

Momentos y aspectos significativos en las trayectorias universitarias de jóvenes graduados/as en dos Universidades del Bicentenario: desafíos, estrategias y recursos institucionales

Significant Moments and Aspects in the Academic Journeys of Young Graduates from Two Bicentennial Universities: Challenges, Strategies, and Institutional Resources

Ada Freytes Frey¹

Resumen

En las últimas dos décadas el sistema universitario público argentino ha experimentado una notable expansión, tanto desde el punto de vista de la matrícula como del número de instituciones que lo componen. No obstante, este proceso presenta numerosas deudas en materia de democratización e inclusión educativa, al no reducirse las desigualdades. Aun así, como producto del mismo, muchos/as estudiantes que son primera generación de sus familias en acceder a la universidad y, entre ellos, muchos/as que provienen de sectores sociales en desventaja, lograron graduarse y acceder a un título universitario. Cabe entonces preguntarse: ¿qué recorridos realizaron? ¿con qué desafíos se encontraron? ¿qué estrategias desarrollaron frente a ellos? Tales preguntas adquieren aún mayor relevancia en las Universidades del Bicentenario, aquellas creadas entre 2007 y 2015 y, más particularmente, las ubicadas en el Conurbano Bonaerense, las cuales nacieron con un mandato inclusivo y cuyo alumnado presenta altos porcentajes de estudiantes con desventajas socioeconómicas, que son primera generación de universitarios/as. Este artículo busca abordar algunos de estos interrogantes a partir de datos empíricos producidos en el marco de dos investigaciones relacionadas, que hacen foco en las trayectorias universitarias de graduados/as de dos de estas universidades, ubicadas en el Conurbano Sur, provenientes de distintas carreras y campos disciplinarios. En él damos cuenta de los momentos y aspectos que marcaron sus recorridos en la universidad, los desafíos que experimentaron, los dispositivos institucionales implementados para brindarles herramientas para enfrentarlos y el modo en que tales herramientas fueron apropiadas (o no) en sus estrategias.

Palabras clave: Trayectorias universitarias; democratización de la universidad; dispositivos institucionales para la inclusión; Universidades del Bicentenario

Abstract

In the last two decades, the Argentinian public university system has experienced significant expansion, both in terms of enrollment and number of institutions within it. However, this process presents numerous shortcomings in terms of democratization and educational inclusion, as inequalities have not been reduced. Even so, as a result, many students who are the first generation of their families to attend university, and many of them from disadvantaged social backgrounds, managed to graduate and obtain a university degree. It is then worth asking: what paths did they take? What challenges did they encounter? What strategies did they develop to address those challenges? Such questions take on even greater relevance in the Bicentennial Universities, those created between 2007 and 2015 and, more particularly, those located in Greater Buenos Aires, which were born with an inclusive mandate. High percentages of their students are first-generation at the university and present socioeconomic disadvantages. This paper seeks to address some of those questions by drawing on empirical data produced within the framework of two related research projects. These studies focus on the university trajectories of graduates from two of these universities, located in the south part of Greater Buenos Aires, from different majors and disciplines. We describe the moments and aspects that marked their university journeys, the challenges they experienced, the institutional mechanisms implemented to provide them with tools to address them, and how these tools were appropriated (or not) in their strategies.

Key words: University Trajectories; University Democratization; Inclusive Institutional Strategies; Bicentennial Universities

Introducción²

En las dos primeras décadas del presente siglo, el sistema universitario estatal argentino ha experimentado una notable expansión, con la creación de 20 nuevas universidades nacionales desde el año 2003³, 8 de las cuales se ubican en el Conurbano Bonaerense. Por otra parte, estas instituciones no solo representan una ampliación cuantitativa de la oferta de educación superior, sino que además nacieron con un mandato inclusivo: generar condiciones de acceso a y permanencia en la universidad para grupos tradicionalmente excluidos de la misma.

Esta expansión, por otra parte, constituye otro hito en un proceso sostenido de progresiva masificación de la educación superior en general y de la educación universitaria en particular en nuestro país, que también es propio de toda la región latinoamericana y que se ha acelerado en el siglo XXI⁴. En efecto, según datos oficiales producidos por la ex Secretaría de Políticas Universitarias (actual Subsecretaría), en Argentina, la Tasa Bruta de Escolarización en la Educación Superior entre los 18 y 24 años pasó de 36 % en 2001 a 67,3 % en 2022, transformándose así en un sistema de acceso universal, según la clasificación de Trow⁵ (1973). En lo que respecta específicamente a la Tasa Bruta de Escolarización Universitaria para el mismo rango de edad, pasó de 25% a 51,7 % en los años citados⁶.

Si bien, como lo ilustran las cifras anteriores, no caben mayores dudas sobre la ampliación del sistema universitario argentino, tanto desde el punto de vista de la matrícula como del número de instituciones que lo componen, entre los/as investigadores/as hay debates abiertos sobre el carácter democratizador de este proceso de crecimiento. Si la democratización, como plantean autoras como Chiroleu (2009 y 2013) y Ezcurra (2009, 2011 y 2020) tiene que ver con la superación (o al menos con la reducción) de las desigualdades sociales, ¿en qué medida la expansión universitaria ha implicado un mayor acceso a la universidad de sectores antes excluidos, en base a variables socio-económicas, de género, territoriales, de capacidades diferentes, etc.?

Las evidencias en tal sentido no son alentadoras. Por un lado, hay estudios que muestran que, si bien ha aumentado la presencia de estudiantes de sectores de bajos ingresos en la universidad, persisten aún importantes desigualdades entre estratos sociales. Así, García de Fanelli y Adrogué (2021), en un estudio comparativo sobre equidad en la educación superior en Argentina, Chile y Uruguay, indican que en el primer caso, en 2017, el 64,5 %, de los/as jóvenes entre 18 y 24 años del quintil de mayores ingresos estaba en la educación superior de grado y de pregrado, contra solo el 20 % del quintil inferior. Sin embargo, las mismas cifras para 2006 eran 66,3 % y 15,9 %, mostrando por lo tanto una pequeña disminución de la brecha. Se trata de datos para toda la educación superior. En el mismo texto las autoras señalan que “la proporción de estudiantes en el sector universitario crece a medida que aumenta

el nivel de ingreso del hogar. Por el contrario, la participación estudiantil en el ESNU [Educación Superior no Universitaria] se eleva para los quintiles de menores ingresos” (p. 99). En relación al género, se consolida cada vez más la mayor presencia de mujeres que de varones en la educación superior (40,7 % contra 24,7 %), aunque en el ámbito universitario debemos agregar en el análisis la persistente segregación de género entre campos disciplinares.

Por otro lado, también los recorridos universitarios evidencian desigualdades entre sectores socio-económicos. En el marco de un contexto general de bajas tasas de graduación, los/as estudiantes en situación social de desventaja tienen aún más dificultades para permanecer en la universidad y llegar a graduarse (Ezcurra, 2009; García de Fanelli, 2014 y 2017; García de Fanelli y Adrogué, 2021; Garriga Olmo, 2023). Y en este punto, no solo pesan las dificultades socioeconómicas (problemas para afrontar los costos de la educación, necesidad de combinar trabajo y estudio), sino que también aparecen otros elementos generadores de desigualdad, como la calidad de la formación previa y el capital cultural de los/as estudiantes (García de Fanelli, 2015).

En esta línea, diversos estudios dan cuenta de los desafíos particulares que enfrentan los estudiantes que son primera generación de sus familias en ingresar a la universidad (García de Fanelli, 2015; García de Fanelli y Adrogué, 2021, Garriga Olmo, 2023 y 2024). En particular, García de Fanelli indica que “los estudiantes universitarios de primera generación, es decir, aquellos cuyos padres no son graduados universitarios, tienen aproximadamente 2,65 veces más probabilidad de abandonar que aquellos cuya madre o padre son graduados universitarios” (2017: 15). Tanto esta autora como otras (Bracchi, 2016; Ezcurra, 2011) señalan la importancia del capital cultural para aprender el “oficio de estudiante universitario”, esto es, incorporar las reglas del juego de la institución universitaria, que presentan diferencias considerables con aquellas de las escuelas secundarias.

En resumen, el proceso de masificación de la educación universitaria, tanto en nuestro país como en la región latinoamericana, presenta numerosas deudas en materia de democratización e inclusión educativa. No obstante, como señala Garriga Olmos (2023), en el marco de dicho proceso, muchos/as estudiantes que son primera generación de sus familias en acceder a la universidad y, entre ellos, muchos/as que provienen de sectores sociales en desventajas, lograron graduarse y acceder a un título universitario. ¿Qué recorridos realizaron? ¿Con qué desafíos se encontraron? ¿Qué estrategias desarrollaron frente a ellos? Responder a estas preguntas es muy importante a la hora de pensar dispositivos universitarios para favorecer la permanencia y la graduación de los/as estudiantes en situación de mayor desventaja.

Tales preguntas adquieren aún mayor relevancia en el caso de las llamadas Universidades del Bicentenario, aquellas creadas entre 2007 y 2015 y, más particu-

larmente, las ubicadas en el Conurbano Bonaerense. En efecto, estas universidades “atienden a una población estudiantil de escasos recursos económicos y culturales” (Chiroleu, 2013, p. 294), con un porcentaje mayoritario de sus estudiantes que son primera generación de universitarios. Es por ello que estas instituciones han buscado intervenir sobre las características exclusivas y expulsivas de las casas de altos estudios tradicionales, realizando un trabajo de reflexión sobre las prácticas educativas y generando distintos dispositivos y estrategias orientados a favorecer la inclusión de tales estudiantes en la universidad, inclusión entendida no sólo como acceso, sino como posibilidad de aprendizajes de calidad y culminación de los estudios.

Este artículo busca abordar algunos de estos interrogantes a partir de datos empíricos producidos en el marco de dos investigaciones relacionadas, que hacen foco en las trayectorias universitarias y de inserción profesional de graduados/as de dos de estas universidades, ubicadas en el Conurbano Sur: una tesis doctoral en proceso de realización en la Universidad de Buenos Aires, que aborda casos de graduados/as en carreras de Ciencias Sociales, Ingeniería y Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), y un proyecto colectivo de investigación centrado en graduados/as de tres carreras del Instituto de Ciencias de la Salud de la segunda universidad mencionada. En este artículo en particular nos centraremos en hallazgos que surgen del análisis parcial –en tanto el trabajo de campo está en plena realización- de las trayectorias universitarias de los/as graduados/as, focalizando en momentos y aspectos que marcaron sus recorridos en la universidad, los desafíos que experimentaron, los dispositivos institucionales que buscaron brindarles herramientas para enfrentarlos y el modo en que estas herramientas fueron apropiadas (o no) en sus estrategias.

Marco teórico-conceptual: un abordaje desde el enfoque biográfico

Ambas investigaciones mencionadas abordan las problemáticas y experiencias de los/as jóvenes en las Universidades del Bicentenario desde una perspectiva biográfica. Diversas razones nos llevaron a esta elección. Por un lado, para caracterizar nuestro objeto de estudio (jóvenes graduados/as) partimos desde un concepto de juventud enunciado desde esta perspectiva. En efecto, siguiendo a Casal et al. (2006) consideramos a la juventud “como un tramo dentro de la biografía, que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena” (p. 28). Así considerada, la juventud supone un proceso que se desarrolla en el tiempo y que adquiere aristas diversas entre las distintas personas. Este proceso, que estos autores también denominan de transición a la vida adulta, está marcado particularmente por algunas trayectorias o itinerarios en ciertas instituciones, como son la trayectoria educativa, la trayectoria laboral, la trayectoria habitacional, que por supuesto están entrelazadas entre sí, con interacciones múltiples entre ellas.

Por otro lado, nuestra elección por el enfoque biográfico tiene que ver con la potencialidad de este abordaje para, como señala Roberti (2012), “dar respuesta al problema de la articulación de lo individual con lo colectivo, investigando las mediaciones entre la estructura social y la biografía individual” (p. 134). Ésta no es una apuesta general de todos/as aquellos/as que apelan a este tipo de perspectiva. En un trabajo muy conocido, Bertaux (1988) se ha referido a los distintos usos del enfoque biográfico, señalando que en sus orígenes tendía a centrarse en lo que este autor llama “nivel socio-simbólico” de análisis, esto es, el nivel de las representaciones y experiencias subjetivas. Aún hoy, en un trabajo que aboga por la conveniencia de analizar las trayectorias estudiantiles para investigar los avances (y las deudas) en relación al cumplimiento del derecho a la educación universitaria, Vain (2022) sostiene que “el enfoque biográfico-narrativo de la investigación, apunta a construir conocimiento sobre la vida de los sujetos, más allá de las instituciones que transitan” (p.54). En nuestro caso, en cambio, aspiramos a un uso de este enfoque que no solo permita comprender los/as recorridos diversos de los/as graduados/as, a partir de sus elecciones y significados subjetivos, sino también comprender ciertos aspectos claves de las instituciones universitarias investigadas y, sobre todo, las interrelaciones entre estos dos niveles analíticos: subjetivo e institucional.

Seguimos para ello la perspectiva de Casal (2004) que sostiene que el concepto de trayectoria o itinerario permite integrar en “una sola realidad aspectos de carácter institucional (oportunidades), biográfico (elecciones) y contextual (determinantes sociales)”. En efecto, para este autor y su grupo de investigación de la Universidad de Barcelona, las personas jóvenes construyen sus trayectorias biográficas (y, entre ellas, las educativas) a partir de sus propias decisiones y elecciones, pero bajo constricciones sociales específicas, que surgen de su contexto familiar y de pares y de los condicionamientos estructurales más amplios. Asimismo, estos condicionamientos no son fijos, sino que pueden modificarse en momentos socio-históricos diversos, a partir de constelaciones diferentes de políticas públicas (Casal et al., 2006). Esto quiere decir que, para el caso particular que nos ocupa - las trayectorias universitarias-, este enfoque supone tomar en consideración las elecciones, razones y experiencias de los/as graduados/as que fueron moldeando sus recorridos universitarios, pero también los condicionamientos estructurales que ampliaron o redujeron sus márgenes de libertad (la situación socio-económica de sus familias, su capital cultural, su entorno socio-territorial, que abre distintas posibilidades de acceso a servicios e infraestructura, etc.) y los recursos brindados por los dispositivos institucionales universitarios, en un contexto socio-histórico caracterizado, como hemos visto en la introducción, por la ampliación del sistema universitario y la creación de universidades específicamente orientadas a favorecer la inclusión en este nivel educativo.

El enfoque biográfico tiene, a nuestro juicio, dos aspectos más que lo tornan muy adecuado para abordar las inquietudes e interrogantes que presentamos al comienzo:

su posibilidad de captar la diversidad y su carácter procesual, que permite abordar la dinámica de la vida social. El primer punto es muy importante para nuestra investigación, ya que la contracara de la expansión del sistema universitario es, como hemos visto, la diversificación de los estudiantes universitarios, en términos de capital económico, cultural y social (Bracchi, 2016, Ezcurra, 2009 y 2011). García de Fanelli (2015: 10) señala que la masificación trajo consigo el aumento de estudiantes “no tradicionales”. Si bien la expresión “estudiantes tradicionales” no está del todo clara, como señala la propia autora, alude en la literatura a ciertas expectativas en torno al alumno o alumna universitario/a: jóvenes que solo se dedican a estudiar, dependen económicamente de sus padres y realizan el pasaje a la educación superior directamente desde la escuela secundaria. En cambio, cada vez están más presentes en las aulas universitarias estudiantes que también trabajan y que ingresan a la universidad en edades superiores. A esto podríamos agregar otras diversidades, como desiguales responsabilidades familiares, diversos orígenes socio-económicos y educativos, etc.. Esta diversidad da lugar a modos diferentes de experimentar la universidad. El punto es que los estudios de trayectorias apuntan a dar cuenta de esta creciente diferenciación y cómo la misma deriva en itinerarios formativos diversos.

Por último, el enfoque biográfico involucra necesariamente una mirada procesual, ya que implica mirar recorridos a lo largo del tiempo. En tal sentido, Casal et al. (2006) sostienen que abordar lo juvenil desde las trayectorias implica leer los sucesos de la vida de la persona joven en relación con su pasado y con su futuro, con lo ya vivido y con las expectativas hacia adelante. En el caso de los/as jóvenes graduados/as, esto implica mirar de dónde vienen, desde un punto de vista social y educativo, cómo se posicionan frente a lo que encuentran en la universidad, qué experiencias los van marcando, qué estrategias despliegan ante las dificultades, qué aprendizajes va construyendo y cómo esto va moldeando sus itinerarios formativos. A su vez, como acabamos de señalar, nos preguntamos al mismo tiempo cómo inciden en estos procesos las reglas y recursos institucionales, que también son cambiantes en el tiempo, en función de transformaciones en las políticas universitarias y en los escenarios socio-económicos.

Como ya indicamos, abordamos el enfoque biográfico a partir del concepto de trayectoria, ampliamente utilizado en el campo de la investigación educativa. En este uso, se ha distinguido entre las trayectorias educativas, teniendo en cuenta que todo ámbito de la vida social habilita situaciones de aprendizaje, y las trayectorias escolares, referidas a las experiencias vividas en el sistema educativo formal (Zandomeni y Canale, 2009; Bracchi, 2016). En nuestro caso, consideramos a las trayectorias universitarias como los recorridos construidos por los/as estudiantes y egresados/as en la institución universitaria, desde el ingreso (concebido como pasaje desde el nivel secundario) hasta el egreso, en el caso de lo/as graduados/as.

Los estudios sobre trayectorias universitarias tienen un desarrollo considerable en los últimos años, justamente a partir de la preocupación por la inclusión en la universidad y por los problemas de permanencia y graduación. En relación al estado actual del conocimiento sobre las trayectorias universitarias, advertimos también numerosas investigaciones que han puesto el foco en el comienzo del recorrido académico, discutiendo las dificultades para adquirir “el oficio de estudiante” universitario, particularmente en jóvenes que son primera generación en la universidad (Bracchi, 2016; Cerezo, 2015 y 2017; Ezcurra, 2009 y 2011; Garriga Olmo, 2024; Pierella, 2011 y 2014).

Otro foco en los estudios sobre trayectorias es la relación educación-trabajo durante el desarrollo de la carrera universitaria, evidenciando la complejidad de la problemática (Nessier y otras, 2017; Zandomeni y otras, 2019). En efecto, para algunos/as estudiantes, la necesidad de trabajar y estudiar en simultáneo les genera tensiones y “transacciones” entre los requerimientos de los dos ámbitos. No obstante, también hay casos en que trabajo y estudio se articulan virtuosamente, enriqueciendo los procesos de inserción profesional. A esto se agregan los estudios sobre trayectorias educativas y laborales de graduados/as universitarios/as desarrollados, sobre todo en carreras de Ingeniería por Panaia y los equipos de los Laboratorios MIG que ella dirige -inicialmente en la UTN y luego en otras universidades (entre ellas la UNDAV)- (Panaia, 2015; 2018; Iavorski Losada y Pazos, 2013).

En este artículo, abordamos estas problemáticas, junto con otras que se desprenden del análisis de nuestros datos. Por otra parte, también hay una bibliografía importante que hace foco en las estrategias institucionales desarrolladas por distintas casas de altos estudios para incidir en los problemas de desigualdades en el acceso, la permanencia, los aprendizajes y la graduación (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; García, 2020; García de Fanelli, 2015; Gorostiaga, Lastra y Muñíos de Britos, 2017; Mendonça, 2020; Pogré y otras, 2018). Se trata en su mayoría de estudios de caso único o múltiples, porque dada la complejidad y diversidad del sistema universitario argentino es difícil hacer generalizaciones. Muchos de estos trabajos se focalizan en las estrategias que las universidades usan para transformar la selectividad en el ingreso y para acompañar las dificultades en el primer año universitario, ya que hay numerosa evidencia que es en esta instancia de las trayectorias donde se encuentran las mayores tasas de abandono (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; García, 2020; Gorostiaga, Lastra y Muñíos de Britos, 2017; Pogré y otras, 2018). En relación a las estrategias de acompañamiento, lo más discutido en la bibliografía son las tutorías. No obstante, los estudios sobre los dispositivos institucionales orientados a sostener la permanencia más allá de los primeros años e impulsar la graduación son muy incipientes: “todavía los mecanismos habilitados para efectuar el seguimiento de los estudiantes son muy embrionarios, a veces confusos y los resultados son más que modestos” (Chiroleu, 2016, p. 29).

En este trabajo, como ya expusimos, buscamos articular estos dos niveles analíticos, abordándolos desde el análisis de las trayectorias de los/as graduados/as y sus relatos y, por lo tanto, poniendo atención en el modo en que ellos/as se apropian de los recursos institucionales.

Estrategia metodológica

Para abordar metodológicamente nuestros objetivos, apelamos a un abordaje cualitativo. En lo que respecta a la reconstrucción de las trayectorias universitarias, esto supone, como hemos visto, no solo identificar los distintos hitos en los recorridos académicos de los/as estudiantes sino también aprehender la experiencia subjetiva de los actores en ese recorrido, a fin de comprender los sentidos y estrategias. Es por ello que utilizamos entrevistas biográfico-narrativas como técnica de recolección de información. Esta resulta una técnica especialmente adecuada para nuestra investigación, en tanto es un medio privilegiado para captar la experiencia, al permitir a los/as entrevistados/as expresarse sobre sus recuerdos, creencias, opiniones, modos de ubicarse ante situaciones, etc.. Por otra parte, la entrevista permite indagar acerca de acontecimientos y vivencias pasadas, lo cual resulta ineludible para analizar trayectorias (Taylor y Bogdan, 1990). Buscamos entonces reconstruir “relatos de vida”, esto es, narraciones acerca de “la vida contada tal y como el individuo la ha vivido” (Bertaux, 1988, p. 59), aunque en este caso centradas en la experiencia educativa, laboral y familiar durante el período universitario⁷.

Como señalamos en la introducción, este trabajo integra datos de dos investigaciones. La primera buscaba reconstruir trayectorias de graduados/as de tres carreras diversas (respectivamente, de Ciencias Sociales, Ingeniería y Ciencias de la Salud) en cada una de las dos universidades consideradas. Hasta el momento, hemos avanzado en el trabajo de campo correspondiente a dos carreras de Ciencias Sociales (Periodismo en UNDAV, Relaciones de Trabajo en UNAJ), una carrera de Ingeniería (Ingeniería Informática en UNAJ) y una carrera de Ciencias de la Salud (Enfermería en UNAJ). En la segunda investigación, centrada en graduados/as de tres carreras del Instituto de Ciencias de la Salud de la UNAJ (Medicina, Tecnicatura en Emergencias y Desastres y Enfermería) se han realizado las primeras entrevistas en las tres carreras. La etapa de recolección de información está aún en pleno desarrollo en ambos casos. Para la escritura de esta ponencia, nos hemos basado en el análisis de las 37 entrevistas realizadas hasta la actualidad.

Para cada carrera, hemos cuidado de construir muestras diversas, tomando como criterios de selección y diversificación el género y el año de graduación. Así, hemos abarcado graduados varones y mujeres, algunos/as egresados/as hasta 2019 y otros egresados desde 2020 a 2023. Con esto, aspirábamos a incluir jóvenes que desarrollaron sus recorridos universitarios en distintos momentos de la historia ins-

titucional de estas universidades relativamente nuevas (y, en lo que respecta a los recorridos laborales, aspecto acá no analizado, presentaban distintos momentos en sus procesos de inserción laboral y profesional).

Un aspecto a considerar tiene que ver con la categoría de jóvenes. Es claro, desde los estudios de juventud, que la juventud no es solo una cuestión de edad, sino una construcción social (Bourdieu, 1990; Casal et al., 2006; Margulis y Urresti, 1996). Hemos mencionado ya la definición de Casal, centrada en el proceso de transición a la vida adulta, entendida como emancipación familiar. No obstante, muchas veces se termina operacionalizando este concepto complejo a partir de un criterio de edad. En nuestro caso, hemos tomado como criterio a graduados/as que comenzaron su trayectoria universitaria antes de los 30 años. Esto implica que, al momento de la entrevista, algunos/as tenían más de 35 años. En algunos casos (no muchos), las personas no conciben estrictamente con la definición de Casal: tal es la situación de graduadas mujeres que comenzaron la universidad después de formar una familia propia y, por lo tanto, haber abandonado el hogar de origen. No obstante, para estas graduadas el paso por la universidad cambió sustantivamente sus biografías, transformando no solo sus trayectorias educativas, sino también laborales. Consideramos que no incluir estos perfiles nos llevaría a perdernos una parte importante del panorama. En cambio, hemos excluido de la población bajo estudio a personas que se incorporaron a estas universidades a edades mayores de 30 años. Esta ha sido, pues, en la práctica, nuestro recorte de "juventud".

Por otra parte, en el segundo nivel de indagación planteado, el de los dispositivos institucionales de apoyo a las trayectorias académicas, utilizamos como técnicas de recolección el análisis documental y las entrevistas a informantes clave (funcionarios/as ligados/as a las distintas estrategias de intervención identificadas a fin de reconstruir las lógicas y funcionamiento de cada uno de ellos). En este artículo, sin embargo, la mirada sobre estas estrategias de intervención, si bien toma inevitablemente algunos elementos de este relevamiento, se asienta sobre todo en las narraciones de los/as graduados, al indagar sobre los modos en que éstos se han vinculado y se han apropiado (o no) de ellas.

En lo que respecta al análisis de datos, el método comparativo, facilitado por la codificación, es la estrategia fundamental. En este trabajo, hemos identificado, a partir de los relatos de los/as graduados, una serie de momentos y aspectos significativos, que supusieron para muchos/as de ellos/as desafíos y apertura de posibilidades que han marcado su experiencia de ser estudiantes de primera generación en estas dos universidades del Conurbano. Discutimos tales desafíos y posibilidades, poniéndolos en vinculación con los dispositivos que estas instituciones han implementado.

Discusión de resultados: momentos y aspectos significativos en las trayectorias universitarias de los/as graduados/as

El análisis de los relatos de los/as graduados/as nos permitió identificar momentos y aspectos significativos y desafiantes en sus recorridos universitarios, advirtiendo al mismo tiempo la gran diversidad entre ellos/as y en sus vivencias estudiantiles. Asimismo, pudimos identificar y caracterizar dispositivos institucionales que dieron apoyo en cada uno de estos “hitos” en las trayectorias, discutiendo fortalezas y limitaciones. Cabe aclarar que, como se indicó en la introducción, en este texto presentamos un primer análisis, que surge de una mirada panorámica sobre nuestros resultados. Cada uno de los aspectos indicados en este texto ameritan una discusión más profunda, que explore más sistemáticamente los ejes en torno a los cuales se organizan las diferencias encontradas.

La diversidad de experiencias en el ingreso

El primero de estos momentos es, como ha sido abundantemente discutido en la bibliografía, el ingreso, en tanto instancia de pasaje entre dos niveles del sistema educativo con lógicas y tradiciones diversas. En nuestra investigación, hemos podido identificar tres situaciones diversas en el momento de acceso a ambas Universidades del Bicentenario, que dan lugar a vivencias diferentes en los primeros pasos de sus recorridos universitarios: los/as que realizaron una transición directa desde la escuela secundaria, comenzando el ingreso apenas finalizaron ésta; los/as que se incorporaron a la Universidad luego de algunos años de haber dejado los estudios secundarios (entre estos hay personas adultas, pero también lo que suele llamarse jóvenes adultos, entre 25 y 30 años), y los/as que venían de una experiencia universitaria previa en instituciones más tradicionales (UBA, UNLP, UTN).

Esto conlleva distintas ubicaciones frente a la necesidad de “adquirir el oficio de estudiante universitario” (Bracchi, 2016), aspecto que se presenta más desafiante en el caso de las personas que habían dejado de estudiar algunos años y en algunos/as jóvenes que ingresaron directamente desde el secundario (no en todos/as, y en esto pesa mucho, como señala García de Fanelli (2015), la formación previa recibida en el secundario).

Yo terminé el secundario en diciembre y ya para marzo ya estaba inscribiéndome en la facultad. (...) Obviamente yo creo que como a todos los estudiantes que le debe pasar, a la mayoría de todos los que terminan de estudiar y van a una universidad, a un estudio terciario superior... Yo creo que en ese sentido se les complica más por el tema de... no digo que todos, no estoy englobando, pero, bueno, yo creo que hay personas al igual que yo que sufrieron complicaciones al momento del ingreso, al momento también de la comprensión de las actividades, el desarrollo de las activida-

des, relacionarse también con lo que es la facultad, su sistema... (...) Yo te digo, yo ingresé en el 2015, era un curso de ingreso en aquel entonces, que habrá durado dos meses, aproximadamente. (...) Bueno, una serie de actividades, también trabajos prácticos, trabajos de redacción, de escritura, que es también eso lo que faltó por ahí en la escuela, en la secundaria. (...) Lo que recuerdo son esas etapas, el curso de ingreso, y bueno, cuando finalizo yo la actividad, porque no es un curso que te bocha a diferencia de otras universidades, te permiten el ingreso y ahí yo ingresé a un taller de lecto-comprensión, que fue como el que me permitió poder acceder a más materias para poder cursar más de dos. Yo en ese momento me podía anotar a solamente dos, que eran Taller de Redacción Periodística y Producción y gestión de medios. Más no, porque no me había ido tan bien en el curso de ingreso por el tema de los trabajos prácticos y actividades y demás (Roberto, Licenciado en Periodismo, UNDAV, 29 años).

Yo estaba muy nervioso y por ahí era como relajarse, un poco más era solamente cursar y ya. Muchos nervios, sentarse en el pupitre y al mismo tiempo sentirse como... bueno, yo soy parte de esto ahora, soy parte de algo más. Estoy como avanzando. Después eso eran tres materias: historia de la universidad, lengua y matemáticas si no me equivoco. Eran como las tres materias de ingreso. Y no tuve muchas dificultades en esas materias realmente porque soy “ñoño”, insisto, y ponía mucho compromiso (...) A mí me fue bien. Y en el 2015 cuando arranqué en marzo elegí la cantidad de materias que yo quería pero, bueno, a otros pibes por ahí no le iba tan bien y los mandaban a un espacio de apoyo y les decían “bueno, solo podés elegir una o dos materias por cuatrimestre hasta que vos te refuerces y puedas empezar la carrera”. Entonces yo no tuve dificultades, me fue bien en las tres materias (Nicolás, Licenciado en Periodismo UNDAV, 28 años).

Me costó muchísimo retomar. Yo ya tenía una nena, en ese entonces mi nena tenía 5 años, estaba... juntada. Era todo un cambio, me costó muchísimo (...) Tuve que hacer el CPU... habíamos ingresado en febrero, y nos hacían el curso de nivelación, creo que era, y después arrancábamos con las materias iniciales y materias de Enfermería. (...) La verdad que bastante lindo, o sea... me encontré con personas de diferentes edades, muchos también compartían mi edad. Muchas historias eran más o menos lo mismo, te decían que habían empezado a estudiar por la cercanía de la Universidad y demás. Como que te acortaba el tiempo y te daba esta posibilidad de que vos puedas, en vez de ir a Capital o a un lugar más lejos, tuvieras algo cerca. (...) [Tuve dificultad] con Matemática. Me costó muchísimo. Yo decía... me di cuenta, no? Yo en la secundaria era muy buena en Matemáticas, pero después cuando tuve que hacer la parte de Matemáticas de Inicial, me costó

muchísimo. Tuve que ir con un particular que me explicara, o sea, volver a retomar los temas nuevamente para poder aprobar (Viviana, Licenciada en Enfermería, UNAJ, 39 años)

Bueno, te cuento la verdad de lo que me pasaba. Yo ya había hecho dos años en la UTN, lo que pasa es que estaba tan negada con toda esa situación, que cuando arranqué acá no pedí equivalencias, no pedí nada. Arranqué desde el CPU, de cero. Entonces medio como que me arrepentí, dije “¡Uh, hubiese pedido esto!”. (...) No tuve nada de dificultad, fue como una perditita de tiempo, pero, bueno, hasta que me adecué de nuevo y luego ya estaba. Así que con el ingreso, no y con las materias tampoco [tuve dificultades]. (Fabiana, 32 años, Ingeniera en Sistemas, UNAJ)

Las citas reflejan las diversas situaciones referidas anteriormente: de aquellos jóvenes que realizaron el pasaje directo desde la escuela secundaria, como es el caso en las dos primeras citas, algunos/as no tuvieron mayores inconvenientes, atravesando el ingreso sin complicaciones y comenzando luego la cursada de su carrera. Otros, en cambio, enfrentaron sus primeros desafíos en esta instancia, encontrando dificultades para superar el ingreso. Este tipo de dificultades también resultó habitual en las personas que iniciaron sus carreras habiendo dejado pasar un tiempo considerable desde la finalización del secundario. Estas personas, como ilustra la cita de Viviana, retomaron sus estudios a partir de la oportunidad que les brindó la presencia de estas nuevas ofertas universitarias, que por otra parte presentaban un fuerte anclaje territorial. Sin embargo, este recomenzar no solo significó, como para el resto de sus compañeros que eran primera generación en la universidad, aprender las reglas y códigos de una institución que era ajena, sino también recuperar ritmos y prácticas de estudio que habían quedado lejanos (a menudo en un marco laboral y familiar que complicaba aún más el estudio, como veremos más adelante). En cambio, los/as que eligieron a estas instituciones luego de haber pasado por alguna universidad “tradicional” suelen valorar en sus relatos la impronta “inclusiva”, que se expresa en “no sentirse un número” y en percibirse acompañados/as por docentes, –y en caso de necesitarlo– por tutores del ingreso e incluso por las mismas autoridades.

Yo por ejemplo había salido del colegio y había empezado a ir a la universidad de Lomas... (...) Y en Lomas yo no me sentía bien porque... si bien no es lo académico sino lo humano... no sos por ahí lo que sos en la UNDAV. (...) Lo que pasó fue que no me sentía bien y cuando no te sentís bien en un lugar es mentira de que te va a ir bien por más de que le pongas ganas. No, cuando el ambiente no es bueno... Dejé la de Lomas porque encima me había agarrado paperas y estuve 2 semanas en cama y dije no... no vuelvo más, dejé de estudiar. Y ahí un compañero mío con el que hice el secundario me habló de la UNDAV y me dijo: “¿Por qué no te venís para acá?” Porque

yo le contaba que no me sentía bien. (...) Cuando yo me voy a inscribir salió X, que lo saluda a este amigo mío. (...) Y bueno. lo saludó a él, me saludó a mí como si me conociese de toda la vida. Y le digo: “¿Este quien es?” “El decano”, me dice. “¿Y te saludó por tu nombre?” -le dije- “No, listo, me quedo acá”. Me inscribí. Y me hizo acordar mucho a mi colegio secundario, aunque hay colegios secundarios que sos solo un numero también. Entonces eso es lo que noté y por eso es que digo que fue no por casualidad, pero si por accidente, porque no pensaba en seguir estudiando. (Marcelo, Licenciado en Periodismo UNDAV, 28 años)

Los testimonios de los/as graduados/as que hemos consignado también se refieren a los dispositivos que estas universidades han desarrollado para acompañar el ingreso. Desde sus orígenes, ambas casas de altos estudios organizaron un curso de ingreso (Programa de Ingreso en la UNDAV, Curso de Preparación Universitaria –CPU- en UNAJ) con funciones diagnósticas, de reforzamiento de competencias básicas y de orientación en la cultura institucional de la universidad. Así, estas propuestas abordaban contenidos de expresión escrita y comprensión lectora, por un lado, y matemática, por el otro (en el caso de la UNDAV, esto último estaba restringido solo a ciertas carreras). Además, incluían un módulo destinado a facilitar la ubicación de los/as estudiantes en la vida universitaria, explicitando reglas y tradiciones y brindando información sobre las reparticiones institucionales a las que recurrir para realizar trámites o plantear necesidades.

Como es mencionado en las citas, estos cursos no tenían un carácter eliminatorio, sino que más bien apuntaban a identificar estudiantes que requerían el refuerzo de competencias básicas para poder avanzar con éxito en sus primeros pasos en la universidad. A estos estudiantes se los derivaba a talleres o cursos complementarios de lengua o matemática, se les brindaba un acompañamiento tutorial y se restringía la cantidad o el tipo de materias que podían cursar en el primer año a partir de las dificultades encontradas. En general, el curso de ingreso es valorado por todos/as los/as graduados/as entrevistados: algunos/as manifiestan que les ayudó a enfrentar los primeros desafíos del comienzo de la carrera; otros/as, con menos dificultades, reconocen la utilidad que tuvo para sus compañeros y el hecho de ser una herramienta para superar desigualdades.

El Taller de Vida Universitaria fue también algo que me sirvió un montón, como para poder entender las dinámicas dentro de la universidad, me vino bastante bien... Y después en cuanto al Taller de Lengua y al Taller de Matemática me parecieron que estuvieron bien, ¿no? Además pensando en la heterogeneidad de las distintas realidades. Por ahí yo en ese momento tenía... 27 años, y tenía compañeros más jóvenes, compañeros mucho más grandes, entonces en ese sentido me parece que estuvo muy bien (Mariela,

Licenciada en Enfermería, UNAJ, 36 años).

Siento que las dos materias que había no eran filtro, eran más como para, bueno, de hecho una se llamaba Introducción a la universidad o algo así, y la otra era más como un Taller de Lectoescritura o algo así, como que, bueno, acorde también a la carrera que yo había elegido, que era Periodismo. (...) Así que sí, me parece que eso estaba bueno que... bueno, te fue mal, no importa, entrás igual, te anotás a las dos materias que podés y después nada, te vas fijando en el camino si es lo que te gusta estudiar o no. (Javier, Licenciado en Periodismo UNDAV, 26 años).

Es preciso señalar, sin embargo, que ambas universidades han presentado dificultades para sostener el curso de ingreso ante las restricciones presupuestarias características de los períodos de gobiernos neoliberales (2016-19 y la administración actual), ensayando diversas adaptaciones. En efecto, el pago a los docentes del ingreso no está contemplado en las partidas ordinarias y es puesto en riesgo en los contextos de ajuste financiero. Es así que en 2018 la UNDAV reemplazó este curso por un dispositivo de diagnóstico de mucha menor duración. En el caso de la UNAJ, la pandemia obligó a avanzar en la digitalización de la propuesta, llevando finalmente, ante los recortes presupuestarios de 2024, a restringir notablemente las actividades presenciales (que quedaron más bien centradas en acciones de orientación en el marco del Taller de Vida Universitaria). Estas transformaciones, no obstante, han afectado solo a unos pocos de nuestros/as entrevistados (y solo de la UNDAV), dado que la gran mayoría comenzó su carrera antes de 2018.

Por su parte, la UNAJ, además del CPU, planteó desde sus inicios un primer año concebido como “puente” entre niveles, con cuatro materias comunes para todas las carreras y materias introductorias específicas por Institutos (el equivalente a Departamentos en esta universidad) o Carreras. Asimismo, en 2012 creó un Instituto de Estudios Iniciales para gestionar el ingreso y las materias comunes. “De modo que en esta institución hay una dependencia, con el mismo estatus que los otros Institutos disciplinares (Ciencias Sociales y Administración, Ingeniería y Agronomía, Ciencias de la Salud) destinada a gestionar, reflexionar y desarrollar propuestas para el ingreso y el primer año de la vida universitaria” (Freytes Frey, 2018).

Como queda de manifiesto en la caracterización de los dispositivos de ingreso, estos son complementados por tutorías y cursos o talleres complementarios para reforzar competencias básicas. En lo que respecta a las primeras, sus posibilidades de acompañamiento a los/as estudiantes resultan cada vez más restringidas en un marco de crecimiento de la matrícula en ambas universidades y de disminución de fondos (particularmente, por la discontinuidad de los programas de la Secretaría de Políticas Universitarias que permitían su financiación). Esto ha llevado al desarrollo de esquemas de Tutorías pares, llevadas adelante por estudiantes avanzados/as

bajo la supervisión de tutores docentes o de funcionarios de las áreas de Bienestar Universitario u Orientación Estudiantil.

A pesar de toda esta batería de líneas de intervención, que los/as graduados/as muestran conocer en sus relatos, aquellos/as que expresan haber experimentado dificultades en los comienzos refieren que lo que más les ayudó es la orientación de los/as docentes en el ingreso y el intercambio con otros/as estudiantes; son muchos menos los que mencionan el acompañamiento de los/as tutores, con posterioridad al curso, y los talleres complementarios.

La vinculación con los saberes universitarios: dificultades académicas y nuevos conocimientos profesionales

Un segundo aspecto que aparece invariablemente en los relatos tiene que ver con la vinculación con el conocimiento que se va construyendo en la carrera. El desarrollo de este punto, sumamente importante, excede las posibilidades de este artículo. Mencionaremos simplemente algunos emergentes a ser profundizados. Como hemos visto en el punto anterior, algunos/as estudiantes experimentan dificultades académicas en el ingreso. No obstante, otros/as lo hacen más adelante, a medida que van desarrollando la cursada (y también hay un tercer grupo que no manifiesta mayores dificultades en las materias). Particularmente en la UNAJ, esto tiene que ver también con la presencia del Ciclo Inicial que apunta precisamente, como hemos visto, a hacer gradual el pasaje hacia la universidad. Dichas dificultades son variadas, en relación con las distintas fortalezas, debilidades e intereses de los/as estudiantes, pero también con las características distintivas de cada carrera.

Y después tuve ya en segundo año que fue un golpe... más que nada de conocimiento. El primer año a mí se me hizo muy tranquilo, como eran materias que no eran propias de Ingeniería, se me hizo bastante tranquilo. Y después segundo año se me hizo un golpe en la cara, de que tenía que estudiar mucho más de lo que venía pensando que iba a estudiar. Entonces también a organizar mis tiempos para estudiar... al principio fue medio complicado, ya que yo venía con la cabeza así de que bueno, hago esto y lo hago así nomás y demás... También es bastante difícil la adaptación, dejar de estudiar en el secundario para empezar a estudiar en la universidad. (Nadia, Ingeniera en Sistemas, UNAJ, 25 años)

Un aspecto interesante, porque atraviesa las diferentes familias profesionales estudiadas, es que en los relatos suele aparecer la mención de “materias filtro”, aquellas consideradas particularmente difíciles de afrontar y cuya aprobación, por lo tanto, resulta un hito en la trayectoria formativa. Si bien, por supuesto, cuáles son estas asignaturas varía entre carreras, suele haber consenso entre los/as graduados/as de una misma carrera a la hora de nombrarlas.

Y después materias difíciles, pero difícil posta, no por tema mío. Física 2... Ese fue el primer filtro fuerte que tuvimos, creo que ni el 20% de la cursada pasó. Y después al final de la carrera con las materias optativas tuvimos Probabilidad y Estadística 2...creo que eran en procesos estocásticos y no me acuerdo ni cómo es el nombre completo de la materia. Esa la terminamos abandonando todos e hicimos otra optativa porque era muy compleja. (José, Ingeniero en Sistemas UNAJ, 29 años)

Tuve tres materias las cuales hice más de una vez. Más de dos, te diría. Una es Metodología de Investigación II... Después Análisis del Discurso... esta es la que creo que esa fue mi cursada número tres debo decir, y Derecho a la Comunicación. Son tres materias que no es que son complejas... tratan temas de complejidad. Y creo que tienen que ver con un montón de cosas que nos sirven y un montón de información... que por ahí el redactar una noticia o leer un diario es algo mucho más accesible y mucho menos complejo que por ahí los temas que ves en esas materias. Pero creo también que los docentes son muy buenos tratando de conectar esa información que por ahí es más compleja con el día a día del periodista, como que hacen un super esfuerzo para que eso cuadre y nos acompañan y están ahí, pero la verdad es que son materias que me costaron un montón. (Beatriz, Licenciada en Periodismo UNDAV, 34 años)

Algunos de los dispositivos mencionados en el apartado anterior están orientados también a acompañar estas dificultades: particularmente las tutorías, a las que se agregan talleres de apoyo para determinadas materias o para instancias específicas (dar examen, desarrollar el Trabajo Final). No obstante, si bien la mayoría de los/as graduados/as conocen estos dispositivos, lo más habitual es que ensayen estrategias propias ante las dificultades, buscando apoyo en profesores y compañeros/as o redoblando esfuerzos personales. En efecto, como ha observado Cerezo (2024) y profundizaremos en un próximo apartado, para muchos/as estudiantes que estudian y trabajan en simultáneo o tienen demandantes responsabilidades de cuidado en sus hogares (o ambas cosas a la vez) resulta difícil aprovechar estas instancias de acompañamiento. Otra estrategia habitual, que deriva en el alargamiento de las trayectorias universitarias, es el abandono de las asignaturas que les requieren más tiempo y trabajo.

No realmente, era sentarse y mucha lectura... pero si había un inconveniente el 95% de los profesores te ayudaban sin ningún inconveniente. (Carla, Licenciada en Periodismo UNDAV, 27 años)

Me apoyé mucho en los docentes. La verdad, que cada vez que... tenía una inquietud o algo para... querer desarrollar, sí, me apoyaba en los docentes. La verdad, que tuve muy buena experiencia. (Alejandro, Relaciones

del Trabajo UNAJ, 33 años)

Otro elemento que hace a los saberes profesionales tiene que ver con el balance entre conocimientos teóricos y saberes prácticos (o “saber hacer”). Si bien sobre todo en el caso de las carreras de Ciencias Sociales se advierten diferencias de criterio en la valoración del balance teoría-práctica (en tanto hay estudiantes que reclaman mayor profundidad en el abordaje de ciertos contenidos teóricos), lo más habitual es cierta crítica a la distancia que perciben entre la formación universitaria y los requerimientos de saberes prácticos en el desempeño profesional, en el marco de carreras profesionalizantes como las que estamos analizando en este artículo.

Siendo sincera no me sentía formada [al empezar a hacer una pasantía en el Área de Recursos Humanos de un hospital]... Lo que tiene la universidad es que lees mucho, pero luego en la práctica es totalmente diferente. Me pasó más cuando estaba en la parte administrativa, luego cuando fui avanzando en la carrera tuve materias que empecé a entender y relacionar tareas con la carrera. Lo que no sabía lo fui aprendiendo acá [en esa misma Área donde hoy trabaja], tenía buenos compañeros, la coordinadora nos iba capacitando día a día. (Elena, Licenciada en Relaciones del Trabajo UNAJ, 37 años).

De repente sentí que faltaban muchas materias más de práctica de redacción, sentí que faltó más esto de redes sociales, no encontré absolutamente nada de redes sociales en el trayecto en términos de profundidad periodística. (Nicolás, Licenciado en Periodismo UNDAV, 28 años)

No obstante, como lo reflejan las observaciones de Elena, existen en estas universidades estrategias institucionales tendientes a tender puentes entre educación y mundo del trabajo, favoreciendo el desarrollo de los saberes y habilidades prácticas de cada campo profesional, como también a la adquisición de habilidades socio-relacionales. La primera de ellas son las pasantías, muy valoradas por los/as estudiantes como posibilidad de acercamiento al campo laboral y, como veremos más adelante, como dispositivo que favorece la conciliación trabajo-estudio. En segundo lugar, en tanto otra característica de estas casas de estudio (que comparten con otras Universidades del Bicentenario) es el compromiso con el desarrollo social, económico y cultural local, ambas han impulsado proyectos de voluntariado y de vinculación con distintos actores y problemáticas territoriales, que brindan a los/as estudiantes posibilidades de movilizar saberes profesionales adquiridos y desarrollar otros nuevos en la intervención sobre problemáticas específicas⁸. Finalmente, en el marco de las materias específicas también se desarrollan proyectos y prácticas tendientes a fortalecer la formación de los “saber-hacer” profesionales.

...a lo largo de toda la carrera tenés materias como que son Televisión, que son Radio, podés participar de los programas de radio. Entonces poder tener a tu disposición todo el equipamiento correcto para poder hacer las

clases y poder participar de lo que realmente te gusta me parece excelente. (...) La verdad que un trabajo que me marcó muchísimo fue hacer radio. Participamos en los programas de radio, yo participaba creo que era todos los jueves, si no me equivoco a la tarde. Y la verdad que eso a mí me ayudó a desarrollarme también profesionalmente en la práctica y es algo que siempre llevo conmigo porque fueron proyectos que la verdad me dejaron muy orgullosa y fue un placer para mí poder participar. (Carla, Licenciada en Periodismo, 27 años)

La cita de Carla introduce otra cuestión: la vinculación con los saberes profesionales no solo trae aparejada desafíos y dificultades. En efecto, en el recorrido por las materias los/as graduados/as aprendieron a reconocer sus gustos, sus fortalezas, a adquirir competencias profesionales, a ampliar sus horizontes culturales (aspectos que aparecen con distintos énfasis en los relatos). Muchos/as de ellos/as mencionan como especialmente significativo el cursado de alguna materia en particular, la participación en un proyecto de investigación o de vinculación, en una práctica profesional o en una pasantía. Experiencias que los marcan subjetivamente y que muchas veces se transforman en instancias de construcción de capital social que habilitan caminos de inserción profesional a futuro.

Y a mí la universidad me levantó en todos los sentidos, me dio un montón de herramientas, me dio fuerza para encarar un montón de cosas... Podría decir que me empoderó de alguna forma... y me llevó a conocer lugares o a descubrir cosas que puedo hacer que ni me imaginaba. Entonces yo siento que por ahí, volviendo a responder tu pregunta, recuerdo todas las instancias con mucho cariño. Obviamente, hubieron momentos en los que alguna materia me costó más que otra: dar un primer final o estar con un paciente, no sé... Pero se me viene a la cabeza un momento de una materia específica... la primera docente que a mí me habló de lo que implicaba ser enfermera. (...) En el eje de formación disciplinar la primer materia es Enfermería en Cuidados Básicos y cuando yo curso esta materia... (...) Bueno, esta docente nos dijo algo que a mí como que me hizo el click y entendí realmente a qué iba, qué iba a hacer yo en el futuro. Y, bueno, ella nos dijo que Enfermería era una de las pocas profesiones que tenía la posibilidad de ver el primer aliento de una persona cuando llega a la vida, cuando sale del vientre materno, y acompañar el último suspiro en el momento de la muerte. Y ahí fue como que... uuu... Para mí fue revelador, no lo veía de esa manera. (...) Para mí eso fue... como todas esas ganas que yo tenía potenciarlas al mil y también eso fue lo que después me llevó a que, cuando hice el Programa de Formación Docente, aspirar a poder concurrir en esa materia porque, claro, para mí fue sumamente inspiradora (Mariela, Licenciada en Enfermería, UNAJ, 36 años)

Siempre cuento el del principio, cuando cursé la materia de Taller de Redacción Periodística (...) En el trabajo final había que hacer una entrevista glosada, creo que era el concepto. Yo quería hacer una entrevista a la que se consideraría como la “bruja del barrio”, y la docente me recomendó hacer una entrevista más seria, más académica o que por lo menos promueva experiencia en mí, a partir de lo que ella veía. Y de ahí pasé a hacer una entrevista a un payamédico. En ese momento empecé a creérmela un poco más, que ya era un periodista. Creo que esa es una de las cosas [que me marcaron] del principio. Después entrando más adelante, la pasantía que transité en la Defensoría del Público en Servicios de Comunicación Audiovisual, estando particularmente en el Área de Promoción y Capacitación, creo que eso también fue algo que me marcó; tanto por lo que fue estar en esa área como lo que significó ser parte del Estado, así también como creer que podía especializarme en lo que es Derecho a la Comunicación como un campo de ejercicio del periodismo y no solo lo que era la radio, la televisión o como simplemente un conductor de noticias. (Néstor, Licenciado en Periodismo, 29 años)

Las narrativas, que representan solo dos ejemplos de las muchas que podríamos presentar aquí, muestran cómo algunas de estas experiencias fundantes son facilitadas en el vínculo docente-estudiante. Otras tantas, por las relaciones entre compañeros. En el próximo apartado profundizamos en el significado que para los graduados/as han tenido estas vinculaciones cotidianas en la universidad.

Las dos caras de la sociabilidad en la universidad

Los vínculos con docentes y con compañeros/as son los mayores recursos para afrontar dificultades en los recorridos universitarios de los/as entrevistados/as, pero son también generadores de dificultades para algunos/as de ellos/as. De manera abrumadoramente mayoritaria los/as profesores/as aparecen en el discurso de los/as graduados/as como cercanos/as, facilitadores de aprendizajes, personas a quienes recurrir frente a dificultades académicas y fuente de capital social para la inserción profesional. Asimismo, una característica de estas instituciones, reflejada en alguna cita anterior, es la cercanía y accesibilidad de las autoridades, tanto departamentales como universitarias, que a menudo aparecen gestionando problemas, apoyando en momentos de desaliento, generando oportunidades laborales.

Sí, porque, aparte de los profes siempre supercercanos. Y si necesitaba algo o no entendía algo, o estaba perdida, yo sé que podía contar con la cercanía de ellos para poder responder cualquier consulta o duda que yo tenga. Así que desde ese lado, súper acompañada, digamos, por la universidad. (Camila Cáceres, Licenciada en Relaciones del Trabajo UNAJ, 29 años)

Muy ameno los profesores, muy ameno todo, se puede charlar. Hay lugares, universidades públicas y privadas que vas y no podés hablar, ni lo conocés al profesor. En cambio acá fue todo tan ameno, es decir, podías sentarte a charlar con el profesor, tomarte unos mates, ponerte a hacer unos ejercicios. Fue todo como te digo, muy cercano y en mi opinión muy positivo. (Carlos, Ingeniero en Informática, 30 años)

Y la universidad sabe que vos estás y que después yo le diga a X [profesor de una materia] “quiero estar en ‘Relatores’, tengo esta propuesta, ¿como hago?, ¿a quién se la doy?”, y tengo la posibilidad de conseguir un laburo de lo que yo quiero... Pero toda esa confianza la desarrollas ahí, todo empieza en la universidad. No es que un día me levanté y tuve suerte. Tengo la suerte de haber caído en la Universidad pública, nada más” (Gabriela, Licenciada en Periodismo UNDAV, 27 años).

Sin embargo, de manera contrapuesta, en ciertos episodios de su itinerario universitario para algunos/as graduados los/as docentes fueron también motivo de conflicto y dificultad: mencionan injusticias, arbitrariedades, modos de trato despectivo que evidencian, sobre todo, falta de reconocimiento. Así, estas experiencias ponen en escena en el aula etiquetas descalificantes que hacen resonar, particularmente para graduados/as que son primera generación de su familia en la universidad (inclusive con padres que solo tienen la primaria completa o ni siquiera eso), la idea inculcada que la Universidad “no es para ellos/as”. Nuestros/as entrevistados/as, como ya dijimos, pudieron sobrellevar estas situaciones, por eso pudieron graduarse. Sus narraciones expresan dolor, rebeldía, la mayoría de las veces resignación e impotencia ante la percibida asimetría de poder, pero no dejaron que esas vivencias los desanimaran. No obstante, sus propios relatos muestran que no fue el caso para otros/as compañeros/as. Asimismo, en ocasiones, desarrollaron estrategias colectivas de protesta, que favorecieron las respuestas institucionales.

Hubo una vez un docente que me dijo justamente descerebrado, me definió como descerebrado. Y, bueno, y ese fue un por así decirlo un pico de tensión que tuve (...) Básicamente lo que hice yo es, bueno, está todo bien, ¿viste? No pasa nada, seguir con el proceso del curso y demostrarle que estaba equivocado y ya está. Y seguí y me acuerdo que ese último día de clase el docente me dijo; “Te pido disculpas. Quiero resaltar algo de vos, yo te bardié por todo el año, digamos, y vos ahí como si nada hubiera pasado. Eso es una persona muy perseverante”. Y como que lo transformé a lo positivo (Federico, Licenciado en Periodismo UNDAV, 29 años)

No conmigo, pero sí conmigo porque yo era parte del aula. Este docente era totalmente atípico en ese momento. Fumaba dentro del aula, apoyaba sus zapatillas en la pared blanca... Bueno, era algo molesto únicamente.

Pero sí hubo una experiencia donde a una compañera... Bueno, se dirigió a ella como que era un ama de casa, y que no iba a poder salir de eso y por qué directamente no se dedicaba a cuidar a sus hijos... Desde lo personal en el momento fue como un montón. La clase después terminó. Sí, me quedé, hablé con mis compañeros... qué onda con esto, no puede ser. (...) No me acuerdo con quién fui a preguntar, creo que era el Departamento de Alumnos. Me dijeron que fuera a hablar con la dirección de la carrera. (...) Y, bueno, hablamos con ella [la coordinadora de la carrera], nos orientó... se hizo igual una contención con la compañera. Finalmente, después, la compañera deja. Considero que fue... que fue un gran hito en el recorrido universitario porque ahí me encontré con varias cuestiones. Me encontré primero con apoyo desde la Universidad, con un llamado a la reflexión para con el docente. A posteriori, también con esto de que... bueno, podíamos hacer pedidos, podíamos ser escuchados. Y bueno, eso fue de mucho valor (...) De muchísimo valor, que fue como bueno, nos organizamos en pos de manifestar algo que una compañera no iba a manifestar. (Alejandro, Licenciado en Relaciones del Trabajo UNAJ, 33 años).

Como evidencia este testimonio, algunos conflictos con profesores tienen que ver con cuestiones de género, identificadas sobre todo por graduadas mujeres, pero también por algunos varones, como es el caso de Alejandro. Si bien no es una situación extendida, algunas graduadas relatan episodios de acoso o, por lo menos, de falta de respeto. También se mencionan ocasiones de desvalorización, particularmente en carreras masculinizadas. Estas situaciones, cada vez más visibilizadas en un contexto social en el que las luchas en pos de la igualdad de género llegaron a ocupar un lugar central en la agenda pública, fueron respondidas por estas universidades a través del desarrollo de políticas de género, con distintas líneas de acción, como la incorporación de contenidos de género transversales o específicos en distintas carreras y la puesta en marcha de protocolos y dispositivos contra la violencia de género. Aún así, hay graduadas que perciben inacción por parte de las instituciones.

Sí, una vez me pasó que yo sentí un nivel de subestimación respecto a mi persona por ser mujer, ahí si te podría decir que por ser mujer. No lo decía, no lo noté verbalmente, pero si lo noté quizás en alguna consulta. Viste que cuando consultás algo te responden medio así como un dejo de...lo que yo te decía de... “¿Qué hace esta acá?” Bueno, me pasó así. Después, de un examen solo aprobamos 3, y yo había aprobado. Y bueno, como que “está bien, se merece estar acá”. Era justo la materia que yo doy ahora y sí me pasó. Y después, bueno, nada, qué se yo. No me volvió a pasar, no lo sentí después, me pasó sólo con ese docente (Nadia, Ingeniera en Sistemas UNAJ, 25 años).

Pasamos ahora a otro tipo de vínculo fundamental en las narrativas de los/as graduados/as. Como ha señalado Carli (2012) para el caso de una universidad “tradicional” como es la de Buenos Aires, en estas casas de altos estudios también las relaciones con los/as compañeros/as atraviesan y dan significación a gran parte de la experiencia universitaria. El apoyo de los/as pares y la constitución de grupos de referencia y estudio que se mantienen en el tiempo son elementos centrales en las estrategias estudiantiles contra las dificultades y la tentación del abandono.

Pero lo que me pasó al final, y creo que me sirvió para terminar, es que me hice amigas. Amigas mujeres, en la facultad, que hasta el día de hoy siguen siendo mis amigas. Y eso, esa posibilidad que te da la facultad cuando ya estás en esos últimos años que se vuelven un poco tediosos... te ayudan a terminar la carrera. Te ayudan a juntarte a estudiar. Te ayudan a tener laburos parecidos. Te ayudan a unificar criterios. Entonces para mí, significativamente la facultad me dejó amigas... que al día de hoy siguen siendo amigas. Y que, además, son colegas profesionales. En las que una busca un criterio, en las que una busca un laburo. No sé... me falta definir algo de trabajo y capaz que lo consulto con X... O con Y, que si bien no somos tan amigas, somos colegas. Y quizás si tengo que conseguir a alguien, tengo una vacante o algo, siempre están ahí, (,,,) Que te ayudan a terminar también. (...) Te dicen: “no te vas a presentar a rendir o no vas a hacer esto, no vas a hacer lo otro”. Y son esa misma contención que vos decís... bueno. Hay materias que yo creo que las rendí por el empuje de amigas que tenía, y hay otras que siento que empujé, entonces me parece que está bueno (Candela, Licenciada en Relaciones del Trabajo UNAJ, 30 años).

Y lo mismo con mis otros compañeros de la facultad, que yo tenía un grupo muy lindo de la universidad. Todos eran bastante aplicados, no éramos el típico grupo revoltoso, sino que éramos todos nerds, de ser bastantes aplicados. Entonces siempre hacíamos los trabajos en grupo y demás. Y también a ellos les tengo mucho respeto porque me acompañaron dentro de toda la carrera y siempre sabían de todo un poco y está bastante bueno. Uno de ellos ahora es mi pareja. (Nadia, Ingeniera en Sistemas UNAJ, 25 años)

Hay algunas condiciones institucionales que favorecen esto: la búsqueda por parte de los/as docentes de abordajes pedagógicos que involucren más activamente a los/as estudiantes en los procesos de aprendizaje lleva a que el trabajo en equipos sea ampliamente utilizado en las distintas carreras y materias. Por otra parte, al reflexionar sobre las posibles limitaciones que los/as estudiantes provenientes de sectores más vulnerables pueden tener en términos de ámbitos para estudiar, estas universidades han buscado desarrollar espacios de estudio y de encuentro entre estudiantes, en la medida en que los constreñimientos edilicios lo han permitido. En

esto también han cumplido un papel protagónico las agrupaciones estudiantiles y los Centros de Estudiantes. Finalmente, a medida que los/as estudiantes que logran sortear las problemáticas generadoras de abandono se van consolidando en sus trayectorias universitarias, también se va estabilizando la composición de los grupos que cursan juntos, favoreciendo por lo tanto la dinámica asociativa que se expresa en las citas anteriores.

Sin embargo, nuevamente, como en el caso de los/as docentes, para algunos/as graduados/as estas vinculaciones fueron fuente de complicaciones. Un tipo de situación frecuente en algunos relatos son los conflictos que llevan a la descomposición de los grupos de trabajo o a que su sostenimiento se haga muy difícil, y se logre a costa del trabajo extra de algunos/as de sus miembros. En tal sentido, el trabajo en equipo se complica para estudiantes que tienen horarios exigentes por sus responsabilidades laborales y/o familiares. Asimismo, el creciente individualismo cultural también conspira contra estos esquemas colectivos. Por último, los conflictos de género, los episodios de discriminación y hasta de violencia genérica también aparecen en los relatos de algunas estudiantes.

La conciliación entre el estudio y la vida laboral y familiar

Los problemas y complementaciones en relación a la conciliación trabajo-estudio y estudio-vida familiar es un cuarto aspecto que se destaca en los relatos. La situación de los/as graduados/as en relación al trabajo durante la cursada es muy variada, siendo un factor de diversidad entre ellos/as, como ya han discutido otros autores, a partir de estudios empíricos en otras instituciones (Zandomeni et al, 2019). Una gran parte de los/as estudiantes de estas universidades combinan trabajo y estudio, pero también hay estudiantes que no trabajan fuera de su hogar, o que lo hacen en empleos de muy pocas horas, totalmente subordinados a la prioridad del estudio. En ambos casos, esto obedece a una apuesta familiar por la educación universitaria, ya que son los padres o el entorno familiar que asume, aunque sea parcialmente, el sostenimiento de estos/as estudiantes.

El acuerdo con mis viejos era: ellos me mantienen, me ayudan mientras yo estudio, hasta que termine ... y cuando te graduás empezá a laburar. Así que empecé a buscar trabajo 2 semanas después de graduarme (José, Ingeniero en Sistemas UNAJ, 29 años).

Tuve...uno, dos... tres trabajos creo, durante la carrera... ninguno duró mucho. El primero me duró creo que un mes, que era... ¿viste cuando en las fiestas llaman en locales para que las labures... para vender juguetes? Bueno, me puse en eso y...me duró un mes. Me habían dicho de ampliar el contrato, pero le dije que no, que no me interesaba, porque mi mamá me insistía en que solo estudie así que me dediqué a eso. (...) Después... me

puse a laborar en una clínica, ahí en Sarandí... y no sé, me habrá durado... creo que los 3 meses que tenemos de vacaciones, 4 meses. Y después me fui, también, por lo mismo, lo mismo (Gabriela, Licenciada en Periodismo UNDAV, 27 años).

Pero inclusive entre los/as graduados/as que han trabajado durante la carrera las situaciones son distintas. Contrastan dos situaciones antagónicas, que tienen significados muy diversos en los itinerarios formativos: por un lado, jóvenes que han debido conseguir empleo para poder sostener sus estudios universitarios, desempeñándose en puestos de trabajo que no tienen que ver con la carrera estudiada, a menudo con malas condiciones laborales (en términos salariales, de falta de registración y de protección social) y con jornadas extensas; por el otro, graduados/as que han logrado una inserción más o menos temprana en empleos relacionados con su campo profesional, ya sea a tiempo parcial, ya sea a tiempo completo. Entre estos dos polos pueden darse situaciones intermedias (por ejemplo, graduados/as con empleos no vinculados con su carrera, pero con buenas condiciones de trabajo). En el primer caso, la conciliación estudio-trabajo se hace muy compleja y las narraciones dan cuenta del agotamiento que genera la necesidad de agregar a las largas jornadas laborales los tiempos de cursada, agotamiento que a menudo lleva a bajar los ritmos de cursada y alargar las trayectorias universitarias o incluso al abandono temporal. En el caso contrario, suelen darse en cambio situaciones de complementación entre trabajo y estudio, en las cuales el primero favorece, como hemos visto, la adquisición de competencias profesionales. Por otra parte, los empleos así desarrollados constituyen una instancia inicial en los procesos de inserción profesional en el campo estudiado, por lo cual, aunque las trayectorias universitarias se alarguen, lo hacen al servicio de una dinámica de crecimiento profesional. Aún así, el riesgo para muchos/as estudiantes es no llegar a recibirse, absorbidos ya por los requerimientos del mundo del trabajo, como suele ocurrir en el caso de las ingenierías (Iavorski Losada y Pazos, 2013).

Siempre estuve trabajando y estudiando, entonces, digo, hacer un equilibrio ahí y con la vida misma... era un gran desafío. Y que digamos, comenzaría desde ahí, ¿no? [como un aspecto que lo marcó en la carrera]. La adaptación de estudio y trabajo. Me parece que es algo que me animo a decir que caracteriza... Bueno, para mí, los dos eran 50 y 50 de importancia, ¿no? Entonces era... salgo de laborar, voy corriendo, me pego un baño porque siempre con la comida [trabajaba como cocinero en una escuela]... salgo corriendo a la universidad y veía de comer entre materia y materia. Sí, fue un maratón fenomenal también. (Alejandro, Licenciado en Relaciones del Trabajo UNAJ, 33 años)

A mí me hubiera gustado trabajar en investigación o involucrarme mucho

más en ese tipo de cuestiones... Y, nada, por trabajar y cursar al mismo tiempo no tenía más horas físicas del día para dedicarme. Casi todo, por lo que yo sabía, sucedía dentro de mi horario laboral, que era de 8 a 17. Entonces me era muy complejo presentarme a ese tipo de cosas. (...) Hacia la graduación creo que fue el momento donde yo estuve más a punto de dejar la carrera. Yo en los últimos años de cursada fue donde más responsabilidad tuve a nivel trabajo, trabajaba mucho, trabajaba muchas horas y viajaba también. Y eso me complicaba bastante mi atención. Yo por eso quería dejar claro para mí que bueno, ya está, trabajo, para qué, eh? De vuelta, mis compañeros, mi familia... la verdad es que me acompañaron un montón en ese trayecto. Y mi mayor dificultad fue tratar de conciliar, al ser yo más grande, toda mi vida profesional con los horarios de la universidad. O cumplir con los trabajos y estar al día... A veces de vuelta me complicaba más yo de lo que era, pero me costó muchísimo. (Beatriz, Licenciada en Periodismo UNDAV, 34 años)

Al segundo año creo que ya arranqué a trabajar de esta profesión, de lo que estaba estudiando. (...) Estaba cursando el segundo año y un amigo, un compañero justamente del aula, dice: "Che, miren, ¿alguien quiere laburar? Resulta que en mi empresa están tomando gente para hacer soporte técnico"... Bueno le dijimos que sí. Quedé en la entrevista, todo. Y en realidad era como te decía antes, era soporte técnico pero mentira, veías desde base de datos, programación, soporte técnico de ahí. Si se rompía algo te mandaban a otra localidad. He viajado desde La Plata a Capital... fue como muy diverso, viste. He hecho de todo. Eso fue mi primera experiencia. (Carlos, Ingeniero en Sistemas, 30 años)

Las problemáticas de conciliación trabajo-estudio son tal vez las más desafiantes para universidades que buscan ser inclusivas, no sólo garantizando el acceso a todos/as, sino también la permanencia, los aprendizajes y la graduación. En efecto, los condicionantes de esta problemática dependen de la situación socio-económica de los/as jóvenes y de sus familias y de la configuración del mercado de trabajo, aspectos que exceden las posibilidades de intervención de las instituciones universitarias. Aun así, hay dos tipos de dispositivos –que no son exclusivos de estas universidades– que buscan tener incidencia sobre este aspecto: las becas universitarias y las pasantías.

En relación a las becas, ambas universidades no tienen prácticamente una oferta propia, más que ayudas acotadas para gastos puntuales (por ejemplo, beca de fotocopias). No obstante, suelen hacer un trabajo activo de difusión de las becas nacionales, muchas veces con la mediación de los Centros de Estudiantes, para favorecer el acceso a las mismas. Así, son varios los relatos donde los/as graduados/as se refieren al acceso a becas (PROGRESAR, del Bicentenario, Manuel Belgrano) como una manera de costear sus estudios o, al menos, algunos de los gastos que

involucra la cursada.

Creo que en segundo o tercer año me enteré de las becas, que yo no sabía, dentro de la universidad. Que existían becas que daba el gobierno. Ahí me anoté y sí, con esa beca pude sustentarme. (...) Vos te anotabas y tenías que tener cierto promedio, no recursar... tenía unos requisitos puntuales y accedías a esta beca. La recibí hasta que terminé Enfermería Universitaria. (...) Me enteré por el Centro de Estudiantes. Nos habían dicho que existían estas becas, averigüé, me fijé de qué se trataba y me anoté. (Viviana, Licenciada en Enfermería, 39 años).

Yo cobraba la beca Progresar. Porque todos los trabajos que tenía eran no registrados... Y mi mamá solamente tenía el trabajo de auxiliar [portera en una escuela], así que daba como para cobrarlo. Y lo cobré bastantes años... desde el segundo; tercer año. Y creo... no me acuerdo. Me parece que con la beca esa tenías como un descuento también en la tarjeta de SUBE. O algo así. (...) Claro, el boleto estudiantil... porque te la cargaban. No me acuerdo bien, pero tenía las dos cosas. Y me súper servía porque yo tomaba 2 colectivos para ir hasta la facultad. (...) Yo me parece que me enteré por mi tía, pero también desde la Facu. Desde... el Centro de Estudiantes también difundían. Y sí, me anoté, yo me anoté sola. O sea, hice esta cuenta de a ver si me da, me puedo anotar porque claramente no supero ningún ingreso. Y me anoté y me la dieron... lo gestioné yo porque era todo online. (...) [La beca me ayudó] porque eran muchas fotocopias. Y ya te digo, la SUBE, también la SUBE. Ayudó un montonazo (Marcela, Licenciada en Relaciones Laborales UNAJ, 29 años).

Como se advierte a partir de estas citas, las becas disponibles, por sus bajos montos y su carácter intermitente (demoras en cobrar, acumulación de meses pagados juntos, interrupciones ante los cambios de gobierno) no constituyen un ingreso que permita liberar a los/as estudiantes de sectores más vulnerables de la necesidad de trabajar (las dos entrevistadas citadas complementaban las becas con trabajo informal, y esta es una situación habitual). Por otra parte, según señala Chiroleu (2018), la oferta de becas en Argentina siempre ha sido reducida en relación al universo de estudiantes universitarios, aún a pesar de haber experimentado una notable expansión durante los gobiernos kirchneristas⁹. No obstante, sirven para complementar ingresos y, en los momentos de menor oferta de trabajo juvenil, para sostener los gastos mínimos de la cursada para los/as estudiantes que se encuentran desempleados/as. Como lo ilustra el relato de Marcela, otra ayuda importante para esto último fue la extensión del boleto estudiantil a los estudiantes terciarios y universitarios, sostenida en el último tiempo por la Provincia de Buenos Aires. Esto que puede parecer menor, para algunos/as estudiantes, en momentos de mayor crisis

económica, representa la alternativa entre poder sostener la continuidad universitaria o no, como ejemplifica esta narración.

Lo que me hizo el quiebre y lo que me dijo que no podía dejar, que me hizo seguir hasta lo último fue cuando... me había quedado sin laburo y fui a hablar con X, en ese entonces director de la carrera de Periodismo (...) Y le dije... vengo a decirte que dejo de estudiar porque me quedé sin laburo... plena época de Macri, empezaron a recortar los Progresar por todos lados. Y le digo: "no tengo ni la entrada del Progresar, no tengo ni para la SUBE... no tengo ni para los apuntes... Para la SUBE es lo de menos, porque le pido a mis viejos, pero no me da pedirle todo el tiempo para los apuntes, ellos ya cursaron la secundaria, no da, no quiero". Aparte me había acostumbrado a tener mi plata, pagarme mis apuntes, cargar mi SUBE. Cobraba el Progresar y todo lo que cobraba, que eran 800 pesos -no era mucho, pero era una ayuda, porque el colectivo estaba 6 pesos- ponía todo en la SUBE... hasta que después llegó el boleto estudiantil, ¿no? Pero cargaba todo y compraba algunos apuntes. Y X me dijo: "No, no. Yo quiero que el próximo cuatrimestre vos vengas acá, cursá una sola materia si es posible, pero cursá" (...) Y me dijo: "Vos vení que los apuntes te los pago yo", me dijo. Y ahí fue cuando dije "estoy en el mejor lugar que podía haber caído"... como dijo un presidente, ¿no?... algunos cayeron en la universidad pública. No, la verdad que no caímos. A mí la universidad pública o en este caso X me abrazó". (Marcelo, Licenciado en Periodismo UNDAV, 28 años)

El segundo tipo de dispositivo son las pasantías. Hemos visto anteriormente que las pasantías son valoradas por los/as graduados/as que participaron en ellas porque favorecen el desarrollo de saberes y habilidades prácticas del campo profesional y la adquisición de capacidades socio-relacionales, además de constituir, en algunos casos, una primera instancia de inserción profesional. En este punto, podemos agregar que además favorecen la conciliación trabajo-estudio, ya que la normativa vigente restringe la jornada laboral de los pasantes a 4 horas diarias y 20 horas semanales como máximo. Estas condiciones suelen en general respetarse, aunque también hemos encontrado excepciones en algunos relatos de graduados/as. Sin embargo, como las becas, en ambas instituciones la oferta de pasantías es limitada y hay muchos/as estudiantes que no pueden acceder a ellas. Por otra parte, en ocasiones la pasantía deriva en una contratación a tiempo completo, surgiendo nuevas tensiones entre trabajo y estudio.

En su momento lo que hacía, yo trabajaba de 8 a 17, tenía que esperar que llegara la madre de las nenas [que cuidaba] para irme, estaba todo el día con ellas y en momentos donde ellas descansaban o hacían su tarea, o cuando viajaba en el colectivo, estudiaba. A la noche estudiaba y los fines de

semana me dedicaba a estudiar. (...) Una vez que ingresé... con la pasantía tiene menos carga horaria, estaba más tranquila. Como vivía cerquita me iba a mi casa, a veces dormía 20 minutos y después iba a la facultad. Al principio de la carrera estaba más tranquila, y después cuando en lo último de la carrera trabajaba 8 horas [al haber sido contratada en el lugar donde hizo la pasantía], cuando salía iba directo a estudiar. En ese momento tenía menos tiempo para estudiar porque acá no parás, es difícil tener un tiempito para algo tuyo. (Elena, Licenciada en Relaciones del Trabajo UNAJ, 37 años)

Particularmente en el caso de graduadas con hijos/as pequeños/as, que tienen a cargo tareas de cuidado, aparecen también problemas de conciliación estudio-vida familiar. A menudo, estas tensiones se agregan a las anteriores, porque estas mujeres también suelen trabajar fuera del hogar. La cursada resulta así agotadora en los relatos, sostenida con mucho esfuerzo personal. Las estrategias de afrontamiento de estas dificultades dependen fundamentalmente de las redes de apoyo familiares y del desarrollo de una división del trabajo doméstico más equitativa en los hogares, sin las cuales la continuidad universitaria se hace imposible.

Cuando terminé el título inicial y antes de empezar el ciclo de licenciatura pensé en abandonar. Como que estaba muy cansada... Mi nena tenía 9 años, la otra era bebé, estaba trabajando... era mucho. Entonces por ahí... arrancaba una materia y la dejaba, arrancaba otra materia... y así. Hasta que después dije: "Bueno, no. Lo tengo que hacer", porque era algo pendiente. Ya mi nena era un poco más grande... "lo voy a hacer". Pero sí, en ese lapso me costó. Por eso hubo mucho tiempo hasta que arranqué de nuevo a hacer la Licenciatura. Por ahí hacía de a una materia, de a dos materias como mucho. Porque además no quería dejar mucho tiempo a mis hijas solas... Yo trabajaba SADOFE [sábado, domingo y feriados], todo el fin de semana fuera de casa y en la semana estudiar, sentía que les sacaba tiempo a ellas. Y no quería. (...) Mucho stress... Muchísimo stress. Pero era como que... lloraba un rato, decía, no, lo tengo que hacer, lo tengo que hacer por mis hijas. Se me había puesto eso. O sea, si empiezo algo, no lo puedo abandonar, lo tengo que terminar. Y así... (Viviana, Licenciada en Enfermería, 39 años)

Aunque comprometidas, como hemos mencionado, con una agenda de equidad de género, las estrategias que las universidades investigadas han implementado para sostener las trayectorias de las estudiantes son limitadas, pero van surgiendo: la UNDAV tiene ya hace varios años una Ludoteca para hijos/as de no docentes, docentes y estudiantes; la UNAJ inauguró en 2023 un lactario. Nuevamente, se trata de un núcleo resistente de la desigualdad educativa en el nivel universitario, ante el cual las instituciones aparecen bastante impotentes.

A modo de conclusión

Al comienzo de este artículo nos propusimos identificar momentos y aspectos significativos en las trayectorias académicas de graduados/as de dos Universidades del Bicentenario, ubicadas en el Conurbano Sur. Estos/as graduados/as son, en su inmensa mayoría, primera generación de sus familias en acceder a la universidad. Gran parte de ellos/as (aunque en esto hay más diversidad) provienen de hogares de clase trabajadora, con padres en empleos informales, en la construcción o en servicios de baja calificación y madres que no trabajan fuera del hogar, lo hacen en empleos de cuidado (empleo doméstico, cuidado de personas) o también en el comercio y servicios de baja calificación. Los relatos analizados muestran que muchos/as de estos/as graduados/as han sostenido y culminado su carrera con mucho compromiso, esfuerzo y hasta sacrificio personal. Es en este marco que en este trabajo hemos buscado profundizar en los desafíos que han encontrado en sus trayectorias, las estrategias que desarrollaron frente a ellos y los recursos que los dispositivos institucionales de acompañamiento a las trayectorias les han brindado para ello, como así también las “deudas” que presentan tales dispositivos.

Una primera reflexión que podemos hacer en estas conclusiones es que las instancias desafiantes en los itinerarios universitarios tienen también una contracara de crecimiento y apertura de posibilidades. Así, hemos identificado dificultades para algunos/as estudiantes en el ingreso, como pasaje desde la escuela secundaria a la universidad; en el afrontamiento de determinadas tareas académicas y en la incorporación de saberes profesionales; en las vinculaciones con docentes y compañeros; en la conciliación trabajo-estudio y en la conciliación trabajo-vida familiar. Sin embargo, al mismo tiempo, la posibilidad de atravesar el ingreso y adquirir paulatinamente el “oficio de estudiante” es lo que abre camino al resto de la carrera. Los saberes básicos que acá se consolidan, el descubrir las formas de organización, de trabajo y de vinculación que permiten superar las dificultades pone las bases para enfrentar sucesivos desafíos académicos. Asimismo, así como algunas asignaturas constituyen escollos a superar, otras (o inclusive las mismas) permiten afirmar las propias posibilidades y fortalezas, desarrollar saberes, adquirir competencias profesionales, ampliar horizontes culturales, construir vinculaciones importantes para el futuro desarrollo profesional (aspecto muy importante para jóvenes que generalmente no cuentan con un capital social relacionado con su área de estudio). Por otra parte, hemos visto que los lazos construidos cotidianamente con docentes y compañeros/as son los soportes fundamentales sobre lo que se asienta lo anterior. También ciertas posibilidades de articulación entre estudio y trabajo en el campo profesional elegido potencia aprendizajes adquiridos, genera nuevos y constituye muchas veces el comienzo de los procesos de inserción profesional. Finalmente, así como ciertas configuraciones y responsabilidades familiares son difíciles de conciliar con

los requerimientos universitarios, el apoyo económico y socio-afectivo de las redes familiares es absolutamente necesario para que algunos/as estudiantes puedan finalizar su recorrido académico. En consecuencia, podemos afirmar que los aspectos discutidos en este artículo son estratégicos en la configuración de las trayectorias universitarias y que los modos de afrontamiento y resolución de los mismos están ligados a las posibilidades de graduación y, la contracara, el riesgo de abandono.

En segundo lugar, en el texto hemos analizado las estrategias y dispositivos institucionales desarrollados en estas dos universidades para responder a los desafíos identificados desde la mirada de los/as graduados/as, lo cual no suele ser tan común en la bibliografía. Una observación a realizar es que en todos los casos encontramos presentes dispositivos que intervienen e intentan acompañar. Luego, advertimos que no todos tienen igual potencia, ni son apropiados de igual manera por los/as estudiantes, ni se relacionan de igual modo con sus necesidades. Aquellos que se destacan en el relato de los/as graduados/as, por haber sido incorporados en sus estrategias personales, son el ingreso, los vínculos con profesores y entre compañeros, las becas y las pasantías.

El dispositivo del ingreso –curso de diagnóstico, refuerzo de competencias básicas y orientación; tutorías y espacios complementarios para el desarrollo de competencias básicas no adquiridas- resultó muy importante para los/as graduados/as que tuvieron mayores dificultades en el pasaje de los estudios previos a la universidad: aquellos que venían ya con problemas en la formación del nivel secundario y los/as que habían estado un período sin estudiar. Tan importante como la detección de necesidades en lo que hace a la formación de competencias básicas y la organización de espacios para atenderlas, es la gestación de un clima institucional por el cual los/as ingresantes se sientan recibidos/as, reconocidos/as, escuchados/as en sus necesidades y orientados/as acerca de cómo gestionarlas, según se desprende de los testimonios de los/as graduados. Sin embargo, hemos visto que en los últimos años ha sido muy difícil sostener particularmente los cursos de ingreso por los problemas de financiamiento universitario, buscando modos alternativos de diagnóstico e introducción a la universidad. Tales problemas también afectan el alcance de las tutorías.

En lo que respecta al acompañamiento de dificultades académicas a medida que avanza el cursado de la carrera, hemos visto que si bien estas universidades han implementado variados dispositivos de apoyo (tutorías, clases de apoyo, tutorías pares, talleres ligados a desafíos específicos), la mayoría de ellos aparecen como más focalizados en casos específicos y han estado presentes solo en algunas narraciones de los/as graduados/as entrevistados/as (que sin embargo conocen de su existencia). Por el contrario, en la gran mayoría de los relatos aparece como significativo para superar tales dificultades lo que ocurre en el aula y los vínculos que allí se tejen entre docentes y estudiantes y entre estudiantes entre sí. Esto está

en línea con lo que ha señalado Tinto (2012) hace ya varios años: para muchos/as estudiantes, y particularmente para aquellos que provienen de sectores con mayores desventajas y no pueden dedicarse al estudio a tiempo completo, casi la totalidad de experiencia de cursado se da en las aulas. Por eso es allí donde se despliegan las posibilidades de permanencia y aprendizaje. Y, desde su punto de vista, lo que caracteriza las “aulas efectivas” son las expectativas de estudiantes y profesores, el apoyo a los/as primeros/as, la evaluación y el feedback y el compromiso de los/as estudiantes con las actividades y vínculos en el aula y con el aprendizaje. Esto coincide con lo encontrado en nuestra investigación. En efecto, la importancia de lo que ocurre en el aula queda aún más claramente de manifiesto en los relatos en los cuales estas cosas faltan, como los episodios de estigmatización o falta de reconocimiento a los que nos hemos referido en este trabajo. Es por todo esto que consideramos que uno de los elementos más potentes en los dispositivos inclusivos de estas universidades es haber logrado crear, a través de las vinculaciones entre autoridades, docentes y estudiantes, por un lado, y las relaciones entre pares, por el otro, un ambiente en el que los/as estudiantes se sienten acogidos, reconocidos y parte integrante de la institución, como ha quedado repetidamente de manifiesto en algunas de las citas desplegadas en este artículo.

También hemos discutido la importancia de las becas nacionales y las mediaciones institucionales que garantizan la difusión y el acceso a las mismas para los/as graduados/as con mayores dificultades socio-económicas. En algunos casos, fueron fundamentales para permitir solventar gastos básicos del cursado universitario y abrieron algunos márgenes de libertad más –aunque menores- en los esfuerzos por conciliar trabajo-estudio. Este es un punto muy relevante en un contexto en el cual estas políticas han sido abruptamente recortadas.

Finalmente, las pasantías aparecen como un dispositivo que presenta múltiples beneficios para los/as graduados/as que participaron en ellas, al favorecer el desarrollo de saberes y habilidades prácticas del campo profesional, ayudar a la conciliación trabajo-estudio y, en ocasiones, generar primeras oportunidades de inserción profesional. No obstante, no es sencilla su implementación y la oferta de pasantías es limitada en relación a los/as estudiantes que podrían aprovecharlas. Además, es preciso estar atento a los modos específicos en que las mismas se concretan, ya que también existe el riesgo de que se transformen en una modalidad encubierta de precarización laboral. En lo que respecta al desarrollo de saberes prácticos y habilidades profesionales, también hemos visto la relevancia que tiene la participación en proyectos de investigación y vinculación territorial.

La contracara de la relevancia de las becas y pasantías como estrategias de intervención sobre las dificultades de conciliación trabajo-estudio es la brecha que presentan entre la oferta existente y las necesidades de los/as estudiantes. Tam-

bién hemos visto que las acciones sobre los problemas de conciliación trabajo-vida familiar, que afecta principalmente a las estudiantes con hijos/as, son incipientes y limitadas. La apertura de espacios como la ludoteca y el lactario supusieron la asignación de recursos específicos, de modo que la ampliación de estas medidas resulta impensable en un contexto de restricciones presupuestarias. Así, las problemáticas de conciliación, que nacen de la interacción entre los requerimientos universitarios y otras esferas de la vida de los/as estudiantes, constituyen un gran desafío para la democratización universitaria. Las políticas en tal sentido requieren necesariamente la articulación de esfuerzos de las universidades con otras áreas de política pública y otros actores sociales.

Para terminar, queremos recuperar lo señalado en la bibliografía en relación a que la consecuencia de la expansión universitaria ha sido la diversificación del estudiantado. Esto también se observa en las Universidades del Bicentenario estudiadas y ha quedado en parte reflejado en los análisis de este artículo. En él, sin embargo, hemos focalizado más bien en tendencias generales o en grandes diferencias. Queda aún mucho por indagar en relación a los ejes de diferenciación, no solo por clase y género, sino también por carrera, y a las consecuencias de los mismos en la configuración de distintos tipos de trayectorias universitarias. Este es el trabajo al que estamos abocados/as actualmente y que esperamos se refleje en posteriores publicaciones.

Notas

¹ Profesora regular e investigadora en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). En la primera, es parte del Grupo de Investigación Jóvenes, Educación y Trabajo e investigadora en el Observatorio de Calificaciones Laborales (OCAL). En la UNDAV es miembro del Módulo de Políticas Educativas del Observatorio de Políticas Públicas. Licenciada en Sociología por la Universidad del Salvador. Doctoranda de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Vicepresidente por América Latina del Research Committee 34, Sociology of Youth de la International Sociological Association (ISA). Principales temas de interés: trayectorias laborales y educativas de jóvenes; políticas de educación y empleo juvenil, identidades juveniles, estudios de género, metodologías cualitativas y participativas.

² Este artículo se enmarca, por un lado, en el trabajo de tesis doctoral que la autora está desarrollando en la Universidad de Buenos Aires y, por el otro, en el proyecto UNAJ Investiga 2023 “Trayectorias universitarias y de inserción profesional en carreras del Instituto de Salud: un estudio comparativo en el contexto de la pospandemia”, desarrollado bajo la dirección de la autora en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

³ En algunos casos, esto se hizo a partir de la nacionalización de instituciones universitarias ya existentes, pero que no revestían el carácter de universidad nacional, como por ejemplo en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional o de la Universidad Nacional de las Artes.

⁴ Ezcurra (2020) señala que entre 2000 y 2018 se observa un alto crecimiento de la tasa bruta

de matrícula en la región (+28.67%, contra solo un 16,18 % en los 30 años anteriores), de 23.09% a 51.76%. Por otra parte, este promedio oculta grandes desigualdades entre países, con tasas cercanas al 90 % en Argentina y Chile y muy escasa expansión en América Central -excepto Costa Rica- (Ezcurra, 2020, p. 114).

⁵ Martin Trow (1973) desarrolló una clasificación del desarrollo de la educación superior en tres etapas: elitista (con lugares en la educación superior para hasta el 15 % del grupo de edad), masiva (hasta alrededor del 50 % del grupo de edad) y universal (más del 50 %). Los datos consignados en el texto fueron obtenidos del Anuario 2005 de Estadísticas Universitarias y de la Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias 2022-2023, respectivamente.

⁶ No obstante, si consideramos la Tasa Neta de Escolarización de la Educación Universitaria, esto es, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que efectivamente están en la Universidad (en lugar de qué porcentaje del grupo de edad representa la matrícula total universitaria), el porcentaje desciende al 25,6 % (Síntesis de Información Estadísticas Universitarias, Departamento de Información Universitaria, Subsecretaría de Políticas Universitarias). Esto refleja un fenómeno que se advierte claramente en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense, como es la presencia en las aulas de estudiantes de mayor edad, jóvenes adultos (25-30 años) o adultos mayores de 30 años.

⁷ Si bien en este artículo nos centramos en las trayectorias universitarias, en las dos investigaciones en el marco de las cuales se produjeron los datos que acá analizamos nos preguntamos también por las trayectorias de inserción laboral y por los itinerarios formativos al finalizar la carrera de grado.

⁸ La concepción de la universidad como un actor estratégico del desarrollo local, que debe entrar en diálogo y vinculación con otros actores territoriales no sólo se advierte en la realización de proyectos específicos de vinculación y voluntariado, sino que se evidencia en aspectos troncales de los planes de estudio. Ejemplo de esto, en el caso de la UNDAV, es la materia transversal Trabajo Social Comunitario, que se cursa en todas las carreras de la institución y que tiene 4 niveles de desarrollo (lo cual implica que representa 4 asignaturas en el plan de estudio de cada titulación). Otro ejemplo, ahora en la UNAJ, es el lugar importante que se les da en las carreras del Instituto de Salud a las prácticas en el nivel primario de atención, esto es, en los Centros de Salud de la región, en los/as cuales los/as estudiantes realizan tareas de prevención de la salud no solo en dichos Centros sino también en escuelas y espacios barriales.

⁹ Chiroleu (2018) sostiene que, para 2015, la suma de los/as beneficiarios/as de los programas de Becas universitarias y del PROGRESAR que asistían a la universidad alcanzaban alrededor del 13% de la matrícula de las universidades públicas.

Referencias bibliográficas

- Bertaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Historia oral e historias de vida. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, (18), 55-80.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias Universitarias*, 2 (3), 3-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. (2019) "Acceso y permanencia en universidades del

Conurbano: logros y límites de las políticas Institucionales” en Ezcurra, A. M. (comp.) *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, Sáenz Peña: UNTREF, 71-85.

Casal, J. (2004) Diez proposiciones sobre juventud. En Reguillo, C. R., Feixa, C., Valdéz, M., Gomez-Granell, C. y Pérez Islas, J.A. (coords.) *Tiempo de Híbridos: entresiglos, jóvenes, México-Cataluña*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers. Revista de Sociología*, (79), 21-48.

Cerezo, L. (2015) *Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires

Cerezo, L. (2017), “Primeros pasos en la universidad pública de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: sus experiencias vinculadas al tiempo, espacio y saberes”, *Propuesta Educativa*, (48) 74-82. <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/32.pdf>

Cerezo, L. (2024) *La inclusión educativa en el nivel superior universitario argentino: un estudio de caso de la UNAJ*. Buenos Aires: Teseopress.com

Chiroleu, A. (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En Chiroleu, A. y Marquina, M. (compiladoras) *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Los Polvorines: Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento. <http://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/17859.pdf>

Chiroleu, A. (2013) Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), 279-304.

Chiroleu, A. (2016) “Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones”, en Arranciaga, I. (2016) *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas*. Río Gallegos: Ediciones UNPA.

Chiroleu, A. (2018) Democratización e inclusión en la Universidad Argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, número 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>

Ezcurra, A. M. (2009). *Educación Universitaria: una inclusión excluyente*. Buenos Aires: Fundación IDEAS.

Ezcurra, A.M. (2011) *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *RELAPAE*, (12), 112-128. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/449/532>

Freytes Frey, A. (2018). El ingreso en dos universidades del Bicentenario: dispositivos institucionales para la inclusión y experiencias estudiantiles. En Roca, A. y Schneider, C. (comps.) *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*. Avellaneda: UNDAV Ediciones / EDUNPAZ Editorial Universitaria.

García, P. (2024) El acceso a la universidad en Argentina: dispositivos y regulaciones de ingreso en las universidades del conurbano bonaerense. *Revista Internacional de Educação*

Superior. 10 (1), 1-30.

García de Fanelli, A. M. (2014). Inclusión social en la Educación Superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3220>

García de Fanelli, A. M. (2015) Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario* (7), 7 - 24. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70157>

García de Fanelli, A. M. (2017) La graduación: Un reto para los estudiantes universitarios de primera generación. *ESAL – Revista de Educación Superior en América Latina*, (1), 14-15

García de Fanelli, A. M. y Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 85-114.

Garriga Olmo, S. (2023) La contradicción entre las estadísticas y las prácticas: hacia nuevos abordajes de estudio para analizar la desigualdad en la educación superior. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10 (1), 72-81. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v10n1/2301-0126-ic-10-01-65.pdf>

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), 1-17. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17620/pr.17620.pdf

Gorostiaga, J.; Lastra, K. y Muiños de Brito, S. (2017) “Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense”. *Páginas de Educación*, 10 (1), 151-173. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci_arttext&tlng=pt

lavorski Losada, I. y Pazos, C. (2013) Un análisis cualitativo de la trayectoria profesional de los graduados 2007 de la UTN-FRA. En Panaia, M. (coord.) *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila/UTN Facultad Regional Avellaneda, 193-221

Nessier, A., Pagura, M.F., Pacífico, A. y Zandomeni, N. (2017) “Estudiantes universitarios que trabajan: desafíos de la simultaneidad”, *Escritos Contables y de Administración*, vol. 8, n.º 2, pp. 57 a 78. <https://revistas.uns.edu.ar/eca/article/view/600>

Panaia, M. (2015) “Universidades en cambio: desigualdades sociales y educativas”, en Panaia, M. (coord.) *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Panaia, M. (2018) (comp.) *Recorridos educativos e inserción laboral de las primeras cohortes de graduados/as de las carreras de Ciencias Ambientales, Periodismo y Enfermería de la UNDAV. Un estudio a partir de los relatos biográficos*. Avellaneda: UNDAV Ediciones. Disponible en: <https://undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/33361.pdf>.

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 (3) 26-48.

Pierella, M. P. (2014) El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60) 51-62.

Roberti, E. (2012) El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología*, 35 (1) 127-149.

Tinto, V. (2012) Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3 (1), 1-8.

Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Berkeley: Institute of International Studies, University of California.

Vain, P. (2022) Aportes del enfoque biográfico-narrativo al estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. *Revista de la Educación Superior*, 51, 53-70

Zandomeni, N. y Canale, S. (2009). La trayectoria académica como objeto de investigación. *Revista ciencias económicas UNL*, (8), 59-66. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/CE/article/view/1152/1794>

Zandomeni, N.; Nessier, A.; Pacífico, A., y Trevignani, V. (2019) Acercamiento al mundo del trabajo en estudiantes avanzados de la Facultad de Ciencias Económicas e Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral. Ponencia. *14º Congreso de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.