



## **“Y a mí se me ocurre ir a la Facultad... ¿Vos podés creer?”. Transformaciones en la temporalidad en una experiencia de ingreso a la universidad pública**

“And it Occurred to Me to Go to the Department . . . Can You Believe It?”

Transformations in Temporality in an Experience of Admission to Public Universities

“Eu não me imagino indo à Faculdade... Você pode acreditar nisso?”

Transformações na temporalidade em uma experiência de ingresso à universidade pública

**Mariana Zoe Arcanio**

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

zoe\_arcanio@hotmail.com

**Marcos Javier Luna**

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

marcosjl85@gmail.com

### RESUMEN

En este artículo se aborda la problemática del ingreso y la permanencia en los estudios superiores, y se indaga acerca de las transformaciones ocurridas en la dimensión del horizonte temporal durante una experiencia de ingreso a una universidad pública. Para jóvenes de sectores populares, la universidad, con frecuencia, no representa un horizonte posible. Ahora bien, cuando esta se constituye en una alternativa de vida, constatamos que en el tramo inicial de las carreras de grado se producen desencuentros entre expectativas socialmente construidas y las condiciones concretas de acceso al medio universitario. En este caso, examinaremos estos desencuentros en un caso singular, a partir de la observación de cómo se modifican procesualmente la percepción de la universidad, el conocimiento, la escuela y el trabajo; analizaremos entrevistas en profundidad realizadas a lo largo de un año a Paula, una joven proveniente de una escuela pública de la ciudad de Córdoba que emprende el ingreso a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Al respecto, nos preguntamos ¿qué efectos produce una experiencia de “inclusión-excluyente” en la construcción del horizonte temporal?

### PALABRAS CLAVE

Ingreso a la universidad  
Sectores populares  
Relación con el conocimiento  
Horizonte temporal

Recibido: 12 de febrero de 2014 / Aceptado: 2 de mayo de 2014

Cómo citar este artículo: Arcanio, M. Z. y Luna, M. J. (2014). “Y a mí se me ocurre ir a la Facultad... ¿Vos podés creer?”. Transformaciones en la temporalidad en una experiencia de ingreso a la universidad pública. *IM-Pertinente*, 2 (1), 89-105.

## ABSTRACT

This paper addresses the issue of admittance and permanence in higher education, and inquires about the transformations in the time horizon dimension during an experience of admission to a public university. For young people from the working class, university often does not represent a possible future. Now then, when it constitutes an alternative lifestyle, we find that, in the first section of undergraduate programs, disagreements arise between socially constructed expectations and the specific university access requirements. Here, we will examine such disagreements in a special case, from observing the procedural changes on the perception of university, knowledge, school and work; we will analyze in-depth interviews conducted over one year with Paula, a young woman from a public school in the city of Córdoba embarking on admission to the National University of Córdoba (UNC). In this regard, we ask: what are the effects of an “inclusion-exclusion” experience in the construction of the time horizon?

## KEYWORDS

College admission  
Popular sectors  
Relation to knowledge  
Time horizon

## RESUMO

Neste artigo aborda-se a problemática do ingresso e a permanência nos estudos superiores, e se indaga acerca das ocorridas na dimensão do horizonte temporário durante uma experiência de ingresso a uma universidade pública. Para jovens de setores populares, a universidade, com a frequência, não representa um horizonte possível. Agora, quando esta se constitui em uma alternativa de vida, constatamos que em um tramo inicial das carreiras de grau se produzem desencontros entre expectativas socialmente construídas e as condições concretas de acesso ao meio universitário. Neste caso, examinaremos estes desencontros em um caso singular, a partir da observação de como se modificam processualmente a percepção da universidade, o conhecimento, a escola e o trabalho; analisaremos entrevistas em profundidade realizadas ao longo de um ano à Paula, uma jovem proveniente de uma escola pública da cidade de Córdoba que empreende o ingresso à Universidade Nacional de Córdoba (UNC). Com respeito a isso, nos perguntamos: quais efeitos produz uma experiência de “inclusão - excludente” na construção do horizonte temporário?

## PALAVRAS CHAVE

Ingresso à universidade  
Setores populares  
Relação com o conhecimento  
Horizonte temporário

## Introducción

Esta investigación<sup>1</sup> se inserta en el campo de estudios que aborda el fenómeno de la deserción universitaria. En América Latina, los efectos selectivos del sistema educativo asociados con aquellos resultantes de la masificación de la educación superior conllevan una “desigualdad social intensa y creciente” (Ezcurra, 2011). Dentro de esta temática, nuestras indagaciones se interesan particularmente por la problemática del ingreso y la permanencia en los estudios superiores de jóvenes de sectores populares.

Diversos estudios en Argentina (Carli, 2012; Ezcurra, 2005b; Gluz y Grandoli, 2008) que complejizan la problemática del ingreso a la universidad señalan la confluencia de factores sociales e institucionales, así como también la incidencia de disposiciones para relacionarse “negativamente” con los conocimientos elaborados socialmente durante el paso por el nivel medio (Ortega, 1996).

Ahora bien, no contamos con investigaciones suficientes acerca de los matices que adquieren estos obstáculos cuando se trata de personas de sectores populares, donde la ausencia de diversos soportes sociales incide diferencialmente en sus posibilidades de acceder a los estudios superiores. En esta línea, en indagaciones anteriores observamos que para muchos(as) de estos(as) jóvenes la universidad no ingresa siquiera dentro de sus horizontes temporales; es decir, no constituye una posibilidad avizorada en el porvenir. Pero, ¿qué sucede cuando la universidad se presenta como posibilidad para estos(as) estudiantes?, ¿qué sucede cuando se encuentran o confrontan expectativas socialmente construidas que presentan los estudios superiores como “posibles” con las condiciones concretas que intervienen —negativamente— en el acceso al medio universitario, cuando se trata de jóvenes de sectores sociales desfavorecidos?

En este artículo analizaremos, en profundidad, una experiencia de ingreso y salida, considerando las transformaciones en el horizonte temporal a lo largo de este proceso. Esta indagación se realiza a partir de diversas acciones: durante el año 2010 trabajamos, desde un proyecto de extensión<sup>2</sup> con jóvenes de sectores populares que cursaban el último año de la escuela media en instituciones públicas de la ciudad de Córdoba, algunos de los cuales luego

1 Este artículo recupera ideas presentadas como ponencia en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: *Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas*, realizado en Luján, Buenos Aires, en agosto de 2013.

2 Proyecto de extensión *La universidad como horizonte para estudiantes secundarios en situación de vulnerabilidad social*, subsidiado por el Programa de Voluntariado Universitario, la Secretaría de Políticas Universitarias, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, radicado en la Facultad de Psicología (UNC), y corradicado en el Centro de Estudios Avanzados (CEA-UNC).

“Y a mí se me ocurre ir a la Facultad... ¿Vos podés creer?”

comenzaron sus estudios universitarios. En el año 2011, desde un proyecto de investigación intensiva (Achilli, 2005)<sup>3</sup> y de enfoque etnográfico, realizamos un seguimiento a través de entrevistas en profundidad de aquellos jóvenes que emprendieron el ingreso a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Ahondaremos en el caso de Paula,<sup>4</sup> a quien conocimos a partir de nuestras tareas de extensión e investigación. Al finalizar sus estudios secundarios, Paula obtuvo una beca para ingresantes<sup>5</sup> a la UNC y se inscribió en la carrera de Abogacía. A partir de ese momento, y a lo largo de un año, con Paula realizamos cuatro entrevistas en profundidad.

Procederemos a realizar una descripción etnográfica del caso y un análisis de estas entrevistas a partir de los aportes de las historias de vida (Bertaux, 2005). Tomaremos como ejes principales, por un lado, las transformaciones en el horizonte temporal, esto es, cómo se modifican procesualmente las relaciones que Paula sostiene con la universidad, el conocimiento, la escuela, los adultos y los pares referentes, siempre en relación con un pasado y un advenir (Merleau-Ponty, 1993). Por el otro, deseamos identificar aquellas prácticas y percepciones que nuestra interlocutora desarrolla, en distintos momentos temporales, en torno al ingreso a la universidad.

## El ingreso y la permanencia a la universidad pública: algunas premisas teóricas para una problemática vigente

Se parte de considerar el ingreso a la universidad pública y la permanencia en esta como problemáticas acuciantes y contemporáneas. En el caso argentino, esta afirmación encuentra sus fundamentos en datos complementarios; por un lado, de acuerdo con Goldenhersch (2005), el ingreso a los estudios superiores en Argentina no es masivo en comparación con países avanzados y más del 75 % de la población de 18 a 24 años no alcanza este nivel del sistema educativo. Por otro lado, la deserción en este nivel afecta mayoritariamente a aquellos jóvenes provenientes de situaciones sociales y trayectorias educativas desfavorables. El estado de cosas delineado se relaciona con un

3 Proyecto de investigación *Universidad y escuela secundaria. La construcción del horizonte temporal en jóvenes de sectores desfavorecidos*. Radicado en el CEA (UNC) y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC durante los años 2010-2011.

4 Para resguardar la identidad de nuestra interlocutora, hemos cambiado su nombre.

5 De acuerdo con el sitio web de la UNC: “Las Becas para Ingresantes a la UNC constituyen un aporte económico para el estudiante durante su primer año de cursado en la Universidad, con una duración de once meses, desde febrero hasta diciembre” (recuperado de <http://www.unc.edu.ar/ingreso/inclusion/becas-ingresantes>).

contexto sociohistórico que se distingue por el incremento de la tasa de escolarización en el nivel medio y un sistema universitario que incorpora, de modo creciente, a jóvenes en situación de pobreza coyuntural (Kisilevsky, 2005). En consecuencia, esto representa un cambio preciso en el perfil socioeconómico del alumnado universitario que se refleja negativamente en el primer año de grado, definido como crítico por Ezcurra (2005a) a partir de los altos índices de abandono y reprobación que lo caracterizan.

En nuestras investigaciones sobre ingreso a la universidad, realizadas desde una perspectiva socioantropológica,<sup>6</sup> recuperamos como un factor de primera importancia las relaciones negativas con el conocimiento. De acuerdo con Ortega (1996), estas consisten en la construcción social de “estrategias de evasión”: disposiciones tendientes a “rodear” al conocimiento y a emplear “atajos” para pasar de nivel o avanzar en el sistema; disposiciones cuyo principal efecto colateral es la evasión del conocimiento, la negación del juego de estudiar y conocer. Y si bien el desarrollo de estas relaciones es transversal a las distintas clases sociales, también es preciso señalar que en los sectores populares se agudiza.

Lo anterior se relaciona con el hecho de que, en estos sectores, la universidad no suele ingresar dentro del horizonte temporal, un segundo concepto nuclear en nuestro esquema. Esta construcción prerreflexiva, desde la óptica de Merleau Ponty (1993), consiste en la perspectiva de cada sujeto sobre el tiempo y es el resultado de su relación con las cosas. En una línea teórica próxima a la de Bourdieu (2003) y a la idea de *habitus*, podemos decir que la temporalidad es una red de intencionalidades que, cuando menos, anticipan el estilo de lo que va a venir. Una red cuya constitución encuentra anclaje en la trama de lo social, en experiencias de sujetos objetivamente ubicados en el espacio social.<sup>7</sup>

Podemos decir, entonces, que la posición ocupada en el espacio social —desde la cual los y las jóvenes producen sentido, diferencialmente, en relación con el propio pasado, presente y porvenir— es un exponente principal de la constitución de las desigualdades sociales en el campo educativo (Arcanio, 2012), ya que prefigura elecciones educativas e incide en el desarrollo de las relaciones con el conocimiento. Ahora bien, ¿qué sucede en aquellos casos en los que la universidad sí se presenta como una posibilidad en el porvenir?

6 Dicha perspectiva es la que desarrollamos como integrantes del programa de investigación Ingreso a la Universidad. Relación con el Conocimiento y Construcción de Subjetividades (CEA-UNC). Director: doctor Facundo Ortega; codirectora: licenciada María Elena Duarte.

7 Tomando en cuenta estos aspectos podemos pensar también en términos de “horizonte social”.

“Y a mí se me ocurre ir a la Facultad... ¿Vos podés creer?”

A continuación daremos lugar al análisis de las primeras dos entrevistas con Paula, realizadas cuando se encontraba cursando el ciclo de nivelación para ingresar a la carrera de Abogacía en la UNC. En este momento, nuestra interlocutora percibe la escuela secundaria y la universidad en una relación de continuidad; sus pares, adultos referentes de la escuela y la universidad, así como su familia, ocupan un lugar significativo como sostén de sus expectativas sociales.

En un segundo momento, abordaremos lo ocurrido luego de que Paula no aprueba los exámenes dispuestos por la carrera como requisito necesario para acceder al primer año de estudios. Esto supuso, además, la finalización de su beca de ingresantes, ya que dicho estipendio se sostiene cuando sus beneficiarios continúan cursando las materias del primer año.<sup>8</sup> En esta situación, las urgencias domésticas y económicas parecen pasar a un primer plano; se producen dislocaciones entre las expectativas y las condiciones concretas que intervienen negativamente en el acceso al medio universitario. Finalmente, también recuperamos la cuarta entrevista, desarrollada meses después, a finales del mismo año. La significación y las relaciones entre Paula, el mundo laboral y la universidad se han modificado. En el pasado y en el advenir, esta última se presenta con matices de ambigüedad y fragilidad.

A la luz del esquema teórico delineado, nos preguntamos: ¿qué sucede cuando un horizonte social frágilmente construido, al no estar en sintonía con las expectativas hegemónicas asignadas a una posición social subalterna, se fractura en una experiencia de exclusión?, ¿cómo transcurre la relación con el conocimiento en esta temporalidad?, ¿cómo se modifica la significación de la universidad en este proceso de ingreso y salida?

## La universidad como horizonte posible... ¿Para Paula también?

En las siguientes líneas describiremos la situación en la que conocimos a Paula, así como algunas características de su escuela y medio familiar. Estos elementos nos permitirán reconstruir el contexto desde el cual Paula construye en su horizonte la universidad como un posible. Destacaremos tres aspectos: 1) esto se produce desde relaciones habilitantes que incluyen la familia, la escuela, los docentes, los amigos y otros agentes, y supone sostener expectativas sociales

8 De acuerdo con el régimen de alumnos de la carrera de Abogacía, aquellos(as) estudiantes que no superan los exámenes del ciclo nivelatorio, se encuentran en condición de “libres”. Por el contrario, aquellos(as) que sí

los aprueban acceden a la condición de “regulares”, y pueden inscribirse en las materias del primer año.

alternativas u opuestas a aquellas ligadas a su posición en el espacio social; 2) la fragilidad de ciertos apoyos sociales se manifiesta en las ambigüedades del futuro, y 3) la relación con el conocimiento en este tramo parece conservar las características adquiridas en la escuela secundaria.

Como advertimos, cuando nos aproximamos a las perspectivas de jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba, la universidad no suele ser contemplada como posibilidad dentro de sus horizontes sociales. Urgencias domésticas o familiares, necesidades económicas y el peso de la obligatoriedad escolar muchas veces presentan al mundo laboral como la opción más apropiada una vez finalizada la escuela de nivel medio. Situados en este diagnóstico, en el 2010 desarrollamos con nuestro equipo de investigación un proyecto de extensión en tres escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, más precisamente con los cursos del último año. Durante un año realizamos talleres de frecuencia mensual con el objetivo de integrar, junto con nuestros destinatarios, a los estudios superiores como una posibilidad en el porvenir.

Ese año Paula se encontraba cursando el sexto y último año de la secundaria en una de las escuelas en las que desarrollábamos nuestras intervenciones, por lo cual fue participante de estos talleres. Las encuestas realizadas en dicha escuela nos indicaron que esta posee una gran proporción de estudiantes cuyos padres desarrollan tareas laborales informales o poseen empleos precarizados, y solo una minoría posee estudios secundarios completos. Por otro lado, esta institución también se caracteriza por realizar cada año articulaciones con distintos proyectos de intervención desarrollados desde la UNC u otros ámbitos estatales.<sup>9</sup>

Cuando iniciaron nuestras conversaciones, Paula vivía en un barrio de clase baja ubicado en las proximidades de la escuela, con su madre y dos hermanos menores (un varón y una mujer), mientras que su padre vivía en otra provincia. En la escuela ocupó el cargo de presidenta del Centro de Estudiantes en el penúltimo año de sus estudios y, además, fue abanderada. Al egresar del nivel medio, se inscribió en la carrera de Abogacía y obtuvo una beca para ingresantes a la UNC, otorgada por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles a cien estudiantes por año, de acuerdo con una evaluación socioeconómica de los postulantes que prioriza aquellos con mayores necesidades.

De aquí en adelante integraremos en nuestro relato las palabras de Paula, a partir de las dos entrevistas que realizamos mientras cursaba el ciclo de nive-

9 Además del proyecto de extensión anteriormente mencionado, en el 2010 se desarrollaban simultáneamente en esta escuela prácticas preprofesionales de estudiantes de Psicología de la UNC y un proyecto llamado

*Jóvenes preventores*, en coordinación con la Policía de la Provincia de Córdoba, entre otros.

lación de la carrera de Abogacía. En primer lugar, advertimos en sus palabras una operación de oposición o distanciamiento con respecto a “lo común”, en relación con el destino probable o asignado a su posición de clase, diferenciándose para ello de las personas que forman parte de su círculo social. Estudiar en la universidad le posibilita, en ese sentido, mantener el “rol” de estudiante exitosa; favorece la conservación en su horizonte de una posibilidad alternativa a la salida laboral:

Mi mamá me dice “tenés que seguir estudiando”. Pero mi mamá prefiere mil veces que esté estudiando a que trabaje. Porque no quiere que pierda el rol, así. Que salga de 6<sup>to</sup> y que siga estudiando. ¿Entendés? Es como que ella prefiere mil veces que me dedique a estudiar y trabajar después. O que me dedique a estudiar y que después vea el tema del trabajo”. (Primera entrevista)

En este rol, ligado a una trayectoria escolar exitosa, la institución escolar opera como espacio de diferenciación social. Ella no quiere tener el mismo destino que sus compañeros de la escuela y amigos del barrio:

El 6<sup>to</sup> año me lo tomé como un año igual a todos los años. No como ese año que se dice que es diferente, que tenés que estar con tus compañeros. Yo me lo tomé igual. Era un año, ya por fin terminaba, y quería aprovechar a estar con mis compañeros, pero también averiguando qué es lo que iba a seguir estudiando. Porque yo iba a seguir estudiando, en cambio los otros se despedían que ya no iban a estudiar más, que iban a seguir a trabajar. (Segunda entrevista)

En relación con su familia, vemos cómo opera la misma necesidad de oponerse a un destino, a un horizonte que parece destinado a los suyos. Tal diferenciación es necesaria para poder construir la universidad como un horizonte posible, en contraste con un medio social en el que dicha alternativa estaba ausente. En su familia, su padre no cuenta con estudios superiores y su mamá posee una primaria incompleta, mientras que de sus tres hermanos, en edad escolar, el mayor (quien le sigue a ella en edad y está próximo a finalizar la secundaria) decidió irse a Salta con su papá para hacer carrera militar. Tampoco cuenta con conocidos cercanos que hayan estudiado Abogacía —excepto un docente de su escuela—, y en cuanto a sus compañeros de la secundaria, se distancia al decir que: “No pienso como los otros chicos que piensan que termino 6<sup>to</sup> y ya está me dedico a trabajar con tal de no hacer nada”. “Soy la única que quiere ir a la universidad [dice riendo]. Y mis hermanos tampo-



co. Mi otro hermano, el que está por entrar a sexto, se va a vivir con mi papá para estudiar gendarmería allá. Y mi otro hermano, bueno, no sé lo que quedará hacer” (segunda entrevista).

Lo anterior tiene relación con otras investigaciones (Marrero, 2006; Arcanio, 2012) que evidencian la presencia de una reiteración discursiva en la que las jóvenes —en oposición a los jóvenes de sectores populares— ubican la continuidad en los estudios o la universidad como destino pensable a la hora de semiotizar el porvenir, y en numerosas oportunidades convierten en tabú u obvian la posición que ocupan en el espacio social y las condiciones materiales con las que cuentan para efectivizar la continuidad en los estudios. Al narrar y narrarse en un futuro, las jóvenes producen cierta *semiosis de la ilusión y admisión anticipada* de la continuidad en los estudios; imaginan y dibujan un movimiento que ubica el estudio en el lugar de lo pensable, vivible, esperable, posible (Arcanio, 2012).

Ahora bien, si por un lado Paula sostiene sus expectativas de “seguir estudiando”, ello no impide que aún perciba ciertos obstáculos objetivos —como en el caso de las limitaciones económicas— que introducen una cuota de desconcierto en el futuro. Como mencionamos previamente, la familia de Paula está conformada por su madre y tres hermanos menores que ella. Su padre, separado de la madre, vive en Salta. Sabemos que vive en condiciones de precariedad económica dado que afirma que actualmente se sostienen gracias a un plan de Asignación Universal por Hijo (AUH)<sup>10</sup> que recibe su madre.

En relación con el sustento económico necesario para costear la carrera, Paula enuncia: “Yo sé que [mi mamá] no me va a dar [plata] porque no puede”. En cuanto a su padre, realiza trabajos por cuenta propia, arreglos de plomería, *changas*,<sup>11</sup> lo cual nos hace suponer que también posee escasos recursos económicos. Aunque ambos padres le ofrecen recursos económicos, Paula sabe que no cuentan con ellos.

Por esta razón, la beca representa una condición material que le posibilita ir a la universidad y prescindir, por el momento, de buscar un trabajo. Sin embargo, considerando la inestable o insuficiente situación económica de sus padres y la condición provisoria y temporal de la beca otorgada por la Universidad, se puede comprender el hecho de que Paula encuentre ciertas incerti-

10 De acuerdo con la página oficial de la Administración Nacional de la Seguridad Social ([www.anses.gov.ar](http://www.anses.gov.ar)), la Asignación Universal por Hijo “es un beneficio que le corresponde a los hijos de las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil”. Cuando estas primeras entrevistas tuvieron lugar, el monto de la AUH por hijo (menor a 18 años) correspondía a \$270. A modo de referencia,

podemos añadir que el precio del boleto del transporte urbano de pasajeros en la ciudad de Córdoba —uno de los gastos más importantes, junto con los libros, para una estudiante como Paula— ascendía a \$2,50 en el mismo momento.

11 Trabajos informales varios.

dumbres en su porvenir. Cuando le preguntamos cómo se veía en un año, ella dijo, tras un breve silencio: “No... no me veo. Tampoco me veía entrando a la Facultad”.

Dado que la beca se presenta como un recurso temporal ligado estrechamente a los resultados de sus exámenes —es destinataria de una doble evaluación: desde la Facultad en relación con su carrera y desde la Universidad en relación con el otorgamiento de la beca—, esto siembra dudas en cuanto a sus expectativas y se hace palpable en la entrevista cuando ella menciona que está nerviosa por los exámenes y porque, a la vez, se ve obligada a aprobar: “Y si realmente me va mal, no me queda otra que trabajar, porque voy a tener que dejar la beca y dedicarme a conseguir fondos de otro lado”. Al conversar acerca de los exámenes, emerge un tercer tema en estas primeras entrevistas, ya que Paula no encuentra grandes diferencias entre la secundaria y la universidad: “Entonces más o menos en este caso es lo mismo nada más que... o sea, no se me complicó en el tema de estudio... me parece lo mismo. Hay que estudiar, leer y nada más” (entrevista 2).

En ocasiones, da a conocer algunas dudas que desestabilizan su acceso a la universidad como una certeza: “El caso mío, primero le tenía miedo a la universidad, la primera vez que vine a inscribirme, a la preinscripción, ¡entré con una fobia! No quería entrar, ni estudiar, me dio miedo, me dio pánico”. De todos modos, en sus acciones no ve la necesidad de modificar la manera de estudiar: “Pero no veo la necesidad de ir a un grupo [de estudio]. La verdad, yo leyendo los temas, y mirando lo que dice el examen no me parece necesario ir a una academia”.

Esto puede explicarse, por un lado, porque la universidad también reproduce prácticas escolares y sostiene una relación negativa —es decir, evasiva— con el conocimiento (Ortega, 1996). No obstante, a partir del análisis realizado en otras entrevistas a ingresantes, podemos conjeturar que la percepción de la escuela y los estudios superiores en relación de continuidad puede obstaculizar el ingreso. Esto se debe a que, para que otras prácticas de conocimiento se pongan en juego, es necesario que se produzcan rupturas con las modalidades de aprender y estudiar hegemónicas en la escuela.

A lo largo de este apartado reconstruimos cómo mientras que Paula cursa el ciclo de nivelación, sostiene con intensidad una elección (los estudios superiores) que contrasta con las probabilidades objetivas relativas a su posición en el espacio social. Ahora bien, este horizonte no solo indica una inadecuación entre las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas, sino que también alude al poder performativo de las creencias. El enunciar que es posible, que ella puede y tiene una trayectoria escolar que la habilita más allá de su

condición, se constituye como un modo de sostenerse —al menos provisoriamente— en la universidad.

Los discursos de los “otros” (docentes, familia, pares, participantes universitarios del voluntariado), a su vez, hacen parte de esa construcción. Aunque, como veremos más adelante, esa trama social, en cuanto soporte social, puede ser frágil y sufrir desplazamientos. Entonces nos preguntamos: ¿Qué lugar ocupan estas relaciones cuando tiene lugar un proceso de inclusión-exclusión?

## **El reverso de la potencia: de la temporalidad del estudio a las urgencias domésticas y económicas**

Dos meses después de estas últimas conversaciones, nos encontramos con Paula para una tercera entrevista. Unos días antes, cuando concertamos la reunión por teléfono, nos adelantó que tuvo muchos problemas con la beca y dijo: “Ahora ando con trámites”. En este apartado, que abarca las últimas dos entrevistas, observaremos una serie de transformaciones en la temporalidad: las urgencias domésticas y económicas pasan a un primer plano; los estudios superiores se distancian de lo posible, y la universidad y la experiencia reciente vivida adquieren nuevos significados.

Para la tercera entrevista, nos encontramos en el bar-comedor de un supermercado ubicado en las proximidades de su barrio. Paula comienza diciendo que se encuentra “sin hacer nada... Tuve que dejar la Facultad” (con un dejo de malestar en sus palabras). Nos cuenta, entonces, que aprobó el segundo parcial del ciclo de nivelación, pero que, al no haber recuperado con éxito el primero, quedó en condición de “libre”. Esto le impide comenzar a cursar el primer año de la carrera y, por tanto, pierde el beneficio de la beca para ingresantes.

En un primer momento, Paula ensayó una estrategia para sostenerse en la universidad y continuar recibiendo el estipendio: se inscribió en un curso de idiomas de la Facultad de Lenguas de la UNC, compró los apuntes y comenzó a participar en las clases; sin embargo, esto no la habilitaba para continuar siendo destinataria de la beca. Al poco tiempo, le notificaron desde la UNC que en adelante ya no recibiría el estipendio. En esa misma reunión, el agente de la universidad que le comunicó la noticia, le sugirió que buscara un trabajo.

Cuando Paula pierde el estatuto de “becaria” en relación con la Universidad, también concluyen una serie de acompañamientos institucionales —desempeñados primeramente por la escuela secundaria y, luego, por la universidad— que sostenían a los estudios superiores como parte de un horizonte posible. Y si bien la madre y algunos amigos de Paula le ofrecen ayuda

económica para que intente continuar, ante la acumulación de deudas con ellos y con la Facultad, decide abandonar el estudio.

Como consecuencia de la interrupción de estos distintos apoyos sociales y materiales, las necesidades económicas demandan mayor atención y se altera la significación del tiempo. Como se puede percibir en sus palabras, el tiempo cotidiano se vuelve para nuestra interlocutora un tiempo “muerto”: “Ahora ya no estoy haciendo nada, así que lo perdí al año, y ahora tengo que trabajar”. En el momento de esta tercera entrevista, aunque Paula decía no estar haciendo “nada” y tener “libres” las mañanas y las tardes, por la noche trabajaba cuatro horas en un *call center* en el centro de la ciudad.

Además de aportar a los gastos del hogar, Paula también esperaba poder conseguir con su trabajo una obra social para su madre, quien se encontraba embarazada. Entonces agrega: “De todas formas algún día iba a tener que dejar [los estudios]”, destino social que la institución universitaria reafirma al orientarla hacia el mundo laboral. De esta manera, en este segundo momento observamos cómo las esperanzas subjetivas se reacomodan a las condiciones objetivas (Bourdieu, 1999), que de pronto cobran un peso insoslayable.

Asimismo, ante las dificultades objetivas para continuar estudiando, los proyectos en torno a la universidad y al conocimiento comienzan a tomar características del pensamiento mágico: “[El año que viene] quiero probar de nuevo. En el caso de que no quede, cambio la carrera y me cambio a Psicología [...]. Total Psicología también me gusta. Y después una licenciatura en Historia”.

La percepción sobre la universidad y los estudios continúa mutando durante los meses siguientes a nuestro tercer encuentro. Cuando nos reunimos por cuarta vez, en diciembre del 2011, Paula comenta que renunció a su puesto en el *call center* y comenzó a trabajar informalmente “en un programa del Ministerio”, dando la merienda y clases particulares en un salón que además funciona como guardería, cerca de su barrio. En cuanto a sus proyectos en torno a los estudios superiores, no se inscribió en ninguna carrera para el año siguiente: “Estudiar no estoy estudiando ahora. Se me hizo un lío de carreras, estuve buscando y al final no me inscribí en nada y ya no me puedo inscribir, así que ahora... no, voy a tener que seguir y ver después”. A partir de estas palabras, la universidad parece haberse desplazado significativamente de su horizonte social.

Las presiones materiales y expectativas sociales ligadas con su posición social han socavado la potencia anunciada en Paula —antes de su experiencia de inclusión-excluyente—, quien expresa: “Para estar clavada seis años, prefiero estudiar una carrera corta con salida laboral”. En este caso, la vivencia de una salida precipitada, a diferencia de lo que ocurre con los jóvenes de

estratos medios y altos, no está asociada con la posibilidad de “probar” otra carrera el año siguiente o inscribirse en una institución privada, sino que configura un porvenir donde la universidad se encuentra en el terreno de lo incierto e improbable.

El horizonte social que incluía a los estudios superiores se ve colapsado por el trabajo, que adquiere el primer plano; Paula deja atrás aquellas esperanzas subjetivas que la diferenciaban de los “suyos”, y que deseaba sostener. Ahora sus preocupaciones cambian: “No me pagan en blanco... voy a estar toda la vida cobrado 600 pesos. No me alcanza. Y para pagar una carrera no me va a alcanzar [...] Tengo que hacer algo, tengo que ayudar a mi mamá. Porque si estoy estudiando y no apporto algo a mi casa está mal”.

Por otro lado, el mapa de relaciones sociales que antes la estimulaba a estudiar, también se reconfigura. Al perder la beca, no solo pierde las posibilidades materiales concretas de estudiar, sino también una red social que la mantenía ligada a la universidad. La escuela, anterior lugar de referencia, es un sitio al que no se anima a transitar “porque me van a preguntar qué estoy estudiando”. La falta de guías se hace palpable cuando Paula busca información, a fin de año, con el objetivo de seguir estudiando; en ese momento se pierde, no encuentra puntos de referencia ni contactos que la aconsejen. En la última entrevista comentó:

Estoy tan perdida con las carreras... ¡hay tantas carreras! Estuve buscando en Internet y me harté de buscar [...]. Mi papá siempre que me llama me pregunta si estoy estudiando, [me pregunta] qué voy a hacer. Pero no es lo mismo hablarle por teléfono. Estoy sola para buscar, por eso no me muevo. Por eso él me decía que me vaya para allá [a la provincia de Salta].

De esta manera, el hecho de estudiar queda postergado y en un segundo plano. El contraste entre las siguientes enunciaciones da cuenta de ello; durante el curso de ingreso a la carrera de Abogacía, Paula decía:

Yo ya lo tenía pensado estudiar. Estudiar siempre quise. Es más si rindo mal este año me vuelvo a anotar este año a finales y seguiré el año que viene. Sí, yo le dije “quiero ser abogada” a mi mamá y... voy a seguir. Voy a estar así, hasta que me canse y sea como los hombres grandes que están acá rindiendo primer año [se ríe], así voy a ser igual. (Segunda entrevista)

Ahora bien, a finales de ese mismo año, cuando Paula se encuentra trabajando y ya “había dejado pasar” las inscripciones a la universidad, afirma:

“Ahora sí, estoy trabajando. Ganas de estudiar tengo pero se me hizo un lío con las carreras que no sé qué [...] Y así sigo posponiendo yo” (cuarta entrevista).

El pensamiento de Bourdieu (2006) nos permite comprender este momento de relativa impotencia ante un porvenir que se avizora sin posibilidades de acceder a los estudios. Ante la situación límite, cuando Paula queda sin beca y se reducen sus posibilidades, la falta de expectativas razonables solo le permite elaborar sueños y utopías, como emprender tres carreras universitarias. De este modo, el deseo de potencia limitada que es el *habitus* se anula ante la experiencia inmediata de la impotencia. En esta situación, Paula no encuentra respuestas acerca de por qué no intentó nuevamente estudiar: “No sé por qué lo pospongo. Al final no sé... porque tengo que estudiar algo, no me quiero quedar sin hacer nada”.

Como afirma Bourdieu (1999), la pérdida de las posibilidades asociada a situaciones de crisis conlleva una desorganización generalizada ante la falta de objetivos, y la ausencia de porvenir conduce a la alternancia entre el onirismo y la abdicación. La disposición estratégica no puede constituirse. La impotencia, al destruir las potencialidades, destruye la inversión en apuestas sociales, y así el vínculo entre el futuro y el presente parece roto.

De esta forma, Paula produce una imagen de sí y de su trayectoria, de su pasado, presente y porvenir, desde sentidos que no son fijos ni inamovibles. En ese pasaje trunco entre la secundaria y los estudios superiores, en esta salida precipitada del medio universitario, las significaciones sobre sus posibilidades y la universidad sufren dislocaciones que acentúan la interiorización de las probabilidades objetivas.

## **Reflexiones finales: efectos en la temporalidad de una experiencia de exclusión. Resonancias subjetivas de una salida precipitada**

El análisis que presentamos se encuadra en la problemática del acceso y la permanencia en los estudios superiores. Hemos analizado las transformaciones en la temporalidad en sectores populares, a la luz de una experiencia de ingreso y salida de la universidad, vivida por una joven de la ciudad de Córdoba. A partir de las primeras entrevistas, observamos que, si bien fue posible para nuestra interlocutora sostener prácticas y expectativas relacionadas con el ingreso a la universidad, la fragilidad de ciertos soportes sociales la condujeron a trazar un porvenir con marcas de incertidumbre y ambigüedad. En este contexto, notamos indicios de una relación con el conocimiento en continuidad con las estrategias escolares de estudio.

En un segundo paso, ante una experiencia de distanciamiento con respecto a la institución universitaria, cargada de enojo e impotencia, dimos cuenta de sucesivas modificaciones en la perspectiva de Paula con respecto a la universidad, el conocimiento, el tiempo y el trabajo. Las condiciones objetivas parecen ejercer un fuerte impacto sobre las esperanzas subjetivas, donde ahora se contemplan los estudios superiores como inciertos, postergados; como parte de ensueños improbables.

Una hipótesis que elaboramos durante la interpretación del caso es que la experiencia de ingreso, cuando se constituye como una entrada a una puerta giratoria, produce un mayor distanciamiento con respecto a la universidad. Se produce una resignificación de la situación que fortalece la ubicación de la universidad en el plano de lo incierto e improbable. En las palabras de Paula, se observan las resonancias de no ingresar a la Facultad, y cómo a partir de la “salida” se hacen más visibles las diferencias sociales y las circunstancias apremiantes de su vida:

Me enojé mucho. Dije “al vicio me hacen [...] qué sé yo, creémela, que esto, que el otro, si de todas forma algún día me van a quitar”... estoy segura de que con los demás habrán hecho lo mismo [...]. Estoy muy molesta con la universidad. No me pudo haber quitado la beca, me dejo pagando a mitad con las cosas y tuve que dejar obligatoriamente porque no podía pagar.

(Cuarta entrevista)

Al decir que le hicieron “creer”, demuestra que las expectativas una vez sostenidas con respecto al ingreso, hoy ya no se presentan siquiera con un mínimo de certidumbre en el provenir. Podemos concluir, entonces, que, si bien ya hemos recorrido un buen trecho desde que distintas investigaciones —particularmente en Córdoba (Ambroggio y Biber, 2011)— confirmaron los cambios en el perfil del alumnado que ingresa a los estudios superiores, así como también detectaron la incidencia de la deserción y el abandono particularmente sobre los estudiantes de sectores populares y durante el primer año, actualmente constatamos que es necesario revisar y profundizar tanto las políticas como las investigaciones orientadas a los tramos iniciales de los estudios superiores.

Específicamente, consideramos prioritario atender las singularidades de las experiencias de ingreso de jóvenes de sectores populares, ya que en estos casos la inclusión educativa no concluye una vez que la universidad aparece como posibilidad en el horizonte social. El desafío es doble, puesto que es necesario atender tanto la inclusión como los efectos de estas inclusiones-

excluyentes, que quizás sean otro factor a considerar en los procesos de agudización de la relación negativa con el conocimiento.

## Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Ambroggio, G. y Biber, G. (2011). *Variaciones en tareas académicas en el primer año universitario*. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública. Tandil, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Arcanio, M. Z. (2012). Perspectivas en torno al porvenir y citas de género en los umbrales del ingreso a la universidad. *Revista Diálogos*, 3 (1), 59-76.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Engstrom, C. y Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40 (1), 46-50.
- Ezcurra, A. M. (2005a). Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos en el primer ingreso al grado universitario. En G. Biber (Comp.), *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública* (pp. 15-27). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ezcurra, A. M. (enero-marzo de 2005b). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXVII, 118-133.
- Ezcurra, A. M. (2011). Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En N. Elichiry, *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Gluz, N. y Grandoli, M. (2010). Condicionamientos sociales y académicos en el ingreso a la Universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII (29), 97-115.



- Goldenhersch, H. (2005). La cuestión del ingreso a la Universidad. En G. Biber, Graciela (Comp.) *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública* (pp. 29-31). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Kisilevsky, M. (2005). La problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva demográfica. En G. Biber (Comp.), *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública* (pp. 33-40). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Marrero, A. (2006). El asalto femenino a la Universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. *Revista Argentina de Sociología*, 4 (7). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta Argentina.
- Ortega, F. (1996). Docencia y evasión del conocimiento. *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados*, 7 y 8.
- Ortega, F. (2000). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Narvaja, Córdoba: Miño y Dávila.
- Ortega, F. (Comp.). (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra.