

**Experiencias en el ingreso a la universidad de estudiantes de primera generación universitaria. Un análisis de la relación con el saber**

**Experiences of first-generation university students on entering university. An analysis of the relationship with knowledge**

Santiago Garriga Olmo<sup>1</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/r6kfu02yv>

**Resumen**

El artículo analiza las experiencias en el ingreso a la universidad por parte de estudiantes que son primera generación universitaria y avanzaron hasta la fase de finalización o graduación. El trabajo constituye los avances de una tesis doctoral en curso.

Entendiendo el ingreso en sentido amplio, el territorio teórico de análisis es la relación con el saber y una lectura en positivo acerca de lo que los/as estudiantes hacen, qué los/as moviliza, las actividades desarrollan y el sentido que le dan a lo que les pasa.

El abordaje de la investigación es cualitativo y, sobre una muestra intencional, se realizaron entrevistas en profundidad a 10 estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. El trabajo de campo se llevó adelante entre abril y diciembre de 2023 y se registraron 1.545 minutos de grabación.

Se observa que el sentido que tiene para los/as estudiantes la universidad y la educación en general, como así también sus deseos de “formar parte” de la vida académica de la Facultad constituyen elementos centrales para transitar el ingreso y, además, movilizan a los/as estudiantes a avanzar en la carrera. Por otra parte, y como posible hallazgo de la investigación, lo que hemos denominado “tropiezos académicos”, constituyen experiencias formativas en la construcción del oficio de estudiante y la afiliación al mundo académico-universitario.

**Palabras clave:** relación con el saber; ingreso; primera generación universitaria; desigualdades educativas; Ingeniería

**Abstract**

The article analyzes the college entrance experiences of first-generation college students who have advanced to the completion or graduation phase. The work constitutes the advances of a doctoral thesis in progress.

Understanding entry in a broad sense, the theoretical territory of analysis is the relationship with knowledge and a positive reading of what students do, what mobilizes them, the activities they develop and the meaning they give to what happens to them.

The research approach is qualitative and, based on a purposive sample, in-depth interviews were conducted with 10 students of the School of Engineering of the National

University of La Plata. The field work was carried out between April and December 2023 and 1,545 minutes of recording were recorded.

It is observed that the meaning that the university and education in general have for the students, as well as their desire to “be part” of the academic life of the Faculty, constitute central elements for the entrance process and, in addition, mobilize the students to advance in their careers. On the other hand, and as a possible finding of the research, what we have called “academic stumbles” constitute formative experiences in the construction of the student's profession and affiliation to the academic-university world.

**Keywords:** relationship with knowledge; admission; first generation university; educational inequalities; engineering.

*Recepción: 30/09/2024*

*Evaluación : 10/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

## **Introducción**

En el presente artículo analizamos las experiencias en el ingreso a la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) por parte de estudiantes que son primera generación universitaria y avanzaron hasta la fase de finalización o graduación<sup>2</sup>, en el marco de distintas políticas y dispositivos institucionales que en las últimas décadas se orientan a garantizar el derecho a la educación superior (Rovelli y Garriga Olmo, 2024).

El interés por esta población en particular radica en que, tanto en nuestro país como en el resto del mundo, la variable nivel educativo del hogar opera significativamente en las desigualdades educativas del nivel universitario. Investigaciones recientes señalan que los/as estudiantes que son primera generación “tienen mayor probabilidad de realizar estudios terciarios no universitarios” (Adrogué y García de Fanelli, 2021, p. 44) y que el nivel educativo de padres y madres es la variable “que mayor influencia tiene en las chances relativas de la graduación universitaria” (Dalle *et al.*, 2020, p. 133). Por este motivo, tomamos la categoría “primera generación universitaria” como un indicador aproximado del clima educativo del hogar (Cotignola, Legarralde y Margueliche, 2017) y la posición social de los/as estudiantes pero sin desatender que “constituyen una población sumamente heterogénea” (Álvarez Newman, 2019, p. 49). Como señala Dubet, “ni siquiera los grupos que parecen más homogéneos tienen una verdadera unidad” (2020, p. 38).

A su vez, el ingreso a la vida universitaria constituye una instancia clave de las trayectorias si tenemos en cuenta que los/as estudiantes ingresan a una nueva lógica y relación institucional con el saber que involucra nuevas temporalidades y aproximaciones al conocimiento (Vercellino y Misischia, 2021).

El territorio teórico del que partimos es el de la relación con el saber (Charlot, 2008a) que nos aleja de las miradas deficitarias acerca de los/as estudiantes y, por el contrario, propone una lectura en positivo que implica indagar “sobre lo ‘que pasa’, qué actividad

pone en marcha el alumno, qué sentido tiene la situación para él, qué tipo de relaciones mantiene con los otros” (Charlot, 2008a, p. 50-51). También nos interesa retomar el concepto de movilización que implica el compromiso por parte del sujeto y remite al deseo, el sentido y el valor que tiene la actividad para él “porque se tienen ‘buenas razones’ para hacerlo” (Charlot, 2008a, p. 89). Es decir, para que un sujeto se movilice, la actividad debe tener sentido. Por otra parte, a la luz de este enfoque teórico, nos proponemos dar cuenta y analizar lo que hemos denominado “tropiezos académicos”.

Analizamos las experiencias en el ingreso entendiendo el ingreso en sentido amplio (Lenz, 2016) que incluye no solo aspectos administrativos y académicos, sino también aquello que hace a la afiliación universitaria y la vinculación con el nivel secundario.

Investigaciones sobre estudiantes de las carreras de Ingeniería muestran la relevancia que tiene el ingreso y, según Paz (2022), “los resultados del primer año proporcionan indicación de retención futura” (p. 115). En el primer y segundo año se registran los mayores porcentajes de abandono (Panaia, 2011; Moreno y Chiecher, 2019) y “en general se trata de estudiantes universitarios de primera generación” (Moreno y Chiecher, 2019, p. 80). Si bien en Argentina el campo de estudios sobre las desigualdades en el nivel universitario es fructífero, son pocas las investigaciones que abordaron específicamente a los/as estudiantes de primera generación universitaria (Linne, 2018; Álvarez Newman, 2019; Álvarez, 2020). A nivel regional, las investigaciones se centraron en el abandono de esta población y son limitadas las indagaciones sobre las experiencias exitosas (Bonilla Murillo y Solís Herebia, 2021). Considerando los antecedentes, entendemos que la experiencia en el ingreso a la universidad de quienes lograron avanzar en la carrera constituye casos, hasta ahora, poco explorados.

Muchas veces lo que se sabe acerca de los/as estudiantes que son primera generación universitaria tiene que ver con una mirada global de la población. No por eso menos valiosa, esa mirada desatiende los casos y las experiencias singulares. Como sostiene Charlot, consideramos que “todo sujeto pertenece a un grupo pero no se reduce a esta pertenencia” (2008a, p. 62). Por lo tanto, para el objetivo que nos proponemos, centramos el análisis en el sujeto a partir de la historia singular de cada estudiante.

La metodología de la investigación es cualitativa y utilizamos como técnica para la recolección de datos la entrevista en profundidad. La muestra se compone de diez estudiantes (siete varones y tres mujeres) que ingresaron entre 2007 y 2018<sup>3</sup> en cuatro carreras de la Facultad de Ingeniería (Ingeniería Civil, Ingeniería Hidráulica, Ingeniería Química e Ingeniería Electricista)<sup>4</sup>. Cuatro son graduados/as y seis son estudiantes avanzados/as que se encuentran cursando las últimas materias. El muestreo es intencional considerando el nivel educativo de los padres y madres, y fue obtenido a partir de informantes claves y la técnica bola de nieve. La cantidad de estudiantes entrevistados/as está regida por el criterio de accesibilidad (Valles, 1997) y de saturación metodológica (Glaser y Strauss, 1967).

En total, realizamos 19 entrevistas (16 vía *Zoom* y 3 presenciales) y registramos 1.545 minutos de grabación. Las entrevistas fueron transcritas y codificadas con *Atlas.ti* para su

posterior análisis. Los nombres de los/as entrevistados que aparecen en el presente trabajo son ficticios.

### **Breve caracterización de los/as estudiantes**

La categoría “primera generación universitaria” presenta algunos debates. Aquí tomamos casos de estudiantes cuyos padres y madres no alcanzaron el título universitario. Esto se debe a que, si bien todos/as los/as estudiantes aceptaron ser entrevistados/as sabiendo el criterio por el cual fueron contactados, al momento de la entrevista algunos/as contaron que su padre o madre había tenido alguna experiencia en la universidad. Sin embargo, el/a mismo/a estudiante no lo consideraba relevante ya sea porque esa experiencia había sido breve, o bien, porque quienes se graduaron se convirtieron en el/a primer/a graduado/a universitario/a de la familia. Esto nos muestra, como sostiene Álvarez (2020), que los/as estudiantes le otorgan distintos criterios a lo que entienden por “primera generación universitaria”.

En todos los casos se trata de estudiantes con trayectorias de movilidad educativa ascendente respecto a sus progenitores/as. Vale mencionar que no hallamos diferencias en las experiencias de los/as estudiantes cuyo padre y/o madre tuvo algún paso por la universidad respecto de aquellos/as estudiantes cuyo padre y/o madre no la tuvo. Esto muestra los aportes de la perspectiva teórica adoptada: al menos en estos casos, más que la posición social, lo que aparece con mayor preeminencia son las prácticas educativas familiares, como así también el sentido y las expectativas en torno a “lo educativo”.

Los/as estudiantes finalizaron la secundaria en escuelas de distinto tipo de gestión, orientación y modalidad. Cuatro estudiaron en escuelas públicas (tres en escuelas técnicas y una en un ex colegio nacional) y seis en privadas (uno en colegio pedagógico y los demás en escuelas confesionales). En relación con esto, el único aspecto común que observamos es que tuvieron una trayectoria educativa continua entre el nivel secundario y la universidad<sup>1</sup>.

En otros aspectos encontramos situaciones más heterogéneas: algunos son oriundos de la ciudad de La Plata pero la mayoría se mudó a la ciudad para poder iniciar sus estudios; salvo dos casos, no tuvieron que trabajar para sostener la carrera; y nueve de los diez entrevistados/as contaron con algún tipo de beca (económica, de apuntes, de comedor, etc.) en su trayectoria universitaria. En todos los casos valoran positivamente la experiencia escolar.

### **Expectativas y sentidos en el ingreso a la universidad**

Analizar las experiencias universitarias desde la perspectiva teórica de la relación con el saber implica atender a las expectativas educativas y el sentido de aprender (Charlot, 2008a). De acuerdo con Corica (2012), “estudiar las expectativas que tienen los jóvenes

---

<sup>1</sup> Encontramos una única excepción y es la de un estudiante que, al finalizar la escuela secundaria en una escuela técnica de su pueblo decidió quedarse un año más para concluir sus estudios de inglés, una vez finalizados se mudó a La Plata para ingresar a la FI. Parece importante destacar, justamente, que se trata de una trayectoria interrumpida en el marco del sistema educativo pero no respecto a su relación con el estudio.

sobre el futuro es conocer el vínculo entre sus deseos, entorno y estructura social” (p. 11). Sobre esto, la literatura del campo muestra que las expectativas universitarias están desigualmente distribuidas. Si para los/as hijos/as de profesionales constituye un “destino de clase” (Veleda, 2002, p. 98), en otros sectores sociales se presentan más incertidumbres (Corica, 2012) o escasa información acerca del mundo universitario (Rovelli y Garriga Olmo, 2024). Aunque se trata de estudiantes de primera generación universitaria, en un trabajo previo mostramos que las prácticas educativas familiares constituyen un aspecto fundamental en la construcción de expectativas tempranas y la disposición de los/as estudiantes para la continuidad de estudios universitarios (Garriga Olmo, 2024).

Entendemos que esta posibilidad de establecer metas educativas claras constituye una ventaja. Según Corica (2012), “la incertidumbre se ha convertido en un nuevo rasgo en la vida de los jóvenes” (p. 216). Sin embargo, en los relatos de los/as estudiantes entrevistados/as se desprenden trayectorias postescolares definidas, es decir, “proyectos de futuro, metas y expectativas claras” (Suckel Gajardo y Chiang Salgado, 2021: 11) vinculados a la continuidad de una carrera universitaria, como se muestra en el siguiente testimonio:

Desde que era chiquita ya estaba la idea en mis papás y me la transmitieron como por ósmosis, casi que no lo tuve que pensar [se ríe] porque ellos me decían como que la carrera universitaria iba a ser algo bueno (Beatriz, 28 años, graduada).

Distintas investigaciones que tomaron como objeto de estudio a estudiantes de primera generación universitaria coinciden en señalar que la posibilidad de establecer metas claras para el futuro constituye un elemento central que favorece la permanencia (Castellanos Cuervo, 2020; Martínez Morales, 2021) y las familias tienen un rol relevante en este proceso (Soto Hernández, 2016; Reátegui Amat y León, 2023).

A partir de nuestro trabajo de campo, podemos ver que se trata de familias movilizadas en torno a “lo educativo”, es decir, comprometidas con la educación y que se manifiesta en sus prácticas educativas, es decir, las actividades que desarrollan en torno a la educación de sus hijos/as (Charlot, 2008a). Los/as estudiantes dan cuenta de la relevancia que tiene la educación en el entorno familiar. Un entrevistado, hijo de una maestra rural y un jubilado del servicio penitenciario, cuenta que estudió en una escuela bilingüe porque para su mamá y su papá “ese era el atractivo”, y agrega: “mis viejos como que siempre estuvieron arriba mío como para ver cómo me iba en el colegio” (Adrián, 24 años, estudiante avanzado).

Podemos señalar que las prácticas y actividades, más que la posición social, habilitaron la disposición y las expectativas de los/as estudiantes hacia la universidad.

En mi casa siempre me decían que estaría bueno que pueda estudiar o que pueda hacer lo que mis papás no pudieron hacer. Y también a mí me gustaba estudiar entonces como que lo veía y decía ‘sí, sí, lo quiero hacer’. Tenía una profesora también que es ingeniera química, entonces yo vi eso también, nos contaba de su trabajo y como que a mí me interesaba. Pero sí, tuvo que ver mucho mi familia que me apoyaban y que sí como que estaba bueno que pueda estudiar. (Camila, 26 años, estudiante avanzada).

Este testimonio refleja la relevancia de la familia y de la experiencia escolar como elementos importantes para entender la conformación de expectativas universitarias pero también el sentido que las familias le otorgan a la educación en general.

Algunas investigadoras muestran que la experiencia universitaria y la identidad como estudiante universitario/a son fenómenos que se pueden desarrollar previamente a empezar la carrera (Pierella, 2011; Álvarez, 2020). En nuestro trabajo de campo observamos que la experiencia escolar, las actividades que allí desarrollan y las relaciones con algunos/as docentes, es una experiencia valorada en tanto que los/as moviliza a continuar estudios universitarios y avizoran expectativas al respecto. De esta manera, la universidad no se presenta como un lugar lejano o un deseo irrealizable sino que, por el contrario, aparece en el horizonte de lo posible aun en familias sin tradición universitaria. Con relación a esto, y como señala Saraví (2015), la práctica de los sujetos no está escindida del sentido que le confieren. En los últimos años, algunos trabajos abordaron la cuestión del sentido que los/as estudiantes les dan a sus estudios (Guzmán Gómez, 2017, Vercellino y Mischia, 2021, Causa, 2021, Chironi, 2022). En las discusiones del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública se menciona la importancia de reflexionar sobre el sentido que los/as estudiantes le “otorgan a cuestiones como estudiar, conocer, elegir determinada carrera, tener éxito, fracasar” (Benvegnu, 2015, p. 151). Según Charlot, “tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relación con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado” (2008a, p. 91). El sentido que tiene una actividad remite a la movilización del sujeto ante esa actividad y da cuenta también de sus deseos. De esta manera, una actividad tiene sentido con relación a la historia del sujeto y cuando la actividad tiene sentido el/a estudiante se moviliza<sup>5</sup>.

Los sentidos que los/as estudiantes le otorgan a su formación son múltiples (Guzmán Gómez, 2017) y, como muestra Chironi (2022), el encuentro de sentido entre lo que la institución demanda y lo que moviliza a los/as estudiantes es un aspecto clave para avanzar en la carrera. Según Trzenko, las carreras que requieren título habilitante “tornan más pragmático” (2022: 56) el paso por la universidad. Sin embargo, en nuestro trabajo de campo, y en sintonía con lo que muestra Álvarez (2020), encontramos que la salida laboral no es el principal sentido por el cual estos/as estudiantes que son primera generación universitaria ingresan a la universidad.

Para analizar esto, retomamos la tipificación de Charlot (2008b) sobre la relación con el estudio por parte de los/as estudiantes<sup>6</sup>: hay estudiantes a quienes les gusta estudiar, estudiantes que mantienen una relación de voluntarismo, estudiantes que abandonan y, por último, aquellos/as que estudian para pasar de año. En los casos que aquí analizamos, encontramos que los/as estudiantes se movilizan, principalmente, por el placer y sentido que encuentran en la actividad de aprender y estudiar: “me gustaba que me salgan las cosas. Eso, como la satisfacción de [decir] ‘soy capaz de hacer esta cuenta’, no sé, entender un concepto y hacerlo” (Ariel, 24 años, estudiante avanzado).

Encontramos que los/as estudiantes no le confieren un sentido instrumental a la carrera, como puede ser estudiar para conseguir un buen trabajo o ganar un buen sueldo por la

obtención del título. Estudiar Ingeniería tiene un sentido en sí mismo y los/as estudiantes se movilizan por el deseo de aprender, entender y conocer. Aunque las expectativas laborales son un elemento presente en algunos relatos, no son la razón principal que le da sentido a la carrera. Si bien, como sostiene Álvarez (2020), no se trata de pensar la formación académica en términos dicotómicos, “de un lado amor puro por el conocimiento y el conocimiento como experiencia emancipadora; del otro, un interés, una mera utilidad” (p. 70), sí consideramos importante señalar que alguno de los dos aspectos es más preponderante que el otro. El siguiente diálogo con uno de los estudiantes refleja las ideas que se expresan en el plano más teórico.

– Me decís que estaba el factor de querer comprender ¿no?, el factor de la parte de la salida laboral... no te pido que elijas, pero si tuvieras que poner un orden de prioridades, ¿cuál va primero? en tu motivación para estudiar...

– Mirá, yo creo que si le preguntás al Gustavo ese de 17 años te va a decir ‘el querer entender cómo funcionan todas esas máquinas, cómo funciona todo, de dónde sale esto, porqué sale para acá, porqué esa forma, porqué hace así’. Era querer entender todo eso. Hoy me preguntás a mí y te digo la verdad que quiero ser un ingeniero hidráulico excelente, quiero tener trabajo que sea reconocido, quiero que mi nombre suene, por así decirlo, de que en el ambiente laboral pueda ser alguien (...) apuntar en alto y tener un puesto laboral reconocido como ingeniero hidráulico, yo creo que es eso más lo que hoy me motiva a seguir. A ver, conozco y entiendo los mecanismos de la hidráulico hoy un poco más, es por eso que está un poco más apagada esa ambición o sed por el conocimiento de saber cómo funciona porque gran parte ya lo sé, pero nada, sigue estando presente. (Gustavo, 23 años, estudiante avanzado).

Si bien el sentido de estudiar una carrera no es inmutable y puede reconfigurarse en la propia experiencia universitaria, de los testimonios se desprende que al momento de iniciar la carrera lo que moviliza a los/as estudiantes es, principalmente, el deseo de aprender, conocer y entender. Interpretamos que esta forma de relacionarse con el saber constituye un elemento central de la experiencia en la universidad y una suerte de ventaja para afrontar las dificultades en el ingreso a la carrera. Como señala Nobile (2023), “ese ‘afán de saber’ entre quienes cuentan con mayores desventajas en el sistema educativo resulta una meta que podría desafiar los procesos de desigualdad” (p. 15).

A su vez, registramos que prácticamente todos/as los/as estudiantes realizaron o realizan actividades (antes, durante y después de la carrera, según cada caso) vinculadas al estudio y el aprendizaje como los idiomas, la música y actividades artísticas principalmente, pero también la militancia política o la religión<sup>2</sup>. Podemos decir que, para este grupo de estudiantes, estudiar y aprender tiene sentido con relación a sus historias de vida. La idea que aquí argumentamos se sostiene a partir de las expectativas tempranas en torno a la universidad y el sentido de lo educativo en el entorno familiar. Pero, además, en que el placer por aprender también se manifiesta en el interés por otras disciplinas de estudio

---

<sup>2</sup> Algunos trabajos señalan la influencia de las instituciones que no son educativas y la relevancia de las experiencias extra-áulicas en las trayectorias universitarias de estudiantes en situaciones desfavorables (Castellanos Cuervo, 2020; Chironi y Vercellino, 2022).

(“en algún momento pensé de arrancar una segunda carrera, Historia, como para conocer más” Ariel, 24 años, estudiante avanzado), y por otras actividades de las que participan por fuera del ámbito escolar o universitario y que también están vinculadas al aprendizaje y el conocimiento.

### **“Guau, voy a formar parte de esto”: notas en torno a la relación identitaria**

La relación identitaria con el saber adquiere relevancia en las experiencias de los/as estudiantes. Siguiendo a Charlot, la relación identitaria con el saber implica “acceder a un mundo que se comparte con algunos pero no con todos” (Charlot, 2008a, p. 118). Encontramos que, para los/as estudiantes, el ingreso a la FI conlleva insertarse en un ámbito nuevo, desde ya, pero del cual, al ingresar, desean “formar parte”. Al interrogar sobre los recuerdos de las primeras clases uno de ellos contó:

Me encantó, me había gustado un montón. Creo que había sido en el anfiteatro, [la clase de] Introducción a la Ingeniería, y era un anfiteatro así grosso, estaba completamente lleno y era todo novedoso para mí. Era ‘guau, voy a formar parte de esto’, viste. Estaba entusiasmado (...) me gustaba. Me encanta y siempre me encantó la educación, ¿no? De ese lado, estar formando parte de algo que es sarpadó y maravilloso y que estamos todos acá aprendiendo. (Juan, 31 años, graduado).

Siguiendo a lo que plantea Coulon (1995), cuando comienzan una carrera universitaria los/as estudiantes transitan un tiempo de alienación. Esto quiere decir que ingresan a un ámbito desconocido al cual tienen que adaptarse progresivamente y, por lo tanto, el primer año suele ser vivido con un sentimiento de extrañamiento. Este proceso puede ser muchas veces desalentador: desconocer los códigos implícitos del mundo universitario y sentirse ajeno/a con la institución puede ser motivo de abandono. Y en relación con esto, como sostiene Vercellino (2021), “si bien las perspectivas de análisis son variadas en lo que refiere al análisis del éxito o fracaso en el ingreso a la universidad, se reitera un argumento que destaca los déficits del/a ingresante (p. 6). Sin embargo, atender a la relación identitaria con el saber nos permite dar cuenta de los deseos que movilizan a los/as estudiantes a estudiar y querer permanecer en la universidad, aun en un contexto en el que no dominan las reglas de la vida universitaria. Como sostiene Charlot, “solo aprende quien se moviliza y solo se moviliza quien es impulsado por un deseo (...) el deseo puede asumir varias formas, pero siempre debe existir un deseo, fuerte o débil, para que haya una movilización para aprender” (2021, p. 15). Los relatos muestran que el deseo de “formar parte” es un factor que moviliza a los/as estudiantes:

Todo lo que vi cuando entré a la Facultad por primera vez, me hizo estar como en... en el parque de Disney, viste (...) tenemos un laboratorio de bombas, de turbinas. O sea, había un montón de cosas que, en ese momento, era como ‘guau, quiero participar, quiero construir esto, quiero entender cómo funciona toda esta maquinaria [que] con un botón arranca y sirve, porqué con este botón arranca y hace todo esto’. Y nada, el querer comprender todo esto me motivaba. (Gustavo, 23 años, estudiante avanzado).

Por otra parte, las actividades y relaciones que se generan en el ámbito universitario exceden las cuestiones de enseñanza-aprendizaje y pueden ser tan relevantes que éstas. La relación con compañeros/as, con docentes y con el espacio físico donde se estudia son cuestiones importantes de la experiencia en la universidad. Incluso, para estudiantes que son primera generación universitaria, “la universidad no es considerada únicamente como un lugar de adquisición de conocimientos” (Soto Hernández, 2016, p. 1166). En nuestro trabajo de campo encontramos algo que también está vinculado al quehacer cotidiano de la vida universitaria y es que los/as estudiantes destacan el espacio de la FI –el predio y los edificios– como un espacio que es “súper cómodo” (Camila, 26 años, estudiante avanzada) para estudiar y en el que se sientan a gusto. No son menciones menores ya que los/as mismos/as estudiantes dicen que en los primeros años la carrera les demanda estar mucho tiempo en la Facultad. La espacialidad donde transcurre la vida universitaria resulta relevante y carga de sentidos dicha experiencia (Mancovsky, 2019, p. 199) y, además, como señala Guzmán Gómez (2011): “lo que ocurre en el espacio universitario es parte de la formación de los estudiantes, y que en éste se despliega un conjunto de prácticas que dan sentido al quehacer de los jóvenes” (p. 97). Por lo tanto, tendiendo a esto, podemos ver que en estas experiencias se presenta otra característica relevante en el ingreso y es que:

“ir a la Facultad no era solamente ir a estudiar. Era ir al comedor, ir al bosque a tomar unos mates entre cursadas, ir a hacer cosas de la facu a la biblioteca. Yo, por lo menos, esas cosas las disfrutaba tanto como la cursada” (Augusto, 25 años, graduado).

Como podemos ver, el ingreso a la carrera no se compone únicamente de incertidumbre y dificultades sino de esas otras actividades y relaciones que moviliza a los/as estudiantes a permanecer y querer “formar parte”. Podemos ver que la vida universitaria trasciende los contenidos disciplinares propios de la carrera y que aquellas actividades que no implican estudiar también son relevantes y contribuyen a la afiliación institucional e intelectual con el mundo académico-universitario. A su vez, en estos casos, vemos que los/as estudiantes sienten el respaldo de la institución a través de espacios y dispositivos: “yo desde un principio en lo que son las instalaciones me sentí cómoda, me gustaba ir, me gustaba... yo iba a todos lados, a todos los edificios, iba a la biblioteca... conocía, al principio en los primeros años conocí cada rincón de la Facultad, me gustaba mucho, me sentía muy cómoda” (Melisa, 25 años, estudiante avanzada).

Consideramos que esto constituye un aspecto central de la experiencia de los/as estudiantes:

- O sea, es una Facultad en la cual si vos tuvieras que pasarte todo el día porque cursas o lo que sea, tenés ciertas comodidades para hacer lo que necesitás...
- Sí, sí, yo a veces paso por [se ríe] por la Facultad de Ingeniería que está ahí de la UBA [Universidad de Buenos Aires] y digo ‘no sé cómo hacen estos para hacer eso, para estar todo el día ahí’, es un edificio, un bloque, que está puesto en una manzana... nada más, no hay parque (...) y no sé cómo hacen para estar todo el día ahí adentro. Nosotros estábamos... tenés mucho parque ahí, mucho para estar y sino hasta te podés ir para el lado de Arquitectura, te vas para el lado de Exactas, tenemos todas las facultades ahí cerquita y... me acuerdo que atrás también había un parque... sobre

---

todo así los días lindos (...) tiene un parquecito e íbamos ahí a comer, tiene lugares como para quedarte, tiene canchitas, todo. (Eloy, 24 años, graduado).

Según el testimonio de Eloy, la experiencia puede ser distinta, aunque sea la misma carrera, de acuerdo con el lugar donde se estudia. Esto es central para transitar el ingreso a la universidad que es, casi siempre, una instancia difícil. Garantizadas las condiciones materiales para el ingreso y en un sistema de acceso libre e irrestricto, la relación identitaria en el inicio a la vida universitaria es una clave que también moviliza a los/as estudiantes a estudiar y permanecer en la Facultad.

### **Tropiezos académicos en los inicios de la vida universitaria**

Empezar una carrera universitaria implica ingresar en una lógica institucional desconocida, un mundo que posee códigos y reglas implícitas. Incorporar las lógicas institucionales y simbólicas del mundo universitario lleva tiempo y demanda esfuerzo por parte de los/as estudiantes para aprender no solo contenidos de la disciplina sino también el oficio de estudiante (Coulon, 1995). Entender lo no dicho de la vida universitaria es indispensable y, si bien es un proceso, el primer año es fundamental: “los primeros años fueron los que más me costó para entender cómo funcionaban esas cosas (...) pero una vez que lo entendí me empezó a ir mejor” (Beatriz, 28 años, graduada).

Los/as estudiantes tuvieron que aprender nuevas maneras de estudiar para avanzar en la carrera. Más precisamente, el curso de ingreso, las primeras cursadas e instancias de evaluación se revelan como momentos claves de sus experiencias. Sosa y Saur denominan experiencias formativas a la experiencia que “transforma la vida personal y social de los estudiantes y su subjetividad” (2014, p. 236). Tomando esta categoría, nos proponemos mostrar que los “tropiezos académicos” en los primeros años fueron experiencias formativas, es decir, puntos de inflexión en la relación de los/as estudiantes con el mundo académico-universitario y en la construcción del oficio de estudiante.

Denominamos “tropiezos académicos” a instancias en las que los/as estudiantes no cumplieron con las expectativas que tenían o experimentaron dificultades inesperadas. Situaciones en las que, por ejemplo, el resultado de un examen fue peor del imaginado o la experiencia de la cursada fue más difícil de la prevista. El tropiezo académico no implica la interrupción ni mucho menos el abandono de la carrera, sino que conlleva un cambio en la relación del/a estudiante con la misma y por el cual se modifican prácticas o hábitos de estudio. El tropiezo académico conlleva un aprendizaje, remite a una trayectoria que se mantiene en curso pero en la que se vivencia una dificultad que, sin embargo, no es considerada un fracaso. En este sentido, los tropiezos académicos son experiencias formativas que modifican la relación de los/as estudiantes con la carrera y, de esta manera, contribuyen a la construcción del oficio de estudiante.

La primera instancia académica de los/as estudiantes en la Facultad de Ingeniería es el curso de ingreso y está orientado al abordaje de conocimientos específicos disciplinares. Los testimonios dan cuenta de las distancias entre las exigencias de la universidad y las experiencias escolares: “no había comparación entre la matemática de la escuela y la matemática de la Facultad, del ingreso” (Augusto, 25 años, graduado).

Aunque se trata de estudiantes que transitaron el nivel secundario sin dificultades<sup>7</sup>– y algunos/as hasta de manera destacada como el caso de Gustavo, Camila y Augusto que fueron abanderados/as o Beatriz que era becada en una escuela de gestión privada por su buen promedio– todos/as cuentan que la experiencia en el ingreso a la carrera no fue fácil, ya sea por los tiempos de estudio (“fue como un montón súper rápido”, Camila) o por los contenidos y exigencias demandadas (“avasallador”, Gustavo). Pese a esto, los testimonios dan cuenta de una experiencia valorada en términos de aprendizaje. Por lo tanto, es interesante detenernos particularmente en estas experiencias en la que los/as estudiantes dicen que el curso de ingreso fue difícil pero que, sin embargo, consideran que la experiencia fue “atractiva”:

Fue difícil al principio pero era súper atractivo para mí (...) y cursaba en un aula donde había máquinas, o sea, a mí todo el ámbito facultativo me llamaba mucho la atención. No la pasé bien al principio pero eso no me impidió seguir. (Melisa, 25 años, estudiante avanzada).

¿Cómo interpretar ese atractivo del que habla la estudiante? Entendemos que aquí juega un rol clave la relación identitaria que mencionamos anteriormente, una experiencia “difícil” pero al mismo tiempo “atractiva” y en la cual el deseo de “formar parte” moviliza a los/as estudiantes a continuar, pese a las dificultades que se presentan. ¿Qué hicieron y cómo afrontaron esta instancia los/as ingresantes? Principalmente, identificaron las demandas y exigencias de la vida universitaria y, ante eso, desplegaron distintas actividades (asistir a tutorías, tomar clases particulares), modificaron hábitos y prácticas de estudio (dedicándole más tiempo al estudio). En sus testimonios también aluden al esfuerzo que hicieron para adaptarse al ritmo de vida universitario y sobrellevar las exigencias académicas de la carrera.

Los cursos de ingreso a las carreras universitarias muchas veces tienen por objetivo contribuir a la afiliación de los/as estudiantes a la cultura institucional de la carrera. Sin embargo, lo que se desprende de los relatos de los/as estudiantes de Ingeniería es que aquí el Curso se orientó mucho más a abordar los contenidos disciplinares. En los relatos esto es sumamente valorado y porque además fue, en palabras de un estudiante, “una prueba gratis de lo que vino después” (Augusto, 25 años, graduado). Mientras que otras cuestiones, también ligadas a conocer y aprender aspectos importantes de la vida universitaria, recayeron sobre otros actores institucionales como, por ejemplo, las agrupaciones estudiantiles.

Una vez finalizado el curso de ingreso, comienzan las materias del primer año y esto, en palabras de una estudiante, “es un cambio muy fuerte” (Camila, 26 años, estudiante avanzada). El primer año está atravesado por una experiencia inédita para los/as estudiantes que tiene que ver, casi siempre, con los nuevos tiempos, lógicas y contenidos que imprime la vida universitaria pero también con la carga horaria que demanda la carrera. Como contó uno de los estudiantes: “no estaba acostumbrado a estudiar las horas que tenía que estudiar” (Gustavo, 23 años, estudiante avanzado).

Por este motivo, los/as estudiantes se vieron obligados a modificar hábitos de estudio: “me sentaba y me obligaba a estudiar, básicamente” (Ariel, 24 años, estudiante avanzado).

Pero, como señalamos, estas experiencias “sirvieron”: un estudiante que desaprobó y tuvo que recursar algunas materias cuenta que “me sirvió porque fue un acomodar mi cabeza (...) fue como un ‘bueno, ya no estás más en el colegio, ya no tenés la cabeza en el colegio, poné la cabeza en la Facultad” (Gustavo, 23 años, estudiante avanzado).

Aquí también los “tropiezos académicos” fueron experiencias formativas si consideramos que a partir de ellas los/as estudiantes modificaron prácticas de estudio y su relación con la Facultad. Ante las dificultades experimentadas se vieron en la obligación de dedicarle más tiempo a la carrera, en algunos casos tomar clases particulares, asistir a espacios de tutorías y clases de consulta brindadas por la Facultad o participar de grupos de estudio organizados por las agrupaciones estudiantiles. Según mostraron Moreno et al., quienes analizaron las trayectorias de estudiantes de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, “identificar lo que no comprenden para solicitar ayuda” (2020, p. 17) es algo que caracteriza a los/as ingresantes que lograron regularizar todas las materias en el primer año. Por su parte, y también con relación a esto, Vercellino y Mischia señalan que “sobrellevar el fracaso” en instancias de evaluación conforma una “clave explicativa de la continuidad o no de los estudios” (2021, p. 8).

Entonces, al menos en los casos aquí analizados, un aspecto que parece clave en el ingreso a la carrera no tiene tanto que ver con las dificultades o no que experimentan los/as estudiantes, que de acuerdo con nuestro trabajo de campo es una experiencia común a todos/as, sino lo que hacen ante estas situaciones, es decir, las actividades que desarrollan para aprender lo que demanda la carrera.

Otra instancia importante de la vida académica es la de los exámenes y aquí también encontramos “tropiezos académicos” en las experiencias de los/as estudiantes. Uno de ellos recordó que “el primer parcial fue un desastre, un desastre fue... estuvo bien, era necesario (...) en mi caso estuvo bien porque es, como dicen, el golpe de realidad que uno a veces necesita para entender dónde está parado” (Augusto, 25 años, graduado). Esta experiencia fue importante e, incluso, visto en retrospectiva parece necesaria y “estuvo bien”. Son experiencias difíciles, pocas veces exitosas, pero de la que los/as estudiantes valoran y destacan haber aprendido.

En el caso de Celso, cuenta que le costó aprender “cómo era el mecanismo de estudiar” y “administrar el tiempo” para realizar los ejercicios en instancias de evaluación.

- ¿Cómo fuiste aprendiendo esas cosas o cómo te fuiste dando cuenta? ¿aprendías solo? ¿con alguien?
- No, desaprobando [se ríe]. (Celso, 36 años, estudiante avanzado).

Como señala Charlot (2008, 2015), un sujeto puede aceptar, reivindicar o rechazar su posición social y ésta no es determinante de lo que las personas hacen, los sujetos le pueden dar distintos sentidos a sus experiencias y situaciones. Aprobar o desaprobado un examen puede marcar un punto de inflexión en cualquier trayectoria universitaria, una experiencia que puede ser, incluso, el motivo para abandonar una carrera. Pero, por el contrario, aquí lo que encontramos es que desaprobado no constituye un fracaso sino una experiencia formativa fundamental para el devenir de sus trayectorias y la continuidad en la carrera:

---

Yo nunca había desaprobado nada [en referencia a su experiencia en la escuela], no sabía preparar un final (...) entonces ahí fue como ir aprendiendo esas cosas, chocándome un poco contra eso. (Beatriz, 28 años, graduada).

Analizando las experiencias en el curso de ingreso, las primeras cursadas y los primeros exámenes podemos ver que los/as estudiantes “tienen una relación progresiva con el saber y no una relación binaria” (Charlot, 2008b, p. 10). Pero a su vez, “ir aprendiendo esas cosas” que señala la estudiante, no refiere solamente a los contenidos disciplinares de la materia sino a los hábitos de estudio que demanda la carrera. Aprendieron cuestiones nodales del oficio de estudiante (cómo preparar un examen, qué temas priorizar, el tiempo que se le debe destinar y cómo afrontar la instancia de evaluación) a partir de estas experiencias que denominamos tropiezos académicos.

En estos casos, vemos que desaprobado no es un obstáculo insalvable sino una experiencia que contribuye a su formación, una experiencia más del proceso de aprendizaje y la construcción del oficio de estudiante en el ingreso a la vida universitaria. Consideramos que esto que deviene también de la relación que mantienen estos/as estudiantes con la carrera en particular –relación identitaria– pero, en este caso, de la relación social con el saber (Charlot, 2008a) que se vincula con la historia de cada estudiante: “siempre pensé en esto que te contaba que lo complejo me llama la atención” (Juan, 31 años, graduado). Siguiendo esta perspectiva teórica, una cuestión central es que el aprender es un modo de relacionarse y apropiarse del mundo, y esto es algo que observamos en los relatos de los/as estudiantes: “yo soy una persona curiosa, creo, entonces me gusta aprender cosas” (Beatriz, 28 años, graduada). La relación de los/as estudiantes con el saber no se limita a los ámbitos educativos y es, en definitiva, la relación que establecen con el mundo.

Se trata de estudiantes que, como señalamos, valoran aprender y mantienen una relación con el saber también a partir de otras actividades que exceden los marcos de la educación institucional. No es una relación instrumental la que tienen con la carrera y en sus relatos se desprende que aprobar es una cuestión secundaria frente al entusiasmo por aprender. El testimonio de una estudiante resulta elocuente de lo que señalamos: “yo quería aprender más que aprobar o recibirme, entonces me esforzaba mucho” (Beatriz, 28 años, graduada).

### **Reflexiones finales**

En este artículo analizamos la experiencia en el ingreso a la FI por parte de estudiantes que son primera generación universitaria y que se encuentra en la fase de finalización de sus estudios o alcanzaron el título de grado. Encontramos que las prácticas educativas familiares y la experiencia escolar de los/as estudiantes contribuyen a establecer criterios muy definidos de sus trayectorias futuras, como así también expectativas y deseos vinculados a la universidad.

En el ingreso a la carrera, pudimos ver la relevancia que tiene la relación identitaria con el saber. “Querer formar parte de esto”, como dijo un estudiante haciendo referencia a la Facultad, constituye un elemento central que los/as moviliza para sortear las dificultades que se presentan y realizar esfuerzos para permanecer allí.

Por otra parte, aun para quienes avanzaron y alcanzaron el título de grado o la fase de finalización de la carrera, vivenciaron dificultades en el inicio de la carrera. El ingreso le imprimó una dinámica a la experiencia universitaria de los/as estudiantes de la cual no estaban acostumbrados: los contenidos, el tiempo de estudio y la necesidad de organizarse de una mejor manera para afrontar las exigencias de la Facultad. Mostramos que en la experiencia de estos/as estudiantes se presentan “tropiezos académicos” que constituyen experiencias formativas y que, lejos de ser experiencias desalentadoras, fueron vivenciadas como instancias de aprendizaje. Los “tropiezos académicos” fueron un punto de inflexión a partir de las cuales desarrollaron nuevos hábitos de estudio y una nueva relación con el saber del mundo académico-universitario. Por lo tanto, queremos señalar algo que amerita más análisis: el problema no es tanto la experiencia en sí de desaprobado un examen, recurrir materias o tener dificultades para entender algunos temas, por ejemplo, sino la relación con el saber para que dicha experiencia sea una experiencia formativa. La lectura en positivo nos permitió conocer el sentido que le otorgan los/as estudiantes a dichas experiencias, la relación que mantienen con “eso que les pasa” y las actividades que realizan frente a las dificultades que se presentan en el ingreso a la universidad.

También pudimos observar que la relación de los/as estudiantes con el saber y, particularmente con la universidad, es una relación conformada a lo largo de sus historias como sujetos –dentro y fuera de los ámbitos educativos– y que no es una consecuencia inevitable de la posición social de la que parten. Por otro lado, la historia singular de cada estudiante, el sentido que tiene estudiar y las razones por las cuales se movilizan en torno a la carrera son elementos centrales para entender cómo atravesaron el ingreso a la vida universitaria. Pudimos ver que la experiencia en el ingreso se presentan dificultades académicas y un sentimiento de extrañamiento para los/as estudiantes, pero también existen expectativas y deseos de formar parte del mundo universitario. Por lo tanto, entendemos que la manera en que los/as estudiantes se relacionan con el saber y el conocimiento no es un factor determinante pero sí constituye una ventaja para afrontar el ingreso a la universidad y avanzar en la carrera.

Si bien no se trató de un estudio comparativo, los resultados nos permiten señalar que las experiencias de quienes son primera generación universitaria y lograron avanzar en la carrera no difieren significativamente de lo que pueda ocurrir con estudiantes que provienen de familias con tradición universitaria. Pero los casos que aquí analizamos no son resultado de condiciones sociales sumamente favorables ni de los capitales culturales, sino de prácticas educativas familiares, los deseos y expectativas tempranas en torno a la universidad, la relación identitaria con el saber y el sentido otorgado a la educación y la carrera. Aspectos centrales que movilizan a los/as estudiantes a ingresar, permanecer y avanzar en sus estudios.

Por último, sobre futuras líneas de investigación, sería importante analizar un actor social fundamental pero hasta ahora poco explorado de los análisis como son las propias familias de los/as estudiantes universitarios/as. En el caso de familias sin tradición universitaria,

sería interesante profundizar sobre las prácticas educativas familiares, abordar sus perspectivas acerca de la universidad y las expectativas sobre sus hijos/as.

### Referencias bibliográficas

- Adrogué, C., y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas De Educación*, 14(2), 28-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507>
- Álvarez, L. (2020). *¿Qué estoy haciendo acá? Una etnografía con estudiantes “primera generación” en una Universidad del Gran Buenos Aires*. (Tesis de Maestría). Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Universidad Nacional de San Martín.
- Benvegnu, M. A. (2015). *Ingreso universitario: políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. EdUNLu.
- Bonilla Murillo, Enrique, & Solís Herebia, Verónica Sanité. (2021). Experiencias de los estudiantes exitosos de primera generación en la educación superior mexicana: un estudio narrativo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e035. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1054>
- Causa, M. (2021). Transitar el primer año universitario en tiempos de pandemia: goznes y quiebres en los sentidos de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata. *Itinerarios Educativos*, (15), e0013. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0013>
- Charlot, B. (2008a). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (junio de 2008b). *La relación de los alumnos con el saber y con la escuela*. IV Congreso de Educación, Instituto Crandon, Montevideo, Uruguay. <https://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/379-la-relaci%C3%B3n-de-los-alumnos-con-el-saber-y-con-la-escuela>
- Charlot, B. (2015). La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes. En Benvegnu (Comp.), *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas* (pp. 46-64). EdUNLu.
- Charlot, B. (2021). Los fundamentos antropológicos de una teoría de la relación con el saber. *Revista Internacional Educon*, 2(1). <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Chironi, J. M. (2022). *Egreso en situaciones de desigualdad. Una reconstrucción de las experiencias universitarias de egresados/as y estudiantes en fase de finalización de carreras de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro (2009-2021) desde la perspectiva de la relación con el saber*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Chironi, J. M. y Vercellino, S. (2022). Desigualdad y educación superior: historias de éxitos académicos paradójales. *Debates en educação*, 14 (35).
- Corica, A. (2012). *Juventud y futuro: educación, trabajo y grupos familiares*. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Cotignola, M., Legarralde, M., & Margueliche, J. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE. Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones De Sociología*, (17), e045. <https://doi.org/10.24215/23468904e045>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós Ibérica.
- Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Léston, B., & Carrascosa, J. (2020). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1975 - 2015): efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Ciudadánías. Revista De Políticas Sociales Urbanas*, (3). <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/522>

- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo Veintiuno.
- Garriga Olmo, S. (2024). Expectativas en torno a la universidad y elección de la carrera. Un análisis sobre casos atípicos de graduados/as y estudiantes en fase de finalización que son primera generación universitaria. *Praxis Educativa*, 28(2), 1–20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280208>
- Glaser, B. & Strauss, S. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Guzmán Gómez, Carlota. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles educativos*, 33(spe), 91-101. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500009&lng=es&tlng=es).
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista De La Educación Superior*, 46(182). <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Lenz, S. (2016). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En Del Valle, Montero y Mauro (comp.) *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 249-269). IEC-CONADU: CLACSO.
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- Mancovsky, V. (2019). Por una pedagogía de "los inicios": más allá del ingreso a la vida universitaria. En Mancovsky, V. y Más Rocha, S. M. (ed.), *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria* (pp.199-212). Biblos.
- Martínez Morales, R. (2021). *El desarrollo de la identidad en el éxito académico de estudiantes de primera generación universitaria*. (Tesis de doctorado). Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Moreno, J. y Chiecher, A. (2019). Abandono en carreras de Ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, socio-demográficos, laborales y vitales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2908>
- Moreno, J., Chiecher, A., y Paoloni, P. (2020). Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico. *Revista Educación*, 44(2), <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40055>
- Nobile, M. (2023). Desigualdades en la secundaria argentina: reconocimiento y disfrute por aprender. *Praxis Educativa*, 27(3), <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270306>
- Panaia, M. (2011). Dejar la universidad ¿Decisión o imprevisto? *Boletín Itinerarios*, N° 12.
- Parrino, M. C. (diciembre de 2010). *Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros*. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Universidad Nacional de Mar del Plata. [https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2020/11/LaCita4taed\\_10\\_11\\_20.pdf](https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2020/11/LaCita4taed_10_11_20.pdf)
- Paz, H. R. (2022). Determinación del tiempo medio de deserción y de los factores que facilitan o retrasan la deserción estudiantil en una carrera de Ingeniería civil. *RELAPAE*, (17).

- Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, (3).
- Reátegui Amat y León, L. (2023). *La transición a la universidad de las y los jóvenes que son primera generación de estudiantes universitarios en Lima-Perú*. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede Académica Argentina).
- Rovelli, L., & Garriga Olmo, S. (2023). Reconfiguraciones y aprendizajes institucionales orientados al acceso, la permanencia y el egreso en la Educación Superior en Argentina. Un estudio de caso en la UNLP. *Revista de Educación*, 1(31. 2), 31-50. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/7737](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7737)
- Sosa, M. y Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En: Carli, S. (ed. y comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (pp. 235-285). Miño y Dávila Editores.
- Soto Hernández V. J. (2015). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47562](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562)
- Suckel Gajardo, M. I., y Chiang Salgado, M. T. (2021). Trayectorias estudiantiles en contexto de pobreza socioeconómica: una aproximación desde la región Bío Bío, Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(1), <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42608>
- Tinto, V. (2021). Ingresos e ingresantes a la universidad. *Revista Pensamiento Universitario*, 20, pp. 172-180.
- Trzenko, B. (2022). *¿Cómo favorecer la permanencia universitaria? La experiencia estudiantil en la Universidad Nacional Arturo Jauretche*. Aique Grupo Editor.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Veleda, C. (2002). Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior. En Kisilevsky, M. y Veleda, C., *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina* (pp. 79-140). IPEE-UNESCO.
- Vercellino, S., & Misischia, B. (2021). Núcleos de sentido en torno al ingreso a la universidad. Relatos de estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología*, (4), 4-26.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira De Educação*, 11(32), <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>

## Notas

---

<sup>1</sup> Licenciado y Profesor de Sociología (FaHCE-UNLP). Doctorado en Ciencias de la Educación (IdIHCS/CONICET-UNLP). Integrante del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES) y del Grupo de Estudios sobre Educación Superior en América Latina (GEESLA). Docente en la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP).

<sup>2</sup> El trabajo constituye los avances de una tesis doctoral en curso.

<sup>3</sup> Al comienzo de la investigación el objetivo fue entrevistar a estudiantes avanzados/as o graduados/as que hubieran ingresado a la carrera desde el año 2016 en adelante. Sin embargo, la conjunción de ambas variables limitaba la muestra y por eso decidimos incluir a un estudiante que ingresó en 2007, otro en 2009, otra en 2013 y uno en 2014. Tres de ellos todavía estudiantes y una reciente graduada. Es importante señalar que, según algunas estimaciones, la duración real de las carreras de Ingeniería es de aproximadamente diez años (Parrino, 2010).

<sup>4</sup> Aunque se trata de carreras distintas todas comparten prácticamente las mismas materias en los primeros dos años del plan de estudios. Además, por las dificultades para acceder al campo, optamos por abordar casos de estudiantes de la Facultad (dado que son todas de la misma disciplina) y no de una carrera en particular.

<sup>5</sup> Por el contrario, señala Charlot, “cuando no se encuentra sentido alguno a la situación, la movilización no se produce no se observa y deseo” (2015, p. 48).

<sup>6</sup> Aunque se refiere a estudiantes del nivel escolar entendemos que también nos permite abordar lo que ocurre con estudiantes universitarios/as.

<sup>7</sup> Zago analizó la permanencia en la universidad de estudiantes de clase trabajadora y muestra que se trata de “estudiantes con un historial de buenos resultados escolares” (2006, p. 230).