutores. Aclaramos que estos no son necesariamente tipologías opuestas, sino que las mismas pueden ser complementarias y/o yuxtaponerse. La primera de ellas refiere a roles de tutores más vinculados a lo socio – afectivo, la segunda a funcionar como traductores de los saberes universitarios y por último roles asociados a los aspectos administrativos del Programa.

II. I. Tutores como agentes socio – afectivos

Algunos de los becarios resaltan como característica de los tutores aquellas vinculadas a lo afectivo y al acompañamiento en su camino por la universidad. El afecto es uno de los aspectos más valorados por estos becarios, en tanto esta proximidad al tutor les facilita lo relacional, la posibilidad de confiar, la motivación. Esa afectividad y cercanía se convierte en un aporte diferencial a la trayectoria de los jóvenes. En palabra de una de las participantes de los grupos focales, la figura de su tutor es percibida tan próxima que se asemeja a la figura de

un padre, pero que al mismo tiempo le aportaba algo novedoso a su paso por la universidad: un mayor entendimiento de la dinámica de la institución y motivación que alienta su trayectoria:

“Como un padre, la verdad que sí, que él [tutor] nos ayudó bastante en ese sentido, a mi me ayudó bastante porque era un padre que tenía al tanto todo la carrera. Por ahí mi papá y mi mamá, por ahí yo sí le contaba pero no tenían idea más o menos de cómo era la modalidad de: - ‘Ma, regularicé una materia’, - ‘Ma rendí un final...’ y ya creen que bueno pasaste de año, ¿entendés? Entonces era como alguien que entendía un poquito más del tema y que también te incentivaba a que, a que sigas estudiando, que le pongas mas pilas, que sigas rindiendo y demás...” (Grupo Focal 3)

En un contexto de instituciones universitarias caracterizadas por algunos de los jóvenes como “impersonal” cuando no “hostil”, los aspectos afectivos se tornan importantes para los entrevistados. Los tutores vienen a aportar “lo cálido” al vínculo entre los agentes y las instituciones universitarias, esto en tanto parece que las tutorías contribuyen a “humanizar” no solamente la universidad sino también el Programa Apuntalar Universidad. Tal como emergió en algunas de las instancias del trabajo de campo:

“Para mí sin las tutorías no tendría sentido [el Programa], porque o sea, sería la ayuda económica, y sería bueno, vos estudiás y que te arregles. En cambio así es otra cosa, con los tutores, es como la parte cálida.” (Grupo Focal 1)

“Y más que nada fue la parte del acompañamiento integral, tener a alguien que te vaya ayudando durante la carrera, porque tenés muchas becas que te dan plata y listo, sos un número más. Yo no quería eso, estaba buscando algo diferente y llegó [nombre de la OSC] que es algo diferente, que es como todas las becas pero con su impronta de acompañamiento integral.” (Entrevistada 5)

Esa proximidad y afecto es percibido como un aporte que llega incluso a dotarlos de mayor seguridad en su recorrido universitario. Tengamos en cuenta que este atributo se torna de gran importancia entre jóvenes que, por contar con menores volúmenes de capitales legitimados y por lo tanto, percibir a la universidad como una institución que ha estado por lo general afuera de su entorno, pueden presentar mayores niveles de inseguridad subjetiva para afrontar los desafíos que les plantea la universidad. Al respecto una de las participantes de los grupos focales refiere a que con su tutor lograron construir un espacio que le aporta seguridad, donde

puede conversar y plantear sus dudas con confianza y que le es provechoso a los fines de generar soluciones para algunos de sus inconvenientes:

“A mí me daba mucha seguridad el tutor, porque si bien no tuve ese acompañamiento familiar, si bien es como que te persiguen, para mí está buenísimo. Aparte creé una relación con mi tutora que me encantó, era de contarle todo lo que había hecho, lo que no, contarle sobre las materias en las que te iba mal, todo, te ayudan un montón, es como una guía pero más que una guía, porque te ayuda también a pensar las soluciones, le encuentran como una vuelta de rosca más a lo que a una se le puede ocurrir...” (Grupo Focal 1)

Observamos también que el tutor pasa a ser, en muchos casos, un confidente o amigo. La construcción de este lugar de encuentro, mediada por el afecto, contribuye a generar un lazo entre el estudiante y el tutor, cuando no también con la OSC que gestiona su beca. Algunos becarios refieren justamente a esta noción de “comunidad” que se desprendería de la tipología socio – afectiva de las tutorías:

“[nombre de la OSC] es parte de mi familia, la mayoría de mis amigos es de [nombre de la OSC]. No es solamente una relación entre tutor y tutelado, sino que es algo más, tenemos otro tipo de relación.” (Entrevistada 5)

“Después conocés y ves que no solo tenés la plata, tenés todo el apoyo de ellos, te entienden, que se preocupan por vos, te van llevando. Es como que cuando vos aprobás, además de ponerte feliz vos, tus amigos y tus padres, todo un equipo de personas saben que vos aprobaste y lo ven como una satisfacción para ellos, un logro de ellos también, de saber que te están acompañando a vos, que son por así decirlo, nuestros padrinos. Y cada vez que se recibe alguno de los chicos lo disfrutaban mucho, y es como un logro para ellos.” (Entrevistada 12).

Al referirse a la construcción de un colectivo de pertenencia, una estudiante indica que ese “pertenecer”, ese lazo social construido con la OSC y sus integrantes es una motivación importante y muy valorada:

“Para mí motivación, es lo más importante. Cuando yo estaba mal y quería dejar la facultad pensaba en la Beca porque, más allá de la ayuda económica, me gusta el ambiente que hay en las reuniones, con los becados, me es como una motivación que no quiero perder, si es posible hasta terminar la carrera.” (Entrevistada 10)

Podríamos sostener que esta tipología de tutor se acerca bastante a la definición de tutorías propuesta por Urresti (2000) al inicio del presente capítulo. En este sentido el rol de los tutores refiere a aportar a la interacción y vinculación de los estudiantes, darles consejos, generar propuestas. Pero destacamos que este tipo particular de tutorías hace uso del afecto para lograr el vínculo con el tutor, convirtiéndose en fuentes de apoyo y contención, para luego acercarlos a la institución y facilitar la construcción de un lazo social desde el plano afectivo. Esto les aportaría a los estudiantes que participan de este tipo de tutorías lo relacional, la posibilidad de confiar, la motivación.

II. II. Los tutores como agentes traductores

A partir del discurso de los jóvenes, hemos podido construir un perfil de tutores que se vinculan a una función más vinculada a la gramática institucional, a los saberes que circulan en la institución y a los aspectos “académicos” de la trayectoria educativa: los tutores que cumplen una función de traductores de las normas y circuitos de la gramática institucional.

Al respecto, tal como referimos anteriormente, hay becarios que refieren a los tutores como “puentes” que facilitan el acceso, vinculación y permanencia con ese mundo parcialmente desconocido que es la universidad. También algunos de los entrevistados atribuyen a las tutorías un sentido vinculado concebirlas como una herramienta para decodificar ese capital cultural legítimo que circula en las instituciones y que los estudiantes buscan reconocer.

Los espacios tutoriales parecen aproximarlos más a la gramática institucional de la universidad, acercando una organización que parecía muy lejana al iniciar la trayectoria universitaria. De este modo se convierten en mediadores simbólicos (Urresti, 2009) entre la institución y los jóvenes. Esto adquiere gran importancia entre jóvenes en situación de vulnerabilidad social quienes recién comienzan a aprender la simbología universitaria una vez iniciada la trayectoria en la educación superior, corriendo en desventaja frente a jóvenes con varias personas de su entorno ya hayan transitado y finalizado sus carreras universitarias. Los tutores intentarán descifrar los significados de la cultura de los tutoreados para aproximar las visiones de los agentes involucrados, al mismo tiempo les facilitarán la comprensión de la propuesta y las exigencias de las instituciones.

Asimismo estos agentes educativos, los ayudan a los jóvenes a organizarse una vez que han ingresado al mundo universitario: les presentan diversas opciones de técnicas de estudio, propuestas para organizar su tiempo. Al respecto, la implementación de dispositivos que los organicen son algunas de las prácticas sugeridas por este “tipo” de tutores.

La construcción de vínculos y espacios donde les sea posible aproximarse a la gramática institucional puede contribuir también a disminuir la sensación de querer dejar la universidad, esa sensación referida por algunos estudiantes de que la *“universidad te pasa por encima”*:

“Como te decía: el primer año fue muy difícil y sin el apoyo de los tutores hoy no sé que estaría haciendo. La verdad es que me ayudaron mucho. Me hicieron trabajar en mi muchas cosas. Y si la verdad es que le debo mucho a ellos.” (Entrevistado 13)

El aporte que realizan este tipo de tutores consiste en apuntalar o guiar a los jóvenes de manera global, algo que ante la ausencia de recursos y soportes simbólicos relacionados al campo educativo se vuelve sustancial (Dubet y Martuccelli, 1998 y 2000).

La tipología que refiere a los tutores como agentes traductores, se vincula en mayor medida a la definición esbozada por Terigi y Jacinto (2007). Las autoras referían que el rol del tutor refiere a facilitar las experiencias de los estudiantes en los procesos vinculados con el estudio y a su inserción en la institución y sus aspectos académicos (los ordenamientos curriculares, la evaluación, la calificación y promoción, y el seguimiento de la trayectoria académica). Cabe referir que en el presente trabajo hemos observado que el rol de los tutores en tanto traductores de los saberes universitarios excede lo meramente académico, ya que no solamente son facilitadores de las experiencias de estudio, evaluación y dinámicas de las universidades, sino que también son agentes traductores de ritmos, de usos de tiempo, espacio; en fin de toda una cultura universitaria que va más allá de lo académico solamente.

II. III. Los tutores como agentes de soporte administrativo

A partir del discurso de algunos de una minoría de estudiantes fue posible construir también otro “tipo de tutor”: el tutor como agente de soporte administrativo. Pareciera que quienes definen al rol del tutor de este modo ponderan en mayor medida el estipendio económico del Programa que las tutorías, y que no perciben al tutor como agente que contribuya en su trayectoria educativa creando un espacio de encuentro, de afecto, tampoco en lo académico y el acercamiento a los saberes universitarios; sino que su relación con el tutor es más pragmática y refiere a aspectos meramente administrativos. Algunos fragmentos que ilustran esta situación son:

“Mi tutor es el rector del colegio y si le tenés que preguntar algo siempre está pero nunca necesité consultarle nada. Solo nos pidieron que les demos unos datos de las materias que

habíamos aprobado y ese es el contacto. Hablé de los temas académicos o motivacionales con mis compañeras y con mi mamá, pero más con ellas que vivimos lo mismo.” (Entrevista 10)

Entrevistadora: ¿Crees que te sirve la tutoría? ¿A veces decís: - Uhhh perdí tiempo para estudiar?

Entrevistado: No... lo considero más como... no tanto como un deber sino como una responsabilidad mía de cumplir con [nombre de la OSC], con la beca. Son pocas cosas las que te piden, y por las que te dan. Yo valoro mucho lo que me dan y digo: - ‘No les puedo fallar’. Incluso para esta entrevista, no les puedo decir que no. Trato de ser responsable con [nombre de la OSC] y con la beca. (Entrevista 11)

Los tutores adquieren el rol de agentes intermediarios siendo quienes ponen al tanto a los estudiantes de las novedades del Programa Apuntalar Universidad, pero cuyo vínculo se limita a esa transmisión de información y cumplimiento de requerimientos administrativos. Tal como compartía uno de los participantes de los grupos focales:

“... básicamente [el tutor] sería un intermediario (...) el tema de la beca, lo que puede llegar a suceder con [nombre del patrocinador del Programa], con las noticias que pueden llegar, si está la plata, si tengo que saber algún tema, si tengo que ir a alguna reunión. Básicamente sería un intermediario.” (Grupo Focal 6)

Esta tipología, podríamos sostener que se vincula a las particularidades del Programa, en tanto los jóvenes que adscribieron a un rol más administrativo del tutor, o bien ponderan el estipendio económico por sobre la tutoría, o bien las laxitudes normativas de implementación del Programa implicaron que algunos tutores se cobijaran en cumplir con lo administrativo solamente dejando otros aspectos de lado. Cabe pensar también como otra posibilidad que aquellos jóvenes que refieren a los tutores desde un rol más administrativo le atribuyen un sentido más “pragmático” a la tutoría, esto en tanto quizás su necesidad se circunscribe a esos aspectos solamente.

Conclusiones generales

En este trabajo indagamos acerca de las trayectorias de jóvenes en situación de vulnerabilidad residentes en el GBA en instituciones públicas de gestión estatal del nivel de enseñanza superior universitario. Este análisis se hizo explorando en los factores que habilitan y/o constriñen esas trayectorias. Ya en los pasos finales del trabajo de investigación, en la presente sección sistematizaremos un repaso de los principales puntos observados en la investigación. Luego introducimos algunas reflexiones en torno a esos puntos, problematizando acerca de los mismos. Por último presentamos ciertos aspectos que podrían orientar en prospectiva futuros abordajes del tema.

Si bien las trayectorias educativas de los jóvenes no se encuentran determinadas por los elementos estructurales, sí en ellas inciden y se encuentran presentes elementos de esa índole entre los que cabe mencionar los capitales culturales, simbólicos, sociales y económicos (Tiramonti y Ziegler, 2008). En el Capítulo II “Decidir emprender el camino en la universidad”, partiendo de esta premisa indagamos acerca de las razones que alentaron la decisión de iniciar y continuar una carrera universitaria, razones identificadas que se combinan, conviven y coexisten en el proceso de elección educativa de los estudiantes.

Una de las razones aducidas al inicio de su trayectoria fue la gratuidad de las instituciones universitarias públicas de gestión estatal. Este rasgo constituye un factor subyacente que hizo posible y favoreció la inserción de jóvenes en situación de vulnerabilidad. La gratuidad pareció ser el “piso mínimo”, la base que les permitió iniciar su trayectoria universitaria, el cimiento fundamental desde donde pudieron proyectar su trayectoria universitaria. Cabe referir que este aspecto de las universidades públicas de gestión estatal ha sido entendido como una característica dada de las mismas, dando cuenta de ello su poca problematización. La valoración de la gratuidad como algo fundamental, no generó que perdieran de vista la necesidad de incurrir en otro tipo de gastos necesarios para su trayectoria universitaria (compra de apuntes, gastos de transporte y alimentación, etc.).

Los relatos de los jóvenes narraron también como razones de importancia, ya sea como incentivo o bien como dificultad para sumergirse en la universidad, las expectativas de sus familias en torno a los estudios universitarios. Observamos que con frecuencia ellos mismos interiorizaron estas expectativas familiares pasando a formar parte de su propia subjetividad. En su mayoría los jóvenes entrevistados refirieron que sus familias los incentivaron en el inicio y continuidad de su trayectoria en la universidad, alentando su inserción educativa. Por

su parte encontramos un grupo minoritario de entrevistados que refirieron que su grupo familiar mantuvo una posición más bien “neutra”, o bien directamente no estuvieron de acuerdo con que estudiaran una carrera universitaria. Ésta última postura podría estar vinculada a una histórica preocupación de supervivencia en estos hogares.

Otra de las razones enunciadas en torno a su elección educativa actual, se vinculó al deseo de “ser alguien”, de percibir al título universitario como aquello que los llevará a ascender socialmente, a tener un futuro mejor. Asimismo esta credencial pareciera funcionar, según el sentido que le atribuyeron los entrevistados, como una especie de “respaldo”, una “garantía” para conseguir un trabajo. En este punto observamos algunas diferencias según el grado de vulnerabilidad que presentaban los jóvenes: quienes se encontraban inmersos en una situación de menor vulnerabilidad social, refirieron que el título universitario les aportaría posibilidades de “progresar”, de “estar mejor”; mientras que entre aquellos jóvenes que presentaban una mayor vulnerabilidad social, se encontraba más extendida la noción de que con el título lograrían a “ser alguien”.

Asimismo surgió del discurso de los jóvenes entrevistados como otra de las razones que los llevó a acceder a la educación superior universitaria el deseo de emanciparse, o al menos imbuirse en prácticas emancipatorias que los iniciaran en ese deseo. Con fines meramente analíticos optamos por desglosar los diversos tipos de emancipación identificados, decisión que no implica que los mismos no sean plausibles de darse de forma conjunta. A partir de este desglose nos encontramos con tres tipos de emancipaciones: la vinculada a la concreción de la independencia económica de sus familias, la referida a la emancipación habitacional (refirieron a la educación universitaria como una forma de salirse de sus lugares de origen, separarse del barrio) y la vincular (entendida como dejar de lado ciertos códigos relacionales que ya no comparten).

Por último la acumulación de capital social legitimado a partir de la generación de redes vinculares emergió como otra razón de inicio y permanencia en las universidades en tanto les permitió también, ya sea consciente o inconscientemente, obtener un mayor rendimiento del resto de los capitales, que, tal como mencionábamos anteriormente, los jóvenes objeto del presente estudio poseen en menor volumen.

En resumen, las principales motivaciones aducidas por los jóvenes respecto de su ingreso a la universidad refieren la gratuidad de la educación, a aspectos vinculados a la salida y/o reducción del grado de vulnerabilidad a partir del deseo de ascender socialmente, la posibilidad de acceder a un trabajo o bien a uno mejor, los deseos de emancipación y la oportunidad de incrementar sus capitales culturales y sociales legitimados. Cabe observar que

los aspectos vocacionales como razón aducida al inicio de la trayectoria universitaria, aparecieron muy poco en el discurso de estos jóvenes. En este sentido pareciera que lo vocacional se presenta algo desdibujado frente a una mayor preponderancia de las razones antes introducidas vinculadas a la salida y/o reducción del grado de vulnerabilidad social.

Luego, al ahondar en torno a los factores que incidieron en la elección de estudiar en una institución universitaria determinada y no en otra, nos fue posible identificar que las principales dimensiones que tuvieron en cuenta al momento de elegir dónde estudiar correspondieron a la proximidad geográfica y al prestigio atribuido a la institución (no solamente vinculado a la calidad educativa, sino que también a las supuestas mayores posibilidades laborales). Estos aspectos pueden haber sido tenidos en cuenta, tanto para afirmar una elección, como para aseverar una “no elección”. Destacamos que no todos los jóvenes entrevistados, ya sea grupal como individualmente, ponderaron de la misma forma estas dimensiones, sino que justamente de allí deviene la diversidad y mixtura de las distintas trayectorias de los jóvenes. Así, por ejemplo, algunos observaron las grandes distancias geográficas a las universidades tradicionales como un elemento que desincentivó la posibilidad de asistir a las mismas, otros en cambio si bien consideraban la distancia como un factor que incidía negativamente en su trayectoria, aun así eligieron cursar en estas universidades más lejanas. Las universidades emplazadas en el GBA parecieron desde lo discursivo constituirse en “ofertas de proximidad”, no solo desde lo geográfico sino también instituciones que se acercan a los jóvenes, erigiéndolas como “algo posible”.

En el Capítulo III “Primeras experiencias en la universidad: tiempo, espacio y saberes” nos referimos a las experiencias iniciales, formas de hacer y prácticas en las universidades de los jóvenes entrevistados. Para ello nos enfocamos en dos aspectos: los procesos de adaptación al tiempo y al espacio propuestos por las universidades; y las prácticas desplegadas en torno a los saberes en la universidad. En relación al tiempo en la universidad, destacamos que adquirir las prácticas de organización del tiempo propuestas por la universidad no parecieran ser un proceso que se diera automáticamente (sobre todo si se enfatiza particularmente en las diferencias entre el nivel de enseñanza superior universitario y el nivel de enseñanza medio). Sino que los ingresantes, para lograr estructurar su tiempo de una forma que les permitiera cumplir con lo que demandaba y proponía la institución, debieron incurrir en experiencias de prueba y error, así como también transitar un periodo de adaptación que suele extenderse durante el primer año de la carrera. Otra de las dimensiones de análisis que emergieron respecto del tiempo universitario es que parece ser el eje a partir del cuál casi todos los

jóvenes entrevistados describieron sus días y refirieron organizar sus tareas. La mayoría de los entrevistados manifestaron que lograban y tenían interés por cumplir con los horarios universitarios. Luego encontramos también, aunque minoritariamente, casos de jóvenes a los que les costaba cumplir con los requisitos de tiempos que proponía la universidad, esto se debe generalmente a factores externos, siendo éstos la distancia a la que se encuentran sus hogares de esas instituciones, su condición laboral y la oferta horaria de las instituciones.

Al aproximarnos a la dimensión espacial de la actividad educativa en la universidad, observamos que cuando los estudiantes entrevistados se referían a los espacios de las instituciones a las que concurrían, convivían diversas formas de vincularse con los mismos. Identificamos principalmente dos tipos de experiencias en torno a las formas de apropiarse y permanecer en el espacio universitario, siempre entendiendo que las mismas constituyen categorías analíticas, y que como tales es plausible encontrar tanto experiencias de los jóvenes que sean asociadas a uno u otro tipo, a ambos o bien que puedan ser ubicadas entre medio de ellas. La primera, refirió a la opción de habitar la universidad, de ahí que eligieran quedarse luego de los horarios de clase, estudiaran en la institución, hicieran allí sus reuniones de grupo de estudios, realizaran actividades extracurriculares (estudiar inglés, hacer algún deporte, participar de actividades de política universitaria, asistir a clases de apoyo que brindan los centros de estudiantes, entre otras) o bien optaran por quedarse simplemente a “*no hacer nada*” en las universidades. Esta modalidad se vio alentada porque se “*sentían cómodos*”, por la posibilidad de habitar esos espacios de forma gratuita o bien a precios económicos, así como también porque fueron percibidas como un “*lugar lindo*”, en el que se sentían a gusto, al que eligieron cuidar. La segunda forma de vincularse con los espacios de la institución refiere a quedarse “lo justo y necesario”. Es decir que optaban por no quedarse fuera del horario de clase en la universidad, yendo solamente a cursar y regresaban luego sí a “*su lugar*”. Observamos a partir de lo referido por los entrevistados que muchas veces esta última modalidad se relacionaba a las condiciones edilicias de las instituciones y a las barreras de acceso a actividades y espacios extracurriculares.

Respecto de los saberes en la universidad, de la misma forma que lo remarcamos en relación a los tiempos universitarios, los estudiantes manifestaron la necesidad de realizar un “proceso adaptativo” al ingresar a la universidad. Ésto en tanto el paso de un nivel de enseñanza a otro les demandó el desarrollo de nuevas habilidades, prácticas y técnicas de estudio. La magnitud de los contenidos a abordar, la cantidad de lectura solicitada por los docentes, el vínculo con los profesores, la metodología de estudio fueron algunas de los aspectos que requirieron esa adaptación. Enfatizamos en que las distancias percibidas entre las nuevas demandas

universitarias y las de sus respectivas escuelas medias, si bien se caracteriza por ser disímiles y diversas, se encuentra extendida en casi todos los entrevistados y trae nuevamente a colación el concepto de fragmentación escolar. Resaltamos que los esfuerzos que demandaba la apropiación de los nuevos saberes refirieron haber sido mayores en los primeros pasos de la trayectoria universitaria, instancia en la que reportaron mayores dificultades. Los obstáculos antes mencionados se profundizaron entre quienes eran la primera generación de su familia que ingresaba a la universidad. Estas primeras experiencias no tan satisfactorias como esperaban, implicaron que algunos de los entrevistados llegaran incluso a preguntarse si la universidad era para ellos.

El desarrollo de estas estrategias diversas, surge en general a partir de un aprendizaje personal, es decir que las nuevas prácticas fueron elaboradas por cada uno de los individuos. Es decir esa necesidad de adaptación a las demandas de la universidad recayó en los estudiantes y se realizó en ausencia de figuras institucionales pertenecientes a la universidad que pudieran ayudarlos en el proceso de adaptación y adecuación. Sí en cambio los estudiantes hicieron referencia a agentes externos a la universidad como “guías” que fueron de ayuda en este proceso, entre ellos los tutores del Programa Apuntalar Universidad.

Como rasgo general observamos que si bien existen ciertos matices en las modalidades en que los jóvenes refirieron transitar la universidad, la mayoría de los entrevistados presentó como rasgo preponderante de su trayectoria universitaria el esfuerzo. Al respecto, se desprendió del relato de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, y que por lo tanto poseen capital cultural legitimado por la universidad en menor volumen, que para suplir de alguna forma esa diferencia de origen se concentraban en realizar prácticas que sirvieran, desde su perspectiva o bien desde lo que entienden que la universidad les exige, para mejorar su rendimiento universitario. Consideraban el mérito el atributo y requisito que los conducirá a un buen desempeño académico.

Luego en el Capítulo “Las tutorías universitarias desde la mirada de los jóvenes”, poniendo el foco en los procesos de adaptación y en las dificultades en la trayectoria, analizamos las implicancias de las tutorías como práctica en ese recorrido. Al indagar y reflexionar en torno a los sentidos atribuidos por los jóvenes a las tutorías, encontramos que uno de ellos han sido percibir a las tutorías como espacio de encuentro. Al respecto se complementó la noción de cercanía trabajada en el Capítulo II donde nos referíamos a aspectos geográficos, introduciendo otra arista de esa cercanía para con la universidad: la cercanía (o lejanía) percibida desde el plano vincular. Al respecto muchos resaltaron las posibilidades que

ofrecían las tutorías para la construcción de espacios de escucha y de encuentro entre agentes institucionales y los estudiantes. Las tutorías, en tanto espacio común que se construye entre tutores y tutorados, parecían permitirles ser reconocidos como sujetos, rompiendo en cierta medida con la posible impersonalidad percibida en torno a las instituciones universitarias.

Otro de los sentidos construidos sobre la figura de los tutores refirió a los mismos como traductores de la gramática institucional y de los saberes universitarios. Esto en tanto, frente al proceso de adaptación que les demandó a los estudiantes la incorporación de las formas de vivir el tiempo y el espacio en la universidad, así como también la apropiación de formas de hacer y la adquisición de prácticas respecto de los saberes universitarios, en algunos de los entrevistados los tutores aparecieron justamente como personas que facilitaban la vinculación con ese mundo parcialmente desconocido. Si bien estos procesos implican ciertos grados de dificultad en todos los jóvenes que ingresan a las universidades, los obstáculos son mayores entre aquellos que poseen una menor cantidad de capital cultural legitimado. En este punto fue necesario tener en cuenta las desigualdades sociales para comprender las diferencias en las trayectorias de los estudiantes y los sentidos que a éstas les atribuyen. Las tutorías fueron valoradas en estos casos por las posibilidades de intercambio y de acortar la distancia con ese mundo prácticamente desconocido, quitándoles en cierta medida el extrañamiento respecto del mundo universitario. En este sentido los tutores parecían cumplir una función importante en acortar las desigualdades de origen respecto de la acumulación de capital cultural legitimado, en desnaturalizar trayectorias exitosas, allanándoles el camino al contarles el funcionamiento de la universidad.

Asimismo las tutorías emergieron como un espacio para abordar posibles situaciones de deserción universitaria. El sentimiento de extrañeza (más fuerte en el primer año) experimentado en la universidad, la distancia percibida con la cultura institucional, el bajo – medio clima educativo del hogar y la falta de referentes con los que puedan conversar respecto de su estadía en las universidades, fueron dimensiones que, cuando no su conjunción, podían incidir en la decisión de dejar la universidad. Al respecto algunos de los entrevistados que experimentaron esa sensación refirieron a los espacios de las tutorías como instancia de orientación y de motivación para continuar sus estudios.

Las tutorías adquirieron además otro sentido: se constituyeron como un espacio para la ampliación de las relaciones sociales. Las tutorías emergieron como práctica que podía aportar a los estudiantes claves para integrarse a las dinámicas y requisitos universitarios, así como también entrar en contacto con diversos agentes que las habitaban.

Por último, las tutorías fueron identificadas como espacio de “rendición de cuentas”. De modo que, a pesar de la tendencia mayoritaria observada entre los entrevistados que valoran positivamente a las tutorías y sus aportes, nos encontramos también con algunos estudiantes entre quienes la relación con el tutor se circunscribía a una “rendición de cuentas”, a pasar lista por ciertos puntos vinculados a los aspectos administrativos del Programa. Esta situación posiblemente se derive de la indefinición de la propuesta institucional de las OSC.

A partir de diversos sentidos atribuidos por los entrevistados a las tutorías universitarias procedimos a construir una tipología de las mismas que dieran cuenta de los emergentes de nuestras entrevistas y grupos focales. Cabe advertir que no ha sido nuestra intención tomar las categorías construidas por la tipología como conceptos dados, sino que formó parte de un ejercicio que intenta aprehender y organizar la complejidad de la realidad. La tipología derivó en la construcción de tres tipos diferenciados de tutores.

El primero de ellos refirió a tutores más vinculados a lo socio – afectivo. Estos se caracterizaban por prácticas vinculadas a lo afectivo y al acompañamiento de los estudiantes en su camino por la universidad. Estos tutores vendrían a aportar “*lo cálido*” al vínculo entre los agentes y las instituciones universitarias contribuyendo a “*humanizar*” no solamente la universidad sino también el Programa Apuntalar Universidad. Entre aquellos estudiantes que hacían referencia a este “tipo de tutores”, el afecto fue uno de los aspectos más valorados, de allí que la proximidad al tutor les facilitara lo relacional, la posibilidad de confiar, la motivación.

Luego, identificamos otro tipo de tutores: aquellos que se convirtieron en traductores de los saberes universitarios. Su función se encontraba más vinculada a la gramática institucional, a los saberes que circulan en la institución y a los aspectos “académicos” de la trayectoria educativa. De este modo acercaban la institución, que parecía muy lejana al iniciar la trayectoria universitaria, a los estudiantes. Estos tutores intentaban descifrar los significados de la cultura de los tutoreados para aproximar las visiones de los agentes involucrados, al mismo tiempo que les facilitaban la comprensión de la propuesta y las exigencias de las instituciones. Parecen convertirse así en mediadores simbólicos (Urresti, 2009) entre la institución y los jóvenes. Esto adquiere gran importancia entre jóvenes en situación de vulnerabilidad social quienes recién comienzan a aprender la simbología universitaria una vez iniciada la trayectoria en la educación superior, corriendo en desventaja frente a jóvenes con personas de su entorno que ya hayan transitado y finalizado sus carreras universitarias.

Por último a partir del discurso de algunos de los estudiantes, una minoría por cierto, fue posible construir también otro “tipo de tutor”: el tutor como agente de soporte administrativo.

Pareciera que quienes definen al rol del tutor de este modo ponderaban en mayor medida el estipendio económico del Programa que las tutorías. Estos jóvenes referían a sus tutores como agentes “intermediarios” en tanto los ponían al tanto de las novedades del Programa Apuntalar Universidad.

Hasta aquí la sistematización del análisis realizado a lo largo de nuestro trabajo de tesis. A continuación nos parece interesante dar a conocer algunas reflexiones que fuimos construyendo en torno a los aspectos trabajados en cada uno de los capítulos de la presente tesis de investigación.

A modo de reflexión de los desarrollos del Capítulo II, quisiéramos presentar una categorización introducida por Veleda (2002) a los fines de distinguir la valoración construida en torno al nivel universitario y terciario. En su investigación “Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior”, la autora observó a partir de los discursos de participantes de grupos focales que parecían existir “estudios de primera y de segunda”. Al respecto, en esa investigación, los estudios universitarios fueron percibidos como “de primera” en tanto el título que este nivel parecía posibilitar una mejor inserción laboral, permitir una formación más amplia, de mejor calidad y adquirir mayor prestigio social. Por el contrario las instituciones terciarias aparecían descritas como instituciones “de segunda” en tanto las percibían como aquellas que parecen otorgar menores posibilidades laborales y de progreso.

Al poner a jugar estas categorías en nuestra investigación, nos fue posible identificar también en el discurso de los entrevistados referencias a “estudios de primera y de segunda” pero ya no vinculado a los niveles de enseñanza sino a las instituciones universitarias. Esto en tanto pareciera que hay instituciones que son elegidas en primera instancia y otras en una segunda instancia. Si bien esta situación no se dio en todos los entrevistados, entre quienes sí atravesaron un proceso de “ponderación” de las instituciones, los argumentos en torno a la elección de las instituciones seleccionadas en primera instancia refieren por lo general al mayor prestigio percibido, mejores posibilidades de trabajo luego de recibidos o bien a un mayor conocimiento derivado de una superior antigüedad de esas casas de estudio. Por su parte, en la elección de las instituciones de segunda instancia pareciera tener más importancia la cercanía a sus hogares, esto en tanto factores como ver reducido su tiempo de sueño, de estudio, entre otros, son elementos que pueden desalentar el ingreso y/o permanencia en las universidades que eligieron como primera opción. Entre los entrevistados suelen coincidir que las instituciones de primera son asimiladas a las universidades tradicionales y las de segunda a

las “nuevas universidades”. Cabe destacar que esta atribución de sentido diferencial es plausible de verse modificada en el tiempo y es en este punto sobre el que quisiéramos profundizar.

Cuando estas “nuevas instituciones” tomen mayor difusión, den a conocer sus carreras y modalidades, sus propuestas de trabajo, los jóvenes comiencen a relacionarse con egresados de las mismas pertenecientes a sus barrios, empiecen a escuchar sobre ellas (ya sea en su entorno y/o medios de comunicación), es plausible que pasen a ser elegidas en “primera instancia”. Ya no solamente porque les queda más cerca y cómodo, sino porque se presenten como una opción educativa de calidad y con posibilidades de salida laboral. Consideramos que esta tarea constituye un desafío para aquellas instituciones que buscan continuar y profundizar el proceso de inclusión de sectores que antes no ingresaban en las universidades, así como también de la sociedad en general al permitirse (re)construir los sentidos que se les atribuyen.

En relación al Capítulo III, cabe reforzar en que las estrategias desplegadas por los agentes en el recorrido de sus trayectorias educativas se insertan en una trama organizacional. A lo largo de la presente investigación hemos podido observar la convivencia de matices en las trayectorias universitarias de los jóvenes a partir de las diversas propuestas institucionales de las universidades a las que asisten. En este sentido cabe pensar que existen combinaciones entre estrategias de los sujetos y características organizacionales de las instituciones que potencian y/o debilitan el despliegue de los agentes. Entendemos junto con Tedesco, que el objetivo básico de la educación es aprender a aprender (Tedesco, 2000), en este sentido algunas instituciones acompañan a los jóvenes en este camino, mientras que otras dejan este proceso de aprendizaje en manos de los estudiantes.

Al respecto y retomando algunos de los desarrollos introducidos en el primer capítulo de nuestro trabajo, la educación continúa siendo un recurso privilegiado para posicionarse entre los grupos sociales y el sistema educativo sigue teniendo una alta capacidad de selección por exclusión. Particularmente el nivel de enseñanza superior dónde la representación del menor quintil de ingresos da cuenta del sesgo por origen social. Tiramonti y Ziegler (2008) refieren que bajo la apariencia de un sistema abierto a todos en los que los exámenes de eliminación son poco frecuentes, se esconde un mito igualitarista en tanto la apertura del acceso no garantiza la equidad en la permanencia y egreso de las instituciones, sobre todo de los “nuevos” grupos que ingresan a la universidad. Introduciendo la variable institucional, las autoras refieren que las nuevas universidades generan espacios de socialización relativamente

protegidos para los sectores medios y bajos que se incorporan, constituyéndose, desde su perspectiva, en nuevos dispositivos de selección y diferenciación social. Asimismo afirman que lo anterior constituye una evidencia de la diferenciación institucional, al mismo tiempo que da cuenta de que las instituciones y el sistema educativo colaboran en la producción de la selección social.

En este sentido, si bien coincidimos con que la masificación se ha dado en un sistema educativo que promueve tendencias a la diferenciación y construcción de circuitos de distinción, cabe pensar que las “nuevas universidades”, entendidas como aquellas cuyas propuestas organizacionales se alejan de las de las instituciones más tradicionales, constituyen espacios que emergen para dar respuesta a una mayor demanda, al mismo tiempo que podríamos pensar que los factores organizacionales de las universidades más tradicionales no cuentan con la suficiente flexibilidad y/o apertura para recibir a estos “nuevos” grupos. Así, las nuevas propuestas institucionales son plausibles de ser pensadas también como facilitadoras de la adaptación a la cultura universitaria por parte de estos jóvenes.

Las consideraciones que se presentaron en este Capítulo IV establecieron condiciones para reflexionar en torno a las tutorías universitarias y al rol del tutor, así como también sus respectivas implicancias en las trayectorias de los estudiantes que esperamos contribuyan a pensar y problematizar en torno a estas prácticas educativas.

La introducción de una figura como la del tutor genera condiciones distintas para el aprendizaje, para la vida dentro de la universidad y/o el vínculo intergeneracional. En este sentido observamos que las tutorías universitarias parecen contribuir a reducir el grado de vulnerabilidad social, en tanto promueven la profundización de un lazo social entre los jóvenes y la institución, ya sea la universidad o la OSC. Por su parte, emerge también que las tutorías parecen ayudar allanándoles el camino en la acumulación de capital cultural legitimado a los jóvenes en situación de vulnerabilidad social, en tanto los conectan y les traducen ese capital reduciendo su sensación de extrañeza. Al respecto, cabe preguntarse si estas estrategias continúan legitimando el capital cultural dominante o si bien sirven para que los jóvenes revaloricen el suyo y contribuyan con el mismo en instituciones donde tradicionalmente ésto no era posible.

Urresti (1999) sostiene que las tutorías no son un rol sino una estrategia que se acopla a los tutoreados. De modo que la dinámica que adquiere ese intercambio puede adquirir diversas formas según las necesidades del estudiante, cómo piensen al otro y cómo el otro se relaciona con ellos. Desde esta perspectiva, las diferentes necesidades de los estudiantes deberían

replicar en la diversificación de la práctica ajustándola a quiénes sean las personas que participen de las tutorías. Indicios de esta flexibilidad se han encontrado en los relatos de los jóvenes en situación de vulnerabilidad entrevistados, aunque inducimos que esta variación deviene en mayor medida de la heterogeneidad de las OSC que gestionan el Programa que a una decisión consciente de promover flexibilidad a la estrategia.

Luego, reflexionando en torno de las habilitaciones y restricciones que implica que el tutor sea un agente institucional ajeno a la institución educativa, o bien que el mismo pertenezca a ella; entendemos que un tutor que integre el equipo de la universidad podrá brindarle un mayor asesoramiento administrativo (realización de trámites, horarios, entre otros), así como también académico (acompañamiento y consejería académica, información de docentes, información sobre condiciones de las cátedras, notas, fechas de instancias evaluadoras, etc.). Luego, el hecho de que los tutores sean personas que no pertenezcan a las universidades, puede ser interpretado como la posibilidad de una mayor libertad y posibilidad de crítica a la institución; al mismo tiempo que permitirá la construcción de lazos sociales despegados de lo estrictamente académico.

Observamos también en el presente análisis, que la interpretación de las reglas del juego de la institución educativa involucra, por lo general, sólo a una de las fracciones del circuito comunicativo, que es la decodificación de los mensajes emitidos por la universidad y su “correcta” recepción por parte de los jóvenes. De modo que no estaría refiriendo a una reciprocidad o a una mediación entre los estudiantes y las instituciones educativas. Esta situación podría referir, o bien a que los tutores pertenecen a las OSC que gestionan las becas y no a las universidades, y por lo tanto no cuentan con la posibilidad de transmitir la voz de los jóvenes a las instituciones educativas; o bien (cuando no una combinación de ambas situaciones) a la noción compartida, consciente o inconscientemente, de cierta necesidad y/o requisito de adaptación (“*amoldarse*” en términos de una estudiante) de estos jóvenes a las instituciones educativas y sus dinámicas.

A partir del recorrido por las entrevistas, parecería que el vínculo entre los becarios y los tutores dependiera en gran medida del lazo que se construye entre ellos. En este sentido, cabe pensar que la relación se modifica según la combinación de personalidades, es decir que el resultado de la estrategia variaría mucho según los pares que se construyan. En este punto, y retomando un dilema de la sociología de la educación, nos plantearemos la relación entre el par estandarización y particularización. Como restricción impartida al primer concepto, cabe enunciar la falta de autonomía por parte del tutor como agente y su adhesión a las definiciones más macro; al mismo tiempo que como ventaja se observa una mayor flexibilidad en el

desempeño del tutor, situación que habilita a que tenga un mayor margen de adaptación de su práctica en vistas de la construcción de reciprocidad del vínculo entre tutor y tutoreado. Luego, en la particularización, si bien se posibilita la construcción de vínculos “a medida de las necesidades” del becario, la soberanía en torno al qué y al cómo es de la persona que se desempeña como tutor. De este modo, sobre su figura se deposita mucha confianza, dejando la mayor parte de las definiciones del lado de los particulares: los tutores. En pocas palabras la estandarización pierde en cercanía pero gana en soberanía y homogenización de la práctica; mientras que la particularización pierde en criterios de uniformidad, pero gana en flexibilidad y capacidad de reacción.

Anteriormente nos referíamos a la necesidad de flexibilidad de las tutorías como para poder acomodarse a los agentes que de ella participan, pero es necesario también que las mismas continúen manteniéndose como una práctica equitativa. Al respecto, a partir de la heterogeneidad relevada, si bien entendemos que no todos los jóvenes aprovechan o le dan el mismo uso a la tutoría, las laxas definiciones sobre las funciones del tutor podrían incurrir en una inequidad entre los jóvenes. Así, si las tutorías constituyen una herramienta, una práctica que promueve la reducción de las desigualdades sociales y una demostración de que el origen social no tiene porque prefijar las trayectorias de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social, dejar la definición del rol del tutor a cada una de las instituciones, podría reforzar esas desigualdades que busca reducir. En este sentido, nos parecería importante hacer un esfuerzo por estandarizar las practicas que realizan los tutores: poder definir cómo debería trabajar el tutor y desde qué perspectiva. Acercarse a estas definiciones sería de gran importancia para que todos los tutores trabajen de forma similar, asegurando que los estudiantes reciban similares tutorías.

A modo de cierre del presente apartado nos gustaría referir a algunos aspectos que sería interesante abordar en futuras investigaciones en torno a la universidad. Las instituciones educativas, al mismo tiempo que transmiten saberes culturales, pueden ser pensadas como espacios de transmisión cultural (Finocchio: 2010). Algunos de los aspectos que sería interesante abordar en torno a estos espacios de producción cultural, pero que exceden al presente análisis, refieren a las relaciones interpersonales que se dan en el enseñar y aprender. De allí que sería interesante ahondar en futuras investigaciones, acerca de la percepción que tienen tanto los docentes universitarios, los tutores (en caso de contar con esta figura institucional), como quienes dirigen esas instituciones acerca de los estudiantes que las habitan. Indagar acerca de la perspectiva de los docentes y directivos quiénes son los

estudiantes, quiénes deberían ser (en términos de pertenencia social), así como también el rol de la universidad en la sociedad. Esto entendiendo que las formas de extrañamiento con las que se conciben a los estudiantes generan diversos caminos en torno a las potencialidades de las instituciones educativas (Southwell, 2008).

Luego, cabe reflexionar también acerca de la trayectoria educativa de los tutores en tanto variable que puede generar diversas implicancias para con el vínculo establecido con los tutorados. Así sería interesante indagar acerca de la pertinencia de que quienes ejerzan el rol de tutores sean personas que hayan estudiado una carrera universitaria e incluso lo hayan hecho en una universidad de gestión estatal, en tanto ésta experiencia podría constituir un insumo de importancia en la relación que establezcan con jóvenes estudiantes de carreras universitarias en instituciones públicas de gestión estatal. Por otra parte, podríamos pensar que quienes se desempeñen como tutores/as sean “tutores – alumnos”, es decir estudiantes que se encuentren en los últimos años de la carrera que estudia cada uno de los jóvenes. Esta situación podría contribuir en el apoyo, la inclusión, acompañamiento de los ingresantes.

Referencias bibliográficas

- Albano, J. (2005) Determinantes de la Matrícula Universitaria: una aplicación de la teoría del capital humano al caso argentino. Documento de Trabajo N° 58. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata.
- Ball, S. (2003) Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage. Londres, Routledge Falmer.
- Bauman, Z. (2002) Modernidad Líquida. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2000) La democracia y sus enemigos. Buenos Aires, Paidós.
- Bericat, E. (1998) La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona, Ed. Ariel Sociológica.
- Bobbio, N. (1985) “Las promesas incumplidas de la democracia” en Debats, Nro. 12. pp. 32-36: http://www.alfonsozambrano.com/nueva_doctrina/23102011/ndp-promesas_incumplidas.pdf. Consultado el 06 de junio de 2014.
- Borja, J. y Castells, M. (2000) Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información. México D. F, Taurus Ediciones, 5ta edición.
- Bourdieu, P. (1985) “The forms of capital” en RICHARDSON, J. G. (ed.) Handbook of theory and research for the sociology of education. Nueva York. Greenwood.
- Bourdieu, P. (1987) Los tres estados del capital cultural. Trad. M. Landesmann. Sociológica, 2 (5). 11-17.
- Bourdieu, P. (1988) La distinción. Bases y criterios sociales del gusto. Buenos Aires, FCE.
- Bourdieu, P. (1998) Capital cultural, escuela y espacio social. 2º Edición. México D.F. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000) Poder, Derecho y Clases Sociales. Buenos Aires, Desclee.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977) La Reproducción. Buenos Aires, Popular.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, 2ª Edición, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992) Réponses. París, Ed. du Seuil.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J. y Subirats, M. (1981) La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Laia.
- Braslavsky, C. (1985) La discriminación Educativa en Argentina. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A.M., del Pilar Gaspar, M. (2010) “Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación” en BRITO, A. (dir.) Lectura, escritura y educación. Santa Fe, Homo Sapiens.
- Buchbinder, P. (2005) Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires, Sudamericana.
- Bustos, J.M., Sciarrotta, F. y Ticera, S. (2001) “Clima educativo e ingreso de los hogares: encuentros y desencuentros en los últimos diez años”, en Laboratorio, Informe de coyuntura laboral, Año 3, Nro. 7, Primavera 2001: <http://www.aacademica.com/agustin.salvia/96.pdf>. Consultado el 06 de septiembre de 2014.

- Cabrera, A. (2001) “Los caminos que conducen a una carrera de cuatro años: Historia de la educación superior en una generación”. Ponencia presentada en el Seminario Deserción universitaria. Universidad Nacional de Tres de Febrero, mayo de 2001.
- Cabrera, A. y La Nasa, S, M (2001) On the path to college: Three critical tasks facing America’s disadvantage. *Research in higher education*, 119 – 150.
- Camilloni, A. (2009) “Los desafíos del ingreso a la universidad. Entrevista realizada en el 2007”, en GVIRTZ, S. y CAMOU, A. *La Universidad Argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado*. Buenos Aires, Granica.
- Carli, S. (2005) “Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90”, Conferencia pronunciada en noviembre de 2002 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UNESA, Documento de Trabajo nº15: <https://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT15-Carli.pdf>. Consultado el 27 de diciembre de 2014.
- Carli, S. (2006). “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente”, en *Revista Sociedad*, Nro. 25. pp. 29-46.
- Carli, S. (2012): *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Castel, R. (1997 a) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, FCE.
- Castel, R. (1997 b) “La lógica de la exclusión social”, en BUSTELO, E. y MINUJIN, A. (comp.) *Todos entran*. Argentina, UNICEF, Santillana.
- Castel, R.(2004): *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Manantial.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1992), *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Santiago de Chile: Naciones Unidas, p. 79.
- Chiroleu, A. (2005) “La educación superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983 – 2003)” en RINESSI, E., SOPRANO G. y SUASNABAR C., *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y en Brasil*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, A. (2013) “Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? En *Espacio Abierto*, 22(2), pp. 279-304: <http://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>. Consultado el 13 de enero de 2015.
- Chiroleu, A. y Iazzetta, O. (2005) “La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes” en RINESSI, E., SOPRANO G. y SUASNABAR C., *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y en Brasil*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, A., Marquina, M. (2012) “Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbre de la política universitaria actual”, en CHIROLEU, A., MARQUINA, M. y RINESI, E. (comp), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Chiroleu, A., y Iazzetta, O. (2012) “La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner”, en CHIROLEU, A., MARQUINA, M. y RINESI, E.

(comp), La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T. y Roberts, B. (2010) “Subculturas, culturas y clase” en HALL, S., JEFFERSON, T. ed. (2010) Resistencia a través de rituales. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra. Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Observatorio de Jóvenes.
- Corengia, A. (2009) “Estado, mercado y universidad en la génesis de la política argentina de evaluación y acreditación universitaria”, en GVIRTZ, S. y CAMOU, A. La Universidad Argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado. Buenos Aires, Granica.
- Curti, C. (2002) Los géneros en la educación superior en la República Argentina: análisis estadístico. Buenos Aires, IESALC/UNESCO-MECyT.
- de Marinis, P. (2008): Comunidad, globalización y educación: algunas reflexiones acerca de la “desconversión de lo social” (se leerá una versión mimeo en castellano, 2007). Este artículo traducido al portugués y publicado con el título “Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre a “desconversão do social”, en Próposições, Revista de la Facultad de Educación de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), v.19, n.3(57), set./dez.2008. Campinas, Brasil.
- Delfino, J. (2004) “Educación superior gratuita y equidad” en SIGAL, V. y DÁVILA, M. (coords) Los desafíos de la Universidad Argentina. Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo Veintiuno Editores.
- Di Gresia, L., A. Porto y L. Ripani y W. Sosa Escudero (2003) “Rendimiento de los Estudiantes de las Universidades Públicas Argentinas” en Anales de las 36as Jornadas Internacionales de Finanzas Públicas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Donoso, I. (2002) “Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil”, en Última década N° 16, CIDPA, Viña del Mar, PP. 11-52.
- Duarte, B. (2009) “De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina”, en GVIRTZ, S. y CAMOU, A. La Universidad Argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado. Buenos Aires, Granica.
- Dubet F. y Martuccelli, D. (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Buenos Aires, Losada.
- Dubet, F. (2005) La escuela de la igualdad de oportunidades ¿Qué es una escuela justa. Barcelona. Gedisa.
- Dubet, F. (2007) El Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Buenos Aires, Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000) En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires, Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones (Vol. 15). Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. (2005) “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, en TEDESCO, J.C. (comp) ¿Cómo superar la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires, IPE- UNESCO Ediciones.
- Dussel, I. (2010) “La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021”: http://www.fundacionsantillana.org/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf. Consultado el 26 de marzo de 2014.

- Dussel, I. y Pineau, P. (1995) “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo” en CARLI, S. (coord.) Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Buenos Aires, Galerna.
- Dussel, I., Montes, N. y Legarralde, M. (2006) Informe sobre Educación y Desarrollo para el proyecto Gestión XXI, PNUD 97/025, Ministerio de Economía de la Nación.
- Echart, M; Gasparini, L; Bohórquez, P; Cuiria, J; Ferroni, B y Hontakly, P (2006) “¿Las políticas compensatorias mejoran la equidad? Argentina: Plan Social Educativo Educación primaria”, en Educación y Brechas de Equidad en América Latina. Tomo I. Preal, Fondo de Investigaciones Educativas.
- Ezcurra, A. M (2009) Educación Universitaria: una inclusión excluyente. Buenos Aires, Fundación IDEAS.
- Fazio, Ma. V. (2004) “Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos”, Documento de Trabajo N° 10.
- Ferrari, M. (2008), Los políticos en la república radical. Prácticas políticas y construcción de poder. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ferrari, M. (2010) “Prosopografía e historia política. Algunas aproximaciones” en Antíteses, 3(5), pp. 529-550: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/3469-19586-1-PB.pdf . Consultado el 13 de enero de 2015.
- Finocchio, A. M. (2010) “Leer y escribir en la escuela” en BRITO, A. (dir.) Lectura, escritura y educación. Santa Fe, Homo Sapiens.
- Frijhoff, W. (2010) “La universidad como espacio de mediación cultural”, en Historia de la Educación, 5. [S.l.], v. 5, mar. 2010. ISSN 0212-0267: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6679>. Consultado el 8 de mayo de 2014.
- Fundación Cimientos (2009) La escuela media en riesgo ¿Tutores al rescate?, Dirigido por Graciela Krichesky, 1ª Edición, Buenos Aires.
- Gallo, M. E. (2005) “Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de las causas y las contradicciones” en Revista Faces, Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata: http://nulan.mdp.edu.ar/135/1/FACES_n22_49-64.pdf. Consultado el 08 de agosto de 2014.
- García de Fanelli, A. (2004) “Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios”, en MARQUÍ, C. (ed.) La Agenda Universitaria, Colección Educación Superior, Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- García de Fanelli, A. (2005 a) Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. SITEAL, IPE UNESCO.
- García de Fanelli, A. (2005 b) Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires, Miño y Dávila - Fundación OSDE.
- García de Fanelli, A. (2012) Abandono y rendimiento académico en las universidades nacionales argentinas. Un análisis integrador de la producción científica. Preparado para presentar en el Congreso 2012 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Mimeo.
- García de Fanelli, A. M. (2009) “La nueva agenda de las políticas universitarias. Continuidades y rupturas”, en GVIRTZ, S. y CAMOU, A. La Universidad Argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado. Buenos Aires, Granica.

- Giddens, A. (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Giddens, A. (1993) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Giménez, G. (1997) “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en *Frontera Norte*, Nro. 9(18). Pp. 9-28: http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf. Consultado el 05 de mayo de 2014.
- Giovagnoli, P. (2002) “Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración”, en *Documento de Trabajo*, Nro. 37. Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Plata.
- Gonçalves Vidal, D. (2007) “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”, en *Propuesta Educativa*, año 16, Nro 28.
- Guber, R. (2004) “La entrevista antropológica: introducción a la no directividad” en *El salvaje metropolitano*.
- Gutiérrez, A. (2008) “Redes e intercambio de capitales en condiciones de pobreza: dimensión relacional y dimensión vincular” en *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Vol.14, Nro. 4, Junio 2008 http://revista-redes.rediris.es/html-vol14/vol14_4.htm. Consultado el 02 de mayo de 2014.
- Gutiérrez, A. B. (2003) “Con Marx y contra Marx: el materialismo en Pierre Bourdieu”, en *Revista Complutense de Educación*, Vol.14, Universidad Complutense de Madrid.
- Gutiérrez, A. B. (2004) “Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu”, en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 15, 289-300, Universidad Complutense de Madrid.
- Gutierrez, L. y Romero, L (1989) “Sociedades barriales, bibliotecas populares y cultura de los sectores populares: Buenos Aires, 1920-1945”, en *Desarrollo Económico*, Vol. 29, No. 113 (Abril - Junio, 1989), pp. 33-62. Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Hernández, G. y Garbarini, L. (2010) “El estado benefactor y la expansión del sistema educativo en Argentina” en TORIBIO, D. (comp.) *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.
- Herrero, A. (2010), “Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario” en TORIBIO, D. (comp.) *La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas*. Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.
- INDEC (2003) ¿Qué es el Gran Buenos Aires? Publicación del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos: <http://www.indec.mecon.ar/nuevaweb/cuadros/4/folleto%20GBA.pdf>. Consultado el 13 de abril de 2014.
- Jacinto, C. (1997) “Políticas públicas de capacitación laboral de jóvenes en Argentina: un análisis desde las expectativas y las estrategias de los actores” en *Boletín Cinterfor*, Nro. 139, pp. 57-88. Montevideo.
- Jacinto, C. (2008) “Políticas públicas y perspectivas subjetivas en torno a la transición laboral de los jóvenes” en NOVICK, M., SOSTO, G. P., y ARCHAGA, L. M. *El estado*

y la reconfiguración de la protección social: asuntos pendientes. Buenos Aires, Instituto Di Tella.

- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires, Editorial Santillana.
- Juarros, M. F. y Martinetto, A. (2008) “Educación, ciudadanía y democracia. Análisis en torno al acceso a la universidad de los sectores sociales de menores ingresos”, en *Temas y Debates*, Nro. 16. pp. 61-84. http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1448/Educacion_ciudadania_y_democraciaTyD16-5.pdf?sequence=1. Consultado el 08 de agosto de 2014.
- Kaplan, C. (2006) “La inclusión como posibilidad”: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>. Consultado el 15 de noviembre de 2013. Módulo editado por el Ministerio de Educación.
- Kessler, G. (2002) La Experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires, IPE - UNESCO.
- Kessler, G. y Espinoza, V. (2003) “Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires” en Serie Políticas Sociales, Serie 66, División de Desarrollo Social, CEPAL ECLAC, Santiago de Chile: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/12504/lcl1895e-p.pdf>. Consultado el 06 de septiembre de 2014.
- Kilisevsky, M. (2002) “Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina”, en KILISEVSKY, M. y VELEDA, C. Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina. IPE – UNESCO: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/kisilevsky-veleda.pdf>. Consultado el 04 de abril de 2013.
- Krotsch, P. (2001) Educación superior y reformas comparadas. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P. (2003). Las miradas de la universidad. III Encuentro Nacional.
- Kulemeyer, J. (2010). “M’hijo el Dotor” Como hijo y protagonista de la universidad de la calle”, en Cuadernos-FHyCS, Nro. 39: <http://www.cuadernos-fhycs.org.ar/ojs/index.php/cuadernos/article/view/13>. Consultado el 08 de agosto de 2014.
- López, N. (2005) Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires, IPE- UNESCO.
- Maddoni, P. (2014) El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires, Paidós.
- Marquina, M. (2012) “¿Hay una política universitaria k?” en CHIROLEU, A., MARQUINA, M. y RINESI, E. (comp), La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Martínez, Á. L. (1997) “La acción tutorial de la función docente universitaria” en Revista Complutense de Educación, 8(1), 233: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/18360-18436-1-PB.PDF>. Consultado el 27 de septiembre de 2014.
- Mayer, L. (2009) Hijos de la Democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes? Buenos Aires, Paidós.

- Mayer, L. (2012) La conflictividad escolar cotidiana. Un estudio cualitativo de las estrategias para su prevención y/o minimización. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales.
- Mayer L. y Cerezo, L. (2014). Evaluación de Impacto del Programa Potenciamos Tu Talento. Buenos Aires, Asoc. Civil Grupo Puentes.
- Ministerio de Educación de la Nación (2013) “Las nueve nuevas”, en Revista Bicentenario, Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, ISSN 2250-6748: http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2013/04/Bicentenario_Mayo_2013.pdf Consultado el 03 de noviembre de 2014.
- Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE (2011), Actualización del GLOSARIO: Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206): http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/doc_metodologicos/glosario-FINAL26agosto.pdf. Consultado el 27 de diciembre de 2014.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en Cooperación con La Organización de los Estados Americanos, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, (2006) La inclusión como posibilidad: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>. Consultado el 23 de octubre de 2014.
- Miranda, A. (2006) Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea. Tesis del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.
- Mollis, M. (1999) “El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía”, en Revista Perfiles Educativos, Nro. 84, ISSN (Versión impresa): 0185-2698. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Mollis, M. (2003) “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas” en MOLLIS, M. (comp.) Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires, CLACSO.
- Montes, N. (2004) “Adolescentes y jóvenes en contexto. El marco cercano: la familia y el marco amplio: los otros”, en TIRAMONTI, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Manantial.
- Montes, N. F. y Sendón, M. A. F. (2010) “Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada”, SECYT: <http://www.anped.org.br>. Consultado el 26 de abril de 2014.
- Montes, N. y Sendón, A. (2006) “Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del Siglo XIX” en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Año/vol. 11, numero 029, COMIE, México D.F.
- Observatorio de Graduados de la Universidad Nacional de Lanús (2011) Informe del Cuarto Monitoreo de Inserción Profesional de Graduados, Universidad Nacional de Lanús, Secretaría Académica, Secretaría de Cooperación y Servicio Público.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) junto con la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (2010) Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>. Consultado el 17 de febrero de 2015.
- Oszlak, O. (2000) “El mito del Estado Mínimo: una década de reforma estatal en Argentina”, Trabajo presentado al IV Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública. CLAD, Santo Domingo.

- Palacios, L. Á. O. (1999) “Acción, significado y estructura en la teoría de A. Giddens” en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, Nro. 6.
- Panaia, M. (2013) “Abandonar la universidad: ¿decisión premeditada o imprevista?” en PANAIA, M. (coord.) *Abandonar la universidad con o sin título*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Pérez Rasetti, C. (2012) “La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas” en CHIROLEU, A., MARQUINA, M. y RINESI, E. (comp), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Petracci, M (2007) “La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal” en KORNBLIT, A. L (coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Pochulu, M (2004) “La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican”. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Porto, A. y Di Gresia, L. (2004) *Dinámica del desempeño académico*. Documento de Trabajo N° 49, marzo. Departamento de Economía, FCE, UNLP.
- Prost, A. (1986) *L’enseignement s’est-il démocratisé?*, Paris, PUF.
- Rama, G. W. (1992) *Los procesos de reproducción sociocultural y el papel del Estado en la educación Latinoamericana*. FLACSO. Caracas.
- Recalde, A. (2008) “Reflexiones sobre la reforma universitaria del año 1918: siete hipótesis para el análisis”. Universidad Nacional de La Plata: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/issue/view/30>. Consultado el 21 de marzo de 2014.
- Rezaval, J. (2008): *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina. FLACSO Andes: http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1225/1/Tesis_Julieta_Rezaval.pdf. Consultado el 04 de marzo de 2014.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rubinich, L. (2001) *La conformación de un clima cultural: Neoliberalismo y Universidad* (Vol. 3). Universidad de Buenos Aires.
- Saltalamacchia, H. (1997) *El Proyecto de Investigación, su estructura y redacción*. Manuscrito.
- Santillán, L. (2008) “Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad”, en *Revista Propuesta Educativa* Nro. 30. pp. 125 – 127. Buenos Aires.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009) *Tutorías: un modelo para armar y desarmar*. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria. Buenos Aires, Noveduc.
- Scribano, A. (2007) “La entrevista en profundidad”, en SCRIBANO *El Proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), *Anuarios de Estadísticas Universitarias 2011, 2010, 2006 y 2004*. SPU, Buenos Aires.

- Sennett, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona.
- Sigal, V. (1995) *El acceso a la educación superior. Serie Estudios y Propuestas*. Secretaria de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación.
- SITEAL – IPE UNESCO (2005) *La educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad. Datos destacados*.
- Southwell, M. (2008) “Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad”, en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Cuarta Época, N° 2, Universidad Nacional de La Plata, pp. 25 – 46, ISSN 0518-3669.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012) “Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente” en CHIROLEU, A., MARQUINA, M. y RINESI, E. (comp), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Tafani, R., Roggeri M., Chiesa G., Gaspio N. (2012) “La educación superior en Argentina” en *Revista de Salud Pública*, (XVI) 3:56-70, nov. 2012: http://www.saludpublica.fcm.unc.edu.ar/sites/default/files/RSP12_3_09_art%206.pdf. Consultado el 29 de marzo de 2014.
- Tedesco, J. C. (1985) “Reflexiones sobre la Universidad Argentina” en *Revista Punto de Vista*, Año VII Nro. 24. <http://www.bazaramericano.com/media/punto/coleccion/revistasPDF/24.pdf>. Consultado el 08 de agosto de 2014.
- Tedesco, J. C. (2003) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, Primera Edición 1986.
- Tedesco, J.C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, FCE.
- Tedesco, J.C. y Lopez, N. (2002) “Desafíos a la educación secundaria en América Latina” en *Revista de la CEPAL* 76, abril 2002, pp. 55-69.
- Tenti Fanfani, E. (2002) “Prólogo” en KILISEUVSKY, M. y VELEDA, C. *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*. IPE – UNESCO. <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/kisilevsky-veleda.pdf>. Consultado el 04 de abril de 2013.
- Tenti Fanfani, E. (1993) *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires, Losada.
- Tenti Fanfani, E. (1996) “Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado”, en *Revista de Educación de Adultos*. CREFAL, México.
- Tenti Fanfani, E. (2010) *Sociología de la educación*. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96375/EL002802.pdf?sequence=1> . Consultado el 17 de febrero de 2015.
- Terigi, F. (2008) “Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común” en FRIGERIO G. y DIKER, G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante.
- Tinto, V. (1989) “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva” en *Revista de Educación Superior*, Nro. 71. pp.33-51: <http://preu.unillanos.edu.co/sites/default/files/fields/documentos/vicen%20tinto%20deser.pdf>. Consultado el 18 de junio de 2014.
- Tiramonti G. (2003) *Conferencia de Cierre en coloquio nacional “A diez años de la Ley Federal de Educación”*, Córdoba.

- Tiramonti G. y Ziegler S. (2008) La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires, Paidós, ISBN: 978-950-12-1514-4.
- Tiramonti, G. (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2008) “Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes del nivel medio” En TIRAMONTI, G. (comp): La escuela media en debate. Buenos Aires, Manantial.
- Terigi, F. (2007), “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Toribio, D. (2010) “La expansión de la educación superior en contextos de crisis sociales y políticas” en TORIBIO, D (comp.): La universidad en la Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas. Universidad Nacional de Lanús, Departamento de Planificación y Política Pública.
- Torrado, S. (1981) “Sobre los conceptos de "estrategias familiares de vida" y "proceso de reproducción de la fuerza de trabajo": Notas teórico-metodológicas” en Demografía y economía. pp. 204-233. México, Colegio de México.
- Torrado, S. (2003) Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000). Buenos Aires, de la Flor.
- Torres, H. (1998) Procesos recientes de fragmentación socio-espacial en Buenos Aires: la suburbanización de las elites. Buenos Aires, CONICET, FADU-UBA.
- UNESCO (2009), Indicadores de la educación. Especificaciones técnicas: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf>. Consultado el 12 de marzo de 2015.
- Urresti, M. (1999) “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela” en Tenti Fanfani, E. (comp.) Una escuela para los adolescentes. IPE Buenos Aires UNESCO, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y UNICEF, Oficina de Argentina.
- Uthoff A. y Beccaria L. (2007): Panorama social de América Latina. Transmisión de las oportunidades educativas 2007. División de Desarrollo Social y la División de Estadística y Proyecciones, Económicas. Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de Naciones Unidas. Santiago de Chile: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml>. Consultado el 29 de marzo de 2014.
- Veirabé, D. y Leite, A. (2001) “Estudiantes universitarios, desempeño académico y currículo. Líneas de abordaje para la comprensión de una problemática compleja”. Facultad de Humanidad, Universidad Nacional del Nordeste (mimeo) en KILISEUVSKY, M., y VELEDA, C. (2002) Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina. IPE – UNESCO. <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/kisilevsky-veleda.pdf>. Consultado el 04 de abril de 2013.
- Velede, C. (2002) “Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior” en KILISEUVSKY, M. y VELEDA, C. Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina. IPE – UNESCO. <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/kisilevsky-veleda.pdf>. Consultado el 04 de abril de 2013.
- Viel, P. (2009 b) “La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes” en ROMERO, C. Claves para mejorar la escuela secundaria. Buenos Aires, Noveduc.

- Viel, P. (2009a) Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor. Buenos Aires, Noveduc.
- Viñao Frago, A. (1995) “Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones”, en Revista Brasileira de Educação, Nro. 0, Set/Out/Nov/Dez, pp. 63-82: http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1056/1/rbde0_06_antonio%20vinao_frago.pdf. Consultado el 27 de diciembre de 2014.
- Weber, M (1999) Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva, México, FCE.
- Weber, M. (1965). Essais sur la théorie de la science (p. 125). Paris, Plon.
- Young M. (1964) El triunfo de la meritocracia (1870-2033), en Kreimer R. (2000) Historia del Mérito: http://www.academia.edu/3738487/Historia_del_merito_libro, Consultado el 3 de diciembre de 2013.
- Ziccardi, A. (2001) “Las ciudades y la cuestión social”, en ZICCARDI, A. (comp) Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires, CLACSO.

Leyes:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nacl.pdf
- Ley de Educación Técnica (Ley 26.058): http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf
- Ley de Financiamiento Educativo Ley 26.075: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>
- Ley N° 24.521/95 de Educación Superior: http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_24_521/ley_24_521.html

Sitios Web:

- INDEC, Censo Nacional de Población , 2010: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- INDEC, Encuesta Permanente de Hogares: <http://www.indec.mecon.ar/bases-de-datos.asp>
- Portal de Datos Públicos: <http://datospublicos.gov.ar>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL): <http://www.siteal.iipe-oei.orgde>

Artículos de medios gráficos:

- <http://www.infonews.com/2013/03/09/sociedad-64605-mas-del-75-de-los-alumnos-son-primera-generacion-en-acceder-a-la-universidad.php>. Publicado el 9 de marzo de 2013. Consultado el 27 de julio de 2014.
- <http://www.telam.com.ar/notas/201303/9886-mas-del-75-de-los-alumnos-de-universidades-son-la-primera-generacion-en-acceder-a-estudios-superiores.html>. Publicado en marzo de 2013. Consultado el 27 de julio de 2014.
- <http://periodismohumano.com/sociedad/educacion/hacia-la-universidad-universal-en-argentina.html>. Publicado el 22 de julio de 2013. Consultado el 27 de julio de 2014.
- <http://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/18-195173-2012-05-15.html> Publicado el 15 de mayo de 2012. Consultado de 15 de enero de 2015.

Anexos

Anexo 1. Universidades de gestión pública por año de fundación y provincia

Universidad	Provincia	Año de Fundación
Nacional de Córdoba	Córdoba	1613
Buenos Aires	CABA	1821
Nacional de La Plata	Buenos Aires	1890
Nacional de Tucumán	Tucumán	1914
Nacional del Litoral	Santa Fe	1919
Nacional de Cuyo	Mendoza	1939
Nacional del Nordeste	Corrientes	1956
Nacional del Sur	Buenos Aires	1956
Tecnológica Nacional	Varias	1959
Nacional de Rosario	Santa Fe	1968
Nacional del Comahue	Neuquén	1971
Nacional de Río Cuarto	Córdoba	1971
Nacional de Catamarca	Catamarca	1972
Nacional de Lomas de Zamora	GBA	1972
Nacional de Luján	GBA	1972
Nacional de Salta	Salta	1972
Nacional de Entre Ríos	Entre Ríos	1973
Nacional de Jujuy	Jujuy	1973
Nacional de La Pampa	La Pampa	1973
Nacional de Misiones	Misiones	1973
Nacional de San Juan	San Juan	1973
Nacional de San Luis	San Luis	1973
Nacional de Santiago del Estero	Santiago del Estero	1973
Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires	Buenos Aires	1974
Nacional de Mar del Plata	Varias	1975
Nacional Patagonia S.J. Bosco	Chubut	1980
Nacional de Formosa	Formosa	1988
Nacional de La Matanza	GBA	1989
Nacional de Quilmes	GBA	1989
Nacional General Sarmiento	GBA	1992
Nacional General San Martín	GBA	1992
Nacional de La Rioja	La Rioja	1993
Patagonia Austral	Santa Cruz	1994
Nacional de Lanús	GBA	1995
Nacional de Tres de Febrero	GBA	1995
Nacional de Villa María	Córdoba	1995
Autónoma de Entre Ríos	Entre Ríos	2001
Nacional de Chilecito	La Rioja	2002
Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	Buenos Aires	2003
Nacional de Chaco Austral	Chaco	2007
Nacional de Río Negro	Río Negro	2007
Nacional Arturo Jauretche	GBA	2009
Nacional de Avellaneda	GBA	2009
Nacional de José C. Paz	GBA	2009
Nacional de Moreno	GBA	2009
Nacional del Oeste	GBA	2009
Nacional de Villa Mercedes	San Luis	2009
Nacional de Tierra del Fuego	Tierra del Fuego	2010

Anexo 2. Grupos Focales realizados en la investigación. Denominación y caracterización

Denominación del Grupo Focal	Composición			Promedio de Edad
	Total Participantes	Cant. Varones	Cant. Mujeres	
Grupo Focal 1	8	-	8	20
Grupo Focal 2	9	9	-	20
Grupo Focal 3	9	-	9	20
Grupo Focal 4	9	9	-	21
Grupo Focal 5	3	1	2	21
Grupo Focal 6	3	1	2	21
Total	41	20	21	21

Anexo 3. Entrevistas en profundidad realizadas en la investigación. Denominación y caracterización de los entrevistados

Denominación	Sexo	Edad	Lugar de residencia		Universidad	Carrera	Duración de la Entrevista (minutos)
Entrevistado 1	Masculino	19	CABA	Balvanera	UBA	Contador Público	50
Entrevistada 2	Femenino	21	GBA	Villa Celina	UBA	Contador Público	60
Entrevistado 3	Masculino	21	CABA	Lugano	UBA	Contador Público	60
Entrevistada 4	Femenino	20	CABA	Villa 31	UBA	Ingeniería Informática	70
Entrevistada 5	Femenino	20	GBA	Isla Maciel - Avellaneda	UBA	Relaciones del Trabajo	70
Entrevistado 6	Masculino	20	CABA	Almagro	UTN	Ingeniería en Sistemas	54
Entrevistada 7	Femenino	20	GBA	Barrio Obligado - Bella Vista	Universidad de Luján	Lic. en Administración	55
Entrevistado 8	Masculino	22	GBA	Luján	Universidad de Luján	Lic. en Administración	75
Entrevistada 9	Femenino	19	GBA	Villa Celina	Universidad de La Matanza	Contador Publico	45
Entrevistada 10	Femenino	18	GBA	Lomas de Zamora	UBA	Lic. en Administración	40
Entrevistado 11	Masculino	22	CABA	Villa 21- 24	UTN (Caba)	Ingeniería Industrial	78
Entrevistada 12	Femenino	21	GBA	Punta Lara - La Plata	UTN (La Plata)	Ingeniería industrial	111
Entrevistado 13	Masculino	20	GBA	Villa Dominico, Avellaneda	UTN	Ingeniería en Sistemas	64