

2017
Artículo
Jóvenes Investigadores
Primeros pasos en la universidad pública de jóvenes en situación
de vulnerabilidad social: sus experiencias vinculadas al tiempo, espacio
y saberes, por Leticia Cerezo
Propuesta Educativa Número 48 – Año 26 – Nov. 2017 – Vol.2 – Págs. 74 a 82

Primeros pasos en la universidad pública de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: sus experiencias vinculadas al tiempo, espacio y saberes

LETICIA CEREZO*

Artículos

Jóvenes investigadores

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

Introducción

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, que implosionaron entonces pero que se mantienen vigentes hasta hoy. Argentina no ha estado exenta de ese fenómeno, transitando en muy poco tiempo del modelo de acceso a las universidades de *elites* hacia un modelo de acceso universal (Trow en Ezcurra, 2011; Sigal, 1995).

Diversas variables han contribuido y contribuyen a la ampliación de las bases de reclutamiento de estudiantes universitarios en nuestro país. Entre ellas resaltamos la gratuidad de la enseñanza superior como marco de referencia habilitante (García de Fanelli, 2005; Carli, 2012), el ingreso mayoritariamente irrestricto (Sigal, 1995; Carli, 2012; Chiroleu, 2013), las políticas educativas de ampliación de la oferta educativa, la mayor cobertura en el nivel medio (Sigal, 1995; Dussel, 2005) y las expectativas de ascenso y movilidad social ascendente estructuradas en torno a la adquisición de capital educativo (Tiramonti y Montes, 2008; Tiramonti y Ziegler, 2008; Carli, 2012; Mayer, 2012).

Esta masificación del nivel implicó

modificaciones en el perfil de los/as estudiantes universitarios/as, en primera instancia con la incorporación de la clase media (Hernández y Garbarini, 2010; Carli, 2012) y, mucho más recientemente con el ingreso de jóvenes pertenecientes a estratos sociales bajos (Tiramonti y Ziegler, 2008; Carli, 2012; Chiroleu, 2013). En el presente análisis nos focalizaremos en este grupo, específicamente reflexionaremos en torno a sus trayectorias y experiencias dentro de las instituciones universitarias, así como también los factores que las habilitan y constriñen permitiéndonos problematizar sobre la inclusión educativa en el nivel superior universitario y la relación entre las posibilidades de egreso y las desigualdades sociales.

La reflexión propuesta se torna necesaria e importante en tanto, más allá de la mencionada ampliación de la matrícula universitaria, se verifica una inclusión excluyente (Ezcurra, 2011). Esta se verifica con una tendencia al abandono mucho mayor entre los estudiantes pertenecientes a franjas sociales en desventaja respecto de la distribución de capital económico y cultural legitimado (Ezcurra, 2011) y como contracara del mismo fenómeno, una mayor presencia y graduación de sectores sociales más altos (García de Fanelli, 2005). Existe consenso respecto que si bien las principales causas de las desigualdades residen fuera de las



Doctoranda en Ciencias Sociales, UBA. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Sede Académica Argentina. Licenciada en Sociología de la UBA. Becaria Doctoral CONICET-CITRA, UMET. E-Mail: cerezoleticia@gmail.com

instituciones educativas, éstas las retoman y refuerzan; es decir que las desigualdades sociales corresponden tanto a aspectos estructurales como a desigualdades dinámicas derivadas de la acción de las instituciones y sus agentes (Castel, 1997; Dubet, 2007; Bourdieu y Passeron, 2009).

Los conceptos nodales de los que haremos uso son el de experiencia y trayectoria educativa. Entendemos por experiencia aquello que sucede en la interacción entre lo individual y lo compartido social y culturalmente; aquellos acontecimientos que les suceden a los sujetos, que los conmueven, los alteran, les dejan huellas, los transforman (Brito *et. al*, 2010).

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.

Siguiendo a Tiramonti y Montes (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. Asimismo, la categoría trayectoria educativa articula elecciones propias, trayectorias familiares y propuestas institucionales disponibles en un contexto definido que opera condicionando los recorridos y las prácticas (Montes, 2004). La noción de trayectoria refiere entonces 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 que son puestos en acción en un determinado contexto.

Las experiencias y trayectorias de los/as jóvenes deben ser entendidas como insertas en una trama social caracterizada por la presencia de

desigualdades sociales, reproducidas incluso por las instituciones educativas, situación que implica la coexistencia de puntos de partida y modos de apropiación de saberes disímiles entre los estudiantes. De modo que diversos itinerarios que los sujetos trazan a lo largo de su paso por las instituciones educativas, nos aleja de los determinismos que relacionan sus puntos de partida con los de llegada, habilitándonos a observar espacios de quiebre y ruptura al poner en relación los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva y las estrategias que con cierto margen de autonomía van armando los agentes al delinear sus recorridos. Así, 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 (Kaplan, 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.

Los primeros momentos de la trayectoria universitaria adquieren gran importancia. Es en esa instancia donde se produce la mayor deserción en el primer año de la carrera (Ezcurra, 2011; García de Fanelli, 2015), ya sea vinculada a aspectos “vocacionales” y cambios de carrera;

o bien a las dificultades que reporta el primer año en los estudiantes en términos de ajustes al mundo universitario y al desarrollo de habilidades apropiadas y necesarias para entablar relaciones sociales en la comunidad universitaria (Tinto, 1989). Al respecto diversos autores (Veleda y Kisilevsky, 2002; Tinto, 1989) señalan que el salto que se produce al pasar del nivel de enseñanza medio al superior universitario es vivenciado como un pasaje muy brusco, que demanda un proceso de “adaptación” por parte de los estudiantes, el desarrollo de habilidades para organizar su propio tiempo y sortear las dificultades que ello implica (Camilloni, 2009), entre otros. Predomina en los/as estudiantes la sensación de “haberse hecho solos” (Pierella, 2014) en tanto carentes de actores institucionales que apunten ese ajuste. Estas dificultades son compartidas por la mayoría de los estudiantes, pero sobre todo entre los pertenecientes a sectores socioeconómicos desfavorecidos, quienes comparten un conjunto de factores condicionantes convergentes (menor volumen de capital cultural legitimado, estatus de primera generación universitaria, dedicación parcial al estudio, entre otros), que dificultan su trayectoria y conllevan a la mencionada inclusión excluyente (Ezcurra, 2011).

En el presente artículo¹ nos interesa aportar conocimiento sobre las experiencias iniciales, formas de hacer y prácticas en las universidades que experimentan jóvenes en diversos grados de vulnerabilidad social (Castel, 1997).

Metodología

En este artículo se presentan parte de los resultados obtenidos en un estudio transversal, exploratorio realizado en el último trimestre del año 2012. El universo de este estu-

dio se encontraba constituido por integrantes del Programa Apuntalar Universidad², siendo estos/as jóvenes en situación de vulnerabilidad social de ambos sexos, de 17 a 23 años de edad, residentes en el Gran Buenos Aires (GBA)³.

Este Programa es una estrategia que busca apoyar la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad que estudian en universidades públicas. Se implementa desde 2008 y acompaña a los estudiantes a través de una beca de estudio⁴ y de tutorías universitarias. Su financiamiento proviene de una entidad bancaria que fija las condiciones de ingreso y permanencia⁵. Para gestionar el Programa la entidad financiera recurre a cuatro Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) que tienen a su cargo tanto la selección de los/as jóvenes y tutores, como el funcionamiento diario de la estrategia.

La metodología de la investigación fue principalmente cualitativa. Las técnicas de investigación utilizadas fueron los grupos focales y las entrevistas en profundidad semi estructuradas. Se realizaron un total de seis grupos focales (dos de mujeres, dos de varones y dos grupos mixtos) y trece entrevistas en profundidad (siete a mujeres y seis a varones). Estas técnicas nos permitieron aproximarnos al discurso de los/as entrevistados/as⁶ y su relato sobre las experiencias y las negociaciones que han llevado a cabo entre prescripción institucional y su propia autonomía, entre lo impuesto y lo practicado (Gonçalves Vidal, 2007).

Por otra parte, para complementar los datos cualitativos y conocer aspectos socio-económicos de los/as jóvenes, se trabajó con encuestas autoadministradas. De las mismas se desprende que de los/as 41 entrevistados/as el 51% eran mujeres y el 49% varones, su promedio de edad era de 20 años (el 39% tenía entre 18 y 20 años y el 61% entre 21 y 23). Respecto del lugar de residencia, el 80% vive en el GBA, mientras que el

20% lo hace en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). A los fines de contar con una variable que nos aproximara al clima educativo⁷ de los hogares, se construyó un indicador para acercarse a esa variable. 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. Se clasificaron los hogares según clima educativo de donde surge que el 44% de los/as entrevistados/as contaba en sus hogares con un clima educativo bajo (primario completo – incompleto 15% y secundario incompleto 29%); un 34% “medio” (secundario completo 34%) y un 19% “alto” (terciario – universitario incompleto 12% o bien terciario - universitario completo)⁸.

Resultados de la Investigación

La experiencia universitaria se caracteriza por ser diversa y múltiple. A los fines de aprehender las experiencias iniciales, formas de hacer y prácticas en las universidades de los/as entrevistados/as nos enfocamos particularmente en dos aspectos: el tiempo y espacio que propone la universidad y las experiencias y prácticas desplegadas en torno a la adquisición de saberes. Organizamos este apartado presentando los principales resultados de la investigación para cada uno de esos ejes, focalizando en las particularidades que los mismos adquieren entre los estudiantes pertenecientes a sectores desfavorecidos que, tal como mencionábamos anteriormente, si bien comparten algunas dificultades con estudiantes de otros grupos socioeconómicos, entre ellos/as toman mayor fuerza.

La universidad y sus tiempos

Para abordar a las experiencias, formas de hacer y prácticas vinculadas a los tiempos universitarios y los modos en los que éstos distribuyen procesos y acciones educativas, optamos por abordar el “nuevo tiempo” que propone la universidad frente a la escuela secundaria, el lugar que ocupan los tiempos que propone la universidad en la vida de los estudiantes y al cumplimiento de los mismos.

En el relato de los/as jóvenes emergieron referencias al proceso de adaptación que tuvieron que realizar a ese “nuevo tiempo” propuesto por la universidad frente al del colegio secundario. Los modos en los que experimentaron los tiempos en la universidad difieren de los de la escuela secundaria: el pasaje de un nivel a otro implicó que la mayoría de los entrevistados refirieran a cambios en los tiempos dedicados a la cursada, a la necesidad de ampliar el período destinado al estudio, al lapso que involucra su traslado hacia la institución⁹, así como también reducción de su tiempo libre.

Por otra parte, el tiempo de traslado a la institución educativa integra el “tiempo universitario” y constituye un punto de ruptura entre sus experiencias en la universidad y las de la secundaria. Esta se encontraba generalmente próxima a sus hogares y no había necesidad de trasladarse hacia el colegio, aspecto que modificó al ingresar a la universidad, incidiendo en el cumplimiento de los tiempos en la universidad.

Los tiempos que propone la universidad son un tiempo priorizado, al que muchos eligen dedicarle la mayor parte de su día, que prima sobre otros. Aparece en las experiencias estudiantiles como el eje a partir del cual casi todos los/as jóvenes describen sus días y organizan sus tareas, centralidad que se corrobora incluso entre quienes trabajan y/o tienen hijos¹⁰. Cabe destacar que ésta situación puede verse modificada a lo largo de su trayectoria universita-

ria, en tanto pareciera que a mayor experiencia acumulada en las instituciones y mayor conocimiento de la concepción de tiempo que éstas proponen y demandan, su preponderancia disminuye. De allí que entre algunos de los/as estudiantes más avanzados en sus estudios, el cumplimiento de los tiempos universitarios fuera más laxo y la centralidad atribuida disminuyera respecto de aquellos que recién inician su recorrido en las instituciones.

Respecto del cumplimiento o no de los horarios de sus clases y de sus niveles de asistencia, la gran mayoría de los/as jóvenes afirmaron que, sobre todo a inicios de su carrera, llegan puntualmente a clase y que no suelen faltar a la universidad. Asimismo, algunos remarcaron que si bien su práctica habitual y/o intención es llegar a horario a clase, ésta puede verse afectada por algunas externalidades que los/as exceden, siendo estas las vinculadas al transporte, su condición laboral y la instancia en la que se encuentren en la carrera.

Varios de los/as jóvenes que trabajan¹¹ destacaron las dificultades de combinar los tiempos de la universidad con los de su trabajo, aumentando entre ellos/as las faltas, las llegadas tarde e incluso constituyendo los horarios de cursada obstáculos para ajustarse a la trayectoria ideal (Terigi, 2007) propuesta por las universidades. Este aspecto representa otra diferencia respecto de su trayectoria en la secundaria, en tanto casi la totalidad de los/as jóvenes refirió 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 suele cobrar más fuerza entre aquellos/as jóvenes que se encuentran más avanzados en su carrera: pareciera que a medida que van avanzando en sus estudios la oferta horaria de las materias decrece.

Tal como se desprende de los pá-

rrafos anteriores observamos 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. 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, los estudiantes 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 el acompañamiento que las tutorías del Programa han representado o no en este proceso de "adaptación" a la universidad y sus tiempos. Al respecto, la gran mayoría de los estudiantes percibían a los tutores como personas de "apoyo", "guías", como "puentes" en el recorrido que implica la comprensión de la propuesta y las exigencias institucionales, funcionando como facilitadores de su trayectoria universitaria. La importancia atribuida a este apuntalamiento se torna mayor entre aquellos estudiantes que son primera generación universitaria de su familia.

Los espacios en la universidad

Nos aproximaremos aquí a la dimensión espacial de la actividad educativa en la universidad, para ello proponemos recorrer los modos en que los/as estudiantes refirieron convertir o no el espacio físico de la universidad en territorio -espacio apropiado- y en lugar -espacio dispuesto y habitado (Viñao Frago, 1995). Luego introduciremos algunas referencias al espacio universitario como lugar de sociabilidad estudiantil.

Observamos que en el discurso de los/as jóvenes conviven diversas formas de vincularse, apropiarse y permanecer en los espacios institucionales, de las cuales profundizaremos en las dos que emergieron con más fuerza: quienes eligen habitar la universidad y quienes van "lo justo

y necesario". Advertimos que éstas constituyen categorías analíticas, y como tales es plausible encontrar tanto experiencias que sean asociadas a uno u otro tipo, a ambos o bien que puedan ser ubicadas entre medio de ellas.

La opción de habitar la universidad implica una elección por permanecer en la institución, quedarse luego de los horarios de clase, estudiar en la universidad, reunirse a estudiar en grupo, realizar actividades extra-curriculares (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 quedarse simplemente a "no hacer nada" en las instituciones. Entre quienes eligen esta forma de vincularse con el espacio universitario pareciera que la decisión tiene mucho que ver con una sensación de comodidad y con el interés por participar de espacios colectivos. Resaltan también aspectos edilicios como características de las instituciones que contribuyen a su permanencia en el territorio universitario. La sensación de agrado vinculado a la universidad, sentirla "nuestra", refiere a que ésta se percibe como un "lugar lindo", en el que se sienten a gusto, al que eligen cuidar.

Asimismo se relaciona a la accesibilidad en términos económicos de los espacios: no tener que incurrir en gastos invita a los estudiantes a permanecer en espacios comunes (la biblioteca, aulas, patios, etc.). La posibilidad de habitar esos espacios de forma gratuita o bien a precios económicos emerge como aspecto de gran importancia entre los entrevistados, sobre todo para los que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad entre quienes tener que incurrir en algún gasto puede resultar una barrera de ingreso y/o permanencia a ciertos lugares.

Cabe resaltar un matiz observado entre aquellos/as 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, ya sea por falta de espacio, cantidad de habitantes, entre otras.

De algunas de las entrevistas realizadas surge la participación de estudiantes en actividades extracurriculares que constituyen espacios diferenciales que van más allá de las aulas. Algunas de estas 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 estas actividades, además de los aprendizajes que posibilitan, contribuyen a sus trayectorias universitarias aportándoles capital social. Expandir su red de relaciones y ampliar sus vínculos sociales en la situación de vulnerabilidad social de los entrevistados, es destacado como un aspecto de gran importancia para reducirla en tanto los dota de mayor sostén y vínculos socialmente reconocidos contribuyendo a reducirla.

En relación a quienes van *"lo justo y necesario"* a la universidad, es decir quienes optan por no quedarse fuera del horario de clase en la universidad, esta elección 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 disuaden su permanencia en las instituciones.

El espacio universitario constituye también un lugar de sociabilidad estudiantil. Cabe entonces prestar especial atención a los aspectos vinculares que ocurren en la universidad y en sus incidencias en los modos de habitarla. Pareciera que la generación de vínculos sociales dentro de la universidad contribuye a que los estudiantes se aproximen a la institución ayudando a reducir la extrañeza inicial. Conformar y pertenecer a un grupo de amigos en la universidad, es uno de los aspectos

que los entrevistados resaltan como aquello que finalmente logra hacer de la universidad *"su lugar"*. Incluso esa posibilidad de conformar lazos de amistad con otros estudiantes funciona como motivación de la trayectoria de algunos jóvenes: amistades que los/as motivan a continuar estudiando a pesar de las dificultades, funcionan como grupo de estudio, comparten materiales, se dividen los contenidos a estudiar.

Saber aprender, aprender a saber

En este apartado trabajaremos con las experiencias de los entrevistados vinculadas a los saberes universitarios. En particular aquí intentaremos acercarnos a las prácticas de los entrevistados respecto de los saberes universitarios y su adquisición. Las dimensiones que trabajaremos son las diferencias que identifican los/as estudiantes entre la escuela secundaria y la universidad, los procesos de enseñanza aprendizaje y el contexto en el que desarrollan esas prácticas.

Cabe reforzar que en las universidades los saberes y prácticas que adquieren centralidad son algunas solamente, saberes que no están sueltos ni desconectados, sino que son un saber ordenado, definido, conectado, referido a una disciplina (Viñao Frago, 1995), que es presentado y reconocido por la institución misma y por lo tanto se construye como un saber legítimo. Pero al referirnos a los saberes universitarios, no nos referiremos solamente a los saberes que se intentan transmitir, sino también a las relaciones interpersonales que tienen lugar en el enseñar y aprender, a las prácticas que desarrollan para la adquisición de esos saberes.

Para aproximarnos a las experiencias en torno a *"aprender a saber"* en la universidad les consultábamos a los/as jóvenes acerca de las diferencias que observaban en la enseñanza y el aprendizaje entre la secundaria y la universidad, particularmente las referidas a la forma de organizar el conocimiento que propone cada nivel y al proceso de adaptación que les demandó pasar de uno a otro. Es

compartida la percepción de ese pasaje como un *"choque"* que plantea la necesidad de *"acostumbrarse sí o sí"*, de desplegar *"tácticas"* para poder adaptarse. Los primeros pasos de su trayectoria universitaria les demanda el desarrollo de nuevas habilidades, prácticas y técnicas de estudio distintas de las utilizadas en la escuela media, conocer nuevas reglas que deben manejar adecuadamente; en suma todo un proceso adaptativo que conlleva correrse de los razonamientos más *"mecánicos"* e introducirse en la necesidad de *"pensar de otra forma"*.

Esta necesidad de despojarse de experiencias anteriores para inmiscuirse 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/as entrevistados/as indicaron que su escuela secundaria *"se quedó corta"*, *"le faltaron cosas"*, *"me preparó hasta ahí"*. Si bien la sensación de que la escuela secundaria no les proporcionó todos los conocimientos y habilidades que demanda la universidad se encuentra bastante extendida, ésta no fue la única: encontramos también jóvenes que refirieron que la escuela secundaria sí los/as había capacitado para procesar y aprehender los contenidos y ritmos de la universidad.

Los procesos de enseñanza – aprendizaje fueron señalados como otro de los aspectos que demandaron un proceso de adaptación por parte de los estudiantes. Los/as entrevistados/as manifestaron que la forma de enseñanza y las prácticas que tienen lugar en las universidades requirieron el despliegue de nuevas tácticas y demandas de versatilidad respecto de las que utilizaban en el colegio secundario. La magnitud de los contenidos a abordar, la cantidad de lectura solicitada, el vínculo con los/as docentes, las prácticas de los/as profesores/as, la participación de los/as estudiantes, la metodología de estudio, las demandas de estudio

independiente y los niveles de exigencia fueron algunas de los aspectos que les demandaron “ajustarse”.

La llegada a la universidad inaugura en los/as jóvenes una nueva etapa en lo que refiere a necesidades de lectura, métodos de estudio, necesidades de aprendizaje, formas de razonar. Las distancias percibidas entre las demandas universitarias y las de sus respectivas escuelas medias, si bien se encuentra extendida en casi todos los entrevistados, se caracterizan por ser disímiles y diversas. Esta diversidad daría cuenta de los procesos de fragmentación escolar que atraviesa el sistema educativo en Argentina, que implican múltiples experiencias escolares y diversas culturas institucionales en las que se socializan los/as jóvenes (Tiramonti, 2004) y una estratificación en términos de calidad y prestigio de la oferta educativa (Tenti, 1993).

Las demandas de nuevas prácticas para la adquisición de saberes en la universidad y el esfuerzo que conlleva su adopción, así como también la sensación de aprendizaje y de prueba y error parece ser más dificultoso sobre todo a lo largo del primer año de cursada: las primeras clases, parciales y finales fueron los momentos que reportaron mayores inconvenientes. Este inicio “*cuesta arriba*” es a veces experimentado con cierta angustia, sensaciones de frustración y desconcierto; y cuyas dificultades en la trayectoria universitaria conllevó a que algunos de los entrevistados llegaran a preguntarse si la universidad era para ellos e implicó, en ciertos casos, que incurrieran en un mayor esfuerzo.

Todas las dificultades antes mencionadas parecen profundizarse entre quienes son la primera generación de su familia que ingresa a la universidad. Entre ellos la sensación de incomodidad, extrañeza y dificultadas se expresan con mayor profundidad en tanto el volumen de capital cultural legitimado que poseen es menor.

Es importante destacar que el desarrollo de estas estrategias diversas en el proceso de adaptación y

adecuación que la universidad les demanda, surge en general a partir de un aprendizaje personal, es decir que las nuevas prácticas vinculadas a los saberes son elaboradas individualmente, recayendo sobre ellos la necesidad de adaptación y de generar nuevas modalidades en su transitar por la universidad. Esta elaboración se realiza mayoritariamente en soledad y en ausencia de figuras institucionales. Si en cambio, los estudiantes hicieron referencia a agentes externos a la universidad que se desempeñaban como “*guías*” que fueron de ayuda en este proceso: los tutores del Programa Apuntalar Universidad y/o docentes de sus escuelas medias.

Los integrantes de las familias de la mayoría de los estudiantes, que generalmente tienen “*la experiencia de la vida pero no de esto de la universidad*”, constituyen generalmente un apoyo y proporcionan acompañamiento de gran importancia para los/as jóvenes aun cuando ninguno de ellos haya habitado la universidad.

Reflexiones finales

En este artículo hemos presentado parte de un trabajo más amplio centrado en grupos focales y entrevistas a estudiantes en situación de vulnerabilidad social que se encuentran realizando sus primeras experiencias en la universidad pública y que forman parte del Programa Apuntalar Universidad. Nos enfocamos en sus experiencias iniciales, formas de hacer y prácticas en las universidades de los/as jóvenes.

En relación al tiempo en la universidad, destacamos que adquirir las prácticas de organización del tiempo propuestas por la universidad no pareciera ser un proceso que se diera automáticamente, sino que incurrieron en experiencias de prueba y error, así como también de transitar un periodo de adaptación que suele extenderse durante el primer

año de la carrera. El tiempo universitario es parece ser el eje a partir del cual casi todos los/as entrevistados/as 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, coexistiendo con una minoría de casos que reportaban dificultades en ajustarse a esos tiempos por cuestiones laborales, vinculadas al tránsito o bien a una restringida 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 principalmente dos tipos de experiencias en torno a las formas de apropiarse y permanecer en el espacio universitario. 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 o bien optaran por quedarse simplemente a “*no hacer nada*” en las universidades. Esta modalidad se vio alentada por aspectos edilicios y por la sensación de sentirse a gusto. La segunda forma de vincularse con los espacios de la institución refiere a quedarse “*lo justo y necesario*”, optando por no quedarse fuera del horario de clase en la universidad, yendo solamente a cursar y regresaban luego sí a “*su lugar*”. 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 remarkamos en relación a los tiempos universitarios, los estudiantes manifestaron la necesidad de realizar un “proceso adaptativo” al ingresar a la universidad. Esto 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. Resaltamos que los esfuerzos que demandaba la apropiación de los nuevos saberes refirieron haber sido mayores en los primeros pasos de la trayectoria universitaria. Los obstáculos antes mencionados se profundizaron entre quienes eran la primera generación de su familia que ingresaba a la universidad. 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, en ausencia de

figuras institucionales pertenecientes a la universidad. Sí en cambio aparecen agentes externos a la universidad que fueron de ayuda en este proceso, entre ellos los tutores del Programa.

A modo de cierre cabe referir que la mayoría de los /as jóvenes presentaron como rasgo preponderante de su trayectoria universitaria el esfuerzo. Esforzarse se encuentra interiorizada como condición necesaria y natural para conseguir transitar y concluir su trayectoria universitaria, naturalización 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. Nos preguntamos aquí si

el vínculo que se corrobora entre la trayectoria de estos estudiantes en condición de vulnerabilidad social y el esfuerzo se relaciona con que los/as jóvenes entrevistados integran un programa educativo 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 torno a estas dimensiones en futuras investigaciones.

Recibido en Agosto de 2016
Aceptado en Febrero de 2017

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, 2ª Edición, Siglo XXI Editores.
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A.M. y 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.
- 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.
- Camilloni, A. (2009), “Los desafíos del ingreso a la universidad. Entrevista realizada en el 2007”, en Gvirtz, S. & Camou, A. *La Universidad Argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado*, Buenos Aires, Granica.
- Carli, S. (2012), *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Castel, R. (1997), *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, FCE.
- Chiroleu, A. (2013), “Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?” En *Espacio Abierto*, vol. 22, núm. 2, abril-junio, 2013 (en línea). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>
- Dubet, F. (2007), *El Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- 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.
- Ezcurra, A. M. (2011), *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*, Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC-CONADU, Buenos Aires.
- García de Fanelli, A. (2005), *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*, Debate 5, SITEAL, IPE UNESCO. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf (última entrada 27 de julio de 2016)
- Gonçalves Vidal, D. (2007), “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”, en *Propuesta Educativa*, núm. 28, año 14, vol.2, pp. 28 a 37. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/12.pdf

- 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.
- Kaplan, K. (2006), *La inclusión como posibilidad*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en Cooperación con La Organización de los Estados Americanos, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. Disponible en: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf> (última entrada 30 de junio de 2010).
- Kilisevsky, M. y Veleda, C. (2002), *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*. IPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Disponible en: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/kisilevsky-veleda.pdf> (última entrada 37 de julio de 2016).
- Kreimer R. (2000), *Historia del Mérito*, Local Editora. Disponible en: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31414532/historia_del_merito.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469633390&Signature=hebFPwFRNiv8hBAZqLWE2T6m%2B2s%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHistoria_del_merito_libro.pdf
- Maddoni, P. (2014), *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*, 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, Universidad Nacional de Buenos Aires, mimeo.
- 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.
- Pierella, M.P. (2014), "El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional en Revista *Universidades*, vol. LXV, núm. 60, abril-junio, 2014, pp. 51-62 (en línea). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37333038006>
- Sigal, V. (1995) *El acceso a la educación superior. Serie Estudios y Propuestas*, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Tenti Fanfani, E. (1993), *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, Buenos Aires, Losada.
- 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.
- Tinto, V. (1989) "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva" en *Revista de Educación Superior*, Nro. 71. pp.33-51 (en línea). Disponible en: <http://preu.unillanos.edu.co/sites/default/files/fields/documentos/vicen%20tinto%20deser.pdf>.
- Tiramonti G. y Ziegler S. (2008), *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.
- Tiramonti, G. (2004), "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino" en *Cuadernos de Pedagogía*, (12), 33-46, Rosario, Libros del Zorzal.
- 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.
- 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.

Notas

- 1 Este trabajo se desprende de uno de los capítulos de mi tesis de maestría. La tesis hace uso del trabajo de campo realizado en el último trimestre del año 2012 en el marco de una investigación y evaluación del Programa Apuntalar Universidad elaborada por el equipo de investigación de la Asociación Civil Grupo Puentes del que formé parte.
- 2 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".
- 3 El GBA es definido por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina como el área comprendida por CABA más los 24 Partidos del GBA (INDEC, 2003).
- 4 Al año 2012 el estipendio constaba de \$850y 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.

- 5 Respecto de los criterios para ingresar al Programa los jóvenes debían acreditar, al momento de aplicar: a. tener recursos económicos limitados; b. no poseer otros subsidios (becas) para su educación superior; c. no estar trabajando; d. tener oportunidades limitadas por su entorno social y geográfico. Por otro lado, los aspirantes deben estar inscriptos en alguna de las siguientes carreras en universidades nacionales: Informática y todas sus derivadas; Administración de Empresas; Economía; Contador Público; Comercio Exterior; Ingeniería Industrial; Ingeniería Agrónoma. La permanencia en el programa exige 4 materias aprobadas por año.
- 6 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 este artículo nos referimos también a los participantes de los grupos focales como "entrevistados".
- 7 El clima educativo del hogar es un 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.
- 8 Entre los estudiantes un 3% no respondió o bien no recordaba el máximo nivel educativo alcanzado por los adultos de su hogar.
- 9 A partir de la encuesta aplicada obtuvimos que el viaje a la universidad les insume en promedio 64 minutos a quienes viven en GBA y de 48 entre los residentes de CABA.
- 10 El 7% de los participantes de los grupos focales tiene hijos, todas ellas mujeres.
- 11 Cabe referir que el Programa habilita a sus participantes a trabajar recién a partir del segundo año de cursada.

Resumen

El ingreso a las universidades de jóvenes pertenecientes a estratos sociales que tradicionalmente no ingresaban a la universidad en Argentina, masificación universitaria mediante, si bien da cuenta de un proceso de inclusión educativa, convive con desigualdades en su participación relativa así como también con brechas sociales en las tasas de abandono y graduación. Esta situación nos invita a reflexionar respecto de las experiencias de estos estudiantes dentro de las universidades y la incidencia que distintos elementos tienen sobre sus trayectorias educativas. Aplicando técnicas cuali-cuantitativas nos aproximamos a las experiencias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social del Gran Buenos Aires en torno a dos aspectos: los procesos de adaptación al tiempo y espacio propuestos por las universidades; y las prácticas desplegadas en torno a los saberes en la universidad.

Observamos que la adquisición a los tiempos, espacios y saberes que propone la universidad les demanda un proceso de adaptación, incurriendo en experiencias de prueba y error, que suele extenderse durante el primer año de la carrera y que generalmente recae sobre los estudiantes. Esta "adaptación" suele realizarse en ausencia de figuras institucionales que pudieran ayudarlos en el pasaje de un nivel a otro y en su trayectoria.

Palabras clave

Educación superior universitaria - Universidades públicas - Ingreso universitario - Trayectoria educativa - Experiencia.

Abstract

The admission to the universities of young people belonging to social strata that traditionally did not enter the university in Argentina, university massification through, although it accounts for a process of educational inclusion, coexist with inequalities in their relative participation as well as with social gaps in rates of drop-out and graduation. This situation invites us to reflect on the experiences of these students within the universities and the impact that different elements have on their educational trajectories. Applying quantitative techniques we approach the experiences of young people in situation of social vulnerability of Greater Buenos Aires around two aspects: the processes of adaptation to time and space proposed by the universities; and the practices deployed around the knowledge in the university. We observe that the acquisition of time, space and knowledge proposed by the university demands a process of adaptation, incurring experiences of trial and error, which usually extends during the first year of the career and usually falls on students. This "adaptation" usually takes place in the absence of institutional figures that could help them in the passage from one level to another and in their trajectory.

Key Words

Higher education - Public universities - University entry - Educational path - Experience.