

LA CONSTRUCCIÓN DEL OFICIO DE ESTUDIANTE: UN ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA (UNLP) DE ESTUDIANTES QUE SON PRIMERA GENERACIÓN UNIVERSITARIA

THE CONSTRUCTION OF THE STUDENT'S PROFESSION: AN ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF FIRST GENERATION UNIVERSITY STUDENTS IN SOCIOLOGY (UNLP)

Garriga Olmo, Santiago ¹

Fecha de recepción: 05- 08 -2022

Fecha de aceptación y versión final: 23- 02- 2023

Resumen

En el presente trabajo se analizan las trayectorias educativas de estudiantes que ingresaron a la carrera de Sociología en la Universidad Nacional de La Plata y son primera generación universitaria. A partir de este análisis, el objetivo es conocer de qué manera construyeron el oficio de estudiantes universitarios/as y constituyeron su afiliación a la universidad.

El abordaje metodológico es cualitativo y se basa en un diseño de investigación flexible. Como parte de la estrategia de recolección de datos, se realizaron entrevistas en profundidad sobre una muestra de trece estudiantes que ingresaron a la carrera entre 2015 y 2019 y, al momento de realizar el trabajo de campo se encontraban transitando el último tramo. El interés por abordar esta temática es que los/as estudiantes de primera generación universitaria conforman una población en desventaja dado que, estadísticamente, presenta mayores dificultades para transitar y concluir los estudios universitarios.

Como principales hallazgos encontramos que contrariamente a lo imaginado, en el ingreso a la carrera los/as estudiantes contaban con capitales, conocimientos y experiencias acerca de la vida universitaria. Mientras que la militancia en agrupaciones estudiantiles, los “tropiezos académicos” y la presentación al primer examen final fueron experiencias de aprendizaje que contribuyeron a la construcción del oficio de estudiante y la afiliación al mundo universitario.

Palabras clave: primera generación universitaria - oficio de estudiante -trayectorias educativas - Sociología.

¹ Profesor y Licenciado en Sociología. Doctorando en Ciencias de la Educación (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, IdIHCS, Universidad Nacional de La Plata/CONICET). Argentina. Correo de contacto: santiago.garriga@hotmail.com

Abstract

This paper analyses the educational trajectories of students who entered the Sociology course at the National University of La Plata and are first generation of university students. From this analysis, the aim is to find out how they constructed the profession of university students and constituted their affiliation to the university.

The methodological approach is qualitative and based on a flexible research design. As part of the data collection strategy, in-depth interviews were conducted with a sample of thirteen students who entered the career between 2015 - 2019 and, at the time the fieldwork was done, they were in the final stage of their studies.

The interest in addressing this issue is that first-generation university students constitute a disadvantaged population given that, statistically, they have greater difficulties to advance and finish their university studies.

The main findings were, contrary to what was expected, students had prospect, knowledge and experience of university life when they entered university. While students who were activists in different organizations, "academic stumbles" and sitting the first final exam were learning experiences that contributed to the construction of the student's profession and affiliation to the university world.

Keywords: First-generation university students – Student profession – Educational trajectories – Sociology.

Introducción

El clima educativo del hogar es un factor central para comprender las desigualdades educativas y, en este sentido, las investigaciones muestran que los/as estudiantes que son primera generación universitaria presentan “estatus de desventaja” (Ezcurra, 2011, p. 23). Consideramos como estudiantes de primera generación universitaria a aquellos/as estudiantes cuyo padre y madre no estudiaron en este nivel educativo. Estadísticamente, se trata de una población con dificultades para transitar y completar los estudios universitarios: quienes provienen de hogares cuyo principal sostén completó los estudios superiores “tienen 7,6 veces más chances de obtener títulos universitarios que quienes provienen de hogares que no completaron el nivel secundario” (Dalle, Boniolo, Léston & Carrascosa, 2018, p. 130). De esta manera, el clima educativo del hogar constituye un indicador proxy (Cotignola, Legarralde & Margueliche, 2017) de las condiciones de vida y el capital cultural del entorno familiar¹.

En el presente trabajo analizamos las trayectorias educativas de estudiantes de primera generación universitaria que ingresaron entre 2015-2019 a la carrera de Licenciatura en Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). A partir del abordaje de las trayectorias nos proponemos conocer de qué manera los/as estudiantes de una población en desventaja constituyeron la afiliación al mundo universitario. Conceptualmente, la categoría trayectorias educativas:

permite considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van conformando las biografías y los recorridos de los estudiantes (...) Estas trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones (Bracchi, 2016, p. 7).

Estudiar las trayectorias nos permite superar la dicotomía entre voluntarismo y determinismo social, y analizar la vida de los sujetos en el tiempo. Como señala Briscioli (2017) “permite el análisis de los procesos, en un área específica, pero sin dejar fuera de consideración el resto de las esferas de los sujetos” (p. 2). A su vez, siguiendo a Cerezo (2015), nos permite atender “los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias, no siempre racionales, que con cierto margen de autonomía van armando los agentes en el delineado de sus recorridos” (p. 49).

Entendemos que el análisis de las trayectorias educativas nos permite conocer cómo transitaron el tiempo de alienación, el tiempo de aprendizaje y el tiempo de afiliación intelectual e institucional (Coulon, 1995) hasta construir el oficio de estudiantes universitarios/as. Este oficio, según Bracchi, “se conforma apropiándose de las reglas del juego propias de la institución” (2016, p.5). Por lo tanto, analizar las trayectorias educativas nos permitirá identificar ámbitos formativos, experiencias y condicionantes materiales por los cuales, una población en desventaja, construyó el oficio de estudiantes y logró la afiliación al mundo universitario. Se trata de una carrera con algunos rasgos específicos, entre ellos, “la creciente proporción de estudiantes

provenientes de hogares con clima educativo alto” (Cotignola et al., 2017, p.16), lo que nos permite suponer que son menos aun aquellos/as estudiantes que son primera generación universitaria y que llegan a los últimos años de la carrera.

Sin embargo, entendemos que la condición de primera generación no es una carencia de los/as estudiantes ni tampoco un factor determinante. Por esta razón, el marco teórico de análisis parte de la lectura en positivo (Charlot, 2008) a partir de la cual indagamos acerca de “lo que pasa”, qué actividad pone en marcha el alumno, qué sentido tiene la situación para él, qué tipo de relaciones mantiene con los otros” (pp. 50-51).

Metodología

La metodología implementada para la investigación es de carácter cualitativo. Para el objetivo propuesto realizamos entrevistas en profundidad para acceder a la perspectiva de los/as estudiantes (Marradi, Archenti & Piovani, 2012) y conocer sus trayectorias en retrospectiva (Muñiz Terra, 2012). Las entrevistas nos permitieron reconstruir dichas trayectorias y realizar el análisis. Se trata de un muestreo intencional obtenido a partir de informantes clave y la técnica de bola de nieve. La cantidad de entrevistas quedó regida por el criterio de saturación metodológica. Dado el contexto epidemiológico, las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de la plataforma Zoom entre abril de 2021 y febrero de 2022.

El trabajo de campo se llevó a cabo a partir de una muestra de trece estudiantes que ingresaron a la carrera entre 2015 y 2019, son primera generación universitaria y que cursaron más de la mitad de la carrera. Esto fue tomado como indicio de su afiliación a la vida universitaria. Las edades oscilan entre 21 y 27 años, cinco de los/as estudiantes son oriundos de La Plata (Buenos Aires) y alrededores (Berisso, Ensenada, Berazategui) o del interior del país (interior de la provincia de Buenos Aires y la Patagonia). Los/as estudiantes son hijos/as de obreros, amas de casa, empleados administrativos, enfermeras, docentes con estudios terciarios, maestras jubiladas, albañiles y, también, trabajadores desempleados. En algunos casos, los empleos de los/as progenitores/as presentan más estabilidad que otros. Se trata, siguiendo a Benza & Kessler (2021), de una clase media con “una posición laboral muy inestable (...) esto significa que un cambio en el contexto económico puede traer la pérdida de las mejoras obtenidas en los niveles de vida” (p. 80).

Tiempo de alienación

Trayectorias y experiencias previas

La complejidad del ingreso a la vida universitaria se refleja en que es la instancia donde se producen los mayores niveles de abandono (Ezcurra, 2011; Aberbuj & Zacarías 2015). Según Bracchi, el ingreso a una carrera universitaria:

implica un cambio que no es solamente en términos institucionales o curriculares sino se ponen en juego los esquemas de percepción, de apreciación, de valoración y de acción (habitus) que harán posible diversas

tomas de decisiones contribuyendo a conformar el oficio de ser estudiante. (2016, p. 5)

En términos de Coulon (1995) se trata de un tiempo de alienación en el que “el estudiante entra en un universo desconocido” (p. 159). La vida universitaria implica nuevos conocimientos y aprendizajes para todos/as los/as recién llegados/as pero, según Cerezo (2017), todas las dificultades “parecen profundizarse entre quienes son la primera generación” (p. 79). Sin embargo, en el trabajo de campo hallamos cuatro situaciones que muestran que, para los/as estudiantes, empezar la carrera de Sociología no implicó ingresar en un universo desconocido.

En primer lugar, muchos/as estudiantes tienen hermanos/as o primos/a con experiencia universitaria que se graduaron o se encuentran cursando una carrera universitaria. Si bien no son experiencias propias, se trata de experiencias que contribuyeron a formar imaginarios de lo que conlleva estudiar una carrera universitaria: “Quien me allanó el camino y mi gran confidente siempre fue mi hermana mayor (...) ella estudiaba Psicología” (P., 25 años), “tengo dos primos, una es más grande que yo, ella arrancó la Facultad dos años antes y con ella un poco hablaba” (Ag, 21 años).

Charlot (2008) mostró que, en algunas familias, “el personaje clave en materia de éxito escolar no es el padre ni la madre sino la hermana mayor” (p. 36). En nuestra investigación pudimos constatar el mismo fenómeno: algunos/as estudiantes conocían experiencias universitarias por el relato de hermanos/as mayores y primos/as que les transmitieron algunos capitales, conocimientos y experiencias sobre la vida universitaria.

En segundo lugar, para algunos/as estudiantes el primer encuentro con el mundo universitario ocurrió mientras transitaban el último año del nivel secundario. En muchos casos, fue una experiencia importante que les permitió definir qué carrera estudiar y por la cual tuvieron un primer acercamiento a la universidad a través de actividades de la escuela o por iniciativas de la propia UNLP. En el caso de algunos/as estudiantes no residentes en La Plata, realizaron excursiones a distintas universidades.

En el último año o el anteúltimo año de la escuela nos trajeron acá a la Universidades, a las facultades, a verlas (...) cuando estaba en el secundario sí quería estudiar Medicina y después cuando llegué acá hablás con los centros de estudiantes y medio que uno se asusta, capaz, con los planes de estudio y todo eso y lo largo de la carrera. Pero bueno, era eso, nos trajeron acá, todo el mundo decía que se iba a venir (Pe., 25 años).

En el caso de estudiantes platenses, asistieron a eventos organizados por la propia Universidad o la FaHCE como la Expo UNLP o Estudiá Humanidades. Estas experiencias habilitaron el primer acercamiento a la Universidad y les permitió formarse una idea, incipiente, de la vida universitaria y sus espacios.

En el último año nos llevaron de la escuela ahí a la FaHCE a hacer un recorrido y justo había una actividad de Socio que la estaba haciendo una profesora y me dejaron quedarme en la actividad y ahí me re gustó. (...) me contaron un poco y después de eso me convencí. Aparte de que nos presentaron la Facultad (C., 21 años).

En tercer lugar, hallamos estudiantes que transitaban previamente y abandonaron otra carrera por lo que el ingreso a Sociología no implicó insertarse en un ámbito completamente desconocido. Al ingresar a la carrera de Sociología, estos/as estudiantes ya contaban con algunos conocimientos generales acerca de la vida universitaria. Esto contribuye a los aportes de Colabella & Vargas (2014) que mostraron que existe una acentuada diferencia entre quienes ingresan por primera vez y quienes ya cuentan con experiencias anteriores: “haber tenido experiencias previas, es decir aparentes ‘fracasos’ previos, permite aumentar las chances de éxito al conocer de antemano los riesgos a los que se exponen y ‘los trucos del oficio de estudiante’, que sólo se adquieren en la práctica” (p. 273). En estos casos, el ingreso a Sociología no fue una experiencia iniciática en la vida universitaria, pero sí en la cultura institucional (Trzenko, 2020) de la FaHCE.

Por último, algunos/as estudiantes formaron un imaginario de la vida universitaria a partir de relatos de docentes de la escuela secundaria que, de alguna manera, contribuyó a que forjaran una idea de la vida universitaria. Sin embargo, identificamos que los/as estudiantes hallaron un contraste entre sus expectativas generadas por estos relatos, lo que esperaban encontrar, y lo que vivieron luego. Estas experiencias, a partir de los relatos docentes, se volvió una ventaja:

Muchas veces los docentes [de la secundaria] más grandes también tienen como una idea de lo que es la universidad que muchas veces le mete miedo a los pibes. A mí lo primero que me dijeron, incluso diciendo que iba a estudiar Sociología, o sea que iba a estar en una carrera en Humanidades, me decían “bueno, pero en la Universidad sos un número, vos tenés que acostumbrarte a eso, no tenés esa individualidad ni relación humana con tus docentes o con tus compañeros”. Y, en ese sentido me parece que ahí hay una desconexión entre lo que me pintaron en la escuela y lo que después fue para mí la experiencia en la Universidad. (F. 24 años)

Cómo te lo plantean los de la escuela por ahí hay una mirada muy distinta a lo que es la universidad, como que la facultad iba a ser una jaula de leones, lo que sea (...) y después yo llegué a la facultad y me re gustó, y no lo cambio por nada. Igualmente, no tuve muchos problemas, el cambio no fue tan drástico como yo esperaba, por ahí. (C., 21 años).

Estos comentarios “desalentadores” colaboraron para que los/as estudiantes construyeran prenociones de lo que implica estudiar en la universidad: bien o mal, les brinda un panorama acerca de lo que se van a encontrar. Entendemos que estos testimonios “desalentadores” predisponen a los/as estudiantes a enfrentarse con una experiencia que a priori consideran “difícil”. En sus trayectorias recogieron testimonios que describían el mundo universitario como hostil, anárquico y anónimo. Sin embargo, sus experiencias fueron muy diferentes. Lejos de la hostilidad imaginada, vivieron el ingreso a la vida universitaria de una manera muy gratificante. Estas experiencias

reflejan un cambio de época respecto a la relación entre instituciones universitarias e ingresantes. El panorama descrito por docentes generacionalmente más grandes (anclados en experiencias e imaginarios de antaño) no corresponde con las experiencias actuales. Esto nos permite reconsiderar la manera en que ha sido caracterizado el ingreso al mundo universitario durante tanto tiempo. Si antes prevalecía una relación distante y hostil de la universidad hacia los/as ingresantes, en nuestro trabajo de campo encontramos la antítesis: docentes y políticas institucionales receptivas con el objetivo de acercar a los/as estudiantes a la cultura académica de la carrera y la Facultad. En las experiencias relevadas no identificamos mecanismos expulsivos por parte de la institución.

Curso Introductorio

La primera instancia académica de los/as ingresantes de Sociología es el Curso Introductorio. La experiencia fue positiva, principalmente, porque les permitió desarrollar los primeros vínculos con compañeros/as, facilitó la ambientación al mundo universitario y al espacio de cursada: resaltaron el orden y planificación del curso, la tarea y dedicación del equipo docente. Según un estudiante:

Estuvo bueno (...) Sí, fue como un primer acercamiento a la universidad más que nada de La Plata. Yo un poco venía con una trayectoria universitaria que fue acá en el Comahue entonces... ahí fue más que nada, conocí compañeros, algunos de ellos hasta hoy son amigos (H., 23 años).

Los/as estudiantes con experiencias universitaria señalaron las particularidades de estudiar Sociología en la FaHCE. Por lo que, y como señala Dubet (2005) “no solo cada disciplina construye sus tradiciones y objetivos, sino que también dentro de cada facultad o departamento, la universidad se redefine, por así decirlo, en una multitud de universidades particulares” (p.12). En los testimonios se reflejó de esta manera:

Del Curso de ingreso [recuerdo] que estuvo bastante bueno, que la gente no tenía drama en opinar. Yo venía de Económicas que le tenías que pedir, más o menos por favor, a la gente que hable y opine. Y acá no, se da bastante tranqui. No sé, un ambiente cálido, creo (L., 26 años).

Es muy inclusiva, imagínate que yo vengo de [una Facultad] que es una mierda, o sea, nada que ver, una pedagogía de ‘no sabés nada, no cuestiones nada, no cuestiones a la autoridad’. Esta idea de que un docente en Humanidades acá te dice ‘yo me puedo equivocar’, las hay obviamente pero no hay una jerarquización de ‘no sabés, yo sé’. Odio decir la palabra progre pero sí, es re progre, te hace sentir parte, ‘bueno che, vos tenés algo para decir acá’. Eso está re bueno (S., 27 años).

Los/as estudiantes conocían el mundo universitario, sin embargo, ingresar a la FaHCE los/as envolvió en otro ámbito muy distinto al de sus experiencias anteriores. No fue una experiencia iniciática en algunos aspectos, pero sí en otros: por la disciplina, sus textos, y el vínculo con los/as docentes y compañeros/as. Un estudiante entrevistado recordó: “Era una cosa de que todos me caían bien por igual, ¡cómo podía ser!” (A., 21 años).

En el caso de los/as estudiantes sin experiencia previa, el Curso también resultó muy significativo, habilitó espacios de socialización y generó vínculos que mantienen hasta el presente. Así se insertaron en redes de sociabilidad que les permitió sortear dificultades, consultar dudas administrativas o formar grupos de estudio en distintos momentos de la carrera.

Siempre tuve igual una compañera fija que todavía sigue estudiando, desde el curso de ingreso, así que siempre recurría ahí, y siempre íbamos medio a la par (Ju., 22 años).

También me sirvió que en el Curso de Ingreso me hice una amiga que vive cerca de mi casa. Pero creo que el Curso de Ingreso fue bastante bueno para adaptarme, porque si iba directamente a tener ocho clases por semana en aulas de trescientas personas que no entendía nada, no, no iba a poder me parece (C., 21 años).

El trabajo de los/as docentes y el vínculo establecido, incluso por fuera del aula, fue destacado por los/as estudiantes. Es un elemento considerable porque, como señaló Pierella (2014), “la figura de los profesores, esto es, los imaginarios que los estudiantes van construyendo en relación con estos, inciden sobre sus representaciones acerca de la identidad institucional y sobre el sentido de pertenencia a la institución” (p. 215).

El Curso Introductorio, como dispositivo institucional orientado a ambientar a los/as recién llegados/as a la vida universitaria, modifica la histórica relación entre universidad e ingresantes en la que los/as estudiantes debían adaptarse al ritmo impuesto por la institución. Carli (2014), quien analizó las experiencias de estudiantes a fines de siglo XX en carreras de ciencias sociales en la Universidad de Buenos Aires (UBA), identificó que dichas experiencias estuvieron signadas por la masividad de las cursadas y “la debilidad de los rituales y soportes institucionales” (p. 45) para sostener la apertura a la universidad. Por nuestra parte, encontramos un escenario diferente en el que la relación se invierte: es la propia Facultad la que brinda a los/as estudiantes una experiencia de ingreso a partir de la cual ellos/as mismos/as incorporan herramientas, logran valerse de recursos y capitales necesarios para transitar la carrera. El soporte institucional está presente desde el inicio de las trayectorias. De esta manera, el período de alienación al que se refiere Coulon (1995) queda reducido a un trayecto más breve: el Curso Introductorio. A partir de esta instancia, los/as estudiantes comienzan a incorporar saberes y capitales imprescindibles en la construcción del oficio de estudiantes, saberes se dan en el marco de la misma Facultad. De todos modos, en consonancia con otras investigaciones (Botto, 2015; Alcoba, 2021), esta primera experiencia se reconfiguró, en algunos casos, una vez iniciada las cursadas del primer año dado que el Curso fue una instancia desarticulada de la dinámica del primer año.

Con el diario del lunes te diría como que [el Curso] no prepara para el golpe que es estudiar en la facu pero sí con esta cosa de la integración que te decía, viste, que te sentís integrado, claramente el curso de ingreso es el primer pie para decir eso (A., 21 años).

Entendemos que el Curso Introductorio es una instancia que le permitió a los/as estudiantes transitar el tiempo de alienación en el inicio de la carrera. A su vez, habilitó los primeros acercamientos a la disciplina y si bien la construcción de vínculos con compañeros/as es sumamente valorado, no implica que el/a estudiante aprenda las reglas institucionales e intelectuales necesarias para transitar la carrera. Los aprendizajes más significativos de ambos aspectos ocurrieron posteriormente.

Tiempo de aprendizaje

En la constitución del oficio de estudiante universitario es indispensable que los/as estudiantes aprendan las reglas institucionales y saberes intelectuales. Coulon (1995) denomina tiempo de aprendizaje a la etapa de adaptación progresiva a la universidad hasta alcanzar, definitivamente, la afiliación. Tomamos algunos aportes de Charlot (2014) quien señala que “la sociedad no es solamente un conjunto de posiciones, es también un conjunto de actividades” (p.27). Así, propone indagar las actividades que los/as estudiantes realizan en su tránsito educativo y no circunscribir el análisis sólo a sus características adscriptas. Es decir, los/as estudiantes aun siendo primera generación universitaria, realizan actividades en sus trayectorias educativas que contribuyen al abandono o la afiliación. A los fines de la investigación, indagar en sus actividades fue fundamental para conocer el tiempo de aprendizaje.

Por su parte, Gabbai (2012) señala que al estudiar los recorridos educativos “es necesario ponerlos en diálogo con el contexto sociohistórico, cultural e institucional en que estos se desarrollan” (p. 42). Esto nos resulta fundamental ya que el contexto fue propicio para que los/as estudiantes desarrollaran actividades que contribuyeron a su afiliación. Los primeros años de las trayectorias transcurrieron durante la presidencia de Mauricio Macri. En este período (2015-2019), la inversión educativa disminuyó aproximadamente 17% en términos reales, lo que implicó un desplome del 5,8 al 4,8 del PBI (Fiorucci & Anton, 2021). El rumbo económico y el recorte presupuestario a la educación en general y a las universidades en particular, derivaron en múltiples protestas de la comunidad universitaria: marchas, movilizaciones, paros docentes, asambleas y tomas de facultades.

Contexto político y militancia

Ante esto, el movimiento estudiantil fue un actor protagónico que encabezó los reclamos ante el ajuste. La FaHCE estuvo tomada, fue escenario de numerosas protestas y el devenir cotidiano de la Facultad se vio alterado. Así, la situación sociopolítica influyó en el proceso de afiliación de los/as estudiantes quienes mencionaron a las asambleas, las tomas y movilizaciones como eventos significativos en su vínculo con la Facultad.

Y el macrismo me acuerdo que 2016 fue un año bastante... fue el sacudón económico, pero más 2017, 2018 fue peor. El primer año, igual, era llegar con lo justo de guita que por suerte nunca me faltó nada. Pero se empezaba a respirar un clima pesado a nivel económico... de las cosas que estaban sucediendo también en las universidades, de recortes. En términos personales, por lo menos el primer año igual, lo pude zafar. Después 2017,

2018 es cuando se empezó a complicar un poco más la movida. Pero sí, tuvo una incidencia también, hacerse preguntas sobre defender nuestro rancho ¿viste? qué era eso, era apropiarse de la Facultad para defenderla también como estudiante universitario. Eso estuvo desde un primer momento (Je., 23 años).

Bueno a las tomas no estuve muy involucrado pero bueno, al momento de darse se daba la casualidad que yo estaba y quería ver qué onda, qué pasaba, así que me quedaba a ver las asambleas que se hacían (A., 21 años).

Me interesaba lo que se discutía, era pleno macrismo, había asambleas todo el tiempo (Ju., 22 años).

Las asambleas fueron instancias que habilitaron un nuevo vínculo de los/as estudiantes con la universidad, que excedía lo estrictamente académico. Un estudiante aseguró que: “conocer las militancias, eso me empezó más a interpelar mucho” (H., 23 años). A su vez, reforzó el sentido de pertenencia e identidad con la FaHCE:

– ¿Tenés algún recuerdo de alguna situación concreta que vos te acuerdes que haya presentado estas características de sentir esta inclusión que mencionás?

– Lo primero que se me viene a la cabeza es participar de una asamblea. Nunca había experimentado ese tipo de secuencia. Soy bastante tímido con algunas cosas y me acuerdo que la primera situación fue una asamblea en 2017 que se discutía si se tomaba o no la Facultad y yo me vi opinando ahí, yo recién llegado, primer año, y me re sorprendí yo de esa situación... siempre fui muy tímido y ¿qué fue lo que generó que yo tenga ganas de hablar en ese lugar? O que la gente escuche lo que yo diga, no sé... eso me pareció bastante flashero. (S., 27 años).

El contexto político, la situación en la FaHCE y las actividades desarrolladas por los/as estudiantes en ese marco actuaron como lazo con la institución. Todo esto les permitió insertarse en el ámbito universitario desde otro lugar, ya no solo como estudiantes, sino como militantes o, al menos, como participantes de los acontecimientos políticos del momento. En algunos casos, este primer acercamiento habilitó la entrada a la actividad militante en agrupaciones estudiantiles. Todo esto nos resulta importante porque

El recorrido estudiantil no se reduce únicamente al desarrollo de la capacidad estratégica o al aprendizaje del oficio de estudiante. Es también una socialización cultural. Ésta se desarrolla de manera muy diferente según el origen social de los estudiantes y, sobre todo, según el tipo de área de estudios (Dubet, 2005 pp. 48-49).

Retomamos estas consideraciones dado que la investigación de Carrera (2015) muestra las particularidades que adquiere la socialización cultural entre los/as estudiantes de la carrera de Sociología de la FaHCE. En su trabajo etnográfico señaló “la importancia que adquiere entre los estudiantes de sociología la identificación política y la militancia” (p.77). Es una carrera atravesada por la trama política y los/as estudiantes interesados/as por ella encuentran un ambiente propicio para militar y así

involucrarse con el mundo universitario desde otro rol. La militancia como actividad y las agrupaciones como espacios fueron elementos claves de las trayectorias por las cuales los/as estudiantes incorporaron nuevas herramientas para la construcción del oficio de estudiantes.

– ¿Qué claves o qué aspectos de la actividad política a vos te sirvieron para poder avanzar en la carrera?

– Yo creo que, especialmente, en el aspecto del desenvolvimiento personal y de... como el poder ordenarte para, no sé, expresar una idea, no sé. Por ahí parece medio raro porque muchas veces hablando no soy muy ordenada (se ríe). Pero sí siento que fue un poco por ese lado, como de poder encontrarme con ese lado de mí misma, de ser segura, de tener una seguridad a la hora de, por ejemplo, esto: pararme, sentarme frente a un docente y decirle yo sé esto y te lo voy a explicar. (F., 24 años).

Observamos que la militancia consiste en una actividad que permite aprender y desarrollar habilidades necesarias también para transitar instancias académicas. Mientras que las agrupaciones están conformadas por compañeros/as más avanzados/as de la misma carrera, donde circulan saberes, información y conocimientos fundamentales para la construcción del oficio de estudiante. La inserción en los distintos espacios políticos y las actividades que allí desarrollan resultan cruciales para comprender cómo aprendieron el oficio. Algunos/as estudiantes identificaron que el momento de empezar a militar fue una instancia clave en sus trayectorias:

– ¿La actividad política en la Facultad influyó en tu trayectoria, en tu relación con la Facultad?

– Sí, influyó muchísimo, de hecho, creo que acercarme a la actividad política lo que hizo fue cambiar y tener otra forma de relacionarme con la Universidad, tener otro contacto con los profesores o con los departamentos. Desde el punto de vista gremial, corporativo, o a nivel político aparecía toda esa conjunción, también el qué hacer práctico de cosas que discutimos también de la currícula de Sociología y, nada, fue un poco también como un motivo para quedarme en la Facultad. Y bueno, también con el contexto del macrismo creo que muchos y muchas teníamos la necesidad también de hacer algo y creo que sí, que fue un motivo (Je., 23 años).

A su vez, la militancia les permitió conocer compañeros/as más avanzados/as en la carrera que actuaron como aprendices del saber académico.

– ¿En qué momento o a partir de qué aprendiste esto de que en la Universidad no va estudiar de memoria?

– Me acuerdo que tuve el parcial y me tenía que aprender los tipos-ideales. Y me lo aprendí de memoria entonces estaba estudiando con una compañera y me doy cuenta que, una compañera más grande que yo, una compañera del partido que ya estaba recibida, que estábamos ahí hablando, le dije que tenía que dar el parcial, y nos pusimos a hablar de los tipos ideales y me doy cuenta que había algo que me había confundido, (...) y como que ahí se me puso a explicar y a ejemplificar bien y me di cuenta que lo que tenía que hacer era toda esa información bajarla a tierra y buscar un ejemplo en lo

social para poder entender qué significa determinado tipo ideal. (Pe., 25 años).

Es importante atender no solamente al origen social de los/as estudiantes sino también al proceso de socialización de los/as mismos/as (Dubet, 2005). En este caso, muchos son hijos/as de padres y madres con experiencia en la actividad política y en las entrevistas mencionaron que los debates políticos eran frecuentes en sus hogares. Retomando a Charlot (2008), podemos señalar que “tal resultado incita a no adscribirse a las posiciones de la familia sino a interesarse también por las prácticas educativas familiares” (p. 36). Es decir, conocer no solamente las condiciones familiares de origen sino también las prácticas promovidas en y por las mismas familias nos permite entender de qué manera los/as estudiantes se vinculan con la universidad. El capital cultural, en este caso ligado al campo de la actividad política, resulta fundamental en las trayectorias educativas y en el proceso de afiliación. Se trata de un capital que, en algunos casos, se fue sedimentando desde los hogares de los/as propios/as estudiantes y que, al interior de la vida institucional de la FaHCE, adquiere relevancia: la actividad política promovió la afiliación institucional e intelectual, y al mismo tiempo que favoreció el desempeño académico de los/as estudiantes.

“Tropiezos académicos” y el primer examen final

Un elemento importante en la afiliación y la construcción del oficio de estudiantes universitarios/as está relacionado con las habilidades y estrategias intelectuales para transitar la carrera: “para tener acceso al saber universitario el estudiante tiene que entrar en las lógicas institucionales y simbólicas que muchas veces son muy diferentes de las lógicas de la enseñanza secundaria” (Charlot, 2015, p.54). Nos parece fundamental entender, entonces, cómo se aprenden estos saberes y bajo qué circunstancias. En este sentido, encontramos que fueron muy importantes las malas experiencias en instancias de evaluación y el momento de tener que rendir el primer examen final.

Respecto a las malas experiencias, nos referimos a situaciones que constituyeron “tropiezos académicos” en las que los/as estudiantes desaprobaban exámenes, no tuvieron el desempeño que esperaban tener en las evaluaciones o debieron recursar materias. Sin embargo, estas situaciones fueron valoradas porque implicaron aprendizajes fundamentales para el posterior desempeño académico. Los “tropiezos académicos” fueron momentos claves de las trayectorias a partir de los cuales modificaron sus hábitos, relación y dedicación al estudio. Una estudiante recordó así su primer año en la carrera:

Ahora lo veo en perspectiva y me costó, por suerte logré aprobar todo lo que tenía que aprobar, igualmente me doy cuenta que algunas cosas me las tomaba muy a la ligera. Por ejemplo, tenía que estudiar para un parcial y yo pensaba que con tres días ya estaba o con mi forma de estudiar ya estaba, y nada que ver (...) [Después] lo que me pasó fue gracioso porque mi primer parcial el profe hizo mucho hincapié en que teníamos que ser concisos, ‘concisos, no me vengan con tres hojas de respuestas’. Y yo me lo tomé muy

a pecho (se ríe), fui muy concisa y teníamos que responder algo y yo respondí esto [hace un gesto como que escribió poco], yo dije voy a ser concisa, voy a esquematizar... nada que ver... y nada, me saqué un 5, me quería matar, no promocioné mi primera materia y fui y le dije 'profe, perdón pero yo me tomé muy a pecho lo de no ser tan largueros' y me dijo 'no, no, está bien el parcial pero sí, hiciste todo muy corto' y me dijo 'bueno, volvé para el recuperatorio porque se nota que sabes...' y después volví y me saqué un 8. Pero fue esa experiencia de decir 'ah bueno, no era tan conciso el parcial, no había que responder así nomás' y después me fue bien, pero me pasó eso (C., 21 años).

En estas experiencias apareció con frecuencia la figura de los/as docentes que tuvieron un rol activo en explicitar las reglas académicas para las instancias de evaluación y que, de esta manera, los/as estudiantes mejoren sus desempeños académicos. El caso de una estudiante que rindió mal un final resulta elocuente:

- ¿Te sirvió de alguna manera desaprobarte?
- Sí, aparte me morí de vergüenza. El profe una cara de orto que me decía, básicamente, preparaste mal la materia. Me empezó a explicar: 'vos tenés que agarrar el texto, sacar este nudo, fijarte que el autor primero escribió este texto y después escribió este otro'. Y yo lo que quería hacer en realidad era como, del autor, hablar de todo lo que escribió entonces se me mezclaban cosas y no fui preparada. Y bueno, eso fue un cachetazo de decir 'hay que cambiar la forma de comprender esto'" (L., 26 años).

Este tipo de experiencias se presentan como quiebres en las trayectorias, en lo que hace particularmente a la afiliación intelectual. Desaprobar un examen, que el profesor explicita formas de abordar los contenidos y volver a estudiar la materia constituye un proceso clave que permite afianzar el vínculo académico con la Facultad. La misma estudiante contó la experiencia de volver a estudiar otra vez la misma materia:

Lo estudié acompañada, leí directamente a los autores, fue otra cosa, ya fue otro nivel (...) Le presté mucha más atención al programa, traté de entender qué me pedían los profes, 'unidad tres, tal tema', bueno qué es ese tema, qué dicen los otros autores de ese tema. En qué época, no me fijaba en qué época estaban hablando los autores y empecé a contextualizarlos. Y después el salto de pensar cómo los autores pueden estar hablando del presente, que bueno ese es un ejercicio constante. (L., 26 años).

Otro "tropiezo académico" fue tener que recursar materias. Atrasarse en las cursadas respecto al plan de estudios o recursar materias puede ser entendido, desde el sentido común, como consecuencia de falta de conocimiento por parte de los/as estudiantes o ser una muestra de algún tipo de falencia en la formación. Sin embargo, en algunos casos constituye una estrategia del/a estudiante en su tránsito universitario. Al mismo tiempo que se presenta una dificultad académica el/a estudiante desarrolla una estrategia que implica, ante la situación, opta por volver a cursar la materia. Esto nos permite considerar que el/a estudiante que recursa no lo hace por desconocimiento de las reglas institucionales sino más bien, por el contrario, por un conocimiento al respecto.

Desaprobé, [el profesor] me propuso volver a hacer el trabajo y yo le dije ‘no, quiero recursar la materia porque siento que me va a dar más herramientas’, así que la recursé. Y obviamente cuando recursás una materia entendés mucho más, o al menos a mí me pasó eso (P., 25 años).

Retomando testimonios de estudiantes militantes, también encontramos que a veces la decisión de alargar los estudios, es decir cursar menos materias de las establecidas teóricamente por el plan de estudios, constituye una estrategia que permite consolidar la afiliación intelectual y formación académica.

Yo antes hacía tres materias por cuatrimestre de la Licenciatura. Y después mis compañeros que estaban en el Profesorado hacían tres materias de Licenciatura y dos de Profesorado. Bueno, yo cuando arranco a militar empiezo a hacer dos materias de Licenciatura y ninguna de Profesorado, pero las materias que hacía las hacía bien, le dedicaba muchísimo tiempo y creo que les daba hasta un marco político. O sea, como que las hacía con más profundidad, mayor detenimiento. Por ahí veía que mis compañeros que hacían cuatro materias estaban muy estresados, llegaban ahí. Y me permitió hacerlo más tranquilo y, al mismo tiempo, ponerle energía en otra cosa ¿no? Por ahí Socio tiene eso de mucha carga y densidad bibliográfica, poco que hacer, poca práctica y a veces no te da la cabeza para estar con cuatro materias. Y bueno, también fue una elección. (Je., 23 años).

En estos casos, observamos que cursar menos materias de las estipuladas o volver a cursar materias es resultado de una estrategia del/a estudiante que, lejos de significar desconocimiento implica, por el contrario, una muestra de haber aprendido el oficio de estudiantes. Recursar se revela como una estrategia del/a estudiante lo que da cuenta de la afiliación a la vida universitaria.

Charlot (2008) plantea que una lectura en positivo de los sujetos permite dar cuenta de la interpretación que hacen los/as estudiantes de sus propias experiencias, las resistencias que ejercen y cómo estos/as pueden afirmar sus intereses y deseos y así “transformar el orden del mundo para su ventaja” (p. 51). A partir de esta observación epistemológica y metodológica, consideramos que los “tropiezos académicos” en instancias de evaluación o de cursada adquieren, en determinados contextos, un aspecto constitutivo para la construcción del oficio de estudiante universitario y de la afiliación intelectual. Por lo tanto, estos “tropiezos” son aspectos esenciales en las trayectorias de muchos/as estudiantes que así incorporaron capitales para futuras instancias de cursada y/o evaluación. Las malas experiencias actuaron como punto de inflexión en sus trayectorias y su relación con el mundo académico.

Otro evento destacado de las trayectorias lo constituye el primer examen final: según una estudiante es “el primer desbloqueo de la carrera” (L., 26 años). Los testimonios se encuentran en la misma línea que los aportes empíricos de Cotignola et al. (2017) quienes mostraron que en las trayectorias de estudiantes de la carrera de Sociología de la UNLP:

Un estudiante que ha completado su inscripción formalizando legajo, que ha cursado y completado el curso de ingreso, que ha cursado y aprobado las

materias del primer año y ha rendido y aprobado su primer final, estaría en mejores condiciones de permanencia que quien aún no ha atravesado algunas de esas etapas (p. 14).

A partir de lo señalado, entendemos que rendir y aprobar el primer final constituye un momento crucial de las trayectorias a partir de la cual los/as estudiantes construyen capitales para el desarrollo del oficio de estudiantes universitarios/as. Preparar, estudiar y rendir el primer final conforma un proceso a partir del cual observamos el tiempo de alienación, de aprendizaje y de afiliación de los/as estudiantes al mundo universitario. En términos generales, los testimonios señalan que el primer examen final es una instancia que se posterga, principalmente por miedo e inseguridad. El desconocimiento sobre la instancia del examen final, la manera de abordarlo y la preparación que conlleva, contribuyen a estirar el momento.

Me tomó un tiempo, sí... me lo tomé porque, no sé, me daba medio, después fue piola la chabona [se refiere a la profesora] pero... estaba ese cuco ¿viste? (Je., 23 años).

El tema de plantearme rendir un examen final oral me costó muchísimo, la primera vez que lo hice casi me muero (...) Y pude, o sea, pude rendir ese final ahí raspando, pero bueno, fue como un pasito de algo que pude hacer ahí en ese momento como para romper ese miedo. (F., 24 años).

Preparar el primer examen final les permitió a los/as estudiantes percibir que aún no manejaban todas las reglas académicas y la situación de extrañamiento en la que se encontraban: "no sabía que la bibliografía complementaria no se leía, así que la leí porque decía 'bibliografía obligatoria', 'bibliografía complementaria', se ve que no entendí o nadie me lo había explicado, y la leí" (P., 25 años). Nos parece importante destacar que, incluso para los/as estudiantes que tuvieron buenos rendimientos académicos en la escuela secundaria, el examen final fue una instancia inédita en sus trayectorias educativas porque implicó abordar muchos contenidos en simultáneo de una sola materia, algo que nunca habían experimentado.

Me costaba mucho, mucho, mucho, mucho. Esto, cuando me encontré con tantas fotocopias decía no puedo creer que en la escuela no te preparen ni cerca para esto. (Ju., 22 años).

Me costaba un montón sentarme con todos los textos y decir voy a rendir esto. (F., 24 años)

También identificamos que el primer examen final constituye una experiencia que modifica el vínculo de los/as estudiantes con el saber universitario.

- Me costó mucho primer año porque no estaba acostumbrado a la lectura o a tanta lectura, o a lectura tan compleja. Realmente me costó muchísimo hasta que di un quiebre y simplemente era meterle más horas, capaz. Esto de sentar el culo en la silla hasta que salga...
- ¿Y cuándo fue ese quiebre?

– Siento qué fue cuando casi desapruébo Introducción a la Filosofía que bueno fue un 4 raspando, había estudiado cinco días antes, dije, soy un queso, tengo que hacer algo. O sea, no puede ser loco (...) Pero ya el quiebre definitivo lo tuve con Introducción a la Filosofía... [dije] hay que hacer un cambio porque no quiero simplemente zafar, quiero que esto me sea útil, quiero ser un profesional (Al., 21 años).

Sin embargo, poder presentarse y tener la experiencia de rendir el primer examen final ubica a los/as estudiantes en otra posición en su vínculo con el saber y las prácticas académicas. La experiencia se convierte en una instancia de aprendizaje que favorece la afiliación intelectual y la construcción del oficio de estudiantes. En retrospectiva, el primer examen final es una experiencia que los estudiantes resignifican y valoran por lo aprendido: “Ahora que ya estoy en cuarto me doy cuenta que no estudié todo lo que tenía que estudiar” (C., 21 años). Otra estudiante señaló: “Después cuando hacés la experiencia te das cuenta que es algo bastante sencillo” (Pe., 25 años). Por último, los/as estudiantes también destacaron la manera en que los/as docentes contribuyeron para que la experiencia resulte más amena.

Estaba muy nerviosa y rompí un broche que tenía en la mano y me dio vergüenza y el chabón [se refiere al docente] se dio cuenta de esa secuencia y empieza “¿y vos de dónde sos?” y yo como dale, tomame que estoy nerviosa. Y me decía “ah, sos de ese pueblo, a mí me gusta, yo voy mucho a pescar” y yo decía “¿qué le pasa a este señor? Por favor que me tome” (se ríe). Y era como que estaba re rompiendo el hielo para que yo me relaje un poco. Eso fue muy bueno. Fue una buena experiencia porque me hizo entrar en esa de bueno, vamos a charlar primero un rato de humano a humano y después me voy a poner en profe. Y como que se fue ahí con la libreta y yo dije “ay, ¿habré aprobado?” y me puso un 9. Y salí con esa sensación de “ah, era esto”. (M., 28 años).

En estas instancias los/as estudiantes destacaron las competencias emocionales de los/as docentes (Abramowski, 2014) y la contención (Pierella, 2014) que brindaron para transitar la experiencia.

Reflexiones finales

El análisis de las trayectorias educativas nos permitió conocer las circunstancias en las que estudiantes en desventaja construyeron el oficio de estudiante universitario.

En primer lugar, hallamos que al ingresar a la carrera de Sociología los/as estudiantes contaban con algunos conocimientos sobre la vida universitaria. En este sentido, las experiencias y saberes transmitidos por familiares cercanos (principalmente hermanos/as mayores), las actividades promovidas por las escuelas y la UNLP para acercar a los/as estudiantes a la universidad, los ‘fracasos previos’ en otras carreras y los imaginarios transmitidos por docentes del último año del nivel secundario proveyeron a los/as estudiantes de algunos conocimientos acerca del mundo universitario. Por lo tanto, la desventaja de estudiantes que son primera generación universitaria no fue tan contundente. Así, la construcción del oficio de estudiante universitario se conformó sobre una base de conocimientos, vínculos,

experiencias y capitales que, aunque incipientes, no se circunscribe únicamente a los antecedentes educativos de padres y madres, como suponíamos al inicio de la investigación. Conocer sus experiencias previas y el vínculo con otros familiares cercanos nos permitió dar cuenta de los capitales con los que estos/as estudiantes ingresaron a la carrera de Sociología y desechar la hipótesis de que un/a estudiante de primera generación universitaria es un/a desconocedor/a del mundo universitario.

Por otra parte, durante el Curso Introductorio, los/as estudiantes experimentaron el acompañamiento institucional. El Curso fue una instancia importante que les brindó herramientas para conocer la disciplina y la cultura institucional, aspectos elementales en la construcción del oficio de estudiante. Allí también crearon vínculos que perduraron en sus trayectorias. De esta manera, la consolidación de un capital social y cultural ocurrió en el marco de la propia Facultad.

El tiempo de alienación en las trayectorias de los/as estudiantes fue un tiempo breve y atravesado por el acompañamiento institucional. Sin embargo, los aprendizajes que más significativos ocurrieron en instancias posteriores. Al analizar las trayectorias identificamos experiencias colectivas e individuales, académicas y extracadémicas por las cuales estudiantes de primera generación construyeron el oficio de estudiantes universitarios.

El contexto sociopolítico favoreció la participación en actividades y espacios de militancia que les permitió incorporar prácticas, conocimientos y saberes fundamentales para construir el oficio de estudiantes. En estos casos, la afiliación fue resultado de un proceso paulatino, vinculado a las actividades extraacadémicas que desarrollaron en el marco institucional de la propia Facultad. El interés de los/as estudiantes por la política coexistió con aspectos centrales de la cultura institucional de la FaHCE, lo que les permitió también construir y consolidar un sentido de pertenencia con la carrera. A su vez, la militancia fue importante en su carácter de actividad colectiva, en tanto actividad desarrollada con otros/as, posibilitó que los/as estudiantes se vinculen regularmente con actores institucionales –principalmente estudiantes más grandes, pero también docentes– que les brindaron conocimientos, saberes y experiencias acerca de la vida universitaria. Como pudimos señalar, este tipo de actividades nutrieron a los/as estudiantes de capitales que fueron muy importantes para las instancias académicas.

También lograron construir el oficio de estudiantes a partir de experiencias académicas. Los testimonios dan cuenta de que los “tropiezos académicos” y la instancia del primer examen final fueron eventos importantes porque modificaron el vínculo de los/as estudiantes con el saber y la relación que tenían, hasta entonces, con el estudio. A raíz de estas experiencias incorporaron conocimientos y capitales para entender mejor algunas lógicas del mundo académico, principalmente el tiempo dedicado al estudio y la preparación que conllevan las instancias de evaluación universitarias. Dichas experiencias revelan la necesidad que tuvieron, o prácticamente la obligación, de modificar e incorporar nuevos hábitos de estudio. Respecto al primer examen final, muchos/as estudiantes se vieron obligados a enfrentar una situación desconocida y que, a toda vista, hubieran preferido evitar. Pero, justamente,

consideramos que la obligación de tener que afrontar este tipo de instancia –un examen individual, oral, frente al docente– resultó una experiencia de aprendizaje fundamental en la construcción del oficio de estudiantes.

Por último, y para próximas investigaciones, nos parece relevante indagar acerca de los soportes económicos y las condiciones materiales que permitieron sostener las trayectorias en un contexto de crisis económica y recorte presupuestario a la educación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Aberbuj, C. & Zacarías, I. (2015). La universidad y los desafíos de la pedagogía. En J. C. Tedesco (Comp.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 351-382). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Abramowski, A. (2014). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Alcoba, J. (2021). La experiencia de formación de estudiantes en el ingreso y primer año de carreras de Agronomía: Los casos de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional Arturo Jauretche entre 2016-2018 [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2094>
- Benza, G. & Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Botto, M. (2015). El Curso de Ingreso como pasaje y como isla: Una vuelta de tuerca a la noción de "inclusión". *El Toldo de Astier*, 6(10), 80-91. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6527/pr.6527.pdf
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de trayectorias escolares. *Actualidades investigativas en educación*, 17(3), 1-30.
- Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, (60),41-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37333038005>
- Carrera, M. C. (2015). Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la FAHCE-UNLP [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1153>
- Cerezo, L. (2015). Universidad: tan lejos y tan cerca. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad. [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/10539>
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías*, 3(4), 15-35. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf>
- Charlot, B. (2015). La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes. En M. A. Benvegnu (Comp.) *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. Luján: EdUNLu.
- Colabella, L. & Vargas, P. (2014). La Jauretche. Una universidad en la trama del sur del Gran Buenos Aires. En N. Gluz, *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay* (pp. 251-321). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140627050021/AvancesyDesafios.pdf>
- Cotignola, M., Legarralde, M. & Margueliche, J. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE: Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones de Sociología*, (17), e045.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Léston, B. & Carrascosa, J. (2018). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1975 - 2015): efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Ciudadanías. Revista De Políticas Sociales Urbanas*, (3), 103-140. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/522>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. En *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-78. Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Ezcurra, A. M., (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Fiorucci, P. & Anton, A. (2021). El financiamiento educativo argentino en los últimos treinta años (1989 - 2019). Rupturas y continuidades en las tres últimas décadas. *Revista De La Escuela de Ciencias de La Educación*, 1 (16), 77–88. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.588>
- Gabbai, M. I. (2012). Desigualdad, jóvenes, violencias y escuelas secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares. [Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación], Buenos Aires, Argentina. FLACSO.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. I. (2012). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Muñiz Terra, L. (2012) Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 21, 36-65. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5218>
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Trzenko, B. (2020). Iniciar el camino académico en la Universidad Nacional Arturo Jauretche: la accesibilidad y sentido de pertenencia como claves de la

permanencia. *RAES, Revista Argentina de Educación Superior*, 12(21), 113-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7715675>

Notas

ⁱ El Centro Superior para el Procesamiento de la Información (CeSPI) de la UNLP considera clima educativo alto cuando el padre o la madre alcanzaron estudios universitarios o superior completo; clima medio cuando poseen título secundario completo o universitario/superior incompleto; y clima bajo cuando no completaron los estudios secundarios.

