



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Maestría en Educación

***“Si no te vas ahora, después no te vas más”.* La elección de universidad
en estudiantes de escuelas secundarias del interior de la provincia de Buenos Aires**

**Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación
Lic. Bárbara Torti**

Directora
Dra. María Emilia Di Piero

La Plata | 2019

Resumen	1
Introducción	
Presentación de la investigación	2
Algunas precisiones sobre el objeto de estudio	3
Decisiones metodológicas	7
Capítulo 1: Entre la escuela y la universidad	
Introducción	14
Juventudes	15
Sobre el nivel secundario: la secundaria obligatoria	19
Sobre el nivel secundario: egresar para decidir	25
Sobre el nivel universitario: universidades de todxs y para todxs	28
Sobre el nivel universitario: en torno al acceso a la educación superior	30
Capítulo 2: Nuevas universidades para nuevxs estudiantes	
Introducción	34
Sobre la expansión del sistema universitario	35
Sobre la Universidad Nacional del Noroeste de la pcia. de Buenos Aires	38
Sobre el perfil de la UNNOBA	39
Sobre el régimen de ingreso de la UNNOBA	40
Sobre lxs ingresantes de la UNNOBA Pergamino	42
Sobre lxs ingresantes 2019 de la UNNOBA Pergamino-Junín	43
Capítulo 3: Los sentidos de la elección	
Introducción	45
Las motivaciones: “tu vida, tus tiempos”	46
Las inseguridades: “un número más”	50
Las certezas: “es algo que hay que pasar”	57
Reflexiones preliminares	60
Reflexiones finales	68
Jóvenes del interior y nuevas universidades	69
Elección de universidad y mandatos familiares	71

Elección de universidad y trayectorias educativas	72
Bibliografía	73
Anexo	
Universidades Nacionales por año de creación	81
Oferta académica UNNOBA	84
Instrumentos	85

Resumen

Las experiencias juveniles en la escuela secundaria tienen lugar actualmente en un escenario que combina el aumento de la cobertura del nivel y el consecuente cambio en la composición social de quienes asisten, con un sistema educativo caracterizado por producir y reproducir de modo fragmentado las desigualdades sociales.

Al mismo tiempo, el surgimiento de nuevas universidades nacionales en el interior del país supone también la diversificación de los públicos que conforman la matrícula en el nivel superior. De este modo cobra relevancia comprender y analizar de qué manera lxs estudiantes de último año del nivel secundario optan por una u otra universidad, y qué lugar ocupan las universidades públicas nacionales de creación reciente en las expectativas y consideraciones de lxs jóvenes. En ese sentido, el propósito de esta investigación fue reconstruir el horizonte de expectativas de lxs estudiantes de último año de secundarias del interior de la Provincia de Buenos Aires frente a la nueva oferta de universidades públicas nacionales.

La perspectiva teórica considerada en la investigación se cimienta en la obra de Pierre Bourdieu, particularmente se retoman los conceptos de *capital cultural* y *habitus* estudiados desde un punto de vista relacional. De esta manera, el interés radicó en la interpretación de los significados atribuidos por lxs *sujetos* a sus acciones a través de un diseño metodológico cualitativo que contempló técnicas de investigación como los grupos focales y las entrevistas individuales.

Entre los principales resultados obtenidos se encuentra la preponderancia de la elección de la ciudad donde radicarse por encima de la elección de una universidad en particular, así como también la resignificación de dicha decisión entendida como una manifestación de la autonomía individual.

Palabras claves: Nuevas universidades nacionales – Juventudes – Elección- Escuela secundaria

Introducción

Presentación de la investigación

El área de interés de la presente investigación se circunscribe a la articulación entre el nivel secundario y el nivel universitario, considerando específicamente las expectativas de lxs estudiantes de último año de escuelas secundarias del interior del país con respecto a la elección de universidad. El tema cobra relevancia en el contexto actual, debido a la ampliación de las propuestas académicas públicas y nacionales en el nivel superior, más precisamente en la provincia de Buenos Aires, durante los últimos quince años¹. La creación de estas nuevas universidades genera una expansión del sistema no solo porque se ubican en regiones que anteriormente no contaban con este tipo de oferta, sino porque acceden a ellas nuevxs estudiantes, principalmente de quintiles bajos. Los interrogantes que funcionaron como puntos de partida para la investigación son: ¿cómo se configura el horizonte de expectativas de lxs estudiantes de último año de secundarias del interior de la Provincia de Buenos Aires frente a la nueva oferta de universidades públicas nacionales? ¿Cómo construyen su decisión al momento de elegir una u otra universidad? ¿Qué lugar ocupan las universidades creadas en dicho período en las expectativas de lxs jóvenes?

Los propósitos de la investigación exploraron, entonces, las motivaciones y expectativas que se activan en la elección de universidad en el último año del nivel secundario y, a su vez, cómo estas dimensiones interactúan con la oferta académica pública nacional.

¹ A continuación se detallan las Universidades Nacionales de fundación reciente y respectiva fecha de creación: Universidad Nacional de Chilecito (2002), *Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires* (2002), Universidad Nacional del Chaco Austral (2007), Universidad Nacional de Río Negro (2008), Universidad Nacional Arturo Jauretche (2009), Universidad Nacional de Avellaneda (2009), Universidad Nacional de José C. Paz (2009), Universidad Nacional de Moreno (2009), Universidad Nacional de Villa Mercedes (2009), Universidad Nacional del Oeste (2009), Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (2010), Universidad de la Defensa Nacional (2014), Universidad Nacional de Hurlingham (2014), Universidad Nacional de las Artes (2014), Universidad Nacional de los Comechingones (2014), Universidad Nacional de Rafaela (2014), Universidad Nacional de San Antonio de Areco (2015), Universidad Nacional Alto Uruguay (2015), Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz (2015), Universidad Nacional Guillermo Brown (2016).

Para ello se propuso un abordaje que contempló a lxs estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias de la ciudad de Pergamino, planteando cierta diversidad en el tipo de establecimientos seleccionado. Se buscó así, conformar un referente empírico integrado por diversos perfiles de estudiantes en sentido amplio (género, trayectorias previas de formación, origen económico, origen sociocultural, trayectoria familiar, etc.), con el objetivo de conocer con mayor profundidad cuáles son *las expectativas, motivaciones y sentidos asociados a elegir o no la oferta de educación universitaria pública y nacional* que se presenta en su localidad.

Algunas precisiones sobre el objeto de estudio

El surgimiento de universidades nacionales en el período de expansión institucional universitaria de los últimos quince años no supone solo ventajas en cuanto a la democratización del acceso a la educación superior sino también un nuevo panorama en cuanto a la heterogeneidad de la matrícula, al mismo tiempo que incide sobre el sector que elige esa oferta y en la región en la que se ubica, ya sea en términos sociales, culturales y/o económicos.

Ante esta situación, en esta investigación se consideró de suma relevancia poner el acento en el modo en que se conciben los matices y clivajes que conducen a significar de distintos modos estas nuevas propuestas, desde la perspectiva de lxs futurxs posibles estudiantes del nivel superior universitario. Es por ello que la presente investigación tuvo por objetivo indagar y analizar las expectativas de lxs estudiantes de último año de secundaria frente a la oferta educativa pública y nacional de nivel universitario, considerando como eje de análisis los sentidos atribuidos por estudiantes de último año de secundario de la ciudad de Pergamino, donde se encuentra una de las dos sedes de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires.

La elección de la localidad no es casual sino intencionada: se trata de una ciudad del interior de la provincia en la que se advierte un crecimiento productivo y demográfico en los últimos años que va más allá de la creación de la universidad. La ciudad cuenta con un total de 104.590 habitantes según los datos del censo 2010, de los

cuales 49.267 son varones y 55.323 mujeres, entre ellos 8.644 se encuentran entre los 15 y 19 años. Las principales actividades productivas giran en torno al sector agrícola e industrial (específicamente aquel orientado a la actividad indumentaria y textil). A su vez se distinguen dos centros de investigación: el Centro Regional Buenos Aires Norte del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Instituto Nacional de Enfermedades Virales Humanas "Dr. Julio I. Maiztegui" (INEVH).

Tanto los centros de investigación mencionados como las principales actividades productivas de la región estuvieron ligados a la oferta académica brindada por la universidad, por lo que resulta coherente que, por ejemplo, en la sede Pergamino, se dicten carreras como Ingeniería Agrónoma, Genética, Ingeniería en alimentos o Diseño de indumentaria y textil, gráfico e industrial.

De esta manera, cobra relevancia llevar adelante un ejercicio de investigación en una ciudad del interior del país ya que las condiciones sociales y culturales de la población se diferencian de aquellas que predominan en comunidades del área metropolitana o de la capital federal. Asimismo, cabe señalar que buena parte de las investigaciones educativas se concentran en estas últimas regiones geográficas, por lo cual entendemos que investigar acerca de las expectativas de lxs jóvenes del interior de la provincia puede significar un aporte, también, en ese sentido.

El problema de investigación se estructuró en torno al siguiente interrogante principal: *¿Cómo se configuran las expectativas de lxs estudiantes del último año de la escuela secundaria respecto de la continuidad de estudios superiores y de la elección de universidad?* A partir del mismo se desprendieron cuatro preguntas de análisis que hacen referencia más específica a dimensiones del problema que se propone investigar: ¿Qué sentidos les son atribuidos a las universidades nacionales en términos de las expectativas de lxs jóvenes? ¿Qué sentidos emergen respecto de la UNNOBA en particular? ¿De qué maneras los mandatos familiares se vinculan con la consideración y elección de una determinada universidad? ¿Cómo se construyen las relaciones entre las trayectorias educativas y esta decisión?

Las preguntas de investigación se fundamentaron en la hipótesis en torno a que lxs jóvenes pergaminenses deciden cursar sus estudios en otras universidades nacionales

afincadas en ciudades vecinas aunque para ello tengan que trasladarse geográficamente. De esta manera, la UNNOBA no suele ser la primera elección en la búsqueda de universidad de lxs graduadxs recientes de las escuelas secundarias de la región, a causa de la conjugación de determinadas construcciones sociales que giran alrededor de la *legitimidad/ilegitimidad* del establecimiento educativo en cuestión. De ese modo, las nuevas universidades no podrían competir por la matrícula con otras universidades de renombre (del ámbito público o privado) por más que cuenten con las mismas oportunidades en cuanto a nivel académico y oferta educativa.

En otro plano se advierte también que la búsqueda de la autonomía que se da en lxs estudiantes que finalizan sus estudios secundarios, además, se ve marcada por una necesidad de generar desapego en el trato personal y escolarizado: esa búsqueda también podría ser un motivo válido por lo que se escogen universidades de mayor magnitud en ciudades con altos índices poblacionales.

Preguntarse por lxs estudiantes del último año del secundario y por la construcción de sus elecciones en torno a la universidad requirió, entonces, aludir a algunos datos útiles para enmarcar la situación problemática que se pretendió abordar. Entre ellos, la cantidad de graduadxs del nivel secundario en la ciudad de Pergamino durante los años 2014, 2015 y 2016, por otro lado considerar también la cantidad de inscriptxs en la UNNOBA (durante los mismos años), sus ciudades de procedencia y sus respectivos años de nacimiento².

De esta manera, se confeccionó una tabla que muestra que, del total de lxs estudiantes de la universidad, entre el 40 y el 50% son estudiantes radicados en la ciudad de Pergamino al momento de realizarse la inscripción. Sin embargo, como se trata de un estudio de elección de universidad de estudiantes de secundario resultaba elemental conocer cuántxs se encontraban en edad “teórica”³ al momento de ingresar⁴.

² Datos proporcionados por el censo interno de la Universidad Nacional del Noroeste de la Pcia. de Buenos Aires.

³ Con “trayectorias teóricas”, Flavia Terigi (2008) refiere a aquellas que describen recorridos lineales y continuos ajustados a los tiempos pautados por la cronología del sistema. Por otra parte, las “trayectorias reales” describen los itinerarios singulares que lxs estudiantes efectivamente realizan por las ofertas de escolarización.

⁴ Datos extraídos del censo de población, hogares y viviendas 2010 – Indec.

Se estima que el 25% de lxs estudiantes de Pergamino finaliza los estudios secundarios entre los 17 y los 18 años de edad, a partir de allí se puede afirmar por ejemplo que, de los 779 egresadxs del nivel secundario en la ciudad del año 2016, ingresaron en el corriente año a la UNNOBA en la edad teórica correspondiente solo 96 estudiantes.

Tabla 1

Ingresantes UNNOBA

Egresadxs Nivel Secundario		Ingresantes UNNOBA		Ingresantes radicadxs en Pergamino		Ingresantes en edad teórica		Ingresantes <i>estimadxs</i> de Pergamino en edad teórica	
					%		%		
2014	716	2015	743	323	43	288	39	81	
2015	824	2016	761	342	45	321	42	86	
2016	779	2016	869	384	49	349	40	96	

Fuente: elaboración propia en base a datos extraídos del censo 2010 (Indec) y de la UNNOBA.

Si bien algunos de los datos presentados pueden no ser del todo rigurosos al menos en relación a la combinación de los factores *lugar de origen y edad de ingreso*, sí brindan índices reales que permiten cuantificar que más de la mitad de lxs estudiantes de Pergamino (incluso aquellxs que no se encuentran cercanos a la edad teórica de egreso del nivel secundario), no eligen la oferta universitaria local.

Por otro lado, es preciso advertir en el planteo algunas cuestiones centrales, a saber: la obligatoriedad del Nivel Secundario que en la provincia tiene apenas trece años de vigencia, el carácter no obligatorio de los estudios superiores y la amplia gama de universidades y/o carreras por las cuales lxs estudiantes que son el foco de este trabajo eventualmente pueden optar. Sin perjuicio de estas consideraciones, en este cuadro de situación resulta relevante preguntarse si, en todo caso, eligen ciertamente otras ofertas de educación superior (sean estas locales o ubicadas en otras ciudades o provincias) o bien se abocan a otro tipo de actividades que no tengan que ver con la continuidad de estudios superiores una vez finalizado el nivel secundario obligatorio y las razones que esgrimen en este sentido.

Tomando en consideración, entonces, el universo de estudiantes que se plantea continuar sus estudios en el nivel superior, se propuso como objetivo general del

trabajo: *reconstruir el horizonte de expectativas de lxs estudiantes de último año de secundaria del interior de la provincia de Buenos Aires frente a la nueva oferta de universidades públicas nacionales.*

Respecto de los objetivos específicos de la investigación fueron: 1) *Comprender los sentidos que se atribuyen a las nuevas universidades nacionales en términos de las expectativas de lxs jóvenes del interior de la provincia de Buenos Aires en el año 2017;* 2) *Analizar las maneras en que los mandatos familiares se vinculan con la preferencia por una universidad;* 3) *Identificar y analizar cómo se construyen las relaciones entre las trayectorias educativas y la opción por los estudios superiores.*

Decisiones metodológicas

Para el abordaje de la problemática estudiada fue importante analizar las condiciones materiales y simbólicas que se plantean en el campo de estudio, a modo de lograr así una posición no determinista frente a la reconstrucción de las expectativas de los estudiantes.

El objetivo planteado fue comprender el sentido que lxs *sujetos*, en este caso lxs estudiantes de último año del nivel secundario, asignan a sus acciones, en este caso a la elección de universidad. Es decir, de qué manera era posible, desde sus propias voces, interpretar a partir de qué procesos construyen sus expectativas.

Se trató, entonces, de una investigación de lógica dialógica, basada en una perspectiva interpretativa que se propuso indagar acerca de cómo estxs estudiantes del interior de la provincia de Buenos Aires experimentan y dan sentido a su elección.

De esta manera, el interés central radicó en la interpretación de los significados atribuidos por lxs *sujetos* a sus acciones en una realidad socialmente construida, a través de observaciones y entrevistas. Los datos obtenidos son de naturaleza cualitativa: entre los objetivos de este paradigma de investigación se encuentran la búsqueda de la comprensión del fenómeno social según la perspectiva de lxs *actores* a través de participación en sus vidas; el enfoque centrado en los significados y experiencias; la

acción en lugar del comportamiento; y la explicación interpretativa, heurística en vez de algoritmos universales concretos alcanzados a través del estudio detallado de un caso y de la comparación con otros estudiados con igual detalle (Moreira, 2002).

Se propuso entonces adoptar un diseño que involucró estrategias cualitativas en dos instancias diferentes del proceso: en primer lugar un acercamiento a través de grupos focales y en segundo lugar un análisis más exhaustivo por medio de entrevistas individuales en profundidad. El trabajo de campo se desarrolló en el año 2017.

Los grupos focales se encontraron conformados por estudiantes de diferentes orientaciones de una misma institución (cuatro instituciones en total). Se tuvo en cuenta, además, que el estudio seleccionara a aquellas escuelas con mayor porcentaje de alumnxs que continúan en el nivel superior universitario, aunque no fue una condición excluyente. Se decidió tomar como muestra intencionada (no probabilística) cuatro instituciones de secundaria superior con distintas orientaciones y tipos de gestión⁵ para de esta manera abordar, además, modalidades que mantengan vinculación con la oferta académica de la universidad en cuestión.

Por otro lado, cabe aclarar que todos lxs estudiantes pertenecían, al momento de las entrevistas grupales, al 6to año de educación secundaria, pero en una primera instancia no se discriminaron por cuestiones como el origen social, la trayectoria académica, el género o por intereses en continuar sus estudios ya que se consideró importante contar con una pluralidad de perspectivas y de voces, sin silenciar previamente la exploración posturas que pudieran resultar importantes para el desarrollo del trabajo. Sin embargo, se realizó un relevamiento para poder describir de manera detallada las características de cada grupo.

El grupo focal como técnica de relevamiento de la información fue considerado

⁵ En el marco del trabajo nos proponemos circunscribirnos a lxs estudiantes que asisten a la escuela secundaria común y/o técnica, sin desconocer la oferta de educación secundaria presente en la provincia de Buenos Aires como por ejemplo el Bachillerato de adultxs o propuestas de terminalidad como el plan FINES.

pertinente dada la edad de lxs entrevistadxs y las posibilidades que brinda en cuanto a la interacción de lxs sujetos entre sí, además los datos buscados no convergen en conductas u opiniones individuales sino en el resultado de una situación social de debate, en las posturas adoptadas por un grupo y en cómo estas posturas se construyen en la relación con lxs demás. De esta manera, *“el grupo focal se orienta hacia una pluralidad de perspectivas vinculadas a una temática, que surge en la interacción colectiva, en cuya dinámica se ponen al descubierto las motivaciones y cosmovisiones de los participantes así como los usos frecuentes del lenguaje. En el intercambio de ideas los sujetos pueden reconsiderar sus propias posiciones y, como producto de la comunicación, suelen surgir temáticas y perspectivas que no estaban explícitas con anterioridad a la discusión”* (Marradi et al., 2007:228).

Posteriormente se llevaron a cabo ocho entrevistas en profundidad semi-estructuradas con estudiantes que habían participado de los grupos focales. Para la selección de lxs entrevistadxs se consideró la heterogeneidad en relación al género, a la escuela a la que pertenecían y a la elección de universidad, también se tomó en consideración el grado de apertura a la participación dentro del grupo focal.

Las entrevistas permitieron obtener información profunda desde las propias palabras de lxs *actores* a partir de una clarificación más dinámica y espontánea en comparación con las entrevistas estructuradas. A su vez, facilitaron el acceso a cierto nivel de información sin la mediación de la entrevistadora, contando además con la oportunidad de conocer situaciones que no son directamente observables por la investigadora (Valles, en Marradi et al., 2007). Si bien este tipo de entrevistas cuenta con un alto grado de subjetividad, se entiende que su importancia radica no en los hechos vividos por lxs entrevistadx en sí sino más bien en el modo en que ellxs significan y verbalizan sus experiencias. Además, cabe mencionar que lxs estudiantes, al haber transitado ya una instancia previa de entrevista durante los grupos focales, conocían de antemano las condiciones comunicativas y las temáticas generales de discusión sobre las que se centraba el problema de investigación.

Composición de los grupos y temas de discusión

Una primera aproximación al trabajo de campo fue a partir de la técnica de grupos focales en cuatro instituciones escolares seleccionadas intencionalmente en la ciudad de Pergamino: dos escuelas secundarias privadas entre las cuales se encuentra una confesional y una no confesional, y dos escuelas públicas que comprenden un secundario técnico y otro común. Lxs estudiantes que conformaron los grupos pertenecen al último año de la escuela secundaria y, como se dijo anteriormente, no fueron preseleccionadxs o diferenciadxs por cuestiones como origen social, trayectoria académica o intereses en continuar sus estudios.

La discusión en los grupos giró en torno a la preocupación general acerca de los *sentidos* asignados por lxs jóvenes a la vida universitaria, más específicamente interesó indagar acerca de los motivos de la elección (en relación a la universidad o instituto terciario y a la carrera), las dudas y certezas, las fuentes de información y lxs adultxs y pares referentes para articular las decisiones y las valoraciones en relación a las diferentes instituciones elegidas.

El **grupo 1** se desarrolló en la escuela secundaria privada no confesional. La institución cuenta con una sola división de 6to año cuya orientación de ciclo superior es Comunicación. Todxs lxs estudiantes entrevistadxs ya contaban con una universidad elegida y, de lxs seis jóvenes, tres manifestaron su intención de continuar sus estudios superiores en la UNNOBA, mientras que lxs demás se dividían entre universidades públicas de otras ciudades más alejadas y también privadas.

El **grupo 2** se llevó a cabo en una escuela privada confesional cuyo ciclo superior presenta la orientación en Economía. Este grupo se compuso por siete jóvenes, de lxs cuales tres consideraban la universidad local como posibilidad, otro estudiante continuaría sus estudios en un instituto superior también de la localidad y lxs demás en institutos y universidades de ciudades más alejadas como Buenos Aires y Rosario.

El **grupo 3** se encontró conformado por seis estudiantes de una escuela secundaria pública común, de lxs cuales tres pertenecían a la orientación en Ciencias Sociales y tres a la orientación en Ciencias Naturales. Dos de estxs alumnxs hablaron sobre su intención de continuar sus estudios en la ciudad de Pergamino, pero solo uno

de ellos en la universidad. Lxs demás, si bien consideran continuar sus estudios, lo harán en otras ciudades.

El **grupo 4** se desarrolló en una escuela pública con orientación agropecuaria y se conformó por cinco estudiantes interesadxs en continuar sus estudios en el nivel universitario pero solo uno manifestó su interés en la universidad local como posibilidad para llevarlos a cabo. Lxs cuatro estudiantes restantes se encontraban considerando otras posibilidades disponibles en ciudades más alejadas como Buenos Aires, Rosario, y localidades del conurbano bonaerense.

Entre las **temáticas** propuestas para la discusión se encontraron, en primer lugar, aquellas centradas en sus imaginarios construidos alrededor de la vida universitaria. Es decir, en qué ideas y sensaciones asocian a un primer año en el nivel superior, en cómo imaginan sus primeras clases, y en cómo se ven a ellxs mismxs en el ámbito universitario en general.

En la mayoría de los casos, las experiencias de familiares cercanos como padres y madres, hermanxs y primxs, de lxs estudiantes cobraban una relevancia central acerca de las ideas que manifestaban no solo en relación a la vida universitaria sino al perfil de una institución en particular. La idea preponderante acerca de la vida universitaria que se dio en los cuatro grupos entrevistados tuvo que ver con la independencia en cuanto al estudio pero también en relación a una vida lejos de sus familias y de sus amigxs de la escuela, lejos de “*lo conocido*”.

El segundo punto de discusión se centró en los motivos de la elección de universidad o de instituto superior. En los grupos se expresó una serie de razones un tanto diversas: se destacaron las posibilidades materiales de la elección y no solo los intereses personales, a su vez se volvió a evidenciar el modo en que entra en juego la opinión de personas allegadas a lxs estudiantes y la visión que ellos presentan sobre sí mismxs.

Se indagó también acerca de las fuentes de información con las que contaron al momento de elegir. Si bien existe cierto nivel de autonomía presente en algunxs estudiantes que manifiestan haberse informado por su cuenta, utilizando buscadores online y consultando los diferentes planes de estudio de varias universidades, cobran

relevancia especial las experiencias compartidas de aquellxs que cuentan, por ejemplo, con hermanxs mayores en el nivel superior o ya graduadxs.

Otro punto que se discutió y que derivó de sus imaginarios acerca de la vida universitaria tuvo que ver con las inseguridades que se plantean tanto en el plano académico como en el social y cotidiano. Lxs estudiantes mencionaron miedos y dudas en relación al campo universitario y a posibles dificultades que puedan presentárseles, no solo en cuanto al tiempo y la modalidad de estudio, sino también al vínculo que puedan establecer, o no, con lxs diferentes docentes y compañerxs.

Finalmente, surgieron también en algunos casos valoraciones en cuanto al nivel y prestigio de diferentes universidades, valoraciones que no tienen necesariamente que ver con experiencias de otrxs estudiantes cercanos a lxs entrevistadxs, sino más bien con construcciones sociales más generales referidas a la antigüedad de las instituciones, a su alcance en términos de matrícula y al perfil que manifiestan tener.

Entrevistas individuales semiestructuradas

Estas entrevistas se llevaron a cabo con dos estudiantes de cada grupo focal anteriormente mencionado⁶, y se contemplaron diferentes disparadores y preguntas abiertas que permitieron que lxs jóvenes desarrollen su experiencia personal, contando de qué manera fueron construyendo la decisión acerca de la universidad elegida.

Dichas dimensiones fueron: 1) el imaginario construido acerca de la universidad y de la vida universitaria, 2) los aspectos sustanciales que se encontraron presentes en el proceso de decisión y 3) las opiniones acerca de las instituciones de educación superior.

A partir de la primera dimensión, referida a los imaginarios construidos, se preguntó acerca de sus expectativas sobre el primer año de universidad, sobre aquello

⁶ Se buscó contar con la misma cantidad de varones y de mujeres, es decir, cuatro varones y cuatro mujeres en total.

que lxs desalienta o motiva a comenzar, pero también acerca de la ciudad en la que van a desarrollar sus estudios. A propósito de la segunda dimensión, se indagó acerca de la decisión propiamente dicha, es decir, si fue una opción más la continuación de los estudios superiores, si hubo alguna experiencia cercana que contribuyera a las expectativas y/o motivaciones personales, si existió una búsqueda de información previa a la toma de decisión y si la elección de universidad estuvo de alguna manera marcada por la previa elección de una carrera. Finalmente, se preguntó acerca de las consideraciones propias o bien cercanas sobre las instituciones de educación superior en general y sobre las universidades nacionales en particular.

Estas entrevistas permitieron un acercamiento más exhaustivo y profundizaron el análisis de los elementos que construyen la elección de universidad. A su vez, delinearon un panorama más claro del imaginario que presentan lxs jóvenes estudiantes acerca de las instituciones de educación superior.

Capítulo 1: Entre la escuela y la universidad

Introducción

Pensar los sentidos atribuidos a la elección de universidad por parte de lxs estudiantes de último año de la escuela secundaria y en cómo esta elección es materializada, significó también pensar las diferentes implicancias contextuales que hacen a las aristas del problema en cuestión. De esta manera, el presente capítulo recorre los principales antecedentes de la investigación articulados en torno a tres ejes temáticos centrales:

- *Las juventudes y la obligatoriedad del nivel secundario*: en qué sentido las nuevas formas de socialización juvenil y el ingreso de nuevos sectores al nivel dan lugar a nuevas formas de construir sentido, como así también producen y reproducen desigualdades sociales.
- Los componentes que intervienen en el *proceso de transición* de la escuela secundaria a la universidad: diferentes perspectivas que atienden a motivos como el origen social, la trayectoria escolar y demás circunstancias que se ponen en juego en la toma de decisión.
- *Las políticas de educación superior* llevadas a cabo en nuestro país: la conformación de nuevos espacios universitarios y de investigación, el modo en que fue cambiando la posición del Estado y del mercado desde el proceso militar, y de qué manera fue construyéndose el alumnado que asiste a estas instituciones.

Juventudes

Hablar de jóvenes y, por tanto, de juventudes, en un estudio centrado en las perspectivas, elecciones, y trayectorias de lxs estudiantes, nos lleva a considerar la edad como un dato socialmente manipulado y manipulable (Bourdieu 1990), nos conduce a evitar pensar las juventudes como una unidad social, como un grupo constituido que, supuestamente, tiene intereses comunes y en donde esos intereses se corresponden con una edad biológicamente definida. Bourdieu plantea que es necesario analizar las juventudes o, por lo menos, dejar de referirse a la juventud como una categoría monolítica. Como señala Ramiro Segura “juventud” designa hoy “menos un sujeto estable y fácilmente delimitable que un terreno disputado, heterogéneo y polivalente: actor social, objetivo publicitario, discurso mediático, objeto de investigación y campo de intervención constituyen distintas instancias en las que circulan sentidos y prácticas sobre la juventud en la actualidad” (2017:72).

Es importante, además, destacar que los distintos discursos sobre lxs jóvenes permanecen anclados en imaginarios que las sociedades construyen sobre ellxs. De ese modo, de habla de lxs jóvenes en un tono negativo, como aquellos incompletos, en transición, como un sujeto potencial, muchas veces inseguro de sí mismo y desinteresado (Chaves, 2005).

Siguiendo con esta línea, Mario Margulis (2001) profundiza la noción de juventud afirmando que se trata de un colectivo extremadamente susceptible a los cambios históricos y sociales, construido por sectores nuevos, siempre cambiantes, cuya condición se encuentra siempre atravesada por géneros, etnias y capas sociales. Es por ello que menciona, además, que se trata de una categoría que se resiste a ser conceptualizada o reducida solo a una cuestión de edad o de estadística, y, como sostiene que conviven distintas maneras de ser joven, Margulis (2001) afirma que existen “juventudes” y no una única juventud:

“En la sociedad actual, la condición de edad ya no permite contener la complejidad de significaciones vinculadas a “juventud”. Los enclases por edad no se traducen en competencias y atribuciones uniformes y predecibles. Tales enclases tienen en las sociedades

actuales características, comportamientos, horizontes de posibilidad y códigos culturales muy diferenciados, han desaparecido los ritos de pasaje y se ha reducido la predictibilidad respecto de los lugares sociales que ocupará cada sector etario” (Margulis, 2001:42).

El modo de transitar, expresar y entender la juventud, o bien, el “ser joven” se encuentra atravesado por la heterogeneidad social, económica y cultural. Las múltiples juventudes manifiestan, entonces, el pluralismo de lenguajes, referencias identitarias y formas de sociabilidad que no se encuentran predeterminadas por la edad.

Al tratar la juventud como un concepto con carga histórica y no biológica, Margulis (2001) realiza un análisis de la categoría de “moratoria social”, como un plazo concedido, tácitamente, a cierta clase de jóvenes para que puedan gozar de bajas responsabilidades en un período de permisividad antes de la vida adulta. Esta moratoria social se encuentra íntimamente ligada a las posibilidades materiales de dichos jóvenes ya que se vincula con ser estudiantes, de tal manera que cabe preguntarse acerca de qué ocurre con la juventud en aquellos sectores sociales en los que no es posible postergar las responsabilidades económicas y/o familiares. La juventud, en términos del autor, pasa entonces a ser *una condición marcada por la cultura*, con una base material biológica, lo que indicaría aspectos relacionados con el cuerpo, la vitalidad, la salud, y con características culturales relacionadas con la edad. Sumado a esto, puede considerarse también la cuestión social o relacional, vinculada al lugar que ocupan los jóvenes en el seno familiar, es decir que, su juventud se encuentra determinada por la mirada de los otros miembros de la familia (Margulis, 2001).

Otros aspectos analizados por el autor guardan relación con el género y la generación, además de la clase social. Margulis (2001) señala que estas esferas intervienen en la extensión temporal de la juventud, sobre todo en los sectores medios, que ante ciertas condiciones económicas prolongan su permanencia en el hogar familiar, extienden sus estudios y postergan la unión conyugal, como así también la maternidad/paternidad.

Por su parte, Rosana Reguillo Cruz (2000) afirma que, al hablar de “juventud”, es necesario realizar un análisis en doble perspectiva: por un lado ubicar la categoría

desde un punto de vista histórico, tomando en consideración las clases sociales, evitando agotar el análisis en el dato biológico. Por otro lado, colocarse en el lugar de las interacciones sociales y configuraciones que van construyendo las *grupaldades juveniles*, esto permitiría comprender la diversidad y, por tanto, las complejidades de las juventudes.

De esta manera, en palabras de la autora, resulta elemental reconocer que los jóvenes “*constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente*” (Reguillo Cruz, 2000:50). Debido a esto es que lxs jóvenes no pueden ser etiquetadxs como un todo homogéneo, sino como una heterogeneidad de *actores* y prácticas que se constituye en el curso de su propia acción. En síntesis, es necesario referir a juventudes en plural aspirando a “comprender las diferentes y desiguales maneras de ser joven en nuestras sociedades” (Segura, 2017:78).

En relación a las juventudes y la escuela, es posible tomar como base los aportes realizados por los sociólogos franceses Dubet y Martucelli (1998) en su trabajo “*En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*”. Los autores realizan una investigación sobre la socialización e individuación en el sistema escolar, para ello utilizan la categoría de *experiencia* para explicar cómo la escuela produce individuos con ciertas actitudes y disposiciones.

Del mismo modo, caracterizan la escuela secundaria como la entrada a un universo complejo, donde la autoridad no basta para fundar la legitimidad de las normas y en donde además se configura una cultura escolar opuesta a la cultura juvenil; es decir, se desarrolla una subjetividad no escolar, entendida como una subjetividad y una vida colectiva independiente de la escuela, que afectan a la vida escolar misma. Es así que, para Dubet y Martucelli, lxs jóvenes en la escuela viven una especie de tensión entre ser estudiante y ser joven, en donde la vida personal se ve afectada por las experiencias escolares a las cuales está ligada. De esta manera, los autores señalan que “*Con la adolescencia se forma un “sí mismo” no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que “afectan” a la vida escolar misma.*

Toda una esfera de la experiencia de los individuos se desarrolla en el colegio pero sin él” (Dubet y Martucelli, 1998:196-7). Conocer y comprender a los demás implica entonces, conocerse y comprenderse a sí mismos e ir construyendo significaciones y sentidos propios.

Se evidencia, entonces, que no es posible reducir a lxs *actores* (lxs jóvenes estudiantes, en este caso), a sus *habitus* de campo, dado que en ciertas ocasiones a las conductas culturales anheladas, programadas o esperadas, se suelen oponer numerosas resistencias como intereses sociales en direcciones contrarias (Lahire, 2004). Es decir que, a pesar de construir espacios y modos de vinculación comunes, lxs estudiantes, incluso perteneciendo a un mismo grupo escolar y a un mismo nivel socioeconómico pueden presentar una multiplicidad heterogénea de contextos sociales que hacen a un capital cultural diverso no generalizable.

Eduardo Weiss (2011) sostiene que no basta abordar la vida juvenil y estudiantil desde los procesos de sociabilidad y socialización sino que propone también estudiarla desde la *subjetivación*, que se caracteriza por la distancia respecto de las normas y los valores, el desarrollo de los gustos, intereses y capacidades. Por *subjetivación*, el autor entiende un proceso que implica el desarrollo del potencial humano, la interiorización de normas y valores, esquemas y procedimientos, (que configura posteriormente una emancipación de las normas dominantes para el desarrollo de los valores propios individuales); la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de lxs “otros generalizados” y sobre la posición propia frente a otras demandas; la capacidad humana de hacer y decidir la forma de utilizar los recursos simbólicos de la cultura para construir identidad; y el conocimiento emocional de uno mismo.

De este modo, se enfatiza que la escuela es, por sobre todas las cosas, el espacio de vida juvenil, donde se produce el encuentro con pares, sino que a partir de la interacción lxs jóvenes conforman sus identidades individuales y por tanto colectivas. Al respecto, Bourdieu afirma que *“esta forma simbólica de dejar fuera de juego tiene cierta importancia, sobre todo porque viene acompañada de uno de los efectos fundamentales de la escuela, que es la manipulación de las aspiraciones. Se suele olvidar que la escuela no es solo un lugar donde se aprenden cosas, ciencias, técnicas, sino también una institución que otorga títulos, es decir, derechos y que con ello confiere aspiraciones”* (Bourdieu, 1990:167). Este

“fuera de juego” guarda relación con el concepto de moratoria social propuesto por Margulis (2011), tanto la escuela como la universidad se presentan como un espacio y como un campo con reglas y sentidos propios que contribuyen a la construcción de las subjetividades de lxs jóvenes.

Es así que, Eduardo Weiss (2011) destaca también que los estudios actuales sobre juventudes han logrado superar la noción de jóvenes como parte de una cultura subalterna colocándolos como protagonistas de nuevos estilos culturales, y que la construcción de la identidad es un proceso continuo en la búsqueda por la identificación y la distinción que se vive con mayor intensidad durante la juventud y que implica un doble proceso de socialización (interiorización de normas y valores) y de subjetivación (emancipación y elaboración de normas y valores propios). En palabras del autor:

“Creemos importante recuperar el concepto de adolescente que crece, no como una etapa en una concepción evolutiva, sino como un proceso en marcha continua. No como un proceso puramente intrasubjetivo, sino como un proceso que se gesta en prácticas y vivencias con otros y que se convierte, a través de las conversaciones y la reflexión, en experiencias intrasubjetivas” (Weiss, 2011:146).

Estudiar entonces a lxs jóvenes, en este caso a lxs estudiantes, es estudiar también el mundo simbólico que lxs antecede, comprendiendo así la internalización diferencial de los valores, sensibilidades, conocimientos, disposiciones, actitudes y creencias de una comunidad. Tal internalización tiene lugar en los diversos espacios sociales, como la familia, la escuela, los grupos de pares, etc., a través de numerosos discursos (morales, políticos, estéticos, culturales, etc.) que van formando agentes en la comunidad en la que se encuentran. De esta manera, el próximo apartado dará cuenta de la complejidad del espacio escolar en un contexto de masividad y obligatoriedad.

Sobre el nivel secundario: la secundaria obligatoria

La obligatoriedad de la educación media en la Argentina impuesta en el año 2006 por la Ley Nacional de Educación n° 26.206 no solo trajo consigo el aumento de

ingresantes al nivel, sino que, en algunos casos, acrecentó ciertas falencias estructurales del sistema. Si bien la escuela se constituye como la proveedora de un bien común, a partir de una oferta igualitaria para todos lxs alumnxs, no ha logrado modificar las jerarquías sociales por no atender a la igualdad de oportunidades. En otras palabras, pedir que disminuyan las brechas entre clases no es de ninguna manera cuestionar esa jerarquía sino mantener esa división propia de la sociedad salarial, en la que el mérito es un modo de justificar la posición de una u otra clase.

“La progresiva masificación de la escuela secundaria, junto con su reciente condición de obligatoriedad, así como la sanción de normativas que reconocen derechos de los y las jóvenes, presentan nuevos desafíos no sólo para aquellos encargados de diseñar las políticas públicas del sector, sino para los académicos y los actores que cotidianamente transitan por las escuelas secundarias” (Núñez, 2015:11-2).

En nuestro país la obligatoriedad se pensó no solo como un mandato en pos de democratizar la escuela, sino también como un plan de medidas sociales que mejoraran y colaboraran con tal condición. El objetivo fue entonces, dejar de lado el paradigma selectivo de la escuela por uno en el que predomine la inclusión, priorizando el ingreso de los sectores populares a la educación, considerada ahora como un derecho igualitario (Di Piero, 2018).

Cabe cuestionarnos entonces, en términos de Tiramonti (2004), qué ocurre con las nuevas identidades locales, dadoras de sentido, y la escuela actual. Es decir con la fragmentación de esas propuestas y sentidos que ya no se encuentran determinados por un Estado unificador sino por los nuevos públicos que asisten a las instituciones secundarias. La pérdida de unidad y de referencias comunes, las discontinuidades, ya sean entre establecimientos como entre niveles, generan una falta de unidad y el abandono de la referencia a un espacio diferenciado. Tiramonti (2009) analiza que el mito de la sociedad igualitaria y de una escuela pública que incorpora a todxs por igual presenta un rasgo *desigualador*, dado que se realiza a partir de una incorporación diferenciada; se crean nuevas escuelas para los distintos grupos, en los diferentes momentos históricos de ampliación de la matrícula.

Las experiencias juveniles en la escuela secundaria tienen lugar, entonces, en un escenario que combina el aumento de la cobertura del nivel secundario con un sistema educativo caracterizado por su fragmentación, definida por Gabriel Kessler (2002) como la pérdida de unidad del sistema. Este proceso es vivenciado tanto por lxs estudiantes como por lxs docentes. Lxs estudiantes se sorprenden de las diferencias que se advierten en las distintas escuelas y lxs profesorxs hacen referencia al clima de trabajo, las normas, los equipos de dirección, etc. Esta fragmentación educativa a la que se refiere el autor, determina que *cada escuela sea una isla* y que, de esta manera, no exista una experiencia educativa común para lxs estudiantes, sino que cada institución priorice ciertas cuestiones por sobre otras dependiendo de las necesidades de las familias, del contexto en que se encuentra la escuela o bien por los modos de conducción del equipo directivo.

La identidad de la escuela secundaria, entonces, no es una sino que son tantas como escuelas en el sistema. Esto genera que lxs estudiantes se relacionen de diferente manera con los aprendizajes, lxs docentes e incluso con sus compañerxs dependiendo de la institución a la que asisten y lo que ésta les brinde y demande.

De esta manera, podemos decir que las “relaciones de baja intensidad con la escuela” (Kessler, 2004) se dan con mayor frecuencia en el secundario obligatorio, alumnx que asisten a la institución pero que no desarrollan un vínculo con ella ni con el aprendizaje propiamente dicho. En palabras de Kessler, “se trata de una escolaridad de baja intensidad, caracterizada por el *desenganche de las actividades escolares*. En líneas generales, continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuentes según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo” (Kessler, 2004:193)

En la actualidad no se observa un desarrollo importante de medidas que mejoren la situación, que permitan involucrar a lxs jóvenes desde algún espacio en la institución para que así se genere en ellxs un mayor interés o bien la búsqueda de alguna respuesta a las causas de su situación. Flavia Terigi sostiene que “*los análisis sobre las dificultades que experimentan los adolescentes y jóvenes en su tránsito por la escuela*

media suelen poner el acento en los déficits con que aquellos egresan de la escolaridad básica y en la fragilidad de los aprendizajes que realizan en el nuevo nivel” (2008:18).

Dicho en otras palabras, estas relaciones de baja intensidad no refieren únicamente a la institución sino que se dan de igual manera con los aprendizajes, pero esta ausencia de un vínculo presente con la escuela suele dejarse de lado para responsabilizar a la escuela primaria y sus posibles fallas en la escolarización de lxs estudiantes.

Por su parte, Tenti Fanfani (2000) en “*Culturas juveniles y cultura escolar*” señala dos fenómenos que devienen de la condición de obligatoriedad en la escuela secundaria: en primer lugar la *masificación* y en segundo lugar el *cambio en la composición social* de estos nuevxs inscriptxs. En este escenario, la escuela debe dar respuesta a nuevas demandas en el contexto de la escolarización, que para el autor es un proceso que “*crea juventud*”, es decir que contribuye a la conformación de nuevxs *sujetos* sociales.

El autor toma, además, las particularidades del contexto de la escuela señaladas por Dubet y Martucelli (1998), entre las que se refieren al desarrollo de una subjetividad no escolar que sin embargo afecta a lo escolar en sí, dado que en la actualidad no se mantiene una brecha tan diferenciada entre lo que transcurre en la vida particular de lxs estudiantes y su paso por la institución, al mismo tiempo que las diferentes culturas juveniles también conviven en este espacio cada vez más diverso.

A raíz de esto, Tenti Fanfani señala que “*mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y se enfrentan diversos universos culturales*” (2000:6).

Los nuevos desafíos que se proponen, sugieren además tomar en consideración la heterogeneidad de la matrícula y las trayectorias escolares diversas que surgen a partir del ingreso y la permanencia de los sectores populares en el nivel, que a su vez masificó el interés por la continuación de estudios formales superiores de un sector que

anteriormente permanecía en mayor medida excluido⁷.

Siguiendo con esta línea, un estudio realizado en nuestro país por las investigadoras Analía Meo y Valeria Dabenigno (2010), propone el abordaje de casos de estudiantes de secundario de sectores populares que habitan las “villas miseria” con el fin de distinguir si efectivamente existe un nuevo habitus escolar y qué relación persiste entre la obligatoriedad y masificación del nivel secundario y las aspiraciones de estos estudiantes de continuar los estudios, estudiantes que en su mayoría presentan una baja acumulación de capitales tanto económico como simbólico.

Las autoras señalan que, más allá de los matices que se presentaron, todos los entrevistados interpretan la escuela como un medio para diferenciarse, tanto social como culturalmente, de sus familias y como un mecanismo efectivo para garantizar su movilidad social ascendente. En otras palabras, la escuela cobra sentido en relación a un futuro en el mundo del trabajo y a una integración social y cultural: *“Los jóvenes de este estudio, ven a la escuela como una plataforma para proyectarse hacia el futuro, que les permitirá ir más allá de una cotidianidad signada por la pobreza, la precariedad laboral, la falta de protección ante los riesgos, la violencia y la inseguridad”* (Meo y Dabenigno, 2010:5).

Se destacan, entonces, tres configuraciones de sentido en torno a la finalidad de continuar los estudios: en primer lugar, se lo considera como un medio para forjar una identidad social deseada, en segundo lugar, como una oportunidad que los conducirá a una superación educativa respecto de la generación de sus padres/madres, y en tercer lugar se menciona el valor del título como medio de distinción y selección en el mercado de trabajo. Sin embargo, resulta importante tomar en consideración que, más allá de la voluntad que presentan los estudiantes en la continuación de sus estudios (que se ve evidenciada en que a pesar de repetir uno o varios años no abandonan su

⁷ Este último punto resulta relevante en tanto los institutos terciarios y las universidades (principalmente las nuevas universidades nacionales) diversifican también su matrícula dejando ya de lado la tradición elitista y selectiva, para comenzar a problematizar la inclusión con una serie de medidas que buscan mejorar el nivel de ingreso y permanencia de los estudiantes.

escolarización), se encuentran inmersos e inmersas en un contexto de elecciones educativas que se les presenta con escasa información y altas exigencias en tanto a las carreras universitarias. Por tanto, las aspiraciones suelen ser alternativas que han vivenciado a través de conocidos o familiares cercanos. Es así que suelen expresar un sentido de límites al respecto y manifestar la necesidad en varias ocasiones de una sencilla salida laboral o bien de complementar la realización de estudios superiores con un trabajo en paralelo.

El estudio sostiene que el aumento de las aspiraciones educativas de grupos jóvenes de sectores populares, sectores que anteriormente permanecían excluidos del nivel, radica en la promesa de integración social y bienestar de la escuela. De este modo se refleja en ella su valor y la emergencia de un nuevo habitus que se configura con estos nuevos sectores que acceden a la educación secundaria, pero que se construye en un contexto adverso marcado por la fragmentación educativa, la alta probabilidad de fracaso escolar, el bajo nivel de capital de sus familias y la escasez de estrategias institucionales y políticas orientadas al acompañamiento de estas nuevas formas de ver la escuela e imaginar el futuro (Meo y Dabenigno, 2010:11).

De esta manera, señalan que la transformación de las condiciones objetivas crea nuevas situaciones que no se corresponden con el habitus de clase pre-existente y sus criterios clasificatorios y formas de ver el mundo. En estas situaciones, la transformación del habitus de clase puede ser acompañada por un incremento o disminución de las aspiraciones en un campo social específico y, por tanto, por la emergencia de nuevas formas de ver el mundo y darle sentido, incluso más allá del campo social que originalmente se redefinió (Meo y Davenigno, 2010:10). Estas nuevas condiciones de escolarización que devienen en la emergencia de un habitus escolar diferente se ve reflejado además en un sector de estudiantes cuyas aspiraciones incluyen ocupaciones de mayor prestigio y de mejores ingresos que las de sus padres y madres, así como también la continuación en el nivel superior universitario y no universitario,

En este contexto, resulta elemental considerar la ampliación de la educación secundaria hacia nuevos sectores, pero también cómo estos sectores se configuran en torno a la oferta y a las aspiraciones personales y sociales que predicen. Reconstruir

las expectativas de lxs estudiantes en relación a la oferta de educación universitaria nacional, no puede dejar de lado aspectos contextuales de tal envergadura como lo son los nuevos grupos y por tanto las nuevas identidades que ingresaron en estos últimos años a la educación superior universitaria.

Es posible afirmar, de esta manera, que la elección de universidad por parte de lxs jóvenes estudiantes se ve marcada por una serie de condiciones que devienen de un secundario obligatorio que reproduce las diferencias y tensiones sociales. Un secundario fragmentado y segmentado⁸ interinstitucionalmente y en relación a los demás niveles que componen la oferta educativa nacional.

Sobre el nivel secundario: egresar para decidir

Como señala Gabriela Marano: “El pasaje de un nivel a otro pone en cuestión el par egreso-ingreso, convocando a la idea de articulación interniveles, idea que está en la base misma del concepto de sistema educativo. La articulación entre la escuela secundaria y la educación superior, particularmente la universidad tiene además connotaciones particulares. La propia historia de la universidad ha sido en general separada del sistema educativo y vista como la institución de excelencia” (2018:206).

La elección de una carrera universitaria es un fenómeno multicausal en el que conviven diferentes dimensiones como las situacionales, entre las que se encuentra el contexto personal, sociolaboral y la trayectoria académica, o bien las expectativas e imaginarios que se presentan en relación a lo laboral, lo académico e incluso a la sociabilidad como red de relaciones que incide garantizando o no el acceso a la universidad.

⁸ La segmentación entendida, siguiendo la línea de Braslavsky (1985), como una continuidad entre la desigualdad social y los procesos de diferenciación horizontal de las instituciones del sistema educativo. Si bien éstas deberían ser homogéneas, al relevar las condiciones de aprendizaje, entre otros ejes de análisis, se tornan muy diferentes entre sí.

Lxs estudiantes ingresan a la universidad impulsados por mandatos familiares y sociales, apuntalados por ideales proyectados desde su infancia o adolescencia, dejando entrever una especie de coincidencia entre mandato familiar, biografía escolar y proyecto institucionalizado (Pierella, 2015).

A su vez, un estudio realizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Sánchez, 2001) con el objetivo de plantear la necesidad de orientación en la elección universitaria de lxs alumnxs, construye una serie de motivos que influyen en la elección de una carrera por sobre otra, que bien podría pensarse en la decisión de determinada universidad. Entre estos motivos elaboran tres esferas de decisión: *motivos de carácter profesional, motivos de carácter personal e influencias de grupos sociofamiliares*. A cada esfera le asignan las razones que resultaron ser las más mencionadas durante el trabajo de campo y entre ellas se destacan tres categorías referidas a lo profesional, lo personal y las influencias sociales.

Dentro de la primera categoría se encuentran estudiados los siguientes elementos: las oportunidades laborales de acuerdo a las propias preferencias, la estabilidad y la remuneración, el status social y profesional. En segundo lugar y de acuerdo a lo personal se establece primero el valor formativo, segundo la autorrealización y tercero las aptitudes para dicho estudio. Finalmente, en la tercera categoría se advierten dos factores: el primero vinculado a la aceptación por parte de la familia y el segundo a la influencia de amigxs y/o conocidxs.

Los autores consideraron, entonces, como punto de partida no perder de vista que la elección de una carrera y de una universidad no depende directamente de una de estas dimensiones sino de la conjunción de varios elementos situacionales que afectan al individuo al momento de la toma de decisión, y que a su vez se encuentran condicionados por su imaginario acerca de la educación superior y del futuro laboral que fue construyendo a lo largo de su trayectoria educativa en general.

Otro aporte a partir del cual vale la pena pensar los condicionamientos en la

toma de decisiones en esta etapa es un estudio de la Universidad de Barcelona⁹ (Figuera, et al., 2003), referido al proceso de transición entre la escuela y la universidad, y de qué manera se encuentran presentes en esta etapa las competencias previas y el apoyo familiar.

Los autores componen un modelo de transición en el que se advierte la interacción de los diferentes factores mencionados. En un primer momento mencionan un *background* compuesto por tres contextos: *familiar*, *personal* y *académico*, en el que confluyen diferentes *expectativas* y/o motivaciones mencionadas como productos de transición. En una segunda instancia, la transición a la universidad se produce mediada por dos factores: el compromiso del estudiante con la meta que desea alcanzar y que a su vez genera un grado de integración académica, y el compromiso con la institución a la que asiste y que refiere a una integración del tipo social.

De este modo, los autores señalan además que la posibilidad de integración en la universidad y el éxito estarían condicionados por un conjunto amplio de elementos del contexto y de la persona, entre los cuales se encontraría el soporte familiar y el contexto académico. Mientras que el rendimiento académico previo o bien la trayectoria escolar en general se encuentran íntimamente relacionados con la motivación y las expectativas de éxito y a su vez mantienen relación entre este tipo de factores y la elección *vocacional*¹⁰. A su vez, el apoyo familiar se ubica clasificado en efectivo y afectivo, siendo el primero aquel recibido por estudiantes cuyos padres poseen estudios superiores y el segundo un tipo de apoyo recibido de manera más homogénea por el alumnado y considerado el más relevante. La motivación se presenta en mayor medida en aquellxs alumnxs cuyo rendimiento académico previo fue mejor, y los autores

⁹ El estudio fue llevado a cabo por el grupo de investigación sobre Transiciones Académicas y Laborales. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), durante los años 1998 y 1999 en un total de 1382 alumnos y alumnas encuestados/as que asistieron a diferentes carreras de la Universidad de Barcelona.

¹⁰ Siempre que en este trabajo se hable de *elección vocacional*, o bien de *vocación* en general, se hará referencia a intereses o inquietudes previas vinculadas con la carrera elegida.

consideran que se debe a una preparación para los hábitos de estudio, aunque también la atribuyen al apoyo familiar (Figuera et al., 2003:366).

A partir de los estudios mencionados, resultó elemental tomar en consideración que no son factores aislados los que interpelan a lxs estudiantes, sino más bien dimensiones interrelacionadas en las que entra en juego tanto lo afectivo y vincular como lo académico-laboral, sin dejar de lado cuestiones socioculturales vinculadas a las posibilidades materiales y al conocimiento previo sobre el nivel. De esta manera, conocer las diferentes esferas sobre las que se construye la elección y de qué modo interactúan y conforman el proceso de transición a la universidad, fue un importante punto de partida a la hora de construir tanto el objeto de estudio como los instrumentos de investigación.

Sobre el nivel universitario: universidades de todxs y para todxs

Luego de la última dictadura cívico militar y de la eliminación de los exámenes de ingreso a la mayoría de las universidades nacionales en el contexto de apertura democrática en Argentina la matrícula universitaria se amplía, aumentando en un 30% entre los años 1980 y 1985, proceso que representa en gran medida solo a las universidades nacionales, dado que la privatización en el sector comienza a darse durante los años 90 con la etapa neoliberal. Sin embargo, si bien la oferta privada se duplicó durante este período, el crecimiento importante del sector impulsado por las reformas neoliberales no alcanzó a modificar el carácter todavía hegemónico de las universidades públicas, incluso se advierte en nuestros días una distribución desigual de la matrícula en relación a las universidades de mayor tradición en el país (Suasnábar y Rovelli, 2011):

Matrícula universitaria				
	1986	1996	2003	2008
Sector público	581.813	812.308	1.251.444	1.283.482
Sector privado	85.643	152.314	209.334	317.040
Total	667.456	364.622	1.460.778	1.600.522
	100%	144,2%	218,8%	239,8%

Universidad	Matrícula	Porcentaje
Buenos Aires	301.599	23,5
Tecnológica	73.632	5,7
Córdoba	102.684	8,0
La Plata	91.899	7,2
Rosario	72.048	5,6
Tucumán	60.206	4,7
Total	702.068	54,7
Total UUNN	1.283.482	100,0

(Fuente: Suasnábar y Rovelli, 2011:24)

Estos datos permiten poner en perspectiva el modo desigual y concentrado de distribución de la matrícula universitaria y fueron, de alguna manera, un punto de partida para preguntarse acerca de las *condiciones* que contribuyen a configurar la elección. Lxs alumnxs que ingresan a la Universidad de Buenos Aires, considerando que se trata de la mitad de los matriculados en educación pública: ¿asisten allí por una cuestión de prestigio, por la amplia oferta educativa, por encontrarse radicadxs cerca de la región?

Es importante aclarar, de todos modos, que uno de los motivos por los que la Universidad de Buenos Aires puede estar concentrando tan alto nivel de matrícula radica en la carencia de ofertas educativas de nivel superior en otros sectores del país. Sin embargo, en los últimos años, con la creación de las nuevas universidades nacionales y centros universitarios, se possibilitó el acceso a la educación de los sectores más alejados de las capitales, en donde se ubican las universidades de mayor convocatoria. Estas nuevas propuestas se encuentran vinculadas con el desarrollo regional de interior del país. De este modo, por ejemplo, la creación de la UNNOBA (que es el caso que abordamos en esta tesis) en el año 2002 en la ciudad de Pergamino, provincia de Buenos Aires, se presenta como una estrategia para cubrir fuentes de trabajo relacionadas con sectores laborales típicos de la zona como lo son el polo textil y el agricultor.

Cabe mencionar que estas nuevas universidades, si bien cuentan con apoyos en cuanto a presupuesto y financiamientos para la investigación, no logran competir en términos de matrícula y tasa de egreso con las universidades nacionales de mayor antigüedad. A su vez, al hablar de elección de universidad, resulta elemental tener en cuenta que el sistema universitario argentino: “*parece hoy una superposición de capas*

de instituciones, con trayectorias históricas e institucionales diversas, pero también de tamaños dispares, con dotaciones de recursos humanos y de infraestructura muy distintos, con relaciones docencia-investigación también llamativamente distantes e incluso con trayectorias y proyectos institucionales que se van multiplicando” (Unzué, 2013:24). De manera que cada institución ofrece a sus estudiantes no solo un perfil educativo distinto sino también diferentes modos de materializar sus expectativas y de conjugar (o no) la dicotomía posibilidad/imposibilidad ya sea en vinculación con elementos académicos, sociales, culturales e incluso económicos de lxs ingresantes.

Sobre el nivel universitario: en torno al acceso a la educación superior

Para reconstruir cuál es la *universidad esperada* por lxs estudiantes resultó importante conocer de qué se habla al decir “acceso democrático” a la universidad, qué significa que la educación universitaria sea pública y qué cuestiones entran en juego al hablar de desgranamiento en el nivel superior.

En nuestro país, la inclusión es entendida como la igualdad de oportunidades en el acceso, el ingreso directo a una universidad gratuita, acompañado de un programa de becas que procure garantizar que cada individuo cuente con las condiciones necesarias para acceder a una educación de calidad. Sin embargo, cabe aclarar que la deserción en el primer año de estudios es del 50%, por lo que, si bien se asegura el ingreso, las instituciones no garantizan una mayor democratización (Chiroleu, 2009).

Las diferencias sociales de los distintos grupos económicos se reflejan en el sistema educativo y en la ausencia de políticas que ayuden a garantizar una mayor tasa de graduados. En este contexto, se advierte el giro acontecido en materia de políticas universitarias a partir de la crisis del 2001 en nuestro país, acompañado por el avance de los gobiernos de centroizquierda de la región. En el área educativa dichas políticas se vieron reflejadas en una serie de medidas entre las que se encuentra el aumento del presupuesto universitario, la continuidad de los programas de incentivos a la investigación, junto con una normativa para mejorar su productividad, como así también la conformación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Es importante aclarar que tales medidas, si bien democratizan el acceso a la universidad en

términos de aumento de matrícula durante el primer año, no logran disminuir la brecha social y provocan una fuerte deserción antes del segundo año (Suasnábar y Rovelli, 2011).

Rinesi (2015) sostiene que la Universidad se propone disputarse a sí misma el sentido tradicional de “formadora de elites” y colocarse como garante del derecho a la educación universitaria. En palabras del autor, dicha tarea involucra trabajar desde la universidad en las diversas formas de exclusión educativa y deconstruir discursos que apuntan a pensar el actual proceso en el marco de una dicotomía entre calidad y masividad.

En “El estudiante universitario”, Sandra Carli sostiene que *“al hacer posibles el acceso de jóvenes de distintas procedencias sociales, el ingreso irrestricto habilita a la mezcla social y propicia la convivencia e hibridación de costumbres y valores juveniles de élite y populares en la cultura institucional de las facultades, aunque su aspiración democrática debe confrontarse con los datos que indican una alta deserción en el primer año universitario”* (2012:72). El alto índice de deserción mencionado por la autora y al mismo tiempo la dificultad que presentan las instituciones del nivel superior para retener a sus estudiantes incide en la heterogeneidad de las experiencias educativas que varían según el estrato social, esto recae considerablemente en la clase menos favorecida en cuanto a capital económico y cultural. Existe una brecha entre éste último y lo esperado por la universidad que genera a su vez que las desigualdades sociales aparezcan como disparidades de talento individual y transforme así el privilegio en mérito (Ezcurra, 2007). De esta manera, la imagen que cada estudiante posee de su propio capital cultural tiende a presentarse a modo de bajas expectativas en torno a lo académico o incluso en relación a su futuro laboral en general, acompañado por un constante temor al fracaso.

A su vez, se añade también como causa de la alta tasa de abandono, la dificultad que los jóvenes egresados de escuelas medias presentan para adaptarse a las nuevas culturas institucionales, y al mismo tiempo para sentirse reconocidos en ese nuevo espacio simbólico; sumado a que las nuevas universidades creadas a partir de los años 90 en nuestro país parten de una propuesta inclusiva y por lo tanto predominan en ella los estudiantes de primera generación (Pierella, 2015). En ese sentido, el conocimiento

familiar sobre la vida universitaria influye directamente no solo en la elección de universidad sino también en la manera en que cada estudiante construye su imaginario de la institución previo al ingreso y su trayectoria real en el ámbito universitario.

Por su parte, Ana María Ezcurra (2011) plantea que las brechas de graduación son brechas de clase y que la existencia de una desigualdad cultural socialmente condicionada genera una *inclusión excluyente*, en donde el nivel educativo de los padres resulta un condicionante en el desempeño universitario de sus hijos. De esta manera, los estudiantes de primera generación, que además deben financiar sus estudios y no dedicarse al estudio en tiempo completo, son sectores vulnerables frente a la deserción. Si bien es evidente que la carencia de recursos económicos es una causa importante del abandono, no son suficientes para explicar las amplias diferencias en los logros académicos de los estudiantes. Es necesario tomar en consideración que posiblemente esas diferencias económicas puedan haberse visto materializadas a lo largo de la vida de los jóvenes, en limitaciones al acceso de consumos culturales diversos, cuando “un mayor capital cultural puede significar una mayor posibilidad de permanencia con autonomía en una institución” (Berger en Ezcurra: 2011:43).

Sandra Carli, a su vez, sostiene que los estudiantes que accedieron a la educación superior en los últimos años mostraron indicadores socioeconómicos más bajos, cuando antiguamente en nuestro país seis de cada diez jóvenes que ingresaban a la universidad procedían de sectores medios y altos, y el 78% de los que se graduaban pertenecían a estos sectores. En términos de la autora, esto indica el peso de una condición social que deviene en el empobrecimiento que dificulta la terminación de los estudios por parte de los sectores menos favorecidos (Carli, 2012:63).

Sin embargo, más allá del origen social o de las condiciones de cada sector, el primer año en un instituto superior, sea universitario o no, propone la interacción con un mundo hasta entonces no vivenciado por *el recién graduado*. Sandra María Gomez (2012) en su artículo presenta los resultados de una investigación sobre vivencias de los estudiantes durante el primer año de abogacía en una universidad privada de Córdoba, y sobre qué ocurre con los nuevos estudiantes mientras construyen sus propias disposiciones frente al habitus universitario.

Entre las dimensiones de análisis que se plantean en un principio se encuentra la importancia otorgada a las particularidades psicosociales de lxs estudiantes y a su incidencia en las trayectorias escolares, los aspectos que ellxs mismos experimentan como facilitadores u obstaculizadores en el tránsito por el primer año y a los cambios en los propios hábitos ante los requerimientos del mundo universitario.

En relación a las particularidades psicosociales de lxs estudiantes universitarixs, Gómez (2012) señala que en varias ocasiones el hecho de haber tenido que mudarse desde el interior de la provincia a la capital genera mayores inseguridades en lxs estudiantes dado que además de adaptarse a la universidad deben sumar un período de adaptación a la ciudad. Por otro lado, en relación a los facilitadores u obstaculizadores se señala que la responsabilidad es un elemento clave en la continuación de los estudios al igual que la motivación y el interés por la carrera, pero que también se requieren competencias de lectura que no todos lxs estudiantes presentan incorporadas como práctica cotidiana. Finalmente se señala que la falta de disposiciones propias de un habitus universitario hace que lxs estudiantes tengan que desplegar una serie de precondiciones para evitar distracciones y mantenerse por más tiempo en la actividad intelectual (Gómez, 2012:122).

Las reflexiones mencionadas anteriormente hacen posible señalar que tanto la elección de universidad como el buen desempeño de lxs estudiantes en el nivel superior, se ve signada no solo por las trayectorias escolares previas sino por cómo entraron en juego con ellas el origen social y el capital simbólico a disposición de las familias, los habitus configurados previamente y la plasticidad de los mismos frente a las nuevas condiciones, tanto académicas como sociales, del campo universitario.

Capítulo 2: Nuevas universidades para nuevxs estudiantes

Introducción

Al hablar de elección de universidad, en un país en el que predomina la oferta de educación superior pública y gratuita, resulta elemental familiarizarse con las políticas llevadas a cabo en este sector en los últimos años. De esta manera, es importante indagar acerca de la conformación de los nuevos espacios universitarios y de investigación, con el objetivo de conocer el modo en que fue construyéndose el alumnado que asiste a ellos.

Resulta relevante, entonces, dar cuenta de la universidad como “*centro de una serie de políticas que se articulan con cuestiones como la producción de conocimiento, la democratización de las sociedades o incluso su desarrollo*” (Unzué, 2013:9). En otras palabras, considerar que las políticas que se implementen en el sistema educativo y más precisamente en el nivel superior, no se encuentran ajenas a cuestiones sociales que se vinculan con el acceso a la universidad y también con la permanencia y el egreso de los diferentes sectores sociales. Comprender de qué manera y en qué niveles se materializan estas políticas es también acercarnos al problema de la elección de universidad, en tanto es posible entender que plantean posibilidades y limitaciones para los distintos grupos sociales.

De este modo, con el objetivo de reconstruir cuál es la *universidad esperada* por lxs estudiantes se vuelve fundamental, como se dijo anteriormente, conocer a qué refiere decir “acceso democrático” a la universidad, qué significa que la educación universitaria sea pública y qué cuestiones entran en juego al referirse al abandono en el nivel. Sobre todas las cosas, es primordial conocer cómo se compone la oferta del nivel, la nueva oferta, y qué políticas de acceso predominan en las nuevas universidades del conurbano y, por sobre todo, en el interior de la provincia de Buenos Aires.

Sobre la expansión del sistema universitario¹¹

A partir de 2007, durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner se expande el sistema universitario tras una nueva ola de creación de universidades nacionales que implicó 18 nuevas universidades, 8 de las cuales se asentaron en el conurbano de Buenos Aires, 1 instituto universitario y 5 universidades provinciales¹². En este período, se autorizan también 7 universidades y 2 institutos universitarios privados. Como aconteció en otros momentos de la historia, estos nuevos establecimientos no surgen a partir de una planificación nacional que considere la oferta y demanda institucional y de carreras existente en cada provincia o región, sino que responde a los reclamos de líderes de los partidos mayoritarios o bien a presiones corporativas (Chiroleu, 2015).

Por otro lado, en cuanto a la lógica de creación de nuevas instituciones universitarias, entre 1995 y 2003 solo se fundaron dos, en tanto que en los años siguientes comenzaron a funcionar dieciocho casas de altos estudios localizadas en su mayoría en el conurbano bonaerense (Villanueva, 2014). Esta expansión se da en el marco de una política que prevé mejorar el acceso dificultado por la distancia a los centros de estudio, la graduación y la cobertura de áreas de vacancia regional (Rassetti, 2014).

¹¹ Se encuentran anexos en el presente trabajo dos cuadros que refieren a las universidades nacionales, año de creación y ubicación geográfica de sus principales sedes, para un panorama más ordenado del sistema universitario nacional.

¹² Las oleadas de creación de universidades fueron: 1) las históricas (Córdoba, Buenos Aires y La Plata); 2) las de mediados de siglo XX (UON y Ley Taquini); 3) entre 1989 y 2002 nuevas universidades sobre todo en conurbano bonaerense y privadas; y 4) durante los 2000 con un impulso para el ingreso de poblaciones postergadas de este nivel.

Creación de instituciones universitarias a partir de 1989:

	Antes de 1989	1989 - 1999	1999 - 2003	2003 - 2007	2007 - 2015	Total
Universidades Nacionales	27	9	1	1	18	56
Institutos Univ. Nacionales	2	3	---	2	1	7
Universidades Provinciales	---	---	1	---	5	6
Universidades Privadas	20	20	1	1	7	49
Institutos Univ. Privados	2	3	4	3	2	14

Fuente: Chiroleu (2015:69)

La mayoría de las nuevas instituciones se localizaron en el Gran Buenos Aires y existen ciertas demostraciones que indicarían que sus proyectos fundacionales surgieron de iniciativas locales, las restantes obedecen a un claro criterio geográfico con una oferta académica vinculada a su región (Marquina y Chiroleu, 2015). En el caso de la UNNOBA, radicada en Junín y en Pergamino, surge a partir de la creación durante los años 90 de dos centros universitarios regionales, sancionando posteriormente su creación por decreto en el año 2002. Si bien el contexto de su creación difiere del de las universidades del conurbano, sí se crea también por una iniciativa local y se consolida como universidad nacional en la etapa inicial de los gobiernos kirchneristas.

Las instituciones del conurbano, por su parte, tienen como misión constituirse en un proyecto educativo que atiende las necesidades sociales y económicas de la región donde están asentadas, siendo uno de sus principios rectores la retención y atención de lxs alumnxs en situación de vulnerabilidad, explicitando en sus estatutos el propósito de favorecer el ingreso, la retención y promoción de los estudiantes provenientes de hogares de ingresos y clima educativo bajos (Accinelli, y Macri, 2015).

Como dijimos anteriormente, las universidades creadas entre 2002 y 2015, y aquellas constituidas entre 1989 y 1995: UNLM, UNGS, UNSaM, UNQ, UNTREF; responden a demandas regionales y no a una expansión proyectada del nivel. De esta manera, es posible establecer un paralelismo entre ellas, en tanto todas las instituciones reciben estudiantes de la región en que se encuentran radicadas, estudiantes que, de no existir esta oferta, dificultosamente accederían a la educación superior. Se puede afirmar, entonces, que los perfiles sociodemográficos de lxs estudiantes que se inscriben

en las nuevas universidades se diferencian notablemente de aquellxs que concurren a universidades de prestigio, como la Universidad de Buenos Aires.

Un estudio realizado por García de Fanelli (1997) sostiene que las nuevas universidades (refiriéndose a las universidades de los años 90's), reciben población residente en el mismo partido en que se encuentra asentada la institución o de partidos vecinos, sus estudiantes han cursado sus estudios en escuelas públicas y registran abandonos previos del nivel superior. La autora menciona, además, que entre sus motivaciones se incluye la consideración por la rentabilidad económica de la carrera elegida y las posibilidades de ascenso social. Por otro lado, lxs estudiantes que asisten a la UBA, provienen de diferentes lugares del país y son atraídos por el prestigio de la universidad, se evidencia un mayor porcentaje de egresadxs de escuelas secundarias privadas y una clara extracción de clases medias y medias altas.

Tiramonti (1999) analiza tres dimensiones de las universidades creadas en los años 90 como consecuencia de un proceso de “modernización diferenciadora” que se extiende al campo universitario. La autora menciona la dimensión social, la dimensión regional y la dimensión académica. Al hablar de la dimensión social hace referencia a la expansión del nivel en tanto, hacia finales de los 80, comienza a incluir tanto a las mujeres como a los sectores medios, quintuplicando la matrícula en relación a los años 60. A su vez, hace mención de la política en las universidades, los centros de estudiantes, la militancia y la participación. Por otro lado, al referirse a la dimensión regional, se menciona que a finales de los 90 no existe una provincia que no cuente con oferta universitaria, ya sea privada o pública, y en el año de publicación del artículo se cuenta ya con 37 universidades estatales y 47 privadas. Por último, acerca de la dimensión académica, se señala que en esta oleada de creación de universidades, se diversifica la oferta, por lo que se crean especialidades y carreras cortas pertenecientes a todas las áreas del saber y vinculadas al desarrollo tecnológico y técnico regional.

A partir de las dimensiones analizadas previamente por Tiramonti (1999), podemos establecer un paralelismo tomando como referente las universidades nacionales del conurbano constituidas en la última oleada de creación. Podemos decir que, en cuanto a la *dimensión social*, estas nuevas universidades generaron una democratización del acceso en relación a los sectores populares y a lxs estudiantes de

primera generación, correspondientes con sectores medios bajos que anteriormente no contaban con la posibilidad de continuar sus estudios y, por tanto, la educación superior era una aspiración propia de los sectores medios y altos. En relación a la *dimensión regional*, al igual que en los 90 se distribuyen universidades en todas las provincias, en la última oleada, se amplía el abanico de posibilidades en el conurbano pero también en regiones de la provincia de Buenos Aires que anteriormente no contaban con oferta pública nacional, esto mismo ocurre en otras provincias que presentaban solo una universidad. Estas ofertas buscan vincularse con las actividades económicas y el desarrollo productivo de las diferentes regiones, dado que, en la mayoría de los casos, surgen como demandas locales. Por último, de acuerdo con la *dimensión académica*, las nuevas universidades diversifican la oferta de carreras, en muchos casos brindando la opción de carreras de corta duración pero también se diversifican los regímenes de ingreso tendiendo a políticas más inclusivas que respeten, o al menos reconozcan, las trayectorias individuales.

Sobre la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires¹³

La Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) fue creada el 16 de Diciembre de 2002 por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 2.617, y ratificada su creación por Ley N° 25.824 del 19 de Noviembre de 2003. Tiene su sede en la ciudad de Junín, donde se encuentra el asiento de sus autoridades centrales y una sede en la ciudad de Pergamino. Está organizada con una estructura de Escuelas y Departamentos.

La concreción del proyecto institucional y académico de la UNNOBA tiene como antecedente la organización de dos Centros Universitarios Regionales, el Centro Universitario Regional Junín (CURJ) y el Centro Regional Universitario Pergamino (CRUP), que desarrollaron actividades de educación superior universitaria desde 1990

¹³ Fuente: www.unnoba.edu.ar (fecha de consulta: 15/02/2019)

y 1991 respectivamente. La creación de dichos centros universitarios regionales daría la pauta de que hubo una intención local en la década del 90 por conformar la universidad y que no fue concretada hasta principios de los 2000, por lo que la universidad se contextualiza entre ambas oleadas de creación de nuevas universidades nacionales. La universidad dio inicio a su actividad académica en el año 2005.

Sobre el perfil de la UNNOBA

Teniendo en cuenta que la universidad se ubica en el polo agrónomo y textil del interior de la provincia de Buenos Aires, no resulta menor mencionar el sentido que en el marco de su proyecto institucional otorga al desarrollo regional:

“Como universidad del siglo XXI esto no es incompatible con el desarrollo y la profundización de vinculaciones nacionales e internacionales que le permitirán un desarrollo académico de calidad. En este sentido, la mayoría de las carreras incluidas en las Escuelas brindarán un conjunto de profesionales capaces de dinamizar los sectores primario, secundario y terciario de la economía regional. Como ejemplos basta mencionar las carreras vinculadas con las actividades agrícolas y la industria alimentaria, con la industria textil, con la ingeniería y la industria metalmecánica, por citar sólo algunas, oferta que será progresivamente ampliada. A las actividades de enseñanza se sumarán otras de capacitación, asesoramiento, etc., que tendrán el mismo objetivo”¹⁴

Entre los objetivos expresados en el proyecto se enuncia en primer lugar la tendencia a regionalizar y expandir el sistema universitario en el marco de una política tendiente a garantizar la igualdad de oportunidades y de acceso a la educación superior. En segundo lugar, se argumenta que, aun cuando se registra una proliferación de instituciones de gestión privada en grandes centros urbanos, en el interior del país la

¹⁴ Proyecto institucional disponible para su descarga en: <http://www.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/proyectoinstitucional.zip> (fecha de consulta: 16/02/2019)

escasez de medios, impide la continuidad de los estudios. Y por último, se trata de una institución que se crea para dar respuesta a la demanda de educación superior de la población ubicada en su zona de influencia.

Si bien se contempla como propósito principal la inclusión y la democratización del acceso a la educación superior, se asume también una responsabilidad central relacionada con la inserción regional, siempre respondiendo a la investigación, el desarrollo y la transferencia.

Sobre el régimen de ingreso de la UNNOBA

El objetivo de la universidad expresado en el proyecto institucional en lo referente a los procesos de enseñanza-aprendizaje es “tender a que el alumno realice el mayor esfuerzo posible, que es su obligación, y a que este sea fructífero, que es la obligación de la universidad”¹⁵. Mencionan que, para que se cumpla esta intención, la Universidad debe crear las condiciones necesarias, y efectuar las evaluaciones pertinentes, para que cada alumnx domine habilidades como ciertos conocimientos previos, aplicación de saberes y la familiarización con la metodología de enseñanza universitaria. Se agrega, además, que como la mayoría de los alumnos no se encontrará radicado en Pergamino o en Junín durante la cursada, se contemplarán ciertas cuestiones como la adaptación al nuevo espacio geográfico. Es decir que se toma en consideración esta variable a la hora de llevar adelante la política de ingreso a la universidad.

El curso preuniversitario (no eliminatorio), por su parte, busca dar respuesta a las necesidades educativas planteadas: reforzar y recuperar conocimientos ya adquiridos, facilitar su fluida utilización y acostumbrarse a la vida universitaria en todos sus aspectos; por lo que deberá ser superado por todx aspirante a ingresar a los cursos universitarios, siendo éste específico de cada carrera.

Como se afirma en el proyecto institucional de la universidad:

¹⁵ *Ibíd*em

“para que la universidad pública y gratuita pueda cumplir eficientemente su misión quienes ingresan a ella deben poseer un bagaje intelectual mínimo imprescindible, y como el objetivo es ayudar y no limitar, pues un país que aspire a su propia y permanente superación necesita de todos los recursos humanos que la universidad pueda formar, los aspirantes a ingresar tendrán todas las posibilidades y ayudas para alcanzar dicho nivel”¹⁶

Si bien se hace referencia a generar las condiciones necesarias y brindar posibilidades a los estudiantes para que se desarrollen satisfactoriamente, no se hace ningún hincapié en la inclusión de diversos sectores sociales a la educación pública superior, ni tampoco a las dificultades que puedan presentarse en relación a la “alfabetización académica” (Carlino, 2005) y a cómo estas cuestiones serán saldadas. Por “alfabetización académica”, Carlino entiende el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las culturas discursivas de las disciplinas, así como en la producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (2005:13). En el caso de la UNNOBA, la institución se plantea desde un comienzo como un nexo con el polo industrial y productivo de la región mientras que no se problematiza el hecho de tratarse de una puerta de acceso al nivel universitario en sí mismo. Si bien esta dimensión se menciona en algunos pasajes, parecería no ser prioridad, a diferencia de las universidades del conurbano de reciente creación, cuya política universitaria gira en torno a la democratización del acceso y la permanencia de los nuevos sectores que asisten a estas nuevas universidades.

¹⁶ Op. Cit. Proyecto institucional

Sobre lxs ingresantes de la UNNOBA Pergamino¹⁷

La UNNOBA se conformó, entonces, como una universidad regional, por lo que desde sus comienzos se consideró que quienes se inscribieran a sus carreras no serían solo estudiantes de Junín o de Pergamino. En los siguientes cuadros presentamos un desglose de ingresantes clasificados en lugar de procedencia, en los que se puede advertir el alto porcentaje de estudiantes que asisten a la sede de la universidad ubicada en la ciudad de Pergamino, pero que no viven allí o no eran originarios de dicha ciudad al momento de la inscripción:

Tabla 2

Procedencia ingresantes UNNOBA

Procedencia ingresantes	2015	2016	2017
Pergamino	323	342	384
Pcia de Bs. As.	256	237	329
Otras Provincias	53	48	8
S/E	111	134	148
Total	743	761	869
% estudiantes no radicadxs en Pergamino	48,89	45,45	46,74

Fuente: elaboración propia en base a datos censuales de la UNNOBA

Por otro lado, cabe también mencionar que así como la matrícula no es homogénea en cuanto al lugar de procedencia, tampoco lo es en relación a la edad de lxs ingresantes. En el siguiente cuadro se evidencia que el porcentaje de estudiantes que no se encontraban en edad teórica al momento de la inscripción es elevado, por lo que podría asumirse que anteriormente realizaron estudios en otra universidad o se insertaron en el ámbito laboral:

¹⁷ Las tablas 2 y 3 fueron confeccionadas a partir de datos censales propiciados por la Secretaría de Investigación, Desarrollo y Transferencia de la UNNOBA, sede Pergamino.

Tabla 3

Edad ingresantes UNNOBA

Edad Ingresantes	2015	2016	2017
Hasta 19	289	412	439
20-23	224	129	175
25-29	55	52	49
30 o mas	72	48	63
S/E	103	120	143
Total	743	761	869
% estudiantes mayores a 19 años	54,84	35,73	39,53

Fuente: elaboración propia en base a datos censuales de la UNNOBA

La edad de lxs ingresantes no es un dato menor, ya que a partir de él pueden surgir una serie de supuestos acerca del motivo por el cual el porcentaje de ingresantes en edad teórica suele ser bajo en relación a los mayores a 19 años. Entendemos que esta cuestión puede deberse a varios factores: en primer lugar a una trayectoria con repitencia/s en el nivel secundario; en segundo lugar, a una elección previa que puede ser una universidad diferente en otra ciudad o una propuesta terciaria en la misma ciudad; y en tercer lugar, a la necesidad de trabajar antes de iniciar los estudios superiores. Este último motivo puede ser considerado el menos frecuente dado que se trata de una universidad con un porcentaje muy bajo de ingresantes que se encuentran trabajando o buscando trabajo.

Sobre lxs ingresantes 2019 de la UNNOBA Pergamino – Junín

Una nota publicada por la universidad en el boletín informativo de su página web¹⁸ manifiesta que su matrícula aumentó en 2019 un 14,4% respecto del año anterior. Según figura allí, para elegir la UNNOBA, lxs ingresantes se basaron en tres razones principales: la ubicación geográfica, la calidad académica y la recomendación de un

¹⁸ Disponible para su consulta en: <http://www.unnoba.edu.ar/aumentaron-los-inscriptos-para-el-ciclo-lectivo-2019/> (fecha de consulta: 15/02/2019)

tercero. Respecto de la principal fuente de información por la cual lxs ingresantes conocieron la Universidad y sus carreras, ha sido alguien cercano (por parentesco o por amistad) que estudia en la institución.

En relación a la procedencia de lxs estudiantes, en el boletín se señala que el 59% provienen de los partidos de Junín y Pergamino mientras que el resto pertenece a otras localidades de la zona; de ese 41% restante, el 83% planea permanecer en su ciudad de origen durante el curso de sus estudios. En cuanto a la fuente de financiamiento de los estudios, el 77% de lxs ingresantes financiará sus estudios con aportes familiares, además, menciona que la mayoría de lxs ingresantes (47%) no trabaja y no busca trabajo, el 29% trabaja o trabajó al menos una hora en la semana previa y el 24% restante no trabaja pero buscó trabajo en el último mes.

Entre las carreras que más se eligieron en las dos sedes, se encuentran Contador Público (18%), Licenciatura en Enfermería (17%) y Abogacía (15%). Por otro lado, manifiestan que también aumentó el porcentaje de inscriptxs a las carreras que “marcan el perfil particular de la UNNOBA asociado al modelo productivo regional” como lo es Licenciatura en Genética, Ingeniería Agronómica y Licenciatura en Administración.

Conocer el perfil de las nuevas universidades, más precisamente de la UNNOBA, y caracterizar a sus ingresantes, entender en qué medida estxs ingresantes provienen o no de la ciudad donde se encuentra radicada la sede de la universidad o bien si estos nuevxs estudiantes han transitado estudios previos en otros lugares, son datos que hacen a la contextualización del problema de estudio y a la construcción de un panorama más claro sobre estas nuevas propuestas académicas y sobre cómo se encuentran posicionadas entre lxs estudiantes de secundario.

Capítulo 3: Los sentidos de la elección

Introducción

A partir del análisis de los datos que se recolectaron, tanto en los grupos focales como en las entrevistas individuales, fue posible construir una tabla en la que interactúan tres categorías principales, construidas tomando en cuenta los emergentes de ejes de discusión: motivaciones, miedos/inseguridades y certezas. A su vez, fueron organizadas considerando tres esferas diferentes: la esfera económica, la esfera personal/social y la esfera académico/laboral.

De esta manera, para referir a las motivaciones, éstas pueden ser clasificadas en:

1) *Motivaciones económicas*: aquellas que responden a las posibilidades materiales que definen contar con la oportunidad de trasladarse a otra ciudad a realizar los estudios;

2) *Motivaciones personales o sociales*, que refieren a la idea de la distancia con el hogar como un crecimiento personal y autónomo;

3) *Motivaciones de índole académico o laboral*, que refieren a intereses por la carrera propiamente dicha o por su salida laboral a futuro.

De igual modo se estructuran las inseguridades/miedos y las certezas en los aspectos personal/social y académico/laboral, como se puede ver a continuación:

	Motivaciones	Miedos e inseguridades	Certezas
Económico	Posibilidades materiales que definen contar con la oportunidad de irse a otra ciudad		
Personal/Social	La distancia como un crecimiento individual que profundiza la autonomía	No ser aceptadxs, no poder adaptarse a la nueva ciudad	Irse es parte del crecimiento individual
Académico/Laboral	El interés por una carrera por sobre otra	No ser capaces de responder a las exigencias de la universidad	Hay que aprender a valerse por unx mismx

(Fuente: elaboración propia)

Las motivaciones: “tu vida, tus tiempos”

El punto de partida para todxs lxs jóvenes entrevistadxs al momento de hablar de elección de universidad se centraba en el **dónde**. Dónde, en qué lugar geográfico y bajo qué niveles de autonomía realizarían sus estudios. La autonomía, en este caso no económica pero sí personal y académica, se presentó como la *motivación* central en la amplia mayoría de lxs entrevistadxs. Dicha autonomía se encontró delimitada por una cuestión clave: *irse o quedarse*. Irse de su ciudad natal a cursar una carrera en una universidad a varios kilómetros, o quedarse en la universidad o en un instituto local, conviviendo con sus familias en el hogar actual.

Es posible afirmar que existe, en rasgos generales, una constante entre lxs entrevistadxs en relación al imaginario que expresan sobre la vida universitaria. Lo que predomina es una idea relacionada con la autonomía y la responsabilidad individual, con la soledad y el temor a lo desconocido pero también con la motivación que genera en lxs jóvenes sentirse un poco menos dependientes de su grupo familiar y contar con la posibilidad de conocer un espacio nuevo y diferente al que frecuentan a diario.

En los cuatro grupos focales realizados se utilizó como primer disparador temático el interrogante acerca de cómo se imaginan la continuación de sus estudios en el nivel superior pero más precisamente orientado a *cómo se ven a ellxs mismxs en la situación de ingreso* a la universidad o a los institutos terciarios. A partir de esto fue posible diferenciar en un comienzo las reflexiones de lxs estudiantes que continúan sus estudios en la ciudad de Pergamino y las opiniones de aquellxs que deben mudarse y vivir solxs, o en compañía de hermanxs o compañerxs.

Entre lxs que continuarán sus estudios en la localidad, los imaginarios acerca de la vida del universitario se centran en la autonomía como una motivación, tanto *académica* como *personal*, en tanto manifiestan que su carrera va a ser una responsabilidad por elección propia y no una obligación impuesta como lo es el nivel secundario:

- *"Vos tenés que ponerte a dedicar el tiempo porque no hay nadie diciéndote, y los demás avanzan y vos no, a ellos no les importa*

si vos aprendiste, su finalidad [la de los profesores] es ir y dar la clase" (Ana, 17 años)

- *"No tenés atrás a alguien que te diga que tenés que estudiar, si vos no estudiás sabés que no vas a llegar" (Augusto, 17 años)*

Para aquellos casos en los que comenzar los estudios superiores supone el traslado a una ciudad nueva y generalmente desconocida, la discusión giró también en torno a la adaptación y al aprendizaje de cuestiones cotidianas en términos de autonomía y de independencia *personal* en la nueva ciudad:

- *"Va a estar complicado, porque te vas a tener que manejar solo, pero me gusta la idea" (Martín, 17 años)*
- *"Siento que me voy a estresar, porque no me voy a saber adaptar muy fácil a la manera de enseñar que tienen o de manejarse" (Solange, 17 años)*
- *"Una vida más independiente, ya no dependés de un horario fijo, tu vida, tus tiempos. Aprendés a organizarte vos mismo" (Marcos, 18 años)*
- *"Se aprenden cosas nuevas más allá de la universidad. Moverte solo, cocinar, vivir" (Matías, 17 años)*

A su vez, surge también la cuestión de la afinidad de gustos e intereses, y en varios casos se presentó la idea de que, al compartir un interés común como lo es una carrera universitaria, consideran que será más sencillo establecer vínculos con sus compañerxs y docentes a diferencia de lo que ocurre en la escuela secundaria, donde los perfiles de lxs estudiantes suelen ser heterogéneos:

- *"Si están ahí es porque quieren estudiar eso, y ya tenés eso en común con las demás personas y es más fácil relacionarte porque tenés una cultura en común" (Macarena, 18 años)*
- *"Creo que si vas a estudiar algo y es lo que te gusta, la gente con la que vas a estar van a estar todos enfocados en lo mismo y no se va a hablar de cosas que no tengan que ver con los*

temas que les interesan, con las materias o los trabajos” (Sol, 17 años)

La especificidad temática también juega un papel importante dado que los entrevistados consideran que, tras haber elegido qué estudiar, el interés y la motivación pueden convertirse en responsabilidades asumidas:

- *"Lo importante es que hay materias que vos sabés que tienen un fin para tu carrera" (Martina, 17 años)*
- *"Hay que estudiar y entenderlo porque después laborás de eso" (Marcos, 17 años)*

Las posibilidades materiales y el origen social definen en un principio esta decisión, y conviven además con otras cuestiones vinculadas al capital simbólico de las familias, a cuestiones heredadas que resultan en muchos casos ajenas a los casos particulares de lxs jóvenes. El capital simbólico produce formas de integración social, lo que conlleva a los modos de reproducción, de manera tal que el capital simbólico socialmente preponderado legitima los procesos de dominación e imponen un sentido al mundo social, este capital se encuentra compuesto por los diferentes lenguajes artísticos, la ciencia, la religión, las ideologías (Bourdieu, 1991).

Estos modos de reproducción y de construcción de sentido se advierten claramente en las expectativas de lxs jóvenes de la escuela secundaria sobre su futuro educativo y laboral. Agustina Corica (2012) afirma que, en general, lxs jóvenes perciben que egresan con una baja formación para las demandas del mercado de trabajo, pero a la vez sienten que la escuela es el lugar donde han aprendido lo poco que saben. Plantea, además, que hay diferencias entre los sectores sociales: lxs jóvenes advierten que muchos de los saberes demandados provienen del capital social acumulado por las familias y por lo tanto, esto hace que las perspectivas a futuro estén ancladas en las posibilidades que otorga el entorno familiar y social, reproduciéndose así la desigualdad de origen. A su vez, menciona que transitar el sistema educativo ya no representa la seguridad de una movilidad social ascendente, ni garantiza una mejor inserción laboral, pero la educación continúa siendo un medio necesario para acceder a un trabajo. Sin embargo, según el sector social de la escuela a la que lxs jóvenes asisten, las

oportunidades son visualizadas de modo diferente: en el caso de lxs estudiantes de sectores altos, todxs tendrán oportunidades; en los sectores medios, se pondera la necesidad de progresar y de continuar los estudios superiores, la distinción es más individual y guarda relación con el esfuerzo personal y la situación económica; en los sectores bajos lxs jóvenes entienden que las oportunidades suelen ser para unos pocos.

Es así que, en el caso de lxs entrevistadxs, continuar los estudios, ya sea en la universidad o en un instituto superior, no aparece enmarcado como una opción, sino como parte del camino delineado por sus familias, incluso por aquellas en las que los padres/madres no poseen un título universitario. A pesar de que algunos de lxs jóvenes sí cuentan con un trabajo, no se trata de una responsabilidad orientada a colaborar con la economía familiar, sino más bien, un pasatiempo remunerado acorde a sus intereses del momento.

- *“No estudiar y trabajar no era una opción, sí pensé de dedicarme un año a trabajar para ahorrar y poder irme más cómoda e independiente”* (Lourdes, 17 años)
- *“Desde muy chiquita vi que mi mamá siempre estudiaba porque es maestra, y como yo era responsable en la escuela todos me decían que soy como ella. Y ella siempre me dijo que estudie lo que más me guste”* (Sol, 17 años)

De esta manera, no resulta extraño que en grupos focales de una misma escuela privada, por ejemplo, existieran similitudes en las reacciones de lxs distintxs entrevistadxs respecto de cómo transitar la elección de universidad. Bourdieu afirma que la posición ocupada en el espacio social, en la estructura de la distribución de los diferentes tipos de capital, orienta las representaciones de ese espacio y las acciones para conservarlo o transformarlo (Bourdieu, 1997). Contar con información acerca de diferentes universidades o encontrarse familiarizado con el nivel, de igual manera que haber tenido experiencias de vida en otras ciudades, marca la diferencia en tanto esta idea de autonomía es vista como una *motivación* o como una *inseguridad*.

Las inseguridades: “un número más”

Como se mencionó anteriormente, a partir de las entrevistas grupales e individuales a estudiantes de último año de secundaria, fue posible establecer una distinción entre los miedos y las inseguridades propias del ámbito *académico* y aquellas *personales o sociales* vinculadas a la vida universitaria lejos de la ciudad natal. Si bien estas *inseguridades* fueron manifestadas por la totalidad de lxs entrevistadxs, a raíz de las implicancias que trae pensarse en una institución nueva y desconocida, son aún mayores en aquellxs estudiantes que deben trasladarse a otra ciudad y aumentan o se enfatizan de acuerdo a la universidad de destino. Es decir, se evidencia que lxs jóvenes que planean asistir a una universidad masiva como lo es la Universidad de Buenos Aires, manifiestan inseguridades de índole social en relación a no ser reconocidxs y a no poder establecer relación con lxs docentes y lxs compañerxs.

- *“No ver a tu familia por un tiempo que por ahí no estás acostumbrado”* (Augusto, 17 años)
- *“Tengo miedo a no saber cómo manejarme en la ciudad y a no adaptarme al lugar nuevo”* (Rodrigo, 17 años)
- *“Arrancar y no conocer a nadie, con la mayoría de ellos [compañerxs presentes en la entrevista] vengo desde primaria y desde jardín. Se va a extrañar ver siempre las mismas caras”* (Martina, 17 años)
- *“En el primer parcial como dicen tratan de filtrar y va haber siempre gente distinta. Es un desafío”* (Sol, 17 años)

Las *inseguridades personales o sociales* que lxs entrevistadxs mencionaban coinciden con estudiantes que nunca han vivido un cambio de colegio y que no cuentan con demasiadas experiencias de familiares cercanos que hayan accedido al nivel superior (muchos de ellxs serán estudiantes universitarixs de primera generación). Por otro lado, el miedo a ser juzgados muestra una contracara porque también aparece como una oportunidad en algunxs jóvenes, más que nada en aquellxs que decidieron trasladarse a otra ciudad y de alguna manera esto también resulta una forma de ponerse a prueba a sí mismxs:

- *“Me pasa que pienso que voy a entrar y voy a estar solo. Pero ser alguien nuevo y que nadie te conozca es una oportunidad para empezar de nuevo”* (Facundo, 18 años)
- *“Creo que es una manera de empezar de cero y no es tan difícil como lo imaginamos porque ya estamos acostumbrados a que todos los que nos conocen tengan un prejuicio de nosotros”* (Nicolás, 18 años)

Abordar estas inseguridades como categorías nos lleva a pensar de qué manera lxs jóvenes construyen sus prácticas sociales considerando sus historias de vida pero también sus trayectorias escolares. Cómo configuran su decisión, entre *irse o quedarse*, y de qué manera el capital económico y cultural marcó cierta plasticidad del habitus (Brandão, 2009). El habitus entendido, entonces, como un esquema generador y organizador de las prácticas sociales y de las significaciones propias de cada *sujeto*, haciendo o no posible su participación en los diferentes campos a partir del sentimiento de pertenencia o exclusión respecto del mismo (Bourdieu, 1991). De este modo, estudiantes que hayan experimentado la vida en otras ciudades, o bien que frecuenten diversos espacios sociales y provengan de familias de profesionales universitarios, establecen, a priori, un vínculo diferente con la elección respecto de otrxs jóvenes, y viven esta experiencia con cierto nivel de naturalidad.

Sin embargo, la desigualdad social, educativa, y la diversidad en términos de matrícula en el nivel secundario genera que las experiencias de elección de universidad sean percibidas de maneras muy distintas entre lxs jóvenes. Uno de los aspectos a considerar, es la complejización y la plasticidad de este habitus, en términos escolares, a partir de la asimilación de prácticas vinculadas al espacio educativo formal, pero también en términos sociales, comprendiendo prácticas más generalizadas que incluyen la adaptación a una ciudad diferente y a un ritmo de vida más autónomo. El habitus, entonces, puede complejizarse y, a pesar de que ninguna conquista en materia de campos o capitales simbólicos es definitiva, cuanto mayor es esa complejización y mayor es la plasticidad de la estructura del habitus más flexible es el capital acumulado y, con él, las oportunidades de desarrollo en el espacio social. De esta manera, podemos decir que el sistema escolar, por ejemplo, forma en aquellxs estudiantes que presentan

cierto capital cultural legítimo un habitus que contempla la adquisición de ciertas competencias que les permite a lxs estudiantes moverse eficientemente en el campo de la escolarización.

Como señala Bourdieu: *“Las diferencias entre el capital cultural de una familia implican diferencias, primero, en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo puesto al servicio del capital cultural máximo. En segundo término, implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada. Además y correlativamente, el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición, depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar de decir, liberar de la necesidad económica como condición de la acumulación inicial”* (1987:3) La relación existente entre el capital económico y el capital cultural provoca que aquellxs *agentes* con mayor nivel socioeconómico desarrollen cierta plasticidad en su habitus por contar con la posibilidad de interactuar en prácticas sociales variadas propias de diferentes campos, capitalizando así una amplia diversidad de recursos. *“La combinación tiempo libre/recursos siempre pesa a favor de aquellos que, en la división social del trabajo, tienen el privilegio de optar por el trabajo intelectual”* (Bradão, 2009:97). Esta condición no es ajena al espacio escolar y afecta, en muchas ocasiones, a lxs estudiantes que se ven enfrentados a prácticas que no alcanzan a naturalizar o que les resultan completamente extrañas. Lo que no significa directamente que este capital cultural se encuentre solamente delimitado por una posición familiar o un origen social, ocurre también que las prácticas culturales así como pueden ser adquiridas al margen del seno de la familia e incluso en reacción a él, como una manifestación de rechazo a reproducir los gustos o intereses familiares.

En relación con el rechazo, se puede ver que en algunos casos aparecen las voces de padres y madres, o bien de personas muy cercanas al entorno familiar:

- *“Me desalienta pensar en vivir en un lugar más grande con más gente y los prejuicios que pueden llegar a haber por no conocerme. Después pensé, también, que esas cosas me las estaban metiendo los demás en la cabeza: mis papás. Y eso me*

frenaba y ahora no, porque si es lo que quiero hacer no tengo por qué tener miedo de lo que pueda llegar a pasar” (Facundo, 18 años)

- *“Me desalienta tener que dejar las cosas que hago ahora por tener que irme a estudiar, porque no voy a tener tiempo para hacer otras actividades que también me hacen bien”* (Macarena, 18 años)
- *“Me da miedo no llegar a nada, o no lograr lo que quiero y darle la razón a la gente que me dice que mi carrera [Diseño de indumentaria y textil] es muy difícil y que no se puede vivir de eso”* (Nicolás, 18 años)

A su vez, existen casos de estudiantes que al momento de ser entrevistadxs ya contaban con la experiencia de haber realizado los cursos de ingreso o de haber asistido a pasantías o tutorías relacionadas con la carrera elegida pero que, a pesar de eso, manifiestan temor al primer parcial o a los ingresos selectivos de algunas universidades, es decir, *inseguridades de índole académico/laboral*:

- *“Me costó el cambio de rendir una prueba a rendir un parcial”* (Sol, 17 años)
- *“Me está costando el cursillo, no me imagino el año que viene”* (Juan, 17 años)

Estas *inseguridades* ligadas a la “alfabetización académica” (Carlino, 2005) también son destacadas en estudiantes cuya carrera seleccionada no se relaciona con la orientación que cursaron en el ciclo superior del nivel secundario, entrando en juego la trayectoria y el habitus escolar:

- *“Tengo miedo de que me vaya mal en las materias que no tuve”* (Abril, 17 años)
- *“Me da miedo entrar a la carrera y no tener una base y que haya gente que sí”* (Elías, 17 años)

Claudia Bracchi (2016), realiza una distinción entre las experiencias *escolares* y las experiencias *educativas*, señalando que estas últimas no son lineales, ni homogéneas,

ni predecibles sino caracterizadas por la diversidad y heterogeneidad. Esto nos lleva a pensar en que no existe una sola condición estudiantil ni de *elección*, y que el oficio de ser estudiantes se encontrará marcado, en su ingreso y tránsito por la universidad, por todas las experiencias, saberes y condiciones materiales y simbólicas que atraviesen la biografía de lxs jóvenes.

Por otro lado, en relación a las personas que participaron en la elección, ya sea dando opiniones, consejos o bien contando sus propias experiencias, se encuentran en primer lugar sus familiares más cercanos y luego sus compañeros de clase y amigos. Lxs estudiantes manifiestan un descontento general en tanto muchas de las personas a las que acudieron cuestionaron sus elecciones de carrera mencionando la salida laboral como un elemento que debe ser determinante en la decisión, y a su vez la dificultad de la carrera como un condicionante a la hora de elegir. Al mismo tiempo, destacaron el apoyo de sus compañerxs de la escuela y de sus amigxs, mencionando que entre ellos suelen conocer mejor sus intereses, gustos y capacidades y que el desarrollo de una carrera profesional es individual y no depende necesariamente de la institución a la que se concurra:

- *“Una prima me dijo que si lo que elegí es lo que realmente quiero hacer que lo haga porque siempre va a haber gente que me diga que no me va a salir o que es difícil”*
(Macarena, 18 años)
- *“Converso todos los días con mis amigos sobre el año que viene. Cuando no sabía qué elegir, necesitaba que me ayuden y me apoyaran en la decisión. Muchos me decían que me veían re bien en inglés y que seguro me va a ir bien”*
(Nicolás, 18 años)
- *“Siempre hablo con mis amigas, yo me comparo mucho en general con la gente y con mis compañeros de la escuela, y siento que me puede ir mal aunque todos me digan que no”*
(Julieta, 17 años)

Si bien la mayoría de lxs estudiantes no continuarían sus estudios en la ciudad de origen, para aquellxs que decidieron quedarse en la ciudad y continuar sus estudios en la

UNNOBA, las posibilidades económicas de la familia que no permitían solventar los gastos que implica llevar adelante una carrera en otra ciudad y el temor a no poder adaptarse a otra localidad. Sobre esta línea de discusión surgieron diferentes valoraciones acerca de las universidades pública/privada, nueva/vieja:

- *"Nunca pensé en estudiar en una privada, directamente fui a la pública porque se dice que es mejor la pública, aunque de todas maneras si estudiás y te va bien..."* (Sol, 17 años)
- *"Yo tenía que elegir entre la UBA y la UP, la UBA es.... LA UBA. Pero bueno, elegí la privada por los recursos y los contactos. Decidimos que podíamos pagarla y como mi carrera requiere mucha práctica es importante tener los materiales, aparte en la UBA sos un número más"* (Martín, 17 años)
- *"Me importó ver la trayectoria de la universidad. Muchas universidades no son evaluadas porque hace poco que abrieron"* (Martina, 17 años)

Al mismo tiempo, se evidenció una clara delimitación sobre el nivel académico de las instituciones, más que nada de las universidades: en general consideran que las universidades nacionales, por ser públicas y por lo tanto no contar con una matrícula paga, mantienen un nivel académico sin que ello guarde relación con la cantidad de estudiantes que concurran. Mientras que la opinión común sobre las universidades privadas es una baja en el nivel y un ritmo más escolarizado no solo a causa de la cuota mensual sino también por una menor cantidad de alumnos matriculados, lo que, según ellos, conllevaría a un trato mucho más personal y considerado:

- *"Yo busqué mi carrera en una universidad privada y duraba menos, parecía más fácil, por eso no me gustó"* (Julieta, 17 años)
- *"Me dijeron que las privadas son como la escuela: todos te conocen y saben quién sos y qué hacés"* (Macarena, 18 años)

- *“En las universidades públicas sos un número, a nadie le interesa si hacés las cosas, y por eso los que van se esfuerzan más y el nivel es mejor”* (Nicolás, 18 años)
- *“Todos dicen que hay que ir a una pública, yo creo que si estudiás y te va bien da igual a qué universidad vayas”* (Facundo, 18 años)

En general, lxs estudiantes sostienen que la elección de carrera no estuvo relacionada con la elección de universidad. Si bien ocurre en algunos casos que consultaron diferentes planes de estudio, antes de la elección de universidad se encuentra la elección de una ciudad en la que figure su carrera u otra afín a sus intereses. Lxs entrevistadxs, en la mayoría de los casos, contaban con intereses muy marcados y no se vio presente en ellos una duda acerca de la carrera elegida, las inseguridades que se expresaron se encuentran vinculadas más bien a las dificultades que puedan presentarse en el nuevo nivel. A su vez, se evidenció también que aquellxs estudiantes que concurren a un instituto de formación además de la escuela, ya sea una escuela de estética, un conservatorio de música o un instituto de idiomas, se sienten con más herramientas para afrontar el nuevo nivel y consideran que el interés y la motivación por la carrera es lo más importante:

- *“No sé si tiene que ver pero para la escuela yo no puedo estudiar y para el conservatorio puedo pasar horas: viendo, leyendo, resumiendo, lo que sea. Me gusta. Realmente no pienso que estoy estudiando”* (Sol, 17 años)
- *“Siempre me gustó diseñar, desde chiquita tengo cuadernos de diseños de vestidos y de ropa. Me dicen que mi carrera es re difícil porque te obligan a crear telas pero eso en lugar de desalentarme me anima a querer aprenderlo y saber más”* (Macarena, 18 años)

La elección de universidad, entonces, y las inseguridades que giran en torno a esta decisión se encuentra íntimamente vinculadas al capital simbólico heredado y al desarrollo del habitus durante las *experiencias educativas* de lxs jóvenes. Si bien no es una relación lineal, se pudo advertir, por ejemplo, cierta homogeneidad dentro de los

grupos focales en tanto a los aspectos que lxs jóvenes señalaban como relevantes al momento de elegir. Mientras que en una de las escuelas privadas, por ejemplo, se discutió sobre el nivel de las universidades, sobre lo público y lo privado, en otro grupo perteneciente a una escuela pública, se priorizó la salida laboral de las carreras elegidas.

Las certezas: “es algo que hay que pasar”

Un dato novedoso, que se destacó en casi todos los casos, fue la intención por parte de lxs estudiantes de alejarse de su ciudad natal pasando a un segundo plano el tema de la elección, tanto de universidad como de carrera. De este modo, el desplazamiento territorial cobró un lugar protagónico entre lxs estudiantes.

Martín Legarralde y otrxs (2018), en un estudio acerca de las trayectorias estudiantiles territorializadas, señalan que la vida del estudiante universitarix se encuentra compuesta por un ámbito extra-universitario que contempla la experiencia que ofrece vivir en la ciudad y sus diferentes interacciones con el territorio. El desplazamiento cotidiano hacia la facultad, desde la experiencia misma del viaje hasta las reuniones en lugares ajenos a la institución educativa, los diferentes barrios, etc. representan una instancia de aprendizaje en sí mismos. De este modo, estudiar los diferentes itinerarios y densidades de lxs estudiantes es reconocer la variedad y la complejidad de los desplazamientos, pero también permite reconocer la multiplicidad de actividades intra y extra universitarias en las que cada estudiante está inserto y que están fuertemente asociadas a su vida en la facultad.

Estas nuevas experiencias que atraviesan, por sobre todo a lxs estudiantes ingresantes del interior, guardan relación con la búsqueda de la independencia y la autonomía, que aunque no se dé en el plano económico, resultó clave en la discusión e incluso en aquellas situaciones en las que lxs jóvenes se veían obligadxs a estudiar y permanecer en la misma ciudad por no contar con la posibilidad de trasladarse, se evidenció el descontento y la idea de irse una vez graduadxs:

- *“Ya tenía pensado que quería irme a Rosario y en Pergamino ni me fijé si estaba mi carrera”* (Ignacio, 17 años)

- *"Es algo que hay que pasar eso de separarse de los padres, si no te vas ahora, después no te vas más"* (Abril, 17 años)

Existen varios casos de jóvenes que eligieron con sus amigos una ciudad donde radicarse y a raíz de eso buscaron, en la universidad nacional cercana, una carrera que se relacionara con sus intereses. Se priorizan, de ese modo, las redes de sociabilidad por encima de la opción académica, o bien la necesidad de “reinventarse a sí mismos” lejos del hogar y de lo conocido. Por otro lado, también surgen cuestiones de materialidad económica que provocan que aproximadamente un tercio de los entrevistados se queden en Pergamino y deban elegir entre las opciones locales, sea en la universidad o en los institutos superiores de formación:

- *"Como la mayoría de los chicos que se juntan conmigo se van a Rosario decidí irme con ellos"* (Lucas, 17 años)
- *"No me puedo ir a otro lado y, como me gusta el arte y mi hermano es diseñador gráfico, me decidí por la misma carrera"* (Elías, 17 años)
- *"Una de las cosas por las que terminé en Rosario: en la UBA estaba el CBC (para mí es importante y me puede llegar a servir en algo) pero mis papás decían que era más como perder un año"* (Marcos, 17 años)

En otros casos se destacó que es importante estar lejos “pero no tanto”. Algunos entrevistados preferían quedarse en la ciudad para no tener que lidiar con cuestiones domésticas cotidianas como cocinar y ordenar sus propias pertenencias, mientras que las mujeres del grupo sí resaltaban la importancia de independizarse y resolver por sí mismas:

- *"Me quedo por la comodidad, porque acá tengo a mi vieja"* (Valentino, 18 años)
- *"Yo elijo irme para independizarme y no estar dependiendo toda la vida de mis papás"* (Manuela, 17 años)

En general, cuando se les pregunta dónde van a estudiar su carrera, responden mencionando una ciudad y no una universidad, el sentido de la respuesta puede

encontrarse relacionado con la importancia que subyace al lugar en el que se va a vivir o bien a que mudarse puede significar para ellxs un cambio más importante que el hecho de comenzar una carrera, en tanto es expresado por lxs estudiantes como una decisión individual y sumamente determinante. Sin embargo, sí surgieron cuestiones vinculadas a las universidades, los tipos de ingresos y los planes de estudio:

- *“Quiero vivir en Buenos Aires y estudiar allá pero me frena que esté el CBC que dura un año y en mi casa me dicen que es perder el tiempo, que mejor busque entrar directamente a la carrera”* (Facundo, 18 años)
- *“Me dijeron que mi carrera en Rosario está más atrasada que en Buenos Aires”* (Sol, 17 años)

Las opiniones de personas allegadas, aunque no sean especialistas en el tema, perfilan muchas veces la decisión de lxs jóvenes, más que nada en quienes serán primera generación de estudiantes. En varias ocasiones, estas opiniones son cuestionadas pero no por eso dejan de ser tomadas en cuenta.

Por otro lado, las elecciones de lxs estudiantes tienden a ser contrastadas con las de sus amigxs, lo que pone en cuestión que se trata de una decisión con fuerte peso del componente colectivo. En otras palabras, no solo se encuentran implicados los padres/madres y las familias en general, sino que la elección de carrera y de universidad suele estar atravesada por la interacción con pares, principalmente en la escuela o en otros espacios educativos.

Reflexiones preliminares

Las entrevistas realizadas permitieron una aproximación exhaustiva al objeto de estudio, dejando entrever qué elementos entran en juego en el campo de elección de universidad por parte de lxs estudiantes de secundarias del interior de la Provincia. Tomando en consideración los ejes analizados, resulta importante advertir que, si bien los planos que interactúan son dinámicos y corresponden a diferentes esferas de la vida de los sujetos, y no solo a lo académico y lo profesional, existe una predominancia de lo estrictamente académico que se mueve en un campo afectivo y se vincula así con el deseo por *irse* o *quedarse*, cambiar o permanecer. Este deseo es manifestado por lxs jóvenes como un impulso identitario que define y determina, siendo ellxs capaces de explicar que *irse* sugiere animarse a más y estar dispuestxs a nuevos desafíos, mientras que *quedarse* puede representar tanto comodidad como miedo o imposibilidad.

La determinación por realizar sus estudios superiores en la ciudad que habita su grupo familiar o en otra más alejada, cuando no existe una cuestión material que lo impida, representa una de las decisiones de mayor peso, distante en importancia de la elección de universidad y en un plano similar a la condensación de intereses y motivaciones que surge a la hora de decidirse por una carrera. El hecho de que lxs estudiantes cuenten sus proyectos de educación superior mencionando primero el nombre de la ciudad, y luego, solo en algunos casos, la universidad a la que planean asistir, no es un dato menor sino que indica con claridad el valor que se atribuye al lugar de residencia.

Posteriormente, lxs jóvenes también destacan la importancia de sentirse acompañadxs por pares durante el proceso, sea en la elección o bien en el trayecto de la carrera, pares que compartan sus inquietudes pero también sus intereses y motivaciones, y que a su vez respondan al ideal de cultura universitaria que traen consigo. Este aspecto muestra la importancia que cobran las redes de sociabilidad en los momentos de transición. A su vez, debemos mencionar que la figura de lxs adultxs del grupo familiar, al menos en los casos expuestos, emerge como delimitador de las posibilidades individuales. Lxs adultxs cercanos (en la mayoría de los casos la figura parental), son quienes manifiestan inseguridades respecto de las elecciones de carrera de lxs jóvenes, respecto de las ciudades donde residirán y son también quienes marcan, a través de las

propias experiencias, las primeras aproximaciones de los estudiantes al mundo académico-laboral. Cabe aclarar que la mayoría de lxs entrevistadxs serán estudiantes de *primera generación* (Ezcurra, 2007) y a raíz de ello se pueden comprender cuestiones como el nivel de información sobre universidades, sus dudas o inseguridades, las motivaciones vinculadas al *mundo nuevo y desconocido* enmarcado en la institución de educación superior elegida. Ciertamente, la incertidumbre es un bien desigualmente distribuido en relación con el sector social de origen.

De esta manera, a partir de los datos analizados se reconstruyen una serie de temáticas que se desprenden tanto de las entrevistas grupales como individuales, y que se corresponden con la reconstrucción de dicho horizonte de expectativas.

A partir de los sentidos y las motivaciones tanto socioculturales como personales que, junto con las posibilidades materiales, construyen la elección de universidad fue posible enunciar las siguientes dimensiones:

a. Una decisión colectiva: lo afectivo sobre lo académico-laboral

Para el universo de estudiantes entrevistadxs de ambas instancias, la elección de universidad y de carrera universitaria representa una decisión en conjunto con sus personas más allegadas, sean estos sus padres, o bien otros familiares cercanos estudiantes o graduadxs del nivel. Las opiniones de más peso resultaron ser aquellas provenientes del núcleo afectivo del estudiante y, en varios casos, al preguntarles acerca de su elección respondían en primera persona del plural: “decidimos”, “nos pareció lo mejor”, “creímos”.

Es posible afirmar, entonces, que no se trata de una decisión individual, dado que en aquellos casos en que lxs jóvenes afirman no haber pedido la opinión de sus padres o madres, se trata de estudiantes que continuarán su estudios en otra ciudad, contando con el sustento económico de sus familias, por lo que existe allí un acuerdo previo relacionado con las posibilidades materiales.

b. La autonomía se mide en kilómetros

Todxs lxs entrevistados hicieron referencia al nivel

universitario como un nivel en el que se valora la autonomía, en el que las responsabilidades individuales tienden a ser mucho mayores, en el que el éxito es responsabilidad del mérito individual, y en el que la figura de lxs docentes emerge como merx transmisor de conocimientos y de pautas de trabajo.

Partiendo de esta idea, la autonomía, según lxs estudiantes, se acrecienta al estar lejos del hogar, y en muchos casos afirman que “cuanto más lejos más independientes”. Por tanto, cuanto más pronto se trasladen de sus casas hacia la ciudad en donde cursarán sus estudios, *mejor*.

Se manifiesta también un temor a quedarse en sus lugares de origen, debido a esta idea de que crecer e independizarse es *irse*. No es sino una independencia “afectiva”, dado que ningunx de los estudiantes entrevistadxs tenía previsto trabajar en el transcurso de su carrera.

c. Género y des/apego

Si bien tratar la problemática de género no fue un eje central del trabajo, y se buscó siempre poder construir un panorama amplio tanto desde el género como desde los perfiles institucionales y sociales de lxs estudiantes, se evidenció en los grupos focales que es un dato interesante para analizar en estudios posteriores.

Durante las entrevistas en las escuelas, varias estudiantes afirmaron con mucha seguridad la importancia que presenta el desapego de sus familias y de sus vidas cotidianas, y la construcción de nuevas experiencias tanto en una universidad alejada como en una ciudad desconocida.

Muy por el contrario, algunos varones (y ninguna mujer), mencionaron la importancia de permanecer en la comodidad de sus hogares familiares, con las tareas diarias resueltas por su figura materna, y sin la necesidad de lidiar con nuevos desafíos cotidianos.

Esto no significa que se trate de una generalidad pero no

deja de ser un dato que puede resultar un punto de partida para un futuro estudio que enfoque las elecciones desde las diferentes perspectivas de género y las distintas maneras de concebir la vida universitaria y las expectativas sobre el nivel, de acuerdo a los roles sociales asignados.

d. Universidades centrales y periféricas

Se puede advertir que existe un imaginario construido por parte de lxs entrevistadxs alrededor de las universidades, determinado por la ciudad en la que ésta se encuentre radicada y, por lo tanto, por el dinamismo de su vida universitaria. Algunas diferencias que presentan las ciudades universitarias o los grandes centros de estudio, como podría ser Buenos Aires y el caso de la Universidad de Buenos Aires, es un centro urbano populoso y en crecimiento, lo que implica, en sus ingresantes del **interior**, un cambio en el ritmo de vida, en sus costumbres cotidianas, mayores posibilidades de sociabilidad y una amplia diversidad de actividades (de índole social, académico y político), al mismo tiempo que se suma el prestigio de la universidad, su trayectoria y su antigüedad.

Por otro lado, al hablar de universidades periféricas, se habla de universidades afincadas en ciudades pequeñas con escasa vida urbana que presentan una matrícula más homogénea dado que reciben estudiantes de ciudades cercanas y de estratos sociales similares. Las posibilidades para desarrollar una vida universitaria activa desde el punto de vista académico o incluso político son más limitadas en tanto no se brinda la misma diversidad de espacios o de oportunidades que en una universidad multitudinaria.

Muchos de lxs entrevistadxs habían contemplado algunas de estas cuestiones al momento de elegir dónde estudiar, la mayoría entiende que la vida universitaria no significa solamente cursar una carrera en una universidad sino transitar una etapa de sus vidas en

un espacio determinado, y que dicho espacio se encuentra comprendido por aspectos sociales, históricos, políticos y geográficos.

A partir las concepciones otorgadas, por parte de lxs estudiantes, a las nuevas universidades nacionales fue posible distinguir:

a. Universidades inclusivas

Lxs estudiantes, como se dijo anteriormente, no poseían demasiada información sobre las universidades en general. Muchos de ellxs serían, al año siguiente, estudiantes de primera generación y lxs demás, si bien habían incorporado ciertas cuestiones propias del nivel superior por contar con hermanxs cursando en la universidad, no contaban con un conocimiento sistematizado sobre cuestiones básicas como por ejemplo la diferencia entre una carrera terciaria y una universitaria. Se considera que esta desinformación radica principalmente en la democratización del acceso a la educación superior pero también en la falta de articulación entre niveles, lo que conlleva a la construcción de ideas un tanto distorsionadas por parte de los jóvenes.

Quienes se encontraban más decididxs, es decir, aquellxs que ya contaban con su carrera y universidad elegida y ya se encontraban preinscriptxs al momento de la entrevista, estaban informadxs acerca de diferentes planes de estudio de su carrera en otras universidades, diferentes regímenes y modalidades de ingreso y contaban también con algunos datos de su universidad, como por ejemplo si se trataba de una universidad pública o privada, nueva, prestigiosa, multitudinaria, etc.

Sin embargo, tanto quienes ya habían tomado una decisión como quienes se encontraban aún en el proceso de elección, consideraban la universidad como una institución intolerante a la diversidad, una institución que proclama sus reglas sin reparo de sus estudiantes. Por lo que muchas de las ideas que surgieron alrededor

de estas instituciones no tenían que ver con políticas inclusivas sino muy por lo contrario, con el esfuerzo y la responsabilidad que recaía en ellxs como estudiantes para poder formar parte de la universidad elegida.

Si bien parte de las expectativas se ven condicionadas por el temor al cambio y por experiencias ajenas, se sabe que contar con mayor cantidad de información de primera mano, mejora las condiciones y por tanto la preparación de lxs ingresantes. La mayoría no elige una institución por el perfil sino por factores que no se vinculan directamente con ella, y esto puede afectar la trayectoria académica de lxs estudiantes.

b. Marketing y publicidad vs. antigüedad y prestigio

De lxs jóvenes entrevistadxs, aquellxs que contaban con mayor información acerca de sus carreras y habían comparado, por ejemplo, planes de estudio de diferentes universidades e institutos, se habían informado a través de diferentes buscadores de internet y redes sociales.

Lxs estudiantes conocían cierta cantidad de universidades privadas que se corresponde con aquellas que más apariciones suelen tener en publicidades de Instagram, Facebook o Youtube, y que a su vez son las primeras en aparecer en los anuncios Google cuando se busca una carrera determinada.

Por otro lado, universidades de larga data como la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Rosario, fueron las más nombradas entre las universidades públicas, estableciendo una relación muy estrecha entre la antigüedad, la matrícula y el prestigio, que desde la perspectiva de lxs estudiantes no tiene por qué encontrarse relacionada con las nuevas redes de socialización que ellxs frecuentan.

Por otro lado, cabe aclarar también que la función de las redes sociales para las universidades públicas se centra en

comunicar o informar a sus estudiantes y no en la captación de nuevos ingresantes, como sí resulta serlo para las universidades del sector privado.

c. Las universidades/carreras de segunda elección¹⁹

Los estudiantes entrevistados, como se dijo en otras oportunidades, eran en el momento de la entrevista, estudiantes de último año de la escuela secundaria, por lo que sus expectativas en relación a la universidad no se encontraban construidas por experiencias previas en la educación superior.

Como se vio anteriormente, gran parte de los ingresantes a la Universidad Nacional del Noroeste de la Pcia. de Buenos Aires (sede Pergamino), en los años 2015, 2016 y 2017 no se encontraban en edad teórica al momento de la inscripción. Se puede suponer que cierto porcentaje habría terminado la escuela secundaria el año anterior pero, incluso tomando esto en consideración, es importante hacer notar que más allá de los motivos, dicha universidad no suele ser la primera opción para los estudiantes que se gradúan del nivel secundario en la ciudad de Pergamino.

Tomando en consideración que en el 2015 un 54,84% de los estudiantes inscriptos y censados tenían más de 20 años, cifra que disminuyó en 2016 a un 35,73% y aumentó en 2017 a un 39,53%, puede abrirse un nuevo plano de discusión acerca de las universidades y las carreras de segunda elección, es decir, aquellas que concentran en su matrícula una gran cantidad de estudiantes que no se encuentran en edad teórica y que pasan a ser la norma y no la excepción a la regla.

¹⁹ Si bien este apartado no se desprende de las entrevistas realizadas, sí parte del análisis del perfil de las nuevas instituciones y de los datos estudiados sobre los ingresantes a la UNNOBA.

Las temáticas mencionadas anteriormente pueden funcionar como disparadores para abrir nuevas líneas de investigación, tomando como eje las expectativas de lxs estudiantes o bien otros enfoques referidos a trayectorias de estudiantes, graduadxs o políticas universitarias.

A partir del análisis realizado, tanto en las entrevistas como en los grupos focales, es posible concluir que son tan significativas las expectativas construidas en torno a la elección de carrera universitaria, de ciudad de residencia y consecuentemente de universidad, que la decisión en sí y las elecciones primeras en relación a ellas son vividas por lxs estudiantes como rupturas y reafirmaciones de su identidad, determinantes al momento de ser enunciadas y llevadas a cabo. A pesar de que lxs jóvenes son conscientes de que en el trayecto puedan cambiar de opinión, reevaluar las decisiones, elegir de nuevo, parecen vivir su elección como si enunciar si *se van* o si *se quedan*, a qué se van o para qué se quedan, sea la manera rotunda de enunciarse a sí mismxs.

Reflexiones finales

La presente tesis buscó dar respuesta a interrogantes referidos a las expectativas con respecto a los estudios superiores de lxs estudiantes de último año de la escuela secundaria de la ciudad de Pergamino, ciudad en donde se encuentra una de las universidades nacionales de reciente creación. La importancia de haber realizado un estudio en el interior de la provincia radica en poder diferenciar esta propuesta de otros trabajos realizados en las universidades del conurbano, universidades que se crearon con el fin de integrar y dar respuesta a demandas de sectores desfavorecidos que de otra manera no hubiesen logrado acceder al nivel superior. La UNNOBA, por el contrario, no manifiesta en su proyecto institucional (al menos no como primera intención) la inclusión de sectores sociales desfavorecidos sino que la prioridad es más bien la vinculación con el sector productivo de la región. Por otro lado, se buscó conocer la experiencia de elección universitaria de lxs jóvenes que no viven en ciudades universitarias y que, en consecuencia, encuentran otras dimensiones a partir de las cuales decidir y elegir.

Las entrevistas realizadas y los datos relevados referentes a la matrícula de la universidad, dejan entrever que la institución mencionada no suele ser la primera opción para lxs estudiantes que se gradúan de la escuela secundaria. Este emergente del trabajo de campo da lugar a preguntarse si esto tiene que ver con, por ejemplo, la ausencia de políticas por parte de esta institución universitaria que fomenten la articulación con el nivel secundario o bien con las aspiraciones que se generan entre lxs jóvenes por la necesidad de alejarse de sus hogares para sentirse más independientes durante el transcurso de sus carreras.

En el presente trabajo se enunció como objetivo principal *reconstruir el horizonte de expectativas de lxs estudiantes de último año de secundarias del interior de la Provincia de Buenos Aires frente a la nueva oferta de universidades públicas nacionales*. A partir de las diferentes instancias de investigación llevadas a cabo, es posible afirmar que en las expectativas de lxs estudiantes se entremezclan construcciones sociales (familiares e individuales), posibilidades materiales, ideales relacionados a una vida universitaria autónoma y a la manera en que las mismas instituciones de educación superior deberían participar en ella. A su vez, se trata de

una elección tomada por estudiantes del interior de la provincia, lo que pone en juego que esas posibilidades materiales sean en primera medida las que decidan cómo se construye la decisión de *irse* o *quedarse*. Al mismo tiempo, de qué manera el interés por una superación personal y ciertas aspiraciones individuales se conjugan con cuestiones ligadas a querer formar parte de un espacio urbano más extenso y con posibilidades de sociabilidad ampliada que las pequeñas ciudades no brindan.

Retomando, entonces, las preguntas de investigación mencionadas en el comienzo es posible afirmar que las expectativas de lxs estudiantes de último año de la escuela secundaria, frente a la continuación de sus estudios en el nivel superior, se configuran en la confluencia de diferentes esferas. Estas esferas no responden solo a los ideales o a los intereses personales sino también a las experiencias cercanas, opiniones de las personas más allegadas a ellxs, las valoraciones por parte de los medios y de otrxs adultxs acerca de las diferentes universidades y de las distintas carreras que ofrecen, la presencia o ausencia de información sistematizada brindada por la institución secundaria de la que son estudiantes, entre otras. La elección de universidad, a su vez, se ve marcada en este caso por un elemento determinante que tiene que ver con el desplazamiento: *irse a estudiar* emerge como una idea recurrente durante las entrevistas, *elegir* transitar la carrera universitaria en una universidad alejada, sea o no una universidad pública de prestigio, *irse* parecería ser lo que le otorga el valor verdadero a la universidad elegida. Sin embargo, no se trata de alejarse porque sí, sino de tomar también la oportunidad de habitar un espacio urbano de mayor dimensión que el lugar de origen.

Jóvenes del interior y nuevas universidades

Dentro del espectro de nuevas universidades, aquellas que se presentan como conocidas ante lxs estudiantes que se entrevistaron son la UNNOBA y la UNSADA. Esta última no se plantea como una opción viable por no contar con un medio de transporte público directo desde la ciudad de Pergamino hacia la ciudad de San Antonio de Areco, a su vez, se trata de una universidad que busca articular mediante diferentes programas con otras ciudades de la zona

que no cuentan con oferta universitaria superior, por lo que en Pergamino se desconoce su oferta académica.

Sin embargo, a pesar de estas cuestiones que se plantean, existe un motivo más sustancial por el cual lxs estudiantes no consideran esta opción: si bien la distancia entre ambas ciudades podría justificar un traslado durante el cursado de la carrera, San Antonio de Areco no se presenta como un destino atractivo a los ojos de lxs jóvenes que buscan radicarse en puntos urbanos con una mayor cantidad de habitantes. Más allá de la discusión por el prestigio y la legitimidad de las universidades más antiguas, la UNNOBA se posiciona entonces frente a ellxs como la única universidad nueva, y como una opción cercana que trae consigo el costo de quedarse en la misma ciudad. El precio a pagar por una universidad cerca se percibe por lxs entrevistadxs, entonces, como tener que dejar a medio camino el desarrollo individual y la búsqueda por una realización personal lejos de los condicionamientos del hogar.

Entendemos, además de que se trata de una construcción social generalizada que puede tener origen en la escasa oferta académica del nivel con la que contaban generaciones anteriores, lo que obligaba a lxs jóvenes de ese momento a tener que *“irse a estudiar”*. Esta construcción se traslada en muchos casos a lxs entrevistadxs, que advierten que para estudiar *“en serio”* es importante vivir solxs y/o con compañerxs/pares que estén en la misma situación.

Es así que no se trata solamente de transitar un espacio urbano más complejo que el actual, o de aprender y acostumbrarse a habitar una ciudad y una institución más grande, sino también de una instancia que se advierte como inherente a este momento de la trayectoria educativa. Para estxs jóvenes, la universidad es sinónimo de independencia, y esta independencia es tanto académica como afectiva, y es en esta decisión en torno a la elección de una universidad que se define si esta independencia será completa y por tanto radical y definitiva, o solo será un cambio de institución y una permanencia de los demás aspectos dados y conocidos.

Elección de universidad y mandatos familiares

Para la totalidad de lxs estudiantes que participaron de las entrevistas continuar los estudios no era una alternativa sino un mandato establecido, dado y, por tanto, incuestionable. A partir de allí se puede recuperar una serie de miradas que se vincula, por ejemplo, con la formación de los padres y madres de lxs estudiantes y sus opiniones respecto de cuál sería el mejor lugar para continuar los estudios, como así también, casos en que lxs jóvenes eligen de acuerdo con las decisiones tomadas por sus hermanxs mayores.

Como mencionamos en el apartado anterior, aún se mantiene una postura en ciertos casos muy definida respecto del prestigio de las universidades que se evidencia no solo al hablar de instituciones sino también de carreras tradicionales. Carreras como medicina o ingeniería mantienen, al menos entre lxs entrevistadxs, una imagen distante, con la idea de que en esas facultades lxs docentes serán mucho menos comprensivos y accesibles. El temor a ser “un número más” se presenta no solo como un riesgo sino como una oportunidad: lxs estudiantes plantean que es parte de transitar una universidad y de poder generar fortalezas propias lejos del hogar y de la escuela, donde ya son conocidos y, muchas veces, se sienten juzgados. Se advierte que aquellxs estudiantes cuyos padres, madres o familiares muy cercanos presentan estudios universitarios, aunque sean incompletos, mantienen un discurso similar en relación a la importancia de asistir a universidades de prestigio, mientras que aquellxs que son primera generación no prestan demasiado interés en este aspecto de las instituciones. Sin embargo, más allá del peso innegable del mandato familiar en el proceso de elección de universidad y de carrera de los hijxs dentro de una familia, es innegable que la opinión de los pares en esta etapa se presenta, muchas veces, con un nivel de relevancia similar.

Elección de universidad y trayectorias educativas

Al hablar de trayectorias educativas no nos referimos solamente a la escolarización, sino a todas las experiencias educativas que lxs jóvenes transitaron a lo largo de sus vidas y a partir de las cuales construyen la elección de una u otra universidad. De esta manera, durante las entrevistas fue posible advertir que, si bien todxs lxs entrevistadxs mencionaban cierta inseguridad respecto del futuro académico y de su rendimiento o capacidad para adaptarse a la vida universitaria, aquellxs que contaban con experiencias educativas fuera de la escuela (como haber asistido a un conservatorio de música, haber rendido exámenes internacionales de inglés o haber cursado materias del UBA XXI o ingresos semipresenciales a sus futuras carreras), se sentían menos insegurxs o contaban con más herramientas para imaginarse un primer año en una universidad.

Por otro lado, lxs estudiantes manifestaron reiteradas veces que la escuela y la universidad son dos espacios completamente diferentes y que, de alguna manera, iba a ser necesario que desaprendieran lo aprendido hasta el momento en relación a cómo moverse en el campo educativo. Esto deja entrever de algún modo la desarticulación que existe entre ambos niveles, ya que lxs jóvenes no solo entienden la universidad como un nuevo lugar de aprendizaje vinculado con su interés académico, sino que también entienden que es un espacio con reglas sociales diferentes, al que inevitablemente deberán adaptarse si quieren egresar satisfactoriamente.

El recorrido por esta investigación permitió avizorar posibles líneas de trabajo a desarrollar a futuro. En este sentido, cabe cuestionarse acerca de lo que ocurre con aquellxs estudiantes que provienen de otros lugares y se instalan en la ciudad de Pergamino, o bien que viajan a diario a cursar en la universidad: ¿Cuáles son sus expectativas acerca de la vida universitaria en la UNNOBA? ¿Cómo construyeron la elección por dicha universidad? ¿Cómo ven sus localidades de origen en comparación con la ciudad de Pergamino?

Por otro lado, considerando la cantidad de estudiantes que asisten a la universidad y que no son graduados o graduadas recientes del nivel secundario, desde

sus propias narrativas sería interesante conocer: ¿Qué sentidos otorgan a *volver a habitar* una universidad? ¿Qué cambió en sus expectativas, o bien en sus realidades, que los llevó a volver a elegir, y en este caso en particular, a elegir la UNNOBA? ¿Qué aspectos resignifican al convertirse en estudiantes por segunda vez?

De esta manera, las cuestiones mencionadas podrán constituirse en futuras investigaciones en el campo de los estudios sobre la universidad pública y, más precisamente, sobre las nuevas universidades nacionales del interior de la provincia.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Ediciones Taurus, (Cap. 3 Estructuras, habitus, prácticas y Cap. 5 La lógica de la práctica)

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Isabel Jiménez (trad. y comp.). México: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (1987). Los tres estados del capital cultural, en Sociológica (Revista del departamento de sociología UAM), Año 2, N°5. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo, México.

BOURDIEU, P. (1990). Sociología y cultura. México: Editorial Grijalbo.

BRACCHI, C. (2007). *Los “recién llegados” y el camino para convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría. Maestría en ciencias sociales con orientación en educación -FLACSO- Sede Argentina.

BRACCHI, C. (2014). “La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad”. *Políticas y experiencias de inclusión. Novedades Educativas*, n°283, año 26, pp. 8-18.

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

BRANDÃO, Z. (2009). Por una heterodoxia controlada: con y más allá de Bourdieu. En: Martínez, Ma. E.; Villa, A.; Seoane, V. (Coord.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en Argentina y Brasil*.

Buenos Aires: Editorial Prometeo.

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, FLACSO.

CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CHAVES, M. (2005). *Juventud Negada y Negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Revista Última Década N°23, Cidpa Valparaíso, Diciembre 2005. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v13n23/art02.pdf>

CHIROLEU, A. (2009). *La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, n° 48/5. OEI.

CHIROLEU, A. (2015). “*La universidad en los gobiernos Kirchner: la expansión de oportunidades y sus matices*”. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/la-universidad-en-los-gobiernos-kirchner-la-expansi%C3%B3n-de-oportunidades-y-sus-matices>

CORICA, A. (2012). “*Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable*”. *Última Década* n°36, CIDPA Valparaíso, pp. 71-95. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100004

DI PIERO, E. (2018). “*Pasado y presente de la escuela secundaria en Argentina: masificación del nivel y políticas de admisión en secundarias universitarias*”. En: Suasnábar, C.; Rovelli, L.; Di Piero, E.; Análisis de Política Educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes Colección Libros de Cátedra.

EDULP, La Plata. Disponible en: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/914>

DI PIERO, E. (2018a). “Miradas docentes sobre los jóvenes como ‘otros indeseables’ en secundarias universitarias en La Plata”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*; Manizales, Colombia; v. 17, n. 1, p. 269 - Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlesnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2881>

DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Buenos Aires.

EZCURRA, A.M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cuadernos de pedagogía universitaria. Universidad Nacional de General Sarmiento.

EZCURRA, A.M. (2012). *Igualdad en educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento- IEC.

FIGUERA, P.; DORIO, I. y FORNER, A. (2003) *Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad*. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21 n°2, pp. 349-369.

GARCÍA DE FANELLI, A.M. (1997) “*Las nuevas universidades del conurbano bonaerense. Misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*”. Documento CEDES/117. Bs. As.

GOMEZ, S. (2012). *Reflexiones en torno a las vivencias de cambio en estudiantes universitarios durante el primer año de Abogacía*. *Diálogos Pedagógicos*. Año X, N° 20, octubre 2012. Pág. 99-122.

GOROSTIAGA, J. (2012). *Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?* En *Revista Uruguaya de Ciencia Política* (21).

LAHIRE, B. (2004). *El hombre plural: Los resortes de la acción*. (M. J. Devillard, Trad.). Barcelona: Ediciones Bellaterra.

LEGARRALDE, M.; CONTIGNOLA, M. y MARGUELICHE, J.C. (2018). “Las trayectorias estudiantiles territorializadas. Una mirada desde el ingreso a la universidad”. *Trayectorias Universitarias*, vol. 4, n°6. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5982>

MARANO, G. (2018). El acceso a la universidad desde una perspectiva inclusiva. En: Los desafíos de la educación inclusiva : Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa 17, 18 y 19 de octubre de 2017, Buenos Aires, Argentina; coordinación general de Ana Pereyra; Silvia Bernatené; Denise Laura Fridman.

MARGULIS, M. (2001). “Juventud. Una aproximación conceptual” (pp. 41-56). En: S Donas Burak (comp.) *Adolescencia y juventud en America Latina*. San Jose de Costa Rica, LUR.

MARGULIS, M. y URRESTI, M. (2008) “La juventud es más que una palabra” (pp. 13- 30). En Margulis, M. *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires: Biblos.

MARRADI, A.; ARCHENTI, N. y PIOVANI, J.I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores. Buenos Aires, Argentina.

MEO, A. y DAVENIGNO, V. (2010). *Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?* Revista Iberoamericana de Educación, n° 53/5

MOREIRA, M.A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias*. Universidad de Burgos, España; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de Apoyo n° 14. Publicado em Actas del PIDEDEC, 4:25-55.

NÚÑEZ, P. y LITICHEVER, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser jóvenes en la escuela*. Grupo editor universitario. Buenos Aires.

PÉREZ RASETTI, C. (2014). “*La expansión de la educación universitaria en la Argentina: políticas y actores*”, en Revista Núcleo de estudios e investigaciones en educación superior del Mercosur N°2. Córdoba. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243>

PIRELLA, M.P. (2015). *El ingreso a la universidad pública: Tensiones y desafíos del trabajo docente en diferentes facultades de la Universidad Nacional de Rosario*. Disponible para su consulta y descarga en: <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5414/Pierella.pdf?sequence=3>

REGUILLO, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá. Grupo editorial Norma.

RINESI, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.

SÁNCHEZ GARCÍA, M.F. (1998). Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las Universidades de la Comunidad de Madrid (Tesis doctoral, UNED). Inédita.

SÁNCHEZ GARCÍA, M.F. (2001). *La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 19 n° 1, pp. 39-61.

SEGURA, R. (2017). “La juventud en plural: desigualdades, temporalidades e intersecciones”. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, N°1, Buenos Aires.

SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2010). “*Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente*”. Revue internationale d'éducation de Sèvres. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques.

SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2011) *Políticas universitarias en*

Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. Innovación Educativa, vol. 11, núm. 57, pp. 21-30. Instituto Politécnico Nacional. Distrito Federal, México.

SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2011a) “*Impensar las políticas de educación superior en la Argentina reciente*”. En Rinesi, E., Chiroleu, A. y Marquina, M. (coord.) *Educación superior y Kirchnerismo: las políticas para el sector durante el periodo 2003-2010*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento, en prensa.

SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2015). “*Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina*”. Revista Pro-Posições. Universidad de Campinas.

TEDESCO, J.C. (1981) *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina*. Documento DEALC.

TEDESCO, J.C. (2009). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI Editora Iberoamericana, Bs. As.

TENTI FANFANI, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar en “Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio”*. Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio Brasília)

TERIGI, F. (2008). “*Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*”. En Dussel, Inés et al (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana. Pp. 161/178 (versión mimeo, pp. 1/ 12).

TERIGI, F. (2009). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Revista Propuesta Educativa (17) 29.

TIRAMONTI, G. (1999). “*Los cambios en la universidad: una modernización diferenciadora*”, en *Política de Modernización Universitaria y Cambio Institucional*, La Plata, Serie Estudios e Investigaciones de la

Universidad de La Plata.

UNNOBA (2004). Proyecto Institucional. Disponible para su descarga en:
<http://www.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/proyectoinstitutional.zip>

WEISS, E. (2004). *Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación*, en *Perfiles educativos*, México, v. 34, n. 135, p. 134-148.

Anexo

Universidades nacionales por año de creación

Tabla 4

Universidades nacionales de la pcia. de Buenos Aires

Nombre	Acrónimo	Ciudad	Creación
Universidad Nacional de La Plata	UNLP	La Plata	1897
Universidad Tecnológica Nacional	UTN	CABA (10 sedes en pcia)	1948
Universidad Nacional del Sur	UNS	Bahía Blanca	1956
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	UNLZ	Lomas de Zamora	1972
Universidad Nacional de Lujan	UNLu	Luján	1973
Universidad Nacional del Centro	UNICEN	Tandil	1974
Universidad Nacional de Mar del Plata	UNMDP	Mar del Plata	1975
Universidad Nacional de La Matanza	UNLM	San Justo	1989
Universidad Nacional de Quilmes	UNQ	Quilmes	1989
Universidad Nacional de Gral. San Martín	UNSaM	San Martín	1992
Universidad Nacional de Gral. Sarmiento	UNGS	Los Polvorines	1993
Universidad Nacional de Lanún	UNLa	Lanús	1995
Universidad Nacional de Tres de Febrero	UNTREF	Saenz Peña	1995
Universidad Nacional del Noroeste de la Pcia. de Buenos Aires	UNNOBA	Junín - Pergamino	2002
Universidad Nacional Arturo Jaureche	UNAJ	Florencio Varela	2009
Universidad Nacional de Avellaneda	UNDAV	Avellaneda	2009
Universidad Nacional José C. Paz	UNPAZ	José C. Paz	2009
Universidad Nacional de Moreno	UNMo	Moreno	2009

Universidad Nacional del Oeste	UNO	San Antonio de Padua	2009
Universidad Nacional de Hurlingham	UNAHUR	Hurlingham	2014
Universidad Nacional de San Antonio de Areco	UNSADA	San Antonio de Areco	2015
Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz	UNSO	San Isidro	2015
Universidad Nacional Almirante Guillermo Brown	UNAB	Burzaco	2016

Tabla 5

Universidades nacionales del resto del país

Nombre	Acrónimo	Ciudad	Creación
Universidad Nacional de Córdoba	UNC	Córdoba	1613
Universidad de Buenos Aires	UBA	CABA	1821
Universidad Nacional del Litoral	UNL	Santa Fe	1889
Universidad Nacional de Tucumán	UNT	San Miguel de Tucumán	1914
Universidad Nacional de Cuyo	UNCu	Mendoza	1939
Universidad Tecnológica Nacional	UTN	CABA (sede principal)	1948
Universidad Nacional del Nordeste	UNNE	Corrientes	1956
Universidad Nacional de Rosario	UNR	Rosario	1968
Universidad Nacional de Río Cuarto	UNRC	Río Cuarto	1971
Universidad Nacional del Comahue	UNCOMA	Neuquén	1971
Universidad Nacional de Catamarca	UNCa	San Fernando del Valle de Catamarca	1972
Universidad Nacional de Salta	UNaS	Salta	1972
Universidad Nacional de San Juan	UNSJ	San Juan	1973
Universidad Nacional de Entre Ríos	UNER	Concepción del Uruguay	1973

Universidad Nacional de Jujuy	UNJu	San Salvador de Jujuy	1973
Universidad Nacional de La Pampa	UNLPam	Santa Rosa	1973
Universidad Nacional de Misiones	UNaM	Posadas	1973
Universidad Nacional de San Luis	UNSL	San Luis	1973
Universidad Nacional de Santiago del Estero	UNSE	Santiago del Estero	1973
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	UNP	Comodoro Rivadavia	1980
Universidad Nacional de Formosa	UNF	Formosa	1988
Universidad Nacional de La Rioja	UNLaR	La Rioja	1993
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	UNPA	Río Gallegos	1994
Universidad Nacional de Villa María	UNVM	Villa María	1995
Universidad Nacional de Chilecito	UNChi	Chilecito	2002
Universidad Nacional del Chaco Austral	UNCAus	Roque Saenz Peña	2007
Universidad Nacional de Río Negro	UNRN	Viedma	2008
Universidad Nacional de Villa Mercedes	UNViMe	Villa Mercedes	2009
Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del A. Sur	UNTDF	Ushuaia	2010
Universidad Nacional de las Artes	UNA	CABA	2014
Universidad Nacional de los Comechingones	UNLC	Villa Merlo	2014
Universidad Nacional de Rafaela	UNRaf	Rafaela	2014
Universidad de la Defensa Nacional	UNDEF	CABA	2014
Universidad Nacional del Alto Uruguay	UNAU	San Vicente	2015

Oferta Académica de la UNNOBA (ambas sedes)

Escuela de Tecnología

- Diseño

Licenciatura en Diseño de Indumentaria y Textil	5 años
Tecnicatura en Diseño de Indumentaria y Textil	3 años
Licenciatura en Diseño Gráfico	5 años
Tecnicatura en Diseño Gráfico	3 años
Licenciatura en Diseño Industrial	5 años
Tecnicatura en Diseño Industrial	3 años

- Informática

Ingeniería en Informática	5 años
Licenciatura en Sistemas	5 años
Analista de Sistemas	3 años
Tecnicatura Universitaria en Soporte Informático	3 años

- Ingeniería

Ingeniería Mecánica	5 años
Ingeniería Industrial	5 años
Tecnicatura en Mantenimiento Industrial	3 años
Tecnicatura en Mantenimiento Ferroviario	3 años

Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales

- Agronomía

Ingeniería Agronómica	5 años
------------------------------	--------

- Alimentos

Licenciatura en Ciencias de los Alimentos	5 años
Ingeniería en Alimentos	5 años
Tecnicatura Universitaria en Producción de Alimentos	3 años

- Genética

Licenciatura en Genética	5 años
---------------------------------	--------

Escuela de Ciencias Económicas y Jurídicas

- Administración y Economía

Licenciatura en Administración	4 años
Contador Público	4 años
Tecnicatura en Gestión de PYMES	2 años y ½
Tecnicatura en Gestión Pública	2 años y ½

· Jurídicas	
Abogacía	5 años
Martillero y Corredor Público	3 años
Escribanía	1 año
· Salud	
Enfermería Universitaria	3 años
Licenciatura en Enfermería	5 años

Instrumentos

Composición de los grupos focales

G F	Escuela	Orientación	Universidades donde continuarán sus estudios	Hermanxs universitarios	Ocupación del padre/madre
1	Privada no confesional	Comunicación	UNNOBA	UNR	Docente / Secretaria
			UNNOBA	No posee	Docentes
			UNNOBA	No posee	Comerciantes
			UBA	No posee	Empleada Pública Docente /
			UNR	No posee	Comerciante
2	Privada confesional	Economía	UP	No posee	Odontólogo
			UNNOBA	UNNOBA	Electricista / Costurera
			UNNOBA	UNNOBA	Empleada (farmacia)
			UNNOBA Instituto privado (Pergamino)	No posee	Empleada (comercio) Transportista / Ama de casa
			ISEF (Rosario)	No posee	Taller de costura / Empleada
3	Pública común	Sociales	UNR	No posee	Comerciante / Secretaria
			UNR	ISEF - Rosario	Cobranza / At. al cliente
			UNNOBA	UNR	Veterinario / técnica INTA
		Naturales	UNR (Casilda)	No posee	Técnico hemoterapia / Docente
			UBA	UBA	Albañil / Ama de casa
4	Pública técnica	Agropecuaria	UNNOBA	No posee	Comerciante / Maestra
					Serv. Agropecuario / Gestora

UNR	No posee	Bancario / Abogada
UBA	No posee	Chofer / Empleada
Escuela Militar (Palomar)	No posee	Ing. Electrónica / Pediatra
UNS (Salamanca, España)	UNR	Empleados públicos

Guía para entrevistas grupales

- ¿Cómo se ven a ustedes mismxs el año que viene? / ¿Cómo se imaginan la universidad?
- ¿Qué carrera/universidad eligieron? Razones/motivaciones - Fuentes de información
- Miedos o inseguridades acerca del futuro universitario
- Opiniones acerca de las universidades (público/privado – nuevo/viejo)

Guía para entrevistas individuales

- ¿Cómo te imaginás que va a ser tu primer año en la universidad?
- ¿Qué te entusiasma?
- ¿Qué te desalienta?
- ¿Cómo fue que decidiste irte a estudiar?
- ¿Qué universidad elegiste? ¿Por qué?
- ¿Quiénes participaron en esa decisión?
- ¿Te parece que haya universidades mejores que otras? ¿Por qué?
- ¿Te parece que es mejor estudiar y vivir con tu familia?
- ¿Cómo fue que te decidiste por tu carrera? ¿Fue una decisión difícil?
- ¿Tuvo que ver la elección de carrera con la elección de universidad?
- ¿Conocés las universidades nacionales nuevas? ¿Qué pensás o que sabés de ellas? ¿Conocés a alguien que estudie en alguna de esas universidades?