



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Experiencias estudiantiles y tácticas para la permanencia universitaria en la licenciatura en comunicación social de la UNDEC

Autores (en el caso de tesis y directores):

Camilo Suárez

Andrés Santos Sharpe, tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2020

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN –
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES Y
TÁCTICAS PARA LA PERMANENCIA
UNIVERSITARIA EN LA
LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN
SOCIAL DE LA UNDEC

TESINA DE GRADO

AUTOR: CAMILO SUÁREZ

TUTOR: ANDRÉS SANTOS SHARPE

- 2019 -

Gracias...

a Andrés, por su generoso acompañamiento y por todo lo aprendido en este proceso

a Angie Linari, por la edición y por el amor de todos los días

a las y los trabajadores de la UNdeC que colaboraron con esta tesina, por sus aportes

a las y los estudiantes entrevistados, por su tiempo y por confiarme sus historias.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
PRESENTACIÓN	1
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DEL OBJETO ANALÍTICO	2
ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	3
CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTADO DEL ARTE	5
CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	5
ESTADO DEL ARTE	9
PERSPECTIVA TEÓRICA	14
EL CAMINO METODOLÓGICO	18
CAPÍTULO 1. INTERACCIÓN SOCIAL ESTUDIANTIL Y PERMANENCIA UNIVERSITARIA	20
INTRODUCCIÓN	20
SENTIRSE UN FORASTERO EN LA UNIVERSIDAD	21
EL GRUPO DE PARES COMO TÁCTICA DEL FORASTERO Y LAS ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES	26
LA FAMILIA COMO METÁFORA DE LA UNIVERSIDAD Y SUS DINÁMICAS DE EXCLUSIÓN ASOCIADAS	31
CIERRE DEL CAPÍTULO	39
CAPÍTULO 2. REPRESENTACIONES ESTUDIANTILES SOBRE LOS DOCENTES, LA INSTITUCIÓN Y LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA Y SUS EFECTOS SOBRE LA PERMANENCIA	41
INTRODUCCIÓN	41

PERCEPCIONES ACERCA DE LOS DOCENTES. RELACIONES ENTRE ACOMPAÑAMIENTO Y PERMANENCIA	42
EL TRASPASO DE LA CUALIDADES DOCENTES HACIA LA INSTITUCIÓN.....	46
DICOTOMÍAS EN LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA.....	49
REPRESENTACIONES ACERCA DEL FUTURO PROFESIONAL.....	58
CIERRE DEL CAPÍTULO	62
CONCLUSIONES	65
ANEXOS	69
ANEXO A. MATERIAS Y CORRELATIVIDADES	69
ANEXO B. GRÁFICOS ELABORADOS POR LA SPU SOBRE LOS PERFILES ESTUDIANTILES.....	71
ANEXO C. DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LAS MATERIAS PARA EL CICLO LECTIVO 2015	73
BIBLIOGRAFÍA	74

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN

En el presente trabajo analizamos el fenómeno de la permanencia universitaria en estudiantes avanzados de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Chilecito (a partir de ahora, UNdeC). Buscamos comprender las tácticas (de Certeau, 2000) que despliegan los estudiantes para permanecer y finalizar la carrera universitaria y dimensionar el alcance de cada una de ellas. Para esto, analizamos la perspectiva de los estudiantes a partir de sus relatos de vida (Bertaux, 1999) y los sentidos que le otorgan a su experiencia estudiantil (Carli, 2012).

La elección del tema surge de la relevancia que adquiere el fenómeno en los últimos años, abordado principalmente desde dos enfoques: quienes analizan las razones y condicionantes de la deserción y quienes estudian los mecanismos y tácticas de permanencia. Tanto en Argentina como en el resto del mundo, las tasas de deserción universitaria se encuentran en aumento (OECD, 2017). En el país se estima que la tasa de abandono se sitúa cerca del 60% (Marquina, 2011), registrándose los más altos índices durante el primer año de la carrera. Este escenario generó un campo específico de reflexión dentro y entre instituciones universitarias que se vio plasmado en la proliferación de investigaciones científicas, jornadas y ámbitos de debate, como la “Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior”¹.

En la UNdeC existe una preocupación por lograr la permanencia estudiantil que se aborda desde dos áreas específicas de la gestión universitaria: el Servicio de Orientación Vocacional y el Servicio de Tutorías Estudiantiles. El primero, entre otras tareas, se encarga de reorientar a estudiantes que atraviesan dudas sobre la elección de la carrera, en tanto el segundo acompaña y orienta a los estudiantes en el proceso de ambientación a la cultura universitaria. En las primeras entradas al campo, informantes clave de ambas áreas y docentes-investigadores de la universidad mencionaron a la deserción estudiantil como una preocupación institucional prioritaria.

En la Licenciatura en Comunicación Social de la UNdeC la problemática también reviste gravedad. De los 44 nuevos inscriptos que ingresaron en 2012 cuando se implementó el nuevo

¹ Puede consultarse el repositorio a través del siguiente link: http://www.alfaguia.org/alfaguia2/busqueda_general.php?lista=pais

plan de estudios de la carrera, al cabo de siete años ninguno de ellos la finalizó², y solo siete estudiantes se encuentran a poco de terminarla. El desgranamiento, sumado a la baja matrícula de la carrera, da como resultado cursos con muy pocos estudiantes.

La intención de la presente tesina es realizar una reflexión situada que contribuya a comprender el entramado simbólico que incide en el desarrollo de tácticas de permanencia por parte de los estudiantes en este contexto particular. Adoptamos, para ello, aportes desarrollados tanto a nivel local como global.

Buscamos complementar los abordajes más habituales de tipo macro-sociológicos en relación al fenómeno, rescatando la dimensión simbólico-experiencial de la permanencia. ¿Cómo los estudiantes hacen inteligible su paso por la universidad y toman, a partir de ello, decisiones en relación a su propio tránsito por la institución? Entendemos que comprender cómo los sujetos hacen inteligibles sus experiencias y decisiones nos ayuda a evidenciar aspectos del fenómeno que no se manifiestan desde un abordaje macro-estructural.

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DEL OBJETO ANALÍTICO

Dado que el interés está puesto en conocer las herramientas que desarrollan los estudiantes y comprenderlas como el resultante de un entramado institucional, académico y socioeconómico, decidimos abordar la problemática desde el concepto de permanencia y no desde el de abandono. Esta perspectiva, además, nos permite atender a procesos, en tanto los relatos retrospectivos dan cuenta de transformaciones subjetivas, cambios de perspectivas, a la vez que nos ofrecen una mirada “desde abajo” (Thompson, 1989) de la historia reciente de la institución universitaria.

En esta línea, y dado que nos centramos en la mirada de los estudiantes, retomamos el concepto de experiencia universitaria desarrollado por Sandra Carli (2012):

Al emplear la expresión “experiencia universitaria”, nos interesa introducir una nueva perspectiva en los estudios sobre la universidad que atienda a las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido para poner en cuestión una mirada generalista, introducir cierto realismo en los modos de pensar la universidad y narrar la historia del presente. En tanto “la `experiencia´ se halla en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual” (Jay,

² Fuente: Departamento de Información Universitaria – SPU (Secretaría de Políticas Universitarias).

2009: 20)³, abordar la experiencia universitaria supone varios desafíos. En primer lugar, implica capturar a través de la incursión en las historias individuales y colectivas y en las narrativas –en este caso de los estudiantes– distintos aspectos de la vida universitaria; en segundo lugar, ahondar en elementos propios de las instituciones, combinando la perspectiva de los sujetos con la exploración de los rasgos de las culturas institucionales; por último, realizar una aproximación histórica que no aspira a una comprensión totalizadora sino a identificar y situar algunos fenómenos y problemáticas universitarias específicas. (2012, págs. 26 - 27)

Esta perspectiva va en sintonía con nuestra intención de recuperar la voz del estudiantado y acceder, a través de sus relatos, a sus vivencias, representaciones y modos de apropiación de la institución universitaria.

ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

Conforme a los objetivos de investigación mencionados, organizamos la exposición de la siguiente manera: en primer término, describimos el contexto geográfico, social e institucional en que se desarrolla la experiencia estudiantil de las personas entrevistadas. Luego, repasamos las investigaciones previas que sirvieron como punto de partida para el presente análisis.

En segundo término, damos cuenta de la perspectiva teórica adoptada a partir de los principales conceptos de los autores elegidos y de las decisiones metodológicas asociadas.

La investigación propiamente dicha, por su parte, está compuesta por dos capítulos de análisis. El primer capítulo busca comprender y explicar de qué manera la interacción social en este entorno específico configura un tipo de sociabilidad particular y modos de percibirse a uno mismo y al otro. Para ello, tenemos en cuenta los relatos que describen las dificultades del inicio universitario, el momento de la conformación del grupo de pares como herramienta para superar esas dificultades y la conformación de identidades grupales que fomentan la cohesión, pero también las dinámicas exclusivas. En este contexto, atendemos principalmente a las respuestas que ofrecen los estudiantes para lograr la permanencia universitaria.

En el segundo capítulo indagamos en las representaciones que los estudiantes tienen acerca de los docentes, la carrera y la universidad, y la manera en que estas influyen sobre las decisiones de abandonar o permanecer. Prestamos especial atención a la construcción de

³ La cita hace referencia al libro *Cantos de Experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*, Buenos Aires, Paidós

vínculos de reconocimiento recíproco entre docentes y alumnos y a la relación que estos últimos establecen entre acompañamiento profesoral y permanencia universitaria. Nos detenemos en la operación metonímica que traslada cualidades docentes hacia la institución universitaria. Luego, vemos cómo los estudiantes se representan su propia experiencia y la organizan a partir de tres dicotomías que repercuten de manera disímil sobre la permanencia. Por último, analizamos la influencia de las representaciones acerca del futuro laboral.

Para finalizar, presentamos un apartado de cierre que ofrece conclusiones, aportes del presente trabajo para pensar la cuestión de la permanencia y propuestas para futuras líneas de investigación.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTADO DEL ARTE

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La UNdeC está ubicada en Chilecito, La Rioja, ciudad cabecera del departamento de mismo nombre. Se trata de uno de los centros urbanos más importantes de la región de los Valles Áridos del noroeste argentino, luego de las ciudades de La Rioja, San Fernando del Valle de Catamarca y San Juan. El valle Antinaco - Los Colorados en que se encuentra la ciudad está situado entre el Nevado de Famatina y el cordón de la Sierra del Velasco.

Según datos del Censo 2010 la población local asciende a 60 mil personas: unas 50 mil se concentran en el casco urbano de Chilecito y el resto en distritos rurales aledaños (Vichigasta, Nonogasta, Sañogasta, Miranda, Guanchín, San Miguel, Santa Florentina, Los Sarmientos, San Nicolás, Malligasta, Anguinán, Tilumuqui y La Puntilla).

Los habitantes se dedican en gran parte a la actividad agropecuaria ya que, pese al marcado déficit hídrico de la región, es la zona de mayor producción agroindustrial de La Rioja. Las actividades económicas principales son las vitivinícolas, olivícolas y nogaleras, para cuyo riego se dispone del agua derivada de las nieves del Famatina y de perforaciones.

La UNdeC fue creada en noviembre de 2003 mediante la Ley 25.813 del Congreso de la Nación. Se trató de un caso excepcional en que una universidad nacional surgió como escisión de otra dentro de la misma provincia⁴, en este caso, sobre la base de la preexistente Sede Chilecito de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR).

Desde entonces, la institución enunció como uno de sus objetivos principales contribuir, a través del desarrollo científico y tecnológico, al crecimiento del desarrollo local y a la sustentabilidad de proyectos vinculados con la comunidad, aprovechando para ello las características propias de la región. De acuerdo a informaciones recabadas de documentos institucionales, la UNdeC se encuentra en una etapa de creación y fortalecimiento de sus capacidades científico-tecnológicas, por ejemplo con la creación de un Laboratorio de Alta Complejidad (LAC) para la investigación y el servicio de análisis químicos, biológicos y

⁴ Puede nombrarse como precedente el caso de la Universidad Nacional del Sur que se escindió de la Universidad Nacional de La Plata, ambas de la Provincia de Buenos Aires. Sí son más frecuentes los casos en que se autonomiza una sede ubicada en una provincia distinta a donde se encuentra la sede central (por ejemplo, el caso de las universidades nacionales de San Luis y San Juan que surgieron a partir de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza).

toxicológicos que satisfaga las necesidades de los servicios de control y de investigación del sector agroindustrial y estatal de la región.

Según lo enunciado en su página web institucional, la universidad también se propone responder a la demanda por estudios de nivel superior con orientación técnica que permitan una rápida inserción laboral y den soluciones a las necesidades productivas de la región. Por fuera de la UNdeC, prácticamente no hay instituciones de nivel superior que ofrezcan carreras de orientación técnica⁵ y la oferta de estudios terciarios no universitarios se basa casi exclusivamente en institutos de formación docente⁶.

Luego del proceso de normalización iniciado en 2008 la universidad adoptó una estructura matricial, por la cual las funciones básicas de la institución universitaria (gestión académica, extensión e investigación) están centralizadas y conforman una única unidad académica para todos los departamentos y escuelas.

La estructura universitaria está compuesta por 10 escuelas (Educación, Ciencias Agrarias, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Derecho, Desarrollo Local, Economía, Comunicación, Ciencias de la Salud, Ciencias Biológicas y Posgrado) y tres Departamentos Académicos (Ciencias Básicas, Ciencias de la Educación y la Salud y Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas).

La oferta académica de la Escuela de Comunicación incluye el título intermedio de Comunicador Social (34 asignaturas en seis cuatrimestres más una monografía final) y la licenciatura (47 asignaturas en ocho cuatrimestres, más pasantías, trabajo de investigación y un trabajo final) [Ver Anexo A. Materias y correlatividades].

Comunicación Social se dicta en Chilecito desde 1993, cuando la actual UNdeC era una sede regional de la, por entonces recientemente creada, UNLaR. Se trata de la carrera con menos estudiantes de la UNdeC⁷. En nuestra entrada al campo observamos la existencia de un vínculo cercano entre los distintos sujetos institucionales, donde tanto los docentes como las

⁵ La sede más cercana de la UNLaR está ubicada en Villa Unión, a 120 kilómetros de Chilecito. La única institución superior con una carrera de orientación técnica por fuera de la UNdeC es el Instituto Superior de Formación Técnico Profesional ubicado en Nonogasta, que ofrece la Tecnicatura Superior en Gestión de la Producción Agropecuaria. Fuente: Ministerio de Educación de la Nación – Becas Progresar. Recuperado de: <https://becasprogresar.educacion.gob.ar/mapa.php?ia=12>

⁶ De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Formación Docente en la ciudad de Chilecito hay cuatro institutos. Información recuperada de: <https://mapa.infed.edu.ar/>

⁷ En 2016 la carrera contaba con 125 estudiantes, según datos del Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado de <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1/twLPUKcN3UrQPuOrJYKs>.

autoridades de la carrera reconocen a todos los estudiantes y están al tanto de sus trayectorias. Estas características eliminan como variable de estudio el fenómeno de la masividad, con frecuencia mencionada en otras universidades como obstáculo para la afiliación, debido a la alienación que genera en los ingresantes este tipo de sociabilidad (Goldenhersh, Coria, & Saino, 2011; Parrino, 2010). La experiencia estudiantil chilecoteña, menos anónima que en las universidades masivas, le da una particularidad especial a nuestro caso de estudio.

Asimismo, tenemos en cuenta que las disciplinas también colaboran en conformar comunidades o tribus académicas (Becher, 2001) que dan cuenta de lógicas e identidades particulares que a veces trascienden lo meramente institucional. Debido a esto, habrá elementos del análisis de este caso que nos permitirán hablar de los estudiantes de Comunicación Social de otras universidades, a pesar de las diferencias institucionales que podamos encontrar.

Dado que la licenciatura y su título intermedio son la única oferta académica de la Escuela de Comunicación, los estudiantes no tienen materias en común con alumnos de otras carreras, como sí ocurre en otras escuelas de la universidad, por lo que la sociabilidad estudiantil en este caso se da solo entre estudiantes de la misma carrera. Además, la carrera está organizada en años y cohortes bien definidas y con una estructura de correlatividades rígida [ver Anexo A. Materias y correlatividades]. Estas características, como surge del análisis desarrollado en el capítulo 1, tienen consecuencias sobre la experiencia estudiantil y condiciona un tipo de sociabilidad particular.

En 2012 se implementó un nuevo plan de estudios, en el cual se enuncia que la carrera busca formar profesionales con aptitudes teórico-prácticas para desempeñarse en campos como medios de comunicación masivos e instituciones públicas o privadas. En la presentación de la carrera incluida en la página web oficial de la Universidad⁸ figura la siguiente información:

El objetivo de la carrera es formar profesionales capaces de:

- Integrar saberes específicos, competencias genéricas y capacidades prácticas para desempeñarse en los medios de comunicación y en las áreas de comunicación institucional de organizaciones públicas y privadas.

⁸ <http://www.undec.edu.ar/licenciatura-en-comunicacion-social/>

- Promover el desarrollo comunitario a partir de la intervención social cultural con metodologías participativas que habiliten la comprensión de las realidades locales en diálogo con lo nacional y lo global.
- Asumir tareas de diseño, gestión, producción y distribución de contenidos para los diversos canales y medios de comunicación en diferentes lenguajes, formatos y soportes. – articular creativa y críticamente los diversos paradigmas, herramientas y recursos de formación teórica y práctica para abordar problemáticas y fenómenos sociales y culturales complejos, y para seleccionar métodos y alternativas de solución.
- Contribuir con otros actores sociales y espacios académicos a la construcción colaborativa del contenido de la disciplina y a la definición de las formas responsables del ejercicio profesional.
- Promover una perspectiva superadora de la comunicación como objeto de estudio, relacionada con una visión estratégica e integradora de las dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas de la disciplina, y de sus saberes y prácticas profesionales.
- Fomentar la problematización y el análisis transdisciplinario de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos desde una perspectiva comunicacional, especialmente a nivel local y regional.

De acuerdo a datos elaborados por el Servicio de Tutorías Estudiantiles de la UNdeC (Zambrano & Carignano, 2017), el perfil de los ingresantes de 2017 responde a las siguientes características: la mayoría tiene entre 17 y 19 años, son solteros y no tienen hijos. En cuanto al lugar de residencia, la mayoría vive en Chilecito, aunque un número importante proviene de los distritos adyacentes a la ciudad caracterizados por ser ámbitos rurales. Más del 90% procede de escuelas públicas, la mitad egresó el año previo (2016) y un tercio entre los años 2010 y 2015. Casi dos tercios de los ingresantes no trabajan y quienes lo hacen se desempeñan en trabajos transitorios o temporales. Por su parte, gráficos confeccionados por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (SPU) a partir de estadísticas brindadas por la UNdeC corroboran estos datos [Ver Anexo B. Gráficos elaborados por la SPU sobre los perfiles estudiantiles].

Si bien no hay datos concretos, los informantes clave entrevistados estiman que más del 90% de los estudiantes de la UNdeC no tienen familiares directos con formación universitaria.

ESTADO DEL ARTE

Como mencionamos previamente, la permanencia universitaria es un fenómeno ampliamente abordado desde distintos enfoques por investigaciones anteriores. Podemos citar, entre los antecedentes de investigación más relevantes, el modelo de integración social que Vincent Tinto utiliza para explicar la deserción, los estudios de matriz bourdeana de Nora Gluz y Ana María Ezcurra que estudian el abandono en universidades del conurbano bonaerense o el trabajo de Marta Panaia, quien estudió el tema en vinculación con la inserción al mercado de trabajo en las carreras de ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

El autor estadounidense Vincent Tinto (1993a) considera que la mayor parte de las deserciones no tienen su origen en el desempeño académico, sino que se producen por una insuficiente integración del estudiante en los ambientes académico y social de la comunidad universitaria. La deserción, entonces, no es solo un fenómeno individual, sino también institucional y social. Por eso es tan importante el análisis de los aspectos sociales tanto como de los institucionales.

Desde este punto de vista, el abandono no debe ser visto como responsabilidad solo del individuo, sino que es necesario preguntarse por el rol de la institución en la construcción de ese fenómeno, y pensar qué se hizo para acompañar y ayudar a que el estudiante logre su cometido. De allí que propone una reflexión *desde la institución*, que sirva para elaborar estrategias de intervención.

Este enfoque recupera la teoría sociológica de Emile Durkheim, quien aborda el fenómeno del suicidio no como una cuestión individual y aislada, sino como parte de la relación entre el individuo y la sociedad, es decir, como un hecho social (Durkheim, 1999). Tinto se encarga de aclarar que no es su intención establecer una comparación lineal entre suicidio y abandono, sino entre el proceso de abandono universitario y el proceso de integración personal a las comunidades que Durkheim describió.

En síntesis, para Tinto, a mayor grado de integración del individuo con la universidad, mayores serán las probabilidades de que concluya sus estudios. Esto se debe al compromiso que el estudiante genera con la institución. La deserción, en cambio, puede deberse a que la universidad no colma las necesidades del estudiante, lo que produce un debilitamiento en su compromiso y expectativas iniciales. Por ello, es vital para analizar la deserción, conocer lo que esta significa para el individuo, y los sentidos e interpretaciones que el sujeto le da a su experiencia.

Buena parte de las críticas que recibió el trabajo de Tinto se basaron en el sesgo que implica haber centrado su investigación en la Universidad de Chicago, una universidad de tipo *campus* con residencia, donde los estudiantes no solo asisten a clases, sino que también duermen y pasan la mayor parte del tiempo. Eso explicaría por qué para el autor es tan importante la integración. Sin embargo, esto es de más difusa aplicación en la mayoría de las universidades urbanas, donde los estudiantes solo asisten a clases. El mismo Tinto aceptó esta crítica y reconoció que en las universidades no residenciales juegan un rol más importante las comunidades externas (familia y trabajo, entre otras) (Tinto, 1993b).

A pesar de las diferencias entre los casos de estudio, el concepto de integración nos será útil en nuestra investigación. Al contrario de lo que ocurre en las grandes universidades urbanas, donde la experiencia universitaria tiende a ser anónima (Carli, 2012; Pierella, 2014b; Sosa & Saur, 2014), en Comunicación Social de la UNDeC los vínculos entre pares y con los profesores se vuelven más cercanos y personales. Esto se debe esencialmente a que la universidad se encuentra inscripta en la dinámica de una pequeña ciudad de La Rioja donde la vida cotidiana y la sociabilidad adquieren una fisonomía particular. A esto se suma la baja matrícula de Comunicación Social, lo que intensifica el fenómeno. En este contexto, la integración del estudiante a la comunidad académica se vuelve crucial para la permanencia.

En el ámbito local la reflexión acerca de la permanencia universitaria también ocupó un lugar importante en los últimos años. La investigadora Nora Gluz (UNGS - UBA) dirige su atención a la “tensión entre las dinámicas tendientes a la democratización social del acceso y permanencia en la universidad y otras de corte selectivo, producto del origen elitista de la institución universitaria” (2011, pág. 11). La autora afirma que las políticas de ingreso irrestricto aplicadas al comienzo de la democracia fueron acompañadas por mecanismos selectivos implícitos, una “selección diferida que se manifiesta en el desgranamiento en el primer tramo universitario condicionado por la procedencia socioeconómica” (2011, pág. 16).

Así, Gluz inscribe el debate de las políticas de admisión en el más amplio de los procesos de reproducción y resistencia de la desigualdad social. Su enfoque apunta a cuestionar la estructura y la lógica de funcionamiento propia de la universidad, tanto de las prácticas organizativas como de las académicas. La intención es dilucidar cómo estas dimensiones inciden en la selectividad social de los estudiantes.

El ingreso irrestricto en nuestro país expresa cómo la selectividad social puede operar no solo mediante acciones explícitamente selectivas sino también a través de mecanismos y posicionamientos aparentemente democráticos. En la práctica ambas modalidades de

ingreso comparten el ignorar la heterogeneidad social y cultural de la nueva población estudiantil, solo que sus efectos se hacen sentir en diferentes momentos del tránsito universitario (2011, pág. 232).

Para Gluz no basta con desplegar estrategias innovadoras *ad hoc*, sino que es necesario transformar las prácticas que hacen a la estructura misma de la universidad tradicional, creada para un reducido público homogéneo. Para ello hace falta una comprensión más profunda acerca de cómo opera el *habitus* organizacional en la construcción social del fracaso en la universidad.

En sintonía con este planteo, la investigadora Ana María Ezcurra (UNTREF - UNGS - UBA) vincula el fenómeno global de la deserción al fenómeno también global de la masificación, que permite el acceso a la universidad a sectores antes excluidos. Según la autora, son los alumnos de estatus socioeconómicos en desventaja los que sufren mayores dificultades académicas, lo que redundaría en brechas agudas en las tasas de graduación según estatus socioeconómico. Estas dificultades académicas son un factor determinante de deserción, y es por eso que sostiene el carácter educativo del abandono en la educación superior.

Esta vinculación entre masificación y deserción universitaria entraña una desigualdad social intensa y creciente, por eso se habla de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011) como una tendencia estructural y socialmente condicionada de la educación superior. Las autoras, en parte, explican esto a partir de los conceptos de *habitus* y capital cultural de Bourdieu (1985): a mayor capital cultural, mayor probabilidad de persistencia.

Tanto Gluz como Ezcurra toman como caso de estudio la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), creada en 1993 y ubicada en Malvinas Argentinas, partido del conurbano bonaerense. Esta institución, al igual que la UNDeC, es un ejemplo de la creciente expansión del nivel superior producto de la ampliación de la demanda por más educación que cobró impulso a partir de la década del ochenta (Gluz, 2011). Este fenómeno de la expansión, sumado a la creciente masificación, hizo que la población universitaria se volviera sumamente heterogénea y ya no pudiera pensarse en el estudiante universitario como un “heredero” (Bourdieu & Passeron, 2009). Por el contrario, las nuevas universidades ubicadas en lugares periféricos tienen, mayoritariamente, ingresantes que son primera generación de universitarios en sus familias. Es por eso que, pese a las diferencias que podemos encontrar entre los contextos de estudio, las reflexiones de las autoras sobre el rol de las nuevas universidades en la construcción del fracaso o éxito de los alumnos nos resulta útil para pensar nuestro caso.

Por su parte, la socióloga Marta Panaia centra sus estudios en la relación formación-trabajo y su vinculación con la deserción universitaria en carreras de Ingeniería de distintas regionales de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Analiza los modos de inserción de los ingenieros en el mercado de trabajo como una arista importante para la comprensión del problema.

Le interesa comprender la decisión del abandono “a partir de los acontecimientos que frecuentemente se convierten en clave en la toma de decisiones de los que abandonan” (2013, pág. 16). Según la autora, la decisión de dejar la universidad permite identificar muchos momentos previos que funcionan como indicios, lo que habilita a que las instituciones puedan anticipar esas conductas y actuar preventivamente para evitarlas o disminuirlas. Utilizamos algunos estos aportes para pensar la relación entre permanencia y horizontes de graduación.

Los trabajos mencionados previamente son algunos de los más significativos en el abordaje de la permanencia y deserción. De ellos, recuperamos algunos conceptos y herramientas metodológicas teniendo en cuenta las modificaciones necesarias para adaptarlos a nuestro caso de estudio.

En primer lugar, una de las características que distinguen a la UNdeC es que se trata de una universidad nueva⁹. En este aspecto se distingue de las “universidades tradicionales” (Mollis, 2001) por no contar con una tradición ampliamente sedimentada, ni contar con el prestigio institucional de otras universidades nacionales o internacionales. Esto difiere del contexto en el que escribe Tinto pero se acerca al de Ezcurra y Gluz, cuyos estudios se centran en universidades del conurbano bonaerense creadas en la década del noventa.

Además, la mayor parte de los estudiantes de la UNdeC son primera generación de universitarios en sus familias, lo cual conlleva un desafío para la Universidad en la adaptación a estos “recién llegados” (Bourdieu & Passeron, 2009) a la universidad pública. Al no trabajar con el perfil del “heredero”, podemos ver a través de los relatos cómo los estudiantes se construyen a sí mismos como universitarios en su práctica. Esta particularidad también nos acerca al contexto en que investigan Ezcurra y Gluz.

Por último, la UNdeC es una institución ubicada en la periferia, y al encontrarse alejada de los principales centros urbanos (Buenos Aires, Córdoba, Rosario, La Plata) se distingue de otras universidades nuevas por no estar inscripta en el ámbito urbano. Tampoco se encuentra, por su posición geográfica, dentro de la órbita de otra universidad más grande, lo que sí ocurre con

⁹Incluimos en esta categoría a las universidades que no pueden considerarse de creación reciente pero tampoco cuentan con décadas de funcionamiento.

las universidades del conurbano bonaerense. En este caso la dinámica institucional se desarrolla en una pequeña ciudad alejada de la centralidad porteña. Esto también tiene implicancias porque se trata de una de las pocas instituciones de la zona donde se pueden realizar estudios terciarios y universitarios, como dimos cuenta en el apartado anterior. Esta característica proporciona una singularidad con respecto a los anteriores casos de estudio.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Atentos a que la diversidad de investigaciones y perspectivas sobre la permanencia no siempre se tradujo en un diálogo interdisciplinario que enriqueciera el debate (Santos Sharpe & Carli, 2016), elegimos para nuestro trabajo un abordaje que integra distintas herramientas conceptuales. Entre otros autores, rescatamos las reflexiones que realiza Alain Coulon desde la etnometodología para pensar la permanencia universitaria; retomamos las nociones de táctica y estrategia desarrolladas por el historiador Michel de Certeau; abordamos el concepto de identidad desde el interaccionismo simbólico propuesto por Stuart Hall; utilizamos elementos de la lingüística cognitiva (George Lakoff & Mark Johnson) para analizar las metáforas utilizadas por los entrevistados; y retomamos los aportes conceptuales de Pierre Bourdieu acerca de la diferenciación de capitales culturales.

El sociólogo francés Alain Coulon se pregunta en *El oficio del estudiante* (2005) qué hace que algunos estudiantes sean “exitosos” (cumplan sus metas, persistan en sus estudios, finalicen a tiempo) y otros fracasen. Para el autor esto depende de un proceso de afiliación institucional e intelectual que el estudiante debe elaborar y el cual implica no solo el conocimiento de los contenidos, sino también la comprensión de códigos, exigencias implícitas y el dominio de las rutinas. Para lograrlo, el estudiante debe desplegar una serie de estrategias que lo conviertan en estudiante universitario, condición que no viene dada por la inscripción a la universidad. Esto es a lo que Coulon llama la adquisición por parte del alumno de “el oficio del estudiante”.

Este paso de iniciación y de afiliación a los usos y costumbres de un nuevo mundo, se produce en tres tiempos. El primero es el llamado tiempo de alienación, donde el estudiante experimenta una serie de rupturas con sus anteriores referencias u orientaciones. Puede vivirse como un momento de aislamiento y de anomia, pero también es cuando se descubre el *habitus* universitario y el lenguaje científico de las disciplinas. Es un periodo de incertidumbres y de dudas en el que aprendizajes complejos deben operarse rápidamente. En un segundo momento, el novato se convierte en aprendiz: comienza a organizarse, a definir sus estrategias y a generar sus rutinas. De no hacerlo, puede producirse el abandono. Finalmente, llega el tiempo de la afiliación, en la que el estudiante se convierte en miembro de la comunidad universitaria, sintiéndose más a gusto con sus reglas, lenguajes y exigencias. Entre sus nuevas adquisiciones se encuentran la administración autónoma de su trabajo y la comprensión de los códigos del trabajo intelectual.

Entendemos, al igual que Coulon, que este proceso de adaptación al mundo universitario exige de una reflexión a la vez pedagógica e institucional. Desde esta óptica, el trabajo de los investigadores debe ser el de “hacer explícitos los fundamentos disciplinares e institucionales ampliamente tácitos en los procesos de afiliación intelectual e institucional del estudiante universitario” (Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010, pág. 89) así como “analizar los métodos o procedimientos que emplean los individuos para llevar a buen término las diferentes operaciones que emprenden en su vida cotidiana” (pág. 90).

Coulon realiza su investigación en la Universidad de Paris, una institución de elite internacional ubicada en la centralidad europea. Si bien esto nos obliga a una adaptación de la teoría a nuestro contexto particular, consideramos que los conceptos elaborados por el autor son de utilidad para nuestro caso estudio. Distintos contextos socioculturales e institucionales significarán distintos procesos particulares que los estudiantes deberán atravesar para convertirse en miembros afiliados de la institución. Nos interesa, en este caso, indagar las características particulares que adquiere este proceso en la UNdeC.

Dado que el interés está puesto en conocer los métodos o procedimientos que emplean los estudiantes para permanecer en la institución universitaria, utilizamos las nociones de táctica y estrategia desarrolladas por Michel de Certeau para diferenciar los movimientos de quienes se insertan en posición de debilidad en la institución universitaria, de las acciones calculadas de la propia institución. Define De Certeau (2000):

llamo táctica a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña (...) No cuenta con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo (pág. 43).

En cambio, entiende por estrategias

al cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como algo propio y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas (pág. 42).

Desde esta óptica, la institución universitaria se sitúa en una posición de dominio del lugar (de tiempo, de saberes, de poder) frente a los estudiantes que operan sus tácticas en un terreno que les es ajeno.

Para el análisis de las construcciones identitarias que surgieron como emergentes de los discursos estudiantiles, retomamos la perspectiva del interaccionismo simbólico de Stuart Hall (2003). A diferencia de las visiones esencialistas que definen a la identidad como una noción integral, originaria y unificada, el autor la piensa como un *proceso de identificación*, nunca terminado, y siempre en construcción. La identidad, pensada en estos términos, es más un trabajo discursivo que marca y ratifica límites simbólicos y produce “efectos de frontera”. De este modo, cada identidad necesita de lo que queda afuera, su “exterior constitutivo”, para consolidar el proceso. Puesto entonces que las identidades “son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida” (Hall, 2003, pág. 18) nos interesa ver cómo y por qué se configura este proceso en este ámbito institucional específico.

Para analizar las representaciones estudiantiles acerca del entorno universitario, retomamos el enfoque teórico-metodológico de Ruth Sautu, Paula Boniolo e Ignacia Perugorría (2007), quienes entienden a las representaciones sociales como “un conjunto organizado de opiniones creencias y actitudes construidos históricamente e impregnados por el sistema de valores del grupo” (pág. 268). La doble función que cumplen en un conjunto social es:

Primero, establecer un orden que posibilite orientarse en el mundo material y social (...); y segundo, posibilitar la comunicación mediante códigos para nombrar y clasificar aspectos de nuestro mundo y de nuestra historia. Es decir, las representaciones sociales son un modo compartido de dar sentido para que las cosas sean miradas de una manera y no de otra” (Sautu, Boniolo, & Perugorría, 2007, pág. 260).

Las representaciones sociales son, entonces, un sistema producido socialmente y no de manera individual, que implica una forma de conocer y comunicarse prácticamente en la vida cotidiana mediante metáforas, imágenes e ideas implícitas. Buscamos comprender de qué manera dichas representaciones constituyen la realidad al mismo tiempo que influyen sobre las decisiones de abandonar o permanecer.

En esta línea, utilizamos aportes de la lingüística cognitiva para analizar las metáforas familiares que de manera recurrente surgieron en los discursos estudiantiles. George Lakoff y Mark Johnson (1995) entienden a las metáforas no como un ornamento, sino como parte del

modo en que conocemos, comprendemos y conceptualizamos el mundo y, en consecuencia, actuamos en él. El lenguaje, desde esta perspectiva, actúa como estructura estructurante que afecta nuestro modo de ver y actuar en el mundo: de acuerdo a la metáfora “marco” que utilizemos, las opciones que concebimos al pensar ya están mediadas y limitadas socialmente. Este aporte nos permite profundizar en las significaciones y construcciones identitarias que subyacen en la elección de metáforas de tipo familiar para describir la sociabilidad universitaria, al mismo tiempo que atender a las consecuencias que la elección de dichas metáforas tiene en la sociabilidad.

La teoría sociológica de Pierre Bourdieu nos ayuda a comprender elementos de distinción entre capitales culturales (Bourdieu, 1985) que operan en el imaginario, en la medida en que distintos conjuntos de disposiciones y de bienes culturales son valorados y reconocidos de manera diferencial al interior de la institución universitaria.

EL CAMINO METODOLÓGICO

Realizamos un trabajo de investigación cualitativa que analiza los relatos actuales de los estudiantes surgidos de entrevistas en profundidad. Esta decisión se tomó con el objetivo de recabar información sobre las significaciones que ellos atribuyen a su experiencia estudiantil y los sentidos que le otorgan.

En base a los objetivos propuestos y las necesidades que de ellos surgen, optamos por utilizar para las entrevistas el método biográfico, particularmente en su modalidad de “relatos de vida” (Bertaux, 1999). Partimos de la premisa de que el discurso vehiculiza los sentidos de los actores, expresa las teorías con que estos se guían y resuelve asuntos de inteligibilidad y acción en el marco de su vida cotidiana (Meccia, 2012). Intentamos, a partir de esto, acceder al universo simbólico y significativo de los sujetos, constituido y constituyente de la realidad social, e identificar las tácticas que utilizan para hacer comprensible su experiencia.

Entrevistamos a estudiantes avanzados para reflexionar acerca de la permanencia porque, si consideramos que la mayor tasa de abandono universitario se da en los primeros años de cursada, creemos necesario prestar atención a las personas que hayan superado esa etapa. Son ellos quienes mejor pueden dar cuenta de las tácticas desarrolladas a lo largo de toda la carrera. Además, quienes persistieron en sus estudios y llegaron a las instancias finales se convirtieron, como expresa Coulon, en “expertos” en la vida institucional-estudiantil de la universidad, lo que los convierte en informantes pertinentes para el análisis. También interesa, particularmente, la cohorte que entrevistamos, porque serán los primeros egresados del nuevo plan de estudios, lo que nos permite una visión privilegiada de la historia reciente de la Escuela de Comunicación de la UNdeC.

Las entrevistas fueron realizadas en octubre de 2017, a partir de la conformación de una muestra basada en criterios teóricos (Flick, 2007, pág. 78), a los siete estudiantes que ese año cursaban el último año de la licenciatura. Todos los entrevistados viven en el casco urbano de Chilecito; dos de ellos son varones y cinco son mujeres; seis son primera generación de estudiantes universitarios en sus familias; dos tienen más de cuarenta años, dos alrededor de treinta y los restantes tres, menos de veinticinco. Al momento de las entrevistas cuatro contaban con trabajos estables y tres tenían trabajos *part-time* o esporádicos.

Las trayectorias también son heterogéneas: dos están a poco de terminar la carrera en los tiempos previstos por el plan de estudio (teniendo en cuenta que por razones institucionales

vinculadas al cambio de plan no pudieron realizar las prácticas preprofesionales con anterioridad); tres realizaron la carrera en dos tramos (con el plan anterior y con el actual); dos necesitaron más años para llegar a las instancias finales que las estipuladas por el plan. Pese a que describieron la experiencia de estudio como un disfrute, mayoritariamente declararon haber elegido Comunicación como segunda opción o “por descarte” (aspecto que se pudo observar en alusiones tales como “no tiene matemática”). Como ya dijimos, buscamos como atributo controlado que los entrevistados fueran estudiantes avanzados de la carrera. Dentro de este criterio teórico de construcción de la muestra, intentamos que las personas entrevistadas dieran cuenta de la mayor diversidad posible de experiencias estudiantiles.

Todas estas decisiones metodológicas colaboraron en definir la investigación: realizamos un abordaje sincrónico sobre el cual se buscó construir categorías de análisis diferidas a partir de los relatos de la experiencia estudiantil sobre la base de entrevistas en profundidad, e identificamos repertorios de motivos, *turning points*, que configuran atmósferas decisionales.

Todo esto supone, desde el punto de vista teórico y metodológico, centralizar la investigación en los “relatos de permanencia”. Esto nos lleva al segundo aspecto clave del proceso de investigación: la manera en que los objetivos de investigación que acabamos de nombrar se vinculan con el marco teórico-conceptual en la medida en que ambos dan cuenta de la interrelación entre biografías personales y el marco social en el que se insertan. Definidos los aspectos metodológicos, los siguientes capítulos presentan el análisis de la investigación.

A modo de adelanto, a partir del trabajo de investigación podemos concluir que los estudiantes entrevistados, que comenzaron la experiencia universitaria en una situación de desconcierto debido a múltiples circunstancias (son primera generación de estudiantes universitarios en sus familias, dudas e incertidumbres respecto a la disciplina y la institución universitaria, entre otras) recurrieron a la construcción de un tipo de sociabilidad de fuerte integración con pares y docentes de la carrera, en un marco institucional que lo permitía e incluso fomentaba. Sin embargo, estas herramientas, simultáneamente afectaron a otros ciertos perfiles de estudiantes que se quedaron afuera de este tipo de sociabilidad. Incluso la construcción de una relación docente-alumno que benefició la afiliación y la permanencia pudo verse desestabilizada hacia el final de la carrera, debido a cambios estructurales en la experiencia estudiantil. Por lo tanto, las tácticas que relevamos son, por definición, precarias e inestables, en la medida en que una vez construidas no sirven de una vez y para siempre ni para todos los perfiles de estudiantes.

CAPÍTULO 1. INTERACCIÓN SOCIAL ESTUDIANTIL Y PERMANENCIA UNIVERSITARIA

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo indagamos cómo la interacción social de los estudiantes de Comunicación Social de la UNdeC involucra modos específicos de verse a uno mismo (aquellos que caracterizamos como sentirse un “forastero”), modos de sociabilidad (en particular en torno a los grupos de pares) y modos de ver al otro (los usos de metáforas familiares). El objetivo del capítulo es analizar las maneras en que este tipo de sociabilidad (Simmel, 2002) caracterizada por una fuerte identidad grupal (Remedi, 2004) y por la creación de vínculos estrechos al interior del grupo interviene en la permanencia universitaria de los estudiantes de Comunicación Social de la UNdeC. Las características de esta sociabilidad se plasman en los relatos de las personas entrevistadas en apreciaciones esencialistas (Laclau & Mouffe, 1987) sobre el carácter del grupo (por ejemplo, el acompañamiento como algo intrínseco) y en la utilización de metáforas familiares (docente como padre y pares como hermanos) para describirlo.

Observamos que estas concepciones y representaciones acerca del modo de ser estudiante de la carrera de Comunicación en la UNdeC se ponen en contraste con un otro, a veces personificado por docentes de otras universidades o nuevos estudiantes, que no comparten estos modos e incluso los perturban.

Considerando estas primeras observaciones respecto de los modos de interacción social, organizamos la exposición en tres ejes centrales: 1) el ingreso universitario vinculado a la noción de “forastero” (Schültz, 2003) y las incertidumbres que ello conlleva; 2) la grupalidad como táctica (de Certeau, 2000) para comenzar a transitar la universidad como miembros afiliados (Coulon, 2005); y 3) las metáforas (Lakoff & Johnson, 1995) familiares como producto de la marcación de límites simbólicos (Hall, 2003) entre un adentro y un afuera y sus dinámicas de exclusión asociadas.

La organización del capítulo se corresponde con los tres ejes de análisis e intenta desandar la trayectoria de los estudiantes, comenzando por el momento del ingreso hasta aquel en el que se perciben como plenamente afiliados a la institución universitaria. Veremos que en el momento del ingreso las condiciones iniciales (entre otras, ser primera generación de universitarios en sus familias, haber comenzado la carrera con dudas respecto al propio futuro), las trayectorias previas y el contexto particular contribuyeron al desconcierto inicial y

a sentirse “forasteros” en la universidad, lo que tuvo repercusiones tanto en la sociabilidad como en las tácticas de permanencia universitarias. Luego, analizaremos las características de esa forma particular de sociabilidad, especialmente del hecho de que opere como apoyo mutuo tanto a nivel académico como afectivo. En este sentido podremos ver que se trata de una táctica exitosa, en la medida en que, efectivamente, ayuda a los estudiantes que participan de ella a permanecer en la universidad. Sin embargo, como veremos en un tercer momento, la experiencia universitaria estructurada metafóricamente en términos de familia da cuenta de dinámicas tanto inclusivas como exclusivas que pueden afectar la permanencia de ciertos perfiles de estudiantes.

SENTIRSE UN FORASTERO EN LA UNIVERSIDAD

Para dimensionar la importancia que adquiere la sociabilidad entre pares y la elección de respuestas grupales a los desafíos universitarios en nuestro caso de estudio, creemos necesario comenzar por comprender la posición en la que se insertaron estos estudiantes a la universidad.

Los estudiantes avanzados de Comunicación Social de la UNdeC que entrevistamos recuerdan retrospectivamente el tiempo del ingreso (Coulon, 2005) a la universidad como la convergencia de una serie de dificultades que marcaron su particular forma de ser estudiante. Para explicar este comienzo recurrimos al concepto de “forastero” (Schültz, 2003), que alude al momento en que el ingresante “recién llega a un lugar desconocido a tratar desesperadamente de encontrar los códigos y las pautas para moverse e interactuar en ese ámbito” (Andrade, 2011, pág. 11) en búsqueda de ser definitivamente aceptado, o al menos tolerado, por el grupo al que se aproxima.

En este apartado analizamos las circunstancias que influyeron en que las personas entrevistadas se hayan sentido forasteras en la universidad y el vínculo que esto tiene con experiencias educativas previas, condiciones familiares y características de la institución universitaria. Vemos cómo esta convergencia construyó posibilidades y también límites que demarcaron una manera particular de ser estudiante.

Una de las principales características que influyó en este sentido es que los estudiantes entrevistados son mayoritariamente primera generación de universitarios en sus familias: de los siete estudiantes entrevistados, seis responden a ese perfil. Investigaciones previas reconocieron en los estudiantes de primera generación universitaria ciertas características que dificultan la permanencia: en Argentina, Nora Gluz (2011) y Ana María Ezcurra (2011)

observaron que el capital cultural diferenciado (Bourdieu, 1985), en tanto forma de percepción y reconocimiento socialmente compartido como saberes prácticos, actúa sobre la representación del mundo y, particularmente, en relación a la mirada sobre la universidad.

En base a estos estudios, partimos de la hipótesis de que aquellos entrevistados que coinciden con ese perfil poseen ciertas representaciones previas sobre la universidad y la carrera elegida en base a creencias sociales compartidas, consumos culturales diversos o en relación a su sociabilidad más amplia (docentes, amigos, conocidos que fueron a la universidad) que en muchos casos no se corresponde con su experiencia estudiantil posterior. La construcción de categorías que les permitieran desenvolverse en la vida universitaria, por lo tanto, tuvieron que realizarla a lo largo de su experiencia de cursado, sin poder acudir a referencias familiares cercanas. Esta necesidad de constituirse como estudiantes universitarios en su misma práctica, significa, por supuesto, una dificultad extra para ellos, sobretodo en el momento de ingreso.

Sumado a esto, detectamos a partir de los relatos que las decisiones de ingresar a la universidad y de elección de la carrera no fueron tomadas con claridad y con objetivos claros. Por el contrario, los relatos dan cuenta de incertidumbres respecto del propio futuro. En primer término, cuando finalizan el colegio secundario, muchos estudiantes chilecitos no solo deben decidir si ingresar o no a la universidad y en qué carrera, sino que también se debaten entre “irse o quedarse”, es decir mudarse a otra ciudad para estudiar o hacerlo en Chilecito. La opción privilegiada para muchos jóvenes suele ser la de irse, y quedarse suele estar más asociado a la imposibilidad de trasladarse que a una decisión tomada por voluntad propia.

Veo que mis oportunidades de irme a La Rioja no eran muchas. (...) Y no me voy a olvidar más... en la esquina allá estábamos sentados con mi novia y justo pasa Sofía y dice: “Che, Gonza ¿qué vas a hacer? ¿Vas a estudiar? ¿Te vas a ir, te vas a quedar?”, “No sé, la verdad.” (...) Y lo pensé mucho ¿eh? y le hinché tanto las pelotas a mi viejo de decir “viejo, quiero estudiar”. Y bueno, no se pudo, no me pude ir a estudiar a La Rioja porque, tal vez era más chico y no pensaba en que mi viejo tenía que pagar acá el alquiler de mi casa, el negocio, tantas cosas... y dije “ya fue, me quedo acá”. (Gonzalo)

Yo no quería estudiar Comunicación, yo quería estudiar Psicología [esta carrera no se dicta en Chilecito] (...) Y vino mi papá y me dijo: “No vas a estudiar Psicología porque sé que no la vas a terminar.” Y le dije que yo quería estudiar psicología (...). Entonces dije: “bueno, vemos por un año esto.” Mi papa me dijo: “Un año, y si ese año ves que es Psicología, te vas.” Y empecé. (Julieta)

Mi vida universitaria empezó a los 17 años. Aun saliendo de la secundaria no sabía lo que quería hacer, todavía no tenía orientación de nada, elegí una carrera que fue Licenciatura en Turismo en la Universidad de Nacional de Córdoba, estuve medio año haciéndola, no me sentí cómodo y me volví. (Diego)

Como vemos, los estudiantes manejaban como horizonte de expectativas el irse, pero sin embargo se quedaron a estudiar en Chilecito. Lo que atentó contra esta opción fue la falta de recursos materiales, de acompañamiento parental o la indefinición respecto de qué estudiar. “Irse”, en cambio, quedó reservado para quienes contaron con los recursos económicos y tuvieron una definición más fuerte sobre qué estudiar.

No obstante, si bien al momento de la elección estos jóvenes aspiraban a estudiar en universidades más prestigiosas y con mayor oferta académica, luego de haber transitado la carrera en la UNdeC, destacaron a la institución y la valoraron positivamente frente a universidades más grandes (en el próximo capítulo desarrollamos cómo se presenta esta oposición y la importancia que tiene en la construcción identitaria de los estudiantes como tales). Una estudiante da cuenta de estas tensiones de la siguiente manera:

Puede que en otros lugares sea mucho más sencillo, pero acá tratar de hacerle entender a la gente que tienen una universidad nacional al alcance, que no se tiene que ir a otra provincia, y que lo mismo decidan irse teniendo tantas facilidades (...), que entiendan la importancia de la universidad, es muy complejo. (Sofía)

Sumado a este primer factor de incertidumbre, muchos de los estudiantes entrevistados recordaron el momento de la elección de la carrera como una decisión tomada de manera poco planificada, una vez terminada la secundaria o sobre la época de las inscripciones. Incluso, debido a la limitada oferta académica de la UNdeC, en muchos casos dicha decisión fue hecha por aproximación a la carrera deseada.

Bueno, un día, sentados en la plaza con mis compañeros me dicen: “están las inscripciones, vamos a inscribirnos”, “Vamos.” Llegué acá y lo único que vi fue Comunicación Social, porque todo lo otro era números, números, números y me llevo mal con los números directamente. Y bueno, decidí más o menos por las materias que vi. (Julieta)

Nunca decidí estudiar Comunicación. Entré a la universidad el viernes antes del comienzo del cursillo y dije: “esto no, esto no, esto no.” Por descarte llegué a Comunicación: “Esto no tiene matemática”, la típica frase. Y empecé el lunes, encima

pleno carnaval acá, toda así muy... Empecé y a la semana ya sabía que me encantaba. Fue así, amor a primera vista. Esto fue en 2004, hace un tiempo. (Belén)

En 2011, la iniciadora de que estudie Comunicación Social fue Sofía. Ella me dijo: “mira, inscribite, fijate las materias que tiene” porque en un momento y hasta el día de hoy tengo ganas de estudiar la carrera Diseño Multimedia. El plan de estudio de Comunican Social se acercaba un poco en relación a las materias que tenía. (Gonzalo)

Que la estudiante refiera a “la típica frase” (haber elegido la carrera porque no tiene matemática) nos habilita a pensar que en su entorno esa decisión es tomada con frecuencia. Esto también nos da la pauta de que la permanencia no está dada por una fuerte afinidad previa a la carrera o a la disciplina, ya que estos estudiantes llegaron a las instancias finales de la carrera. No obstante, esta elección casi fortuita, sin un proyecto personal relacionado a la carrera, contribuye a que al comienzo se hayan sentido como forasteros en la universidad.

Otra singularidad que se observa en los fragmentos antes citados (como veremos, con repercusiones importantes en la sociabilidad) es que suelen ser otros jóvenes quienes transmiten la posibilidad de los estudios superiores. Esto sucede a menudo en una charla casual, donde alguien comenta que abrieron las inscripciones e incentiva a sus pares a que se anoten en una carrera. Esto quiere decir que la experiencia universitaria para muchos de estos estudiantes es, desde el comienzo, una experiencia fuertemente vinculada a pares generacionales, y desarrollada en el marco de la sociabilidad juvenil. Esto se debe en gran parte a que, al ser primera generación de universitarios en sus familias, se produce una discontinuidad generacional en materia de estudios y la experiencia de los mayores no les sirve como modelo a seguir. En este caso, los jóvenes, desprovistos del asesoramiento de sus padres por carecer de idoneidad para los nuevos desafíos, recurren a la orientación mutua, dando lugar a un tipo de cultura cofigurativa (Mead, 2002). El modelo prevaleciente para estos jóvenes reside en la conducta de sus contemporáneos y “cada individuo se convierte hasta cierto punto en un modelo para los otros de su generación” (Mead, 2002, pág. 66). Esta característica contrasta con la aproximación a la universidad que suelen tener los estudiantes que responden al perfil del heredero (Bourdieu & Passeron, 2009), a quienes a menudo los padres le transmiten, incluso imponen, el mandato de estudiar. Como particularidad de nuestro caso de estudio veremos que este tipo de sociabilidad se da en una pequeña ciudad donde el anonimato entre pares generacionales es inusual. Aquí los estudiantes suelen tener referencias previas sobre sus compañeros que se originan fuera de la universidad, frecuentemente en torno a la escuela media o a consumos culturales juveniles.

Diversos autores (Coulon, 2005; Pierella, 2014a; entre otros) señalaron al inicio de la carrera universitaria como un proceso de adaptación dificultoso para la mayoría de los ingresantes, dominado por sentimientos de incertidumbre y desconcierto provocados por el desconocimiento de las nuevas dinámicas institucionales y la dificultad para responder a las nuevas reglas de juego. En nuestro caso, si tenemos en cuenta el conjunto de incertidumbres hasta aquí mencionadas, no resulta extraño que los estudiantes entrevistados recuerden el comienzo como un momento traumático, con miedos y dudas sobre sí mismos.

(...) vos entras en el primer año y estas un poco “y qué hago, cómo hago” (...) te sentís como una bola ahí. No está bueno. (Belén)

(...) la experiencia fue al comenzar con muchos miedos, temores, muchos nervios a la hora de rendir. Noto una grandísima diferencia después de tantos años en cómo me presento a un final, era muy diferente primer año que hoy por hoy. (Valeria)

No, primer año era duda completo. Pero, eso de que salís de la secundaria y, por ejemplo, de todos mis compañeros era la única que estudiaba Comunicación. Toparme con gente nueva, con recursantes (...) No, no entendía nada. Me costó adaptarme. (...) No entendía nada, porque venía de la estructura de la secundaria (...) O sea, fue un cambio, el primer año fue adaptarme, sentirme cómoda. Por eso no disfrutaba tampoco la carrera, porque estaba con miedo. (...) Fue complicado porque fue conocer todo, pero todo, desde los compañeros hasta los profesores. Adaptarme por ejemplo a que no había recreo. Para mí en la secundaria, llegaban las 10 de la mañana, tocaba el timbre y yo me iba al recreo. Acá eran las 10 de la mañana y el profesor seguía hablando y yo decía “pero no hay timbre, no hay nada” (...) No me sentía segura ni para decir “voy a dar una opinión”. No, no me sentía segura ni capaz. (...) Entrás al primer año y no entendés: “¿Qué hago acá? Quiero volverme”. (Julieta)

Vemos en el último fragmento una serie de elementos que remiten a sentimientos de forastería por parte de la estudiante: la sensación de extrañeza y el no comprender las pautas culturales del nuevo espacio (“no entendía nada”) la llevan a no sentirse “segura ni capaz” y a no poder disfrutar de la carrera “porque estaba con miedo”.

Estas inseguridades, combinadas con la necesidad de ser aceptada en el nuevo ámbito, implican también, como contrapartida, la fuerte necesidad de generar certidumbres y definiciones. En estas circunstancias, entonces, en que los ingresantes aún no están constituidos como estudiantes universitarios y sin embargo se los interpela como tales, es

esperable que recurran a conocimientos, prácticas y herramientas ya adquiridos en otros ámbitos de sociabilidad, como la escuela media (Coulon, 2005).

En el presente apartado identificamos el perfil de los estudiantes de Comunicación Social de la UNDeC que entraron al plan de estudios del año 2012 y los caracterizamos a partir de la noción del “forastero”. A pesar de las dificultades vinculadas con inseguridades, desposesión de un capital cultural académico, entre otros aspectos mencionados, identificamos estudiantes que aun así permanecen. ¿Cómo lo hacen?, ¿cuáles son las tácticas que desarrollan y despliegan?

Encontramos en el armado de un grupo de pares una respuesta grupal con que los estudiantes sorteán las dificultades del nivel universitario al comienzo de la carrera. Analizamos, a continuación, las características particulares que adquiere ese tipo de sociabilidad grupal y las implicancias que tiene en la permanencia universitaria.

EL GRUPO DE PARES COMO TÁCTICA DEL FORASTERO Y LAS ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES

La situación de incertidumbre inicial hasta aquí señalada corresponde al “tiempo de alienación” descrito por Coulon (2005) como el momento en que el estudiante experimenta una serie de rupturas con sus anteriores referencias u orientaciones. Para el traspaso al segundo momento, el “tiempo del aprendizaje”, en que el novato comienza a organizarse y a adaptarse progresivamente al nuevo ámbito, los estudiantes entrevistados consideraron al grupo de pares un factor clave, cuyas características más destacadas son el “acompañamiento y apoyo entre todos”. Esta sociabilidad, referida por los estudiantes como el factor más importante para la afiliación intelectual e institucional al inicio de la carrera, sirve de apoyo tanto a nivel académico (grupos de estudio, apuntes compartidos, debates sobre contenidos, transmisión de experiencias y herramientas de estudio) como afectivo (amistad, solidaridad, acompañamiento).

En este sentido, entendemos la creación de un grupo fuerte como una táctica (de Certeau, 2000) de permanencia de quienes se insertan en posición de debilidad en la institución universitaria, en tanto “determina la ausencia de un lugar propio” y “debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña” (de Certeau, 2000, pág. 43). En este caso se trata de una “táctica colectiva” de quienes individualmente no se sienten “seguros ni capaces” (como expresó Julieta) para actuar en una institución en la que se reconocen como ajenos. Por ello es que cobra importancia la relación con sus pares para accionar grupalmente frente a la institución.

Para ilustrar la importancia que adquiere el grupo en la experiencia universitaria veamos cómo, luego de describir su primer año en la universidad como un suceso traumático (“lo omití en mi vida”), una estudiante relata su trayectoria a partir del armado de un grupo de estudio:

(...) hoy por hoy es completamente diferente: me das algo para hacer y es “dame esto y dame más”, porque sé que puedo hacer más. Pero el primer año no, tenía miedo. Es más, si podía hacerlo el otro mejor. Y después conocí al grupo con el que estoy acá, hice grupo de estudio. El primer año estudiaba todo sola y de memoria. Después fue grupo de estudio y “a ver, ¿vos que entendiste?”, “Ah, tengo que decir lo que yo entendí, ah no era lo que tenía que decir nada más sino lo que yo entendí de esto”. Y así, comenzar a estudiar, a entenderlo, a interactuar. Pero no, el primer año no, fue muy feo en la vida universitaria. No me gustó mucho. Es más, creo que lo tengo omitido, para mí la universidad empieza desde la mitad del segundo cuatrimestre del segundo año, que yo ya era... me sentía cómoda, entendía. (Julieta)

En el relato, el armado de un grupo es marcado como el *turning point* (Denzin, 1989; Blanco, 2011) para comenzar a transitar la universidad con mayor seguridad. Ese momento en que empieza “a estudiar, a entenderlo, a interactuar” con sus pares es el punto de inflexión que cambió su actitud frente a la universidad y provocó que decidiera continuar en ella.

Como vemos, la interacción con los pares y la formación del grupo están asociadas directamente a la acción de “entender” y a la vía para lograr la afiliación intelectual. Esta característica se entrecruza en los discursos con un fuerte componente afectivo que hace énfasis en la amistad, el apoyo y el acompañamiento.

(...) Nos íbamos acompañando, porque tuvimos situaciones de compañeros que tuvieron que abandonar por diferentes cuestiones familiares, entonces de acercarnos apuntes, de estar pendientes del otro, de decir: “bueno tengo tal problema con tal trabajo”, “vení, yo lo tengo, tengo este trabajo que lo hice, fijate comparalo”. Nos ayudábamos más que nada para ir todos al mismo ritmo (...) Aparte nunca pasábamos los 10, entonces éramos entre 5, 10. Entonces era como más sencillo el ir apoyándonos para que ninguno se caiga. Y la llevábamos. (...) A mí me ha pasado de que por más que en este llamado yo no rindo, rindo en el segundo, pero lo mismo preparamos el final todos juntos, (...) era entre todos, explicarlo y debatir. Una experiencia muy linda. (Sofía)

Si, para mí era difícil cuando me sentaba a estudiar. Yo agarraba los apuntes y era como “¿por dónde empiezo?” y era leer, leer, leer y “ay, no me queda nada”. Y me ayudó mucho que tenía una amiga, mi mejor amiga hoy (...), ella un día me dice “cuando vas a estudiar yo te doy mi consejo, (...), agarrá un cuadernito como si estuvieras contando un cuento y anda escribiendo todo, entonces para vos es más fácil decirlo en un final, porque vos no estás copiando no pensando textualmente como está en el libro. Estás interpretando, estás diciendo lo mismo con tus palabras”. (...) Y como mala experiencia me paso una vez que en una materia que era de cuarto año, primer cuatrimestre, (...), muy pesada, muy pesada, con autores que partían la cabeza y nos costó mucho, digo “nos” porque fue todo el grupo que nos costó, y entre todos era sentarse y leer y explicarnos entre nosotros. (Valeria)

Destacamos en estas citas la vinculación estrecha entre las dificultades para responder a las exigencias académicas y la grupalidad como respuesta. Un informante clave, docente de la carrera, describió este accionar como “en bloque”, enfatizando lo coordinado y compacto del grupo, pero también lo indiferenciado. En sintonía con esto, en un trabajo publicado sobre estrategias de enseñanza en Ingeniería Agronómica de la UNdeC, un docente-investigador de esa carrera describe de la siguiente manera la dinámica grupal de sus estudiantes de segundo año:

La característica más sobresaliente de los estudiantes de Ingeniería Agronómica es su organización y comportamiento grupal, se los puede ver siempre estudiando con compañeros y moviéndose en grupo. Esto puede deberse principalmente a que pasan muchas horas diarias trabajando en el campo o en laboratorios, y es notable encontrarlos en los pasillos, en las aulas, en los espacios recreativos, agrupados en más o menos 5 o 6 integrantes. Estos alumnos son bastante estudiosos, se ayudan mutuamente y están vigilándose respecto del cumplimiento de sus obligaciones académicas. Es habitual que si alguno de ellos no asiste a clases, los demás integrantes de “su grupo” se acerquen al docente a justificar o explicar la situación. Además se evidencia un comportamiento corporativo en instancias evaluativas, casi siempre conteniéndose y apoyándose entre ellos, se trate de actividades individuales o grupales. (Carrizo, 2012)

La similitud entre estas observaciones y las nuestras en relación a la identidad grupal nos da la pauta de que estas características no son exclusivas de los estudiantes de una disciplina particular, sino que son comunes a otras carreras de la universidad. En este sentido podemos

afirmar que esta lógica de organización social está mediada por lo institucional (Remedi, 2004) más que por lo disciplinar (Becher, 2001).

Lo dicho nos sirve para comprender de qué manera, tanto las trayectorias previas como el contexto social e institucional en que se producen las experiencias, cristalizan una manera particular de ser estudiante. Si bien un grupo fuerte e integrado contribuye a la permanencia, también veremos que impone límites, condiciona la experiencia y limita prácticas y respuestas. En nuestro caso de estudio, la conformación del grupo actúa además como espacio fundacional de la conformación del individuo como estudiante afiliado. Esto implica que la grupalidad se convierte en la primera y privilegiada herramienta de que dispone el ingresante en ese momento en que los demás interlocutores institucionales, como explicamos a continuación, son débiles.

Analizamos a continuación un ejemplo de cómo la institución, a través de sus estrategias (de Certeau, 2000) para fomentar la permanencia, se vincula con características estudiantiles y con la conformación de su sociabilidad.

En las entrevistas realizadas, los estudiantes recordaron el ingreso a la carrera (en el año 2012 en algunos casos y en otros antes) como un momento difícil y con inconvenientes para adaptarse. El rol que según ellos cumplió la institución en este contexto fue ambiguo: si bien por un lado recordaron que la universidad desplegó una serie de estrategias de acompañamiento e integración para los recién llegados, a la vez criticaron la “falta de acompañamiento” en ese primer momento. Resulta llamativo que focalizaron el problema solo en el ingreso y no en el resto de la carrera, donde valoraron muy positivamente el apoyo de las instancias institucionales y docentes. Es decir, esta aparente contradicción nos habla de una distancia entre las estrategias de interpelación presentadas por la institución en este primer momento y lo esperado por los estudiantes. Ello nos llevará a entender por qué la estrategia institucional adoptada no cumplió con las expectativas de algunos estudiantes y, en consecuencia, con los objetivos de acompañamiento previstos. Para ilustrar, veamos estos dos fragmentos de entrevista:

En primer año nos daban lo que es un tutor, que en mi vida lo he visto una sola vez, que hizo una reunión acá en donde veníamos todos y él se presentaba. (...) Nos sentó y éramos como 50 y ahí dice: “cada uno cuente su experiencia” y todas eran buenas, “me gusta, está bien.” (...) Nos dijo eso y dijo: “bueno cualquier duda, estos son nuestros horarios.” (...). Fui ese lunes y no volví más. No me gustó que hayan sido muchos chicos, que de todos esos chicos ni uno decía que no le gustaba y yo decía

dentro de mí: “¿tan linda es la carrera?” No. Y menos eso de “vengan los lunes y ahí lo vemos.” Entonces yo sentía: “¿cómo me va a acompañar si ni siquiera sabe mi nombre?”. (Julieta)

En segundo año ya teníamos un poco más de confianza con H., [docente y autoridad de la carrera]. Entonces ya ante cualquier duda... yo si tengo dudas voy y lo digo, porque me acostumbré a eso, lo aprendí, y era: “no entiendo esto” o “este profesor me genera esto.” O un día no lo entendí: “¿qué puedo leer?” Y H. nos acompañó mucho. En segundo año muy leve, porque era muy poca la confianza, pero en tercer y cuarto año era muy bueno el acompañamiento, en todo momento. (Julieta)

En el primer fragmento la estudiante impugna de plano la instancia de acompañamiento institucional por tratarse de una experiencia anónima e impersonal¹⁰. Le genera rechazo lo que considera una cantidad elevada de estudiantes (“éramos como 50”). Esto, por un lado, nos da la pauta de que la sensación de desobjetivación asociada a la masividad, analizada en investigaciones previas como “El estudiante universitario” (Carli, 2012), puede darse incluso en instituciones pequeñas, ya que está vinculada más a las expectativas y trayectorias previas que a la gran cantidad de ingresantes. A su vez, la estudiante reclama ser reconocida en su singularidad (Pierella, 2014b) y no concibe a un desconocido como interlocutor válido para el apoyo (“ni siquiera sabe mi nombre”). Estas dos situaciones, vinculadas a la forma de sociabilidad de este espacio particular, al parecer no fueron consideradas por la institución a la hora de elaborar estrategias de acercamiento a los ingresantes, razón por la cual fueron rechazadas por la estudiante.

En el segundo fragmento la estudiante relata una situación contrapuesta vivida en la carrera, donde hay cercanía y acompañamiento, pero vemos que esto ocurre recién en el segundo año. El tiempo necesario para afianzar esta relación de confianza con los docentes puede deberse a la falta de costumbre de ser interpelados como anónimos, debido a la procedencia de escuelas secundarias pequeñas y de grupos de sociabilidad juvenil, donde todos se conocen entre sí. El anonimato es vivido con sensación de disgusto y ser reconocido se vuelve una necesidad. En el siguiente relato una estudiante describe sus sensaciones y su táctica desplegada para presentarse a rendir un examen final frente a un docente que no la conocía:

¹⁰ En el próximo capítulo analizaremos cómo el rechazo a esta instancia de acompañamiento pudo haber tenido influencia sobre una situación cercana al abandono que luego vivió la estudiante.

Pero es feo, cuando vas y el otro no te conoce, no sabe cómo sos. Hablé con él, con la otra profe y sí, presenté un tema, me hicieron un par de preguntas, aprobé, todo. Pero el estrés de decir ¿y cómo será? Y yo hablando con otros compañeros que cursan con él para saber cómo es el profe. “¿Y es exigente?, ¿qué pregunta?”, “No, es piola, es piola”, “Bueno, pero a mí no me conoce.” Eso sí, es como intimidante, no sé. Yo me guío mucho por el concepto que tienen los profes de mí, ¿y cuando no te conocen como saben? (...) A mí me gusta hablar con los docentes, que sepan quién soy. [La materia X] la recursé, ya aprobada, regular, volví a clase porque como la profe no me conocía dije “Bueno, voy a ir a la clase, que la profe me vea quien soy”. Y esas cosas sí, las hago. Si veo que no puedo darla sola, bueno voy. Digo “hola soy yo, tengo que cursar” y voy a clase como cualquier otro alumno. (Belén)

La estudiante le asigna una importancia central a ser conocida por los docentes y la sensación de rendir un examen frente a un desconocido es percibida como “intimidante” al punto que la lleva a preferir recursar una materia que ya había regularizado.

Al parecer, la política institucional no le asignó la misma importancia a este aspecto que la que le daban los ingresantes y, de esta manera, resultó incapaz de interpelarlos y de fomentar la permanencia. Esta limitación dejó a los estudiantes en una situación de mayor debilidad frente a los avatares del inicio de la carrera¹¹.

En el siguiente apartado explicamos la vinculación entre el rechazo a ser tratado como anónimo y ciertas dinámicas endogámicas que se establecen en la organización social de la carrera. Como vimos en los fragmentos anteriores, el recuerdo del malestar inicial se disipa cuando empieza a funcionar la “contención” de la escuela, cuando el estudiante empieza a formar parte, en términos metafóricos, de la “familia” universitaria.

LA FAMILIA COMO METÁFORA DE LA UNIVERSIDAD Y SUS DINÁMICAS DE EXCLUSIÓN ASOCIADAS

Los estudiantes entrevistados recurren con frecuencia al uso de la metáfora familiar para describir el tipo de sociabilidad que se desarrolla en la carrera. En esta metáfora los docentes son descriptos en términos de padre y madre, que transmiten no solo conocimientos, sino

¹¹ Sin embargo, conviene remarcar que los estudiantes entrevistados iniciaron su carrera en 2012 o antes y que las estrategias institucionales desde entonces han cambiado. En la actualidad se plantea el acompañamiento como un proceso que se inicia en los últimos años del nivel medio y contempla la participación de tutores-pares.

también los valores de la institución (acompañamiento, apoyo); los estudiantes (hermanos), por su parte, se encargan de recibir esos valores y mantenerlos.

El recurso de la familia como metáfora resulta importante para pensar la permanencia ya que, como desarrollamos en este apartado, organiza la experiencia social y destaca el apoyo y el acompañamiento mutuo, pero, a su vez, reproduce prácticas endogámicas y mecanismos de exclusión que afectan a ciertos perfiles de estudiantes.

Pero por ejemplo la Directora sigue estando pendiente de todos los alumnos y hace el esfuerzo de aprenderse el nombre de todos. Entonces los va ubicando, pregunta cómo van y trata de ser muy “mamá”, porque eso sería. Y ya desde el día uno que comenzamos se comportó como una mamá. Que estemos bien, que no nos falte, que no nos sobre. Todo acompañándonos siempre. (Sofía)

Entonces eso se da que entre los mismos alumnos se van acompañando, son valores que los mismos docentes siguen distribuyendo. Por eso te digo, siempre se da esa sensación de familia. Yo creo que por eso todavía continúa la carrera y está evolucionando como va evolucionando. (Sofía)

Cuando yo entré mis compañeros eran personas mucho más grandes que yo, (...) Entonces ellos eran como si fueran mis tíos, ¿viste? “ay vení, nena, hay que estudiar” (...) Y era esa relación así como de familia, una cosa parecida. (Belén)

Yo creo que por eso nosotros le agarramos ese sentido de pertenencia a las clases del profesor C., por el hecho de que sentías como que era un padre, y hasta el día de hoy es como un padre, yo lo veo y es una figura muy paternal la que tienen. Y no es un profesor, o sea si es un profe, pero desde mi punto de vista es como un amigo, es en donde vos podés ir y decir “C. mira, me pasan estas cosas” o “tengo dudas sobre esto.” (...) Qué se yo, son cosas que tal vez en otra universidad no pasan. (Gonzalo)

Todas esas cosas fueron como diciendo “me encanta la carrera, lo que veo, los profesores” Que creo que en otro lado no sé si hubiera pasado, la universidad acá es muy chiquita, la gente está más sobre vos, en cierto momento son como una mamá, un papá. No vas un día...los primeros años te pasa, después como que ya no... y es como que “¿Estás bien? ¿Por qué no viniste? Mira, este material es el que tenés que leer.” Eso pasaba y creo que todo eso suma. (Julieta)

En todos los casos en que se utiliza la metáfora familiar como recurso explicativo para describir la sociabilidad, también se la valora positivamente. Esto quiere decir que estos estudiantes aceptan y alientan los términos en que se desarrolla la relación como parte constitutiva de la sociabilidad universitaria. A su vez, se destaca algo que analizamos con más detenimiento en el próximo capítulo: la valoración positiva suele ir acompañada de la idea de que se trata de una particularidad de la UNdeC (“son cosas que tal vez en otra universidad no pasan”, “en otro lado no sé si hubiera pasado”). Sin embargo, en esta descripción que se hace de la “familia” operan dinámicas de exclusión hacia ciertos perfiles de personas que no cumplen con lo esperado. Por ejemplo, en el capítulo 2 también analizamos cómo esas expectativas sobre los otros generadas por la metáfora familiar operan en relación a “los docentes de la carrera”.

Dada esta particularidad tan marcada, nos interesa comprender en profundidad las características de esta metáfora y la manera en que influye en la percepción y los modos de actuar de estos estudiantes en la universidad. Como ya dijimos, desde nuestra perspectiva teórica entendemos a la metáfora, no como un ornamento, sino como parte del modo en que conocemos, comprendemos y conceptualizamos el mundo y, en consecuencia, actuamos en él (Lakoff y Johnson, 1995). Desde este enfoque, describir la experiencia universitaria en términos de familia es una metáfora estructural, ya que un concepto está estructurado metafóricamente en términos de otro. En este caso, la metáfora da cuenta de una relación jerárquica en la que los docentes (padres y madres) diseminan valores y guían de manera comprensiva y afectuosa a los estudiantes en el tránsito exitoso por la universidad. La finalidad es la enseñanza, pero también acompañar la permanencia a través de la ayuda y protección.

Una característica particular de este ambiente familiar es que se trasladan elementos del espacio privado o doméstico al público y no se producen quiebres a nivel de sociabilidad con los niveles educativos anteriores. Implica la reproducción de dinámicas endogámicas, asociadas a la heteronomía e indiferenciación personal.

Dado que este tipo de metáfora tiene asociada una serie de definiciones implícitas que organiza la experiencia social de una manera específica, creemos necesario comprender cómo funciona este proceso de identificación (Hall, 2003) al interior del grupo: quiénes quedan adentro y quiénes afuera de esta marcación simbólica y las consecuencias que esta construcción tiene para la permanencia universitaria. Recordamos que Stuart Hall piensa a la identidad como el producto de un trabajo discursivo que marca y ratifica límites simbólicos y que precisa de su “exterior constitutivo” para consolidar el proceso. Puesto entonces que las identidades “son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de

una unidad idéntica y naturalmente constituida” (Hall, 2003, pág. 18) nos interesa también ver cómo y por qué se configura este proceso en este ámbito institucional específico.

Pueden establecerse vínculos entre la sociabilidad universitaria estructurada metafóricamente en términos de familia y ciertas dinámicas de exclusión. En el siguiente fragmento una estudiante recurre al uso de la metáfora familiar para explicar la reactividad que, según ella, hasta el día de hoy se siente frente a los nuevos ingresantes:

Pero si, es como que "choca", porque dejás de ser el hijo único [cuando nuevos estudiantes ingresan al primer año] entonces es como que... sería como celos del hermanito menor, sería un ejemplo para que más o menos entiendas qué es lo que pasaba y qué es lo que pasa hasta el día de hoy. Porque es como que te genera esa sensación de “me vas a dejar de dar atención a mí para darle atención a él”. Y pasó y sigue pasando. Yo cuando voy a la universidad y charlo con los chicos y me cuentan, siguen manifestando, con otras palabras tal vez, siguen diciendo “si pero esos son los de primero”. Entonces se da eso, es gracioso entenderlo después pero en ese momento no sos consciente de lo que estás haciendo. Vos lo ves y lo miras con recelo, “¿quién sos vos, de dónde venís?”. Pero bueno, es gracioso. (Sofía)

El eje del conflicto aquí está puesto en la atención (reconocimiento) de los profesores que se reparte, por eso la mención a los celos. Los nuevos estudiantes, que como señala la entrevistada, disputan la atención de los docentes, generan desconfianza además porque no se los conoce (“¿Quién sos, de dónde venís?”). El hecho de que, visto en retrospectiva, le sorprendan las actitudes que tomó nos habla de una dinámica social establecida que los atraviesa. Esto nos habla de una lógica endogámica donde “la familia” funciona como una estructura poco permeable al ingreso de nuevos integrantes. De ahí que algunos docentes, como ya vimos, refieran al accionar “en bloque” o “corporativo” de los estudiantes, lo que se asocia también a cierta marcación de límites. Esta lógica de cierre al nuevo, como veremos, prevalece en casos similares como el de los recursantes y reingresantes.

En coincidencia con esta observación, investigaciones realizadas en relación a las concepciones sobre la vida cotidiana en contextos urbanos de pequeñas dimensiones dieron cuenta de que una de las características que adquieren la sociabilidad y las relaciones entre los habitantes en estos espacios urbanos implica la “construcción de esquemas clasificatorios de los sujetos y sus prácticas” que los estereotipan e inclusive cristalizan en estigmatizaciones acerca de los “otros”. De esta manera, las prácticas y modos de actuar se vuelven más rígidas (Saccone, 2014, pág. 10).

De acuerdo al testimonio de una informante clave, docente y trabajadora de la UNdeC, la exclusión a estudiantes es un fenómeno que se constata con frecuencia y que puede estar relacionado a la cultura y consumos juveniles y a la sociabilidad previa de los estudiantes (“a lo mejor por una campera que te pusiste, por si vas a bailar a determinado lugar, si escuchás determinada música, si te juntaste en el parque de la ciudad y no te juntaste en la plaza”). La misma informante refirió incluso a una situación de exclusión a un estudiante de un país limítrofe, ante la que la institución tuvo que intervenir desnaturalizando y revirtiendo dichas prácticas discriminatorias. En otros casos, las razones del cierre social fueron más difusas y tuvieron que ver con “actitudes que cayeron mal” y ante las cuales el grupo excluyó a esa persona.

Este cierre social que se da sobre algunos estudiantes, al que se lo llama “exilio”, es un hecho tan instalado que el mismo Centro de Estudiantes, según relata una estudiante, se dedica a apoyar a quienes lo sufren.

Claro, porque se da que, pertenezcas o no al Centro, tiene esa solidaridad con el compañero. Y son de apoyarse, no son de exiliar a alguno. O ponele, si queda exiliado alguno de un año, automáticamente el otro año como que lo empieza a contener porque se da cuenta, y así. No dejan que nadie pueda quedar librado al azar en la universidad. (Sofía)

En el fragmento citado se observa que la entrevistada caracteriza a un tipo particular de estudiante como “exiliado”, concepto nativo que nosotros recuperamos como figura. De acuerdo con Ronald Barthes (2002) “las figuras se recortan según pueda reconocerse, en el discurso que fluye, algo que ha sido leído, escuchado, experimentado” (2002, pág. 14). Entonces, el hecho de que se recurra a la figura *reconocible* del “exiliado” como recurso explicativo y clasificatorio nos permite concluir que se trata de un fenómeno habitual, proveniente de la experiencia del sujeto del discurso.

A menudo quienes más sufren los procesos de exclusión son los estudiantes recursantes. “El recursante” es una figura frecuentemente mencionada en los relatos de los estudiantes y de manera ambigua. Si bien no forman parte del grupo de pertenencia primario, sí cumplen un rol particular: son mencionados como “aliados” cuya experiencia previa ayuda a reponer informaciones, representaciones y estrategias que los estudiantes de menor edad, por su condición de “forasteros”, no poseen.

(...) Una experiencia muy linda (...) me tocó con mis compañeros como con los chicos que venían recursando. Me tocó preparar materias con chicos que la estaban recursando y es linda la experiencia porque ellos tienen una mirada de haber pasado por esa materia ya, entonces me ayudaba mucho. (Valeria)

El grupo que tuve me gustó mucho. Todos recursantes con los que me tocaron. Gente muy accesible y que me enseñaba un montón. O sea, yo por ahí iba con una opinión y ellos me decían “no, mirá, esto es así” o “miralo desde este otro enfoque” y bueno al principio me costaba sumar una idea, porque como eran todos recursantes, todos grandes y encima que me sentía afuera del pozo. Hasta que comencé, hoy por hoy, con mis compañeros. (...) me dieron también el lugar. (Julieta)

(...) Toparme con gente nueva, con recursantes. O sea, yo entraba al primer día y ya todos estaban hablando “porque hoy la comunicación”, “si, porque esto”. Todos hablaban y yo era la más chica y estaba así, “¿qué dicen estos?”. No, no entendía nada. Me costó adaptarme. Es más, me acuerdo que yo decía “ay, los odio a los recursantes, no quiero que vengan los recursantes”. Cosas de niña ¿no? Después entender que me tenía que hacer aliada de los recursantes porque eran los que ya la vieron, ya la tienen más masticada, saben. Ante una duda, tampoco es que son dios, pero me podían ayudar un poco. (Julieta)

La importancia de la figura del recursante en los relatos tiene relación también con la modificación del plan de estudios de Comunicación Social en la UNdeC: durante los años 2009 y 2011, la carrera no recibió nuevos ingresantes debido al proceso de reestructuración [Ver Anexo B. Gráficos elaborados por la SPU sobre los perfiles estudiantiles].

Las personas más jóvenes entrevistadas, que ingresaron a partir del año 2012, fueron la primera cohorte del plan actual, con lo cual no tuvieron como referencia estudiantes más avanzados que ellos y las sucesivas materias se fueron abriendo en la medida que ellos avanzaban. En este contexto, en la experiencia universitaria de las personas entrevistadas, era poco frecuente que se interactuase con recursantes (a excepción de los pocos casos de quienes se cambiaron del plan anterior al nuevo). Frente a esta situación particular, así caracteriza una estudiante esa experiencia y la táctica de “mantenerse unidos”:

En eso si porque fue que nosotros nos reíamos: nos decíamos “conejillos de indias”, porque claro, iban probando con nosotros que es lo que iba a quedar o que era lo más óptimo para la carrera. Entonces era como que en eso nos íbamos apoyando porque

era todo nuevo para todos, entonces si no nos manteníamos unidos se disolvía (...). Entonces era todo entre nosotros apoyándonos, para que haya una matrícula, para seguir motivando a los chicos para que se inscriban, entonces era toda una carga como de “hermano mayor”. (Sofía)

En esta necesidad de encontrar referencia en el grupo de pares, y frente a esta falta de una cohorte más avanzada, adquiere importancia la figura del “recursante” (a menudo los reingresantes son también llamados así). “Los recursantes”, pese a ser mencionados como aliados, al no haber compartido su trayectoria con la cohorte a la que ingresan y al ingresar a un “grupo armado” suelen ser excluidos del grupo.

[Cuando retomé la carrera al principio] fue raro, porque el primer día entré a la clase y yo retomo en el segundo cuatrimestre (...). Entonces cuando yo entro ya hay un grupo armado, yo no conocía a nadie, y era medio raro (...) No, esos primeros días fueron complicados (...) Pero me integraron rapidísimo, muy bueno y si, enseguida hice amigos porque lo lindo fue que cuando entro en ese grupo ahí me di cuenta que yo no era la única que estaba en esa misma situación, había tres chicos más que se habían cambiado de plan y que eran del plan mío, y que inclusive habían empezado antes que yo a cursar. Yo entré y me sentía la re vieja acá entre medio de todos estos que estaban cursando a tiempo, recién salidos del secundario, la mayoría. Yo vengo acá, colgada de otro plan. Y no, había tres chicos más que estaban en la misma situación que yo. (Valeria)

Si bien la entrevistada dice que no tuvo grandes problemas para insertarse al grupo, afirma que esto se debió a que había más estudiantes en su misma situación, otros reingresantes. De todas formas da a entender que al grupo *hay que entrar*, lo que da la idea de cierto cercamiento, y que son los integrantes del “grupo armado” quienes tienen que integrar al nuevo. La estudiante refiere a algunos rasgos que consideraba vergonzantes (ser “vieja”, no llevar la carrera a tiempo, venir “colgada de otro plan”) para ingresar a esa la sociabilidad. Esto nos habla por la negativa de las características esperables: joven y con la carrera a tiempo. A continuación, una estudiante relata un caso más difícil de integración:

Cuando yo me cambio de plan, yo era la grande. Y mis compañeros eran todos mucho más chicos que yo. Pero no me podían ni ver. Yo entré en el primer cuatrimestre, ellos ya venían de los cursillos, entonces venían en un bloque, así... y llegué yo y era como “¿ésta quién es?”. Entonces tardamos un tiempo en conocernos y llevarnos bien. Bastante tiempo. No sé si no todo ese primer año. Y después no, ya somos

compañeros. [Ese momento en que llegué y estaba el grupo armado fue] horrible. Llegué y me senté, ellos ya estaban todos acomodados y el primer día que fuimos era “hagan grupo” y quede sola sentada en el medio del aula y dije “bueno listo, lo hago sola”. (...) Eran muy chicos, esa cosa como de escuela todavía, de grupo. Entonces me costó un tiempo, pero después fuimos muy buenos compañeros. Pero es gracioso, muy de escuela ¿viste? que llegás y te hacen todos *bullying* (...). Fue como muy chocante, no te dan ganas de ir tampoco. (...) Pero era eso, me parece que ellos eran muy chicos también entonces ya habían armado grupo. (Belén)

La estudiante relata una situación de soledad y exclusión que transitó de manera traumática y que dificultó su permanencia universitaria (“no te dan ganas de ir”). Según relata, los estudiantes más jóvenes ya venían “en bloque”, es decir, agrupados de manera que el ingreso al grupo le resultaba dificultoso. Esa conducta es asociada explícitamente al nivel medio (“como de escuela todavía”) y justificada por la corta edad de sus compañeros. Explica también el rechazo que sintieron con ella por ser desconocida (“¿ésta quién es?”), similar a lo que páginas atrás veíamos como la actitud reactiva frente a los nuevos ingresantes (“vos lo ves y lo mirás con recelo, ‘¿quién sos vos, de dónde venís?’”). Le “costó un tiempo” pero finalmente, comenzaron a llevarse bien y ahora son “compañeros”. El punto que cambió la actitud de sus compañeros, según relata, es que comienza a actuar el rol del recursante, es decir, de aliado que ayuda.

Yo soy muy estricta y muy exigente con las cosas que hago. (...) Cuando mis compañeros se dieron cuenta de que yo era media rayada para esas cosas empezaron de a poquito “¿no me ayudás?”, “¿no me decís?”, “¿cuál es la...?” Empezó por ese lado.

También los estudiantes de mayor edad entrevistados dieron cuenta de problemas para la integración al grupo. Debido a que cumplen el rol de padres y/o madres en sus respectivos núcleos familiares y asumen la responsabilidad de proveerlos económicamente, no disponen del “tiempo para compartir” que este tipo de sociabilidad exige. Estos estudiantes no forman parte de los espacios y grupos de sociabilidad estudiantil, frecuentemente asociados a formas de cultura juvenil vinculadas al disfrute y a las actividades extracurriculares (según una entrevistada describe una “amistad tanto dentro de la universidad como fuera, viernes a la noche, sábado a la noche”). Así lo relata una estudiante de 40 años:

[La relación con mis compañeros de cursada] es “hola, chau”. (...) Muchos trabajos, la mayoría, los hice sola, porque yo también entiendo que ellos se quieren juntar y

tienen una disponibilidad de tiempo que yo no puedo tener. Y si tenían ellos la apertura de poderme sumar, pero uno también entiende que llega un punto en el que... yo sé que iban terminar haciendo solos las cosas porque yo no puedo. Entonces siempre opté, en muchos trabajos, hacerlo sola. (Laura)

Vemos que la falta de tiempo libre disponible para relacionarse con sus pares repercute en el modo en que la estudiante se relaciona con su labor académica: debe realizar los trabajos grupales sola, con la dificultad que ello implica.

CIERRE DEL CAPÍTULO

Como hemos señalado, los estudiantes de esta cohorte comenzaron a transitar la universidad como forasteros (Schültz, 2003), y desplegaron como táctica de permanencia una forma particular de sociabilidad de pares que los ayudaría a llegar a las últimas instancias de la carrera. La conformación de un grupo fuerte, estructurado metafóricamente (Lakoff & Johnson, 1995) en términos de familia, facilitó el apoyo y acompañamiento mutuo, pero también generó prácticas endogámicas provenientes de otros espacios de sociabilidad. Es en esas lógicas donde también reprodujeron mecanismos de exclusión que actuaron sobre otros estudiantes que, por su condición de nuevos, desconocidos o diferentes, quedaron afuera, o tardaron mucho en ingresar a este tipo de sociabilidad. El “exterior constitutivo” (Hall, 2003) de este grupo, entonces, está conformado por personas del entorno universitario que no cumplen con los cánones de la “familia”, lo que implica en este caso ser conocido y compartir valores (acompañamiento, apoyo). Si bien, a priori, esta delimitación no pareciera tener limitaciones de rendimiento académico, etarias o de origen social, implica fuertes condicionamientos para ciertos perfiles de estudiantes. En primer término, para ser conocido es necesario haber transitado por algún tiempo ese tipo de sociabilidad, lo que implica en muchos casos ser joven y frecuentar sus espacios de sociabilidad juvenil. En segundo lugar, la sociabilidad “familiar” se establece como un acuerdo tácito sobre los modos de hacer compartidos, por lo que además de “ser conocido” también es necesario conocer, entender y aceptar esa ética particular asociada. Si un estudiante o docente desconoce o rompe ese acuerdo, probablemente sea excluido o al menos criticado. Y, por último, se deberá contar con el tiempo libre necesario para llevar esos principios a la práctica, pues es una sociabilidad fuertemente vinculada al tiempo de compartir, de acompañar y de apoyarse. Quien los desconozca o no los comparta quedará, en mayor o menor medida, relegado del grupo.

Vimos hasta aquí cómo esta interacción social específica y sus modos de percepción sobre uno mismo y los otros intervienen sobre la permanencia estudiantil de manera disímil de acuerdo

al perfil de estudiante. Si bien para todos los entrevistados fue difícil la adaptación y el proceso para convertirse en un estudiante afiliado, para algunos perfiles existieron barreras adicionales, vinculadas a cuestiones externas (trabajo, obligaciones extraacadémicas) pero también internas, particularmente la sociabilidad estudiantil.

A continuación, analizamos de qué manera las representaciones que los estudiantes se forman sobre los profesores, la carrera y la institución universitaria influyen sobre la permanencia.

CAPÍTULO 2. REPRESENTACIONES ESTUDIANTILES SOBRE LOS DOCENTES, LA INSTITUCIÓN Y LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA Y SUS EFECTOS SOBRE LA PERMANENCIA

INTRODUCCIÓN

A partir del análisis realizado en el capítulo anterior acerca de las dinámicas de interacción social en la Escuela de Comunicación de la UNdeC, indagamos a continuación en las representaciones que las personas entrevistadas tienen acerca de los docentes, la carrera y la universidad. En la reconstrucción del estado del arte sobre la temática encontramos poca bibliografía que refiriera a las representaciones sociales respecto de los estudiantes de comunicación sobre su propia carrera. Existe, sin embargo, bibliografía que da cuenta de las representaciones sociales sobre la práctica profesional del egresado de Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (Ferrarós, 2010).

Lejos de entender a las representaciones como construcciones individuales, consideramos que surgen de un consenso social resultado de las interacciones y la comunicación entre sujetos y son, por lo tanto, socialmente compartidas por todo el grupo (Sautu, Boniolo, & Perugorría, 2007). El objetivo del capítulo es comprender de qué manera dichas representaciones intervienen en las decisiones de abandonar o permanecer.

Para ello, abordamos en el primer apartado la relación docente-alumno desde las percepciones estudiantiles. Profundizamos en cómo se construye este lazo en la experiencia universitaria, qué cualidades profesoras valoran positivamente los estudiantes y la importancia del vínculo pedagógico para la afiliación institucional y la permanencia universitaria.

Cinco de siete entrevistados mencionaron el rol fundamental que algunos docentes cumplieron para la permanencia de los estudiantes, sobre todo a partir de la construcción de vínculos de reconocimiento recíproco (Ricoeur, 2005) basados en el acompañamiento y la contención al cuerpo estudiantil. Explicamos en este apartado cómo esto obedece tanto a estrategias pedagógicas implementadas por algunos docentes como a una cultura institucional que fomenta dicha sociabilidad.

En segundo lugar, analizamos de qué manera favorece a la permanencia la percepción que se tiene de la carrera y de la universidad como un espacio de reconocimiento a partir de una

operación metonímica que traslada cualidades docentes hacia la institución universitaria. Así, cualidades como “la contención”, “la motivación” y “el acompañamiento” son consideradas como características propias de la UNdeC y presentadas, por oposición, a universidades de mayor tamaño.

En un tercer apartado indagamos cómo desde las representaciones referidas, los estudiantes le otorgan sentido a su experiencia universitaria a partir de tres dicotomías (primeros–últimos años, urbano–rural y admiración–distanciamiento). Estas dicotomías organizan sus expectativas con respecto a la universidad y las razones que definen si permanecen o no en ella.

Por último, nos detenemos en las representaciones acerca del futuro profesional vinculadas a incertidumbre respecto de comunicación social como disciplina y campo de trabajo y el rol que cumple para la permanencia la institución universitaria.

PERCEPCIONES ACERCA DE LOS DOCENTES. RELACIONES ENTRE ACOMPAÑAMIENTO Y PERMANENCIA

Uno de los factores que contribuyen a la permanencia universitaria, de acuerdo a los relatos estudiantiles analizados, es la relación que se establece entre docentes y alumnos. Dicha relación, mediada por las particularidades de la carrera, las trayectorias previas de los estudiantes y las características de algunos docentes en relación a determinada cultura institucional, está basada en la reciprocidad del reconocimiento (Ricoeur, 2005), es decir, en el reconocimiento mutuo. Los estudiantes le asignan una importancia central a dicha interacción y en algunos casos afirman que opera directamente sobre la continuidad en los estudios universitarios.

Diversos estudios (Carli, 2012; Ezcurra, 2011; Linne, 2018; Pierella, 2014a) destacan el rol del vínculo entre profesores y estudiantes como factor fundamental para la transmisión y apropiación del conocimiento y, por consiguiente, para la permanencia universitaria. Carli (2012), cuando analiza la pretensión de igualdad en el ingreso, propone mirar no solo los dispositivos institucionales, sino también el papel que cumplen los profesores, ya que el recibimiento a los ingresantes es llevado adelante por ellos y es allí donde encontramos una diversidad de prácticas y estilos de la enseñanza que no están necesariamente plasmados en la “pretensión democrática” de las instituciones (págs. 94-96). En la misma línea, Ezcurra (2011) critica las estrategias institucionales para fomentar la permanencia basadas en “intervenciones

periféricas” que están más orientadas a revisar las prácticas de los alumnos que las de los profesores.

Por su parte, Pierella (2014a) también destaca la importancia del vínculo profesoral para pensar la experiencia universitaria. Elabora el concepto de figuras de autoridad, a partir del análisis de las maneras en que los estudiantes se refieren a sus profesores y, para ello, recupera la noción de figura de Barthes, mencionada en el capítulo anterior, “la cual tiene el poder de dar cuenta de aquellos ‘retazos’ que pueden ser reconocidos y recortados en los discursos” (pág. 20). La autora escribe:

Al afirmar que la autoridad no es una sustancia que se posea con independencia de los procesos de reconocimiento desplegados por los sujetos que otorgan a otros ese derecho particular de obtener legitimidad, la noción de figura permite objetivar una categoría que, debido a su polisemia y a la imposibilidad de pensarla por fuera de una relación social, no puede considerarse de modo abstracto ni entendiendo solo a dimensiones estructurales, organizacionales y normativas (2014a, pág. 20).

Entonces, destacamos la importancia de comprender el fenómeno de la autoridad en contexto y a partir del análisis de los relatos estudiantiles. Pierella afirma que las figuras de autoridad vinculadas a la contención surgen como una demanda estudiantil, sobre todo al comienzo de la vida universitaria y más marcadamente en los relatos de los estudiantes provenientes de escuelas privadas pequeñas (pág. 78). En el mismo sentido, Linne (2018) también da cuenta de que los estudiantes “valoran el trato personalizado, el vínculo afectivo que construyen con ciertos docentes y el sentido de comunidad” (pág. 135).

A pesar de que estos dos últimos estudios se desarrollaron en distintas tipos de instituciones (Universidad Nacional de Rosario, en el caso de Pierella y cuatro universidades del Área Metropolitana de Buenos Aires, en el caso de Linne), encontramos algunos puntos en común en este aspecto. En nuestro caso de estudio, donde la experiencia universitaria se da en el marco de una sociabilidad descrita en términos de familia, comprobamos que también predominan las figuras de autoridad ligadas al cuidado, la contención y el vínculo más simétrico con los estudiantes. Esto se debe en parte a que, dadas las características de Chilecito, la totalidad de los estudiantes provienen de escuelas pequeñas y luego, al insertarse en una carrera de baja matrícula como Comunicación Social, mantienen esa cualidad de ambiente familiar donde se rescata la parte humana y a los profesores que acompañan. Por estas razones, dichas características de la sociabilidad no se limitan en este caso al inicio

universitario, como en el caso estudiado por Pierella, sino que perduran hasta los últimos años de la trayectoria estudiantil.

A lo largo de las entrevistas los estudiantes destacaron positivamente variadas cualidades de los profesores también mencionadas en los estudios antes citados: atributos de personalidad o carisma (“una personalidad tan ‘que te llega’”), admiración por el saber intelectual, (“cuánto sabe este chabón”). Sin embargo, como se observa en los siguientes relatos, las figuras de autoridad ligadas a la contención y el reconocimiento fueron mencionadas con mucha mayor recurrencia y a menudo vinculadas directamente con la afiliación intelectual y el aprendizaje.

Y después hubo un par de docentes clave que también fomentaban [el acompañamiento y la cercanía], pero aparte por su ideología. Por ejemplo C. es bastante de sentarse a tomar un café, de recomendarte libros, de no tener drama de si estamos sentados en el piso sentarse a la par nuestra, comprar un paquete de galletas y ponerse a charlar. (Sofía)

Los docentes de la carrera siempre estuvieron y están pendientes de todos los alumnos, no es que tienen alumnos-coronita. Es más, yo siempre pienso que es al revés, como que ellos tiran más por los que están más quedados que por los que son sobresalientes, ponele. Es como que sienten que estos pueden solos, bueno, que vayan. Siempre están pendientes. La directora de carrera siempre está “¿cómo vas? ¿Estás bien?”, siempre guiándote para que vos avances. La mayoría de los docentes, tenemos docentes muy buenos. (Belén)

Que los profes me conozcan y me llamen para trabajos de investigación, que me hayan elegido para ser tutora. [...] Y yo siento que los profesores tienen mucho cariño conmigo. Y está bueno. (Belén)

Creo que me terminó gustando Comunicación por la parte humanitaria. Antes no me gustaba algo, lo exponía y me lo explicaban, me decían “tenés razón, pero mirale el otro lado”, “no viniste en toda la semana”, que nunca lo hice pero... “¿Por qué no viniste?, ¿Estás bien?, ¿Pasó algo?” (...) Esa parte es lo que recalco: me enseñaron muchas cosas a nivel de comunicación pero muchas más cosas a nivel personal. Y yo valoro mucho ese acompañamiento. Como te digo, no nos dijeron “esto es así” o “esto se estudia así” pero el hecho de “¿cómo vas con esa materia?”. O incentivarme: una vez me acuerdo que fui a rendir y me dice una profesora “estas tan bien que te pondría un diez, pero te voy a poner un ocho porque sé que puedes más”. Y yo salía del

segundo año llorando, decía “porque me puso un ocho si merecía un diez” y al tiempo entendí que yo daba para más, y que doy para más. Entonces yo dentro mío sé que constantemente lo que hago, no me quedo en eso, doy más. Entonces esas cosas a mí se me van quedando y entonces en el momento de trabajar doy lo que sé y espero dar mucho más. Así me manejo. Y creo que eso es lo que me enseñaron. (Julieta)

Los estudiantes destacan sobre todo una serie de características vinculadas al reconocimiento por parte de los docentes en cuanto a la reciprocidad y a la simetría del vínculo: el acompañamiento personalizado y la buena predisposición de algunos docentes (“no me gustaba algo, lo exponía y me lo explicaban”), la repartición igualitaria de la atención (“no hay `alumnos-coronita””), la eliminación de la distancia jerárquica (“sentarse a la par nuestra”) y la puesta en juego de lo afectivo. En los relatos, los estudiantes le dan una importancia central a esta reciprocidad y a la interacción personal con los docentes que en algunos casos trasciende la transmisión de saberes disciplinares para convertirse en enseñanzas de vida.

Algunas anécdotas específicas refieren a cómo el acompañamiento personalizado ayudó a que algunos de estos docentes “que están pendientes” detectaran a tiempo situaciones cercanas al abandono. En estos casos, el vínculo resultó un factor de importancia para la permanencia, o al menos de ayuda en momentos de alejamiento de la universidad. En el siguiente fragmento una estudiante deja en claro la relevancia que para ella tuvo dicho acompañamiento.

Porque no era que no me gustaba la carrera, era que yo no quería estudiar eso que a la vez me gustaba pero no sabía cómo llevarla al día, entonces dejé ese cuatrimestre. Y es cuando hablo con el profe Q. que me dice “Mirá, pasa que vos nunca viste el plan de estudio, por ejemplo. Te metiste en una carrera y le pasa a todos los estudiantes que la mayoría de los que se anotan estudian y no saben ni el plan de estudio, no saben cómo sentarse a estudiar, no saben cómo relacionarse, porque cambia todo”. Entonces me acuerdo que me dio el plan de estudio y me dijo “esto es así, vos cuando rindas es esta materia fijate que están las correlativas, están estas, están las dos orientaciones”. Claro, yo como me fui a inscribir de una ni siquiera había visto el plan de estudio, ni siquiera había visto que había dos orientaciones. [...] Ese acompañamiento que tuve y que me hayan explicado una vez... no sé si a todos les pasó pero a mí me sentaron y me dijeron “estas equivocada, no se estudia así, tome el plan de estudio, relacione, vea...”, y ahí aprendí. Y desde ese momento ya no sufro cuando voy a rendir finales. Me entran los miedos lógicos pero voy segura de que sé, y eso me deja tranquila. (Julieta)

La estudiante relata una situación cercana al abandono que se puede identificar con la falta de afiliación intelectual de la estudiante (“no sabía cómo llevarla al día”). Para evitarlo, un docente proporciona una herramienta específica (la lectura y reflexión del plan de estudios) que la estudiante marca como un punto de inflexión en su carrera y que le ayuda a transitar la universidad con mayor seguridad (“ahí aprendí y desde ese momento ya no sufro cuando voy a rendir finales”). En este caso, la cercanía y el acompañamiento docente son considerados factores clave para la permanencia universitaria.

Resulta significativo que esa misma estudiante, cuando iniciaba su carrera universitaria, rechazó la instancia institucional de acompañamiento prevista para los ingresantes por considerarla una experiencia anónima, tal como dimos cuenta en el capítulo 1. Sin embargo, cuando le fue transmitida por el docente, esa misma información colaboró en una mejor comprensión del plan de estudios y de la estructuración de la carrera que reconoció como útil. Se pone de manifiesto, entonces, la importancia que adquieren estas herramientas institucionales en relación a la permanencia universitaria, así como también hay que destacar que la institución debe generar los mecanismos para que esas instancias institucionales sean aceptadas por una comunidad estudiantil que rechaza la experiencia anónima.

En las conclusiones del capítulo damos cuenta de cómo la importancia que le dan los estudiantes al “acompañamiento” obedece a una cultura institucional que incentiva ese tipo de trato cercano. Para ello consideramos los relatos de las entrevistas pero también lo mencionado en el capítulo 1 respecto de la metáfora familiar, las políticas institucionales que lleva adelante la UNdeC y las condiciones de cursada. En consonancia con esto, vemos en el siguiente apartado que dicho acompañamiento también es percibido por los estudiantes como un componente de la cultura institucional, es decir, como parte del armado y objetivo de la institución universitaria en su totalidad.

EL TRASPASO DE LA CUALIDADES DOCENTES HACIA LA INSTITUCIÓN

En el apartado anterior observamos que los estudiantes enuncian las siguientes cualidades de acompañamiento como significativas:

- 1) El acompañamiento personalizado y buena predisposición
- 2) La repartición igualitaria de la atención
- 3) La eliminación de la distancia jerárquica
- 4) La puesta en juego de lo afectivo

En varias entrevistas observamos que los estudiantes realizaron una operación metonímica que transporta estas cualidades hacia la institución. Entendemos, tal como señalan Lakoff & Johnson (1995), que “los conceptos metonímicos estructuran no meramente nuestro lenguaje, sino también nuestros pensamientos, actitudes y acciones” (pág. 77) en tanto no son acontecimientos fortuitos o aislados del lenguaje, sino que funcionan activa y sistemáticamente en la cultura. El uso de la metonimia en estos casos refleja que para estos estudiantes las actitudes docentes no son consideradas actos individuales y aislados, sino que están en relación con la cultura de toda la institución universitaria.

Esta operación fue identificada en trabajos previos en relación a la autoridad docente (Pierella, 2014a). Según Pierella, “la figura del profesor y los imaginarios que los estudiantes van construyendo en relación con estos, inciden sobre sus representaciones acerca de la identidad institucional y sobre el sentido de pertenencia a la institución” (pág. 88). En nuestro caso de estudio, donde el vínculo docente-alumno adquiere una importancia central en la experiencia universitaria, observamos que las cualidades que se transportan hacia la institución son, a menudo, destacadas como clave para el éxito académico y presentadas en oposición a universidades de mayor tamaño.

Así, la universidad en su totalidad pasa a ser percibida como un ámbito “de contención”, “motivador” y “accesible”.

Y toda la universidad esta armada así de esa manera, para que uno se sienta contenido y te dan siempre alguna solución. (Belén)

Ahora lo que se planteaba era hacer más seminarios cortos para todos los que estamos en trabajo de tesis podamos seguir avanzando y no tener complicaciones con eso. Entonces siempre está la Escuela buscando algo para motivarnos a nosotros a que terminemos y no quedemos ahí. (Sofía)

Nosotros somos unos privilegiados, porque las clases que tenemos son 100% personalizadas, donde vos no sos un número y sí sos Gonzalo [Apellido] y te podés acercar al profesor, contactarte con él, preguntarle (...) Están siempre ahí, asesorándote y sacándote todas las dudas que tengas. Y para mí eso es muy bueno porque ellos mismos nos comentaban que tanto en Córdoba y en otras universidades nacionales de Argentina sos un número. Y tal vez no podés llegar al profesor, a decirle “profe...” (...) Claramente el objetivo de la UNdeC es tener alumnos recibidos. Yo creo

que va por ahí la mano de que el profesor te esté conteniendo, ayudando un poco. (Gonzalo)

Esa accesibilidad de hablar con mi directora de carrera fue... No sé si en otras universidades habrá o no, pero yo de todos los profesores que tuve, con todos tuve diálogo y con todos permitieron que yo les dijera una crítica, que no me gustaba o si no entendía o algo, lo tomaban. Porque llega un momento en que ellos mismos te dicen “¿entendieron? ¿Cómo van? ¿Cómo se sintieron?”. (Julieta)

Los estudiantes declaran sentirse “contenidos” y “motivados” a partir de su relación con los docentes y dichos valores positivos asociados al reconocimiento profesoral son transportados como cualidades propias a la institución universitaria. De hecho, estas cualidades se presentan en el discurso en oposición a ciertas características negativas asociadas en el imaginario a las instituciones más grandes (ser “un número”, docentes inaccesibles, etc.). Dada la recurrencia con que se verifica esta comparación entre la UNdeC y “otras universidades”, consideramos que, al igual que la metáfora de familia, cumple un rol importante para la construcción identitaria de estos estudiantes, en tanto es un trabajo discursivo que marca y ratifica límites simbólicos (Hall, 2003).

Esta operación de igualación entre cercanía docente-alumno y cultura institucional, en parte puede verse favorecida por ciertas flexibilidades, infrecuentes por razones organizativas en instituciones de mayor tamaño, que se dan con los estudiantes de Comunicación Social. Por ejemplo, la accesibilidad y el “ida y vuelta” se plasma en que, al ser tan pocos estudiantes, pueden coordinar horarios de cursado con los docentes y autoridades de la carrera.

Si bien eran bastante atentos los docentes, en los horarios, porque la mayoría más que nada acá trabaja y estudia. [...]Entonces con un acuerdo con los docentes se llegó a decir que el cursado iba a hacer mañana y siesta, o media mañana y siesta. (Sofía)

Como señala la entrevistada, a través del diálogo entre estudiantes, docentes y autoridades se intenta dar respuesta a una de las complejidades que debe tener en cuenta la organización de la Escuela: dado que la cantidad de alumnos no justifica más de una banda horaria por materia, esta se acuerda con los estudiantes, quienes cuentan con horarios acotados para el cursado ya que son, mayoritariamente, trabajadores [ver Anexo C. Distribución horaria de las materias].

El beneficio de esta flexibilidad no solo se plasma en el hecho de que facilita la asistencia a clases de los estudiantes que trabajan, sino que, simultáneamente, contribuye a elevar el grado de integración (Tinto, 1993a) y de compromiso que el estudiante genera con la institución. Este sentido de pertenencia y de comunidad colabora con la afiliación institucional y, por consiguiente, con la permanencia universitaria de los estudiantes entrevistados. Esto resulta clave ya que, como vimos en el capítulo 1, estos estudiantes ingresaron a la UNdeC en calidad de “forasteros”, tras un proceso de toma de decisiones con muchas incertidumbres y ambigüedades acerca de la institución universitaria a la que se acercaban. Acá vemos cómo los estudiantes ya afiliados a la institución rescatan y valoran las características de la universidad que consideran como propia, en contraposición a otras de mayor prestigio.

DICOTOMÍAS EN LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

En el marco de las representaciones hasta aquí analizadas, surgen como emergentes de los discursos estudiantiles tres dicotomías que organizan el sentido de la experiencia universitaria de las personas entrevistadas. En primer término, encontramos una recurrencia en los relatos estudiantiles a la percepción del tercer año de la carrera como un “momento bisagra” (Denzin, 1989; Blanco, 2011), en el que se produce un quiebre en la experiencia estudiantil a varios niveles (relación con los docentes, exigencia académica, la carga horaria, entre otros). Esto obedece a múltiples causas, tales como la organización curricular de la carrera, cambios en lo que se espera de ellos y la composición del plantel profesoral.

En segundo lugar, detectamos una dicotomía entre lo urbano y lo rural que organiza muchos sentidos, y que se encuentra vinculada a cierta concepción que algunos docentes tienen, de acuerdo a los relatos estudiantiles, acerca de la inferioridad intelectual de quienes viven en ámbitos rurales. En el trabajo exploratorio y de observación al inicio de la entrada al campo, identificamos en distintos relatos de actores universitarios menciones recurrentes a una falta de saberes, actitudes o capacidades por parte de los estudiantes de la UNdeC. Operan en este imaginario elementos de distinción entre capitales culturales (Bourdieu, 1985) y una serie de tradiciones y creencias arraigadas en la cultura que vinculan a la ciudad con la civilización, y por consiguiente con la inteligencia, y a lo rural con el atraso y la ignorancia (Svampa, 2006).

En tercer lugar, encontramos una dicotomía expresada en términos de admiración-distanciamiento, asociada sobre todo a la figura del docente-viajero. En algunos casos genera admiración (por ejemplo, en relación al saber intelectual) y en otros es percibido como un actor distante. En cualquier caso, si bien no hay un sentido unívoco respecto al docente “que viene de afuera”, este cumple un rol importante y no pasa desapercibido.

Las tres dicotomías se encuentran mutuamente interrelacionadas, por lo que la división obedece más a fines explicativos. Por ejemplo, la percepción de quiebre en la experiencia a partir del tercer año está a menudo asociada a la figura del docente-viajero, que suele dar las materias del último tramo y mayoritariamente proviene de grandes ciudades, trayendo consigo culturas institucionales propias de universidades masivas.

En cuanto a la primera dicotomía, en que los estudiantes refieren al tercer año como un momento bisagra en la experiencia estudiantil, notamos que se le atribuyen explicaciones heterogéneas y que opera a varios niveles: la relación con los docentes, la exigencia académica y la carga horaria. A pesar de la variedad de razones que explican el cambio, el factor común es la percepción de que tal cambio ocurre y que implica dificultades y nuevos desafíos para la permanencia universitaria.

Hasta tercer año fue todo normal, una experiencia donde teníamos un acompañamiento de los docentes bastante intenso porque éramos pocos alumnos, recién se estaba dando a conocer la carrera, estaban los docentes muy abocados a que nosotros avancemos y no nos quedemos. (Sofía)

Yo creo que tercer año es como el filtro, es la decisión de uno de decir “¿sigo? ¿O busco otra cosa?”. Y es en tercero donde uno decide continuar o dejarlo. Si vos terminás el tercer año, ya está, vamos al título, no hay modo. (Diego)

Y en cuarto te das cuenta que las materias que tuviste en primero, segundo y tercero no fueron al pedo, porque en cuarto tenés materias donde ves las materias de tercero, segundo y primero. [...] Tenés que releer todo el material que viste desde primero hasta tercero para entender las materias de cuarto. [...] En cuarto tenés materias más complejas, en donde ya te empiezan a focalizar a vos para que vos te mentalices de qué es lo que querés hacer, con todo lo que aprendiste de primero hasta cuarto “¿qué es lo que querés hacer? ¿Qué es lo que te gustaría hacer con todo lo que aprendiste?”. (Gonzalo)

El cuarto año para mí fue una locura, teníamos 6 u 8 materias, cuatrimestre, todas muy exigentes, muy complejas y a la vez estaban todas interrelacionadas, viste que ya llegas al último año donde se supone que esto ya deberías saberlo y pasábamos el día entero en la universidad, desde las 8 de la mañana hasta las 8 de la tarde a veces. Y era irte a la mañana, mate, mochila, apuntes, comida... porque la universidad no es relejos pero

tampoco... entonces cargada onda “me voy de viaje”, la vianda, el mate. Y estábamos todo el día. (Belén)

En estos talleres, que eran esenciales para hoy poder escribir mi tesis, pasó que iba y “bueno, lea esto”, “bueno pero no lo entiendo, dígame cómo me oriento en mi proyecto”, “no, ya lo debería saber porque esto se da en tercer año”, “pero yo rendí libre tercer año”, “no, pero ya lo debería saber” o “andá a leer tal autor, léetelo todo para que sepas todas las técnicas cuantitativas y cualitativas para que aprendas a manipular información”, “bueno pero ¿otro camino no tengo? para evitar ponerme a estudiar algo que ya lo vi”. Entonces el año pasado me pasó con estos talleres que en algún punto hacía el esfuerzo de venir, que eran importantes, pero al fin y al cabo no me sirvieron porque me quedé en la nada. (Laura)

Los relatos hablan de las dificultades hacia el final de la carrera, a partir de materias más “exigentes” y “complejas”, “interrelacionadas” y que exigen repasar lo aprendido en años anteriores. A diferencia de lo que señalan la mayoría de los estudios (Coulon, 2005; Gluz, 2011; Tinto, 1993) acerca de que los primeros años son los que mayores dificultades suscitan (por la falta de oficio estudiantil, por los mecanismos selectivos implícitos de las universidades, por las diferencias entre la escuela media y la universidad), en este caso los estudiantes ponen el énfasis en las complicaciones del último tramo.

Las complicaciones a las que refieren están vinculadas con diseño curricular de la carrera y a cambios en lo que se espera de ellos. Si hasta el tercer año desarrollaron un oficio de estudiante que les funcionaba, a partir de allí la lógica de lo que se les exige cambia.

En efecto, el plan de estudios de la Licenciatura prevé cambios estructurales a partir de tercer año. Hasta ese momento se cursa el tronco común de 34 materias y luego los estudiantes deben elegir entre dos orientaciones (Periodismo o Publicidad y Comunicación Institucional), ambas de 13 materias. La organización curricular de tercer año en adelante es distinta debido a que las materias están planteadas como integradoras de los contenidos de los años anteriores (“en cuarto ves las materias de tercero, segundo y primero”) y porque preparan a los alumnos para el trabajo de investigación final (materias tales como el Seminario Integrador, Taller de Trabajo Final, Seminario de Trabajo Final, Redacción de Textos Académicos) [Ver Anexo A. Materias y correlatividades].

Una de las consecuencias de este cambio es que a las personas entrevistadas, cuando se les modifica la lógica organizativa de las primeras materias, también se les plantea el desafío de

volver a desarrollar un nuevo oficio estudiantil. De acuerdo a los relatos, frente a este escenario los estudiantes brindan estrategias basadas en el esfuerzo adicional (“Tenés que releer todo el material que viste desde primero hasta tercero”, “pasábamos el día entero en la universidad”), lo cual implica la dedicación de una considerable cantidad de tiempo extra. Sin embargo, como vemos en el último fragmento, no todos los perfiles de estudiantes cuentan con la misma disponibilidad de tiempo para dedicarle a la universidad. Es ese caso, la estudiante, una trabajadora *full-time* a cargo de su núcleo familiar, refiere a una experiencia fallida respecto al cuarto año (“me quedé en la nada”).

La estudiante hacía referencia a las materias relacionadas al Trabajo Final o Tesis que los estudiantes deben realizar para recibirse, y que es otro ejemplo de cambio en la lógica de lo que se les exige: de acuerdo a un testimonio docente, los estudiantes “odian [la materia X], porque tiene que ver con la tesis”. Si hasta el final de la carrera el oficio estudiantil desarrollado estaba asociado a las técnicas de estudio para rendir exámenes y adquisición de saberes teórico-prácticos para la presentación de trabajos prácticos, el nuevo desafío de la tesis de investigación produce rechazos.

El malestar que generan estos cambios, sin embargo, no tienen tanto que ver con las exigencias en sí, sino con el hecho de que son percibidos como abruptos y descolocan a algunos estudiantes.

En el último año ya te tratan como un profesional, y te exigen como tal. Entonces es como, al no haber un punto medio y no haber un hilo que te vaya llevando es como que salís de una materia y entrás a la otra donde te dicen “no porque vos si no leíste esto, porque no viste esto, porque no hiciste esto” y te van marcando como un nivel de exigencia que está muy bien pero es como que tampoco te permiten charlar con ellos, sacarte las dudas porque es como que te van marcando una barrera. (Sofía)

La ruptura en la experiencia que percibe la estudiante en el último año está asociada al nivel de exigencia que le plantean los profesores, pero a esto se le suma como agravante el distanciamiento que se produce con ellos.

En este aspecto, observamos que en la relación docente-estudiante se producen procesos de identificación (Hall, 2003) que constan tanto de inclusiones como de exclusiones. Algunos estudiantes hacen una marcación fuerte entre el estilo de docente “que acompaña” y un segundo estilo más “distante”. Así, para remarcar características positivas de los primeros, frecuentemente se recurre a la comparación por contraste con los “otros”. Nos interesa

comprender qué características asociadas podemos encontrar en esta marcación y las razones que se ponen en juego en esta distinción.

Siento que al ser chiquito [se refiere a la Escuela de Comunicación] tenemos un acompañamiento, un seguimiento, que saben más o menos el perfil de cada uno. [...] Obviamente también venían profesores que venían, daban la clase y se iban. “Tengo una duda”, “no sé, la próxima clase lo vemos porque ya terminó mi hora”. (Julieta)

El acompañamiento de los profes [...] algunos bastante abiertos y otros muy cerrados: “bueno, vos lo tenés que saber y bueno, vos fijate”. (Laura)

[La profesora X] ha sido una de mis primeras docentes y su pasión por la profesión que hace que una tenga más ganas. ¿Viste el docente ese que no llega, que no va, que no prepara clases? Yo siempre creo que los alumnos somos un reflejo de los docentes que tenemos. Yo no puedo ser súper exigente si mi docente es un charlatán que va de vez en cuando. (Belén)

Lo que cursábamos era muy divertido porque, tal vez se hablaba de temas importantes, pero el sentido que le daba el profe a la clase era otro. No era tan estructurado como el de [la materia X]. El profesor de X no, como venía se sentaba, “hola alumnos, hoy vamos a ver...” [Tono de voz formal, acartonado]. No, R. y Q. eran “hola chicos, ¿cómo están? ¿Vieron el mail que les mande? ¿Lo leyeron? ¿Vieron las cosas?” [Tono de voz afable, cercano, dinámico]. Era otra cosa. (Gonzalo)

Los estudiantes destacan rasgos de estilo de algunos docentes (el dinamismo, la pasión, el tono cercano y afable) en contraposición a los opuestos, que no son de su agrado (docente “que no llega”, “cerrado”, poco comprometido con la enseñanza, extrema formalidad). Los estudiantes entienden que esta diferencia en los estilos profesoriales impacta en sus experiencias de aprendizaje. Tal como observa Pierella, “el reconocimiento de los profesores no solo puede justificarse en relación con la posesión de saberes, en cuanto la forma en que estos son expresados y transmitidos ocupa un lugar primordial. Así, el ‘cómo’ se enseña se vuelve inseparable del ‘qué’” (2014a, pág. 50).

Aunque no en todos los casos, dicha diferenciación de estilos suele estar asociada a la distinción entre los docentes de los primeros años y los de los últimos. En el siguiente fragmento, una estudiante realiza una comparación entre los docentes de los primeros tres

años y los “otros docentes”, “con otra visión”. Critica la distancia jerárquica que estos últimos imponen y la desigualdad en el trato de acuerdo a la personalidad de los estudiantes.

[En los primeros tres años la relación con los docentes] era mucho más intensa, porque eran los mismos docentes que empezaron con nosotros los primeros años. [...] Eran más cercanos a uno y podían ir viendo si había algún problema con alguno que dejaba, por qué dejaba. Si bien continua eso, porque esos mismos docentes siguen estando [...] después se fueron agregando otros docentes, que tenían otra visión, que eran como mucho más de marcarte el “yo docente, vos alumno”. Entonces es como que se fue disolviendo. Sigue estando, porque incluso la esencia de la escuela es así, el docente que es muy abierto y muy accesible. Pero al aumentar el volumen de docentes y de alumnos eso se fue perdiendo. Porque ahora tienen afinidad con determinados alumnos que llegan, o que se hacen notar. Y hay otros que siguen quedando ahí. El más tímido, el más callado va quedando atrás, en el olvido. Más que nada fue eso lo que cambio, que aumentó la cantidad de alumnos y la cantidad de docentes que vienen de otros lados, entonces mucha más gente para conocer. No es tan grave [...] Tenés otros docentes que llegan con la valijita, te dan la clase y apenas termina la clase levantan la valija y se van. (Sofía)

Para la comparación entre los docentes de los primeros años con los de los últimos, la entrevistada recurre metafóricamente a la idea de una “esencia” que “se fue disolviendo”: los primeros responden a la “esencia de la escuela” que se corresponde con las cualidades profesoras vinculadas al reconocimiento destacadas en el primer apartado del capítulo (acompañamiento y buena predisposición, repartición igualitaria de la atención, eliminación de la distancia jerárquica, puesta en juego de lo afectivo). En cambio, los docentes “que se fueron agregando” remarcan la distancia jerárquica (“de marcarte el `yo docente, vos alumno`”), abandonan la repartición igualitaria de la atención (“tienen afinidad pero con determinados alumnos”) y tienen como particularidad que no son de Chilecito (“vienen de otros lados”, “con la valijita”). Este cambio en el estilo de los docentes es vivido por la estudiante como una ruptura en la reciprocidad del reconocimiento (Ricoeur, 2005) que se establece con los primeros docentes.

En los primeros años es como que te van motivando [En cambio, en los últimos] te marcaban siempre que vos ibas a ser menos. Y lamentablemente hay docentes acá que te lo hacen sentir. Y llega al punto de una desmotivación donde los chicos abandonaban directamente esa materia para no tener que saber nada con esa

persona. Entonces, de tener docentes que te van motivando, te van inculcando, te van ayudando y que te despiertan la curiosidad a tener docentes de que “no, si vos no lo viste eso sos un ignorante, un bruto, sos tierra adentro”. (Sofía)

De acuerdo al relato, en el segundo momento hay marcación de distancia y caracterización del estudiante por la falta (“sos un ignorante, un bruto, sos tierra adentro”).

En esta última expresión se encuentra implícita la segunda dicotomía, que alude al conflicto en términos de centro–periferia y urbano–rural y reproduce la creencia muy arraigada de que lo rural se caracteriza por la ignorancia y el atraso, frente al progreso y la racionalidad de las ciudades. Esta oposición, que transita la política y la historia cultural argentina desde la obra de Sarmiento *Facundo: o civilización y barbarie* (2018), tiende a estigmatizar a lo pueblerino y a identificarlo con el atraso, por estar su dinámica alejada de las ciudades pero también, por la cercanía a la naturaleza (Svampa, 2006). En este caso, la dicotomía se reedita haciendo alusión a la capacidad intelectual de los estudiantes. En el relato de la estudiante, lejos de haber reconocimiento recíproco y complementariedad en la diferencia, el afuera (de la Escuela, de Chilecito) irrumpe con desdén.

Se advierten aquí elementos de distinción entre capitales culturales (Bourdieu, 1985), en la medida en que el conjunto de disposiciones y de bienes culturales que portan los estudiantes son desvalorizados o no reconocidos por algunos actores de la institución universitaria. La estudiante identifica a estos actores con docentes provenientes de grandes ciudades y su manera de vincularse con una universidad periférica, en una ciudad pequeña e inserta en el ámbito rural. Le asigna una gravedad tal a este conflicto que lo describe como causal de abandonos (“los chicos abandonaban directamente esa materia para no tener que saber nada con esa persona”).

Sin embargo, los cambios en el estilo profesoral que describe la estudiante también pueden ser comprendidos si consideramos que los docentes de los últimos años provienen en gran parte de universidades masivas, por lo que tienen incorporadas prácticas y dinámicas más propias de este tipo de instituciones. Entonces, estos docentes que traen consigo lógicas de otras culturas institucionales (Remedi, 2004), se diferencian de los docentes “locales” y generan cambios en la experiencia que desestabilizan a algunos estudiantes.

Estas modalidades de docencia, distintas a las que los estudiantes estaban acostumbrados, pueden a la vez significar para ellos el pasaje de un momento de heteronomía a otro donde se les exige cierto desarrollo autónomo (“en el último año ya te tratan como un profesional, y te

exigen como tal”). Esto explica la asociación que la estudiante hace entre el primer momento donde era “todo normal”, con “docentes conocidos”, lógicas endogámicas y heterónomas, por un lado; y un segundo momento, con nuevos docentes, marcación de distancia y los desafíos que la nueva exigencia de autonomía implica, por el otro.

Como dijimos, la dicotomía entre lo urbano y lo rural y su vínculo con la cultura y la ignorancia, respectivamente, aparece asociada en los relatos a la figura del “docente de afuera”, que tiene un trato más impersonal. A partir de esa figura se empieza a distinguir una tercera dicotomía: el docente local y el “viajero”.

La marcada presencia de docentes que no son de la zona se origina en una política activa de la UNDeC para promover la radicación de docentes e investigadores provenientes de otros lugares, dado que, al momento de su creación, Chilecito no contaba con los recursos humanos suficientes que demandaba la nueva universidad. Al día de hoy, muchos docentes-investigadores se han radicado en Chilecito pero muchos otros viajan desde sus lugares de residencia (mayoritariamente Buenos Aires y Córdoba) para dar clases.

Si en algunos casos, como ya vimos, el docente “de afuera” tiene una relación distante con los estudiantes, en otros genera admiración y es percibido como una oportunidad única o una experiencia enriquecedora. La ambigüedad que suscita esta figura, estos sentidos diversos frente a una misma persona, se relaciona con las distintas valoraciones que los estudiantes tienen sobre el saber intelectual y el prestigio de la actividad docente. Así, quienes admiran a los docentes-viajeros suelen valorar su saber intelectual y destacarlo como un rasgo preponderante.

Tengo miles de profesores. Como cuando empezamos era una universidad muy nueva, muchos de los docentes que nos daban clase venían de afuera, o sea, afuera llamémosle Córdoba, la mayoría. Eran poquitos los docentes que eran de acá de Chilecito, y es como que a mí me pasaba cuando era más chica, ahora ya no tanto, que ellos venían y era “oh, como saben, que increíble”, como deslumbrados por estos docentes. En primer año de [la materia X] la tuve a T. [...] que tenía una pasión por enseñar que no había forma que a vos no te interese la clase. [...] Y tener clases con J. fue como increíble. Yo por ahí le contaba a una de mis profesoras que venía de Rosario: “¿tienen clase hoy?”, “si, con el doctor J.”, “¿Cómo? ¿Con él??”, “si, el profesor”, “pero si él no da clases en ningún lado”, “si, acá da clases, es profesor mío, tengo clases con él los viernes”. Y era wow. Escucharlo hablar, y lo fácil que es

entenderlo, siendo él Doctor en su especialidad, es increíble. Esas cosas hacen que uno tenga ganas de seguir cursando. (Belén)

Cursar con X. era lo más, porque te hacía sentir “cuánto sabe este chabón”. No sé, porque sabía desde cómo se encuaderna este cuaderno hasta como se hacía esta tasa, hasta el sistema de ese aire. Era increíble, era como sacarte todas las dudas con él. Qué se yo, era saber que íbamos a cursar con él y ya preparabas el mate. (Gonzalo)

En ambos casos el reconocimiento y la admiración al saber intelectual funcionan como una motivación para el cursado y, por lo tanto, en los estudiantes que valoran estos rasgos, el prestigio docente tiene impacto positivo sobre la permanencia universitaria. En el primer fragmento también vemos cómo, de alguna manera, el prestigio que ese profesor posee se transporta, por contigüidad, a su alumna. En síntesis, a mayor prestigio docente, mayor es la motivación de estos estudiantes para asistir a clases, lo cual tiene efectos positivos sobre la permanencia.

El segundo estudiante también rescata otra cualidad de los docentes “de afuera”, esta vez, relacionada a establecer contactos con personas de otros lugares.

La mayoría de los profes no son de acá, vienen de Córdoba, de Buenos Aires, de España. Hay profesores que son de acá pero la mayoría de los profes vienen de otros lados [...] Menos mal que me quede acá, porque si no, no hubiese conocido a mis compañeros, a mis profesores, a tanta gente conocí. Yo creo que eso es lo que más rescato de la carrera [...] Conocer gente conecta el mundo, es como tener a alguien de acá, China, Canadá, Buenos Aires. Son contactos, que el día de mañana te pueden dar una mano en lo que sea, tanto como vos al otro. (Gonzalo)

Aquí la valoración positiva está asociada a las expectativas de irse de Chilecito que este estudiante manifestó en la entrevista y que sin embargo, por razones económicas, no pudo concretar. En este caso, los docentes “de afuera” significan una oportunidad de contactos considerados valiosos.

Por otro lado, la primera estudiante también recalca ciertas complejidades a nivel organizativo que implica cursar con docentes- viajeros:

Justamente uno de los problemas de eso era que, como los docentes venían de afuera, podían venir solo un día, [...] Entonces venía a las 8, teníamos clase hasta las 2 de la

tarde y de las 2 hasta las 8 teníamos con J. Entonces era todo el día y son materias que, como era la única vez que venían había que ponerle mucha onda para no perderla, porque capaz que volvía a los 15 días. Entonces la presión de aprovechar la clase porque no iba a volver y capaz que la próxima ya era el parcial. (Belén)

Como vemos, no hay un sentido unívoco para la figura del docente “de afuera”. Al mismo tiempo un docente puede suscitar admiración, sensación de distanciamiento, complicaciones con los horarios, oportunidades de contactos y más. Lo que es seguro es que para ninguno de los estudiantes entrevistados esta figura pasa desapercibida. La figura del docente-viajero es significativa dentro de la experiencia estudiantil en Chilecito, más allá de que pueda actuar sobre la permanencia de disímiles maneras.

REPRESENTACIONES ACERCA DEL FUTURO PROFESIONAL

Otro factor con influencia sobre la permanencia universitaria es la forma en que los estudiantes se representan el futuro laboral una vez que finalizan la carrera. En sus relatos narran incertidumbres en relación a la disciplina y la oferta laboral para los egresados. Inciden en estas percepciones cuestiones asociadas al mercado laboral en Chilecito y evaluaciones costo-beneficio que los propios estudiantes realizan en función del esfuerzo que implica terminar la carrera.

Si bien, mayoritariamente, las personas entrevistadas manifestaron dudas acerca del futuro laboral, también es cierto que todas ellas continuaron a pesar de eso. Surge entonces un interrogante: ¿Por qué continuaron a pesar de eso? ¿Qué los motivó a permanecer? Intentamos responder a esta pregunta atendiendo al rol que jugó la universidad como espacio laboral.

En primer lugar, debemos aclarar que estas observaciones corresponden a los entrevistados más jóvenes, quienes están en la búsqueda de un ámbito laboral donde insertarse. Los entrevistados de mayor edad, en cambio, que ya tienen trayectorias recorridas en sus respectivos trabajos y definiciones profesionales más certeras, solo valoraron los aportes que la adquisición de nuevos conocimientos aportó a su actual trabajo, o los beneficios prácticos de obtener un título universitario (por ejemplo, aumento en la paga o mejores posiciones de trabajo). Es decir, para estos últimos, como vemos a continuación, la posibilidad de graduarse funciona como una forma de mejorar su actual condición laboral, más que para insertarse en un ámbito nuevo de trabajo.

[Cuando retomas la carrera] te das cuenta que es el momento de sacarte dudas y empezar a querer saber, querer conocer lo que estás haciendo [en su ámbito laboral]. Y a demostrarle a la gente con la que estoy que hago mi trabajo con conocimiento, con un título, que es necesario. (Diego)

Volví a retomar la carrera con la necesidad de establecerme bien como docente, porque ser licenciada me otorga cierto puntaje que hace que yo ya pueda quedarme en la escuela que yo quiera y deje de ser maestra itinerante (...) Entonces la única herramienta que tengo es terminar la carrera. (Laura)

Ambos estudiantes hicieron la carrera en dos tramos y la retomaron en los últimos años. Los dos recalcan el beneficio que el paso por la universidad, con el título incluido, les reporta a sus actuales trabajos. La última estudiante, en otro momento de la entrevista, también destacó de qué manera favorecieron a su carrera laboral las herramientas aprendidas en la universidad.

La concepción de estos estudiantes se diferencia en este punto de la de los más jóvenes. Estos últimos manifestaron incertidumbres respecto de las oportunidades laborales que se les abren a partir del egreso. Recordamos que, como dijimos en el capítulo 1, el inicio universitario es vivido como un cúmulo de incertidumbres debido a las dudas respecto a la elección de la carrera y la universidad y a su condición de primera generación de universitarios en sus familias, entre otros factores ya descriptos. Se trata, por lo tanto, de trayectorias signadas por la incertidumbre acerca del propio futuro y las dudas respecto de la disciplina y los campos de trabajo posibles atraviesan toda la experiencia universitaria desde el comienzo. Retrospectivamente, los estudiantes lo recordaron así:

Las materias de ese segundo cuatrimestre fueron las que me hicieron gustar la carrera. Pero seguía sin entender porque era muy amplio. Algunos venían y me decían “podés ver mucho de publicidad, mucho de medios, mucho de instituciones” y yo dentro de mí decía “y de todo esto qué voy a hacer”. Es más o menos mi experiencia. Siempre con dudas, porque es amplia. Ves desde producir un video, hablar en radio, hasta estar en una institución. Pasás por tanto que al final decís “¿de todo esto qué hago al final?” (Julieta)

Comienzo el primer año en 2005 y ahí fue donde me di cuenta que era mucho más amplio de lo que yo pensaba, que no era tan solo periodismo, era mucho más amplio, mucho más interesante. El conocimiento, como nos preparan es muy lindo, muy abarcativo. (Valeria)

En estos casos las dudas están más asociadas a características propias de la disciplina (“Siempre con dudas, porque es amplia”). Entonces, en el primer momento de la carrera las incertidumbres están planteadas respecto a características propias de la comunicación social en tanto disciplina. Si bien, como dijimos, no podemos establecer relaciones de causalidad lineales entre incertidumbre y deserción, debido a que las personas que manifiestan estas dudas son también quienes permanecieron en la institución, sí podemos vincular la falta de certezas con la búsqueda de certidumbres. En este punto, se destaca de los fragmentos la cercanía en los discursos entre la incertidumbre y las menciones al disfrute y gusto por estudiar (“las materias que me hicieron gustar la carrera”, “más amplio, mucho más interesante”). Podemos pensar entonces que las incertidumbres fueron superadas por estos estudiantes gracias al descubrimiento del gusto por estudiar y el placer por el conocimiento. De este modo también lo manifiesta un estudiante:

[En la primera etapa de la carrera, estudiaba] porque tenía que aprobar. Me iba muy bien pero no me quedaba nada de conocimiento, era muy superficial lo que estaba haciendo. Pero hace dos años y medio, cuando retome la carrera, creo que le encontré otro gusto al conocimiento, al realmente conocer, cómo funciona lo que uno hace. Inclusive me dan ganas de hacer otra carrera también, y eso es la madurez de uno mismo. (Diego)

El estudiante describe un cambio de actitud frente a la carrera, al que define como la llegada a un “estado de madurez” en que se compromete intelectualmente con la disciplina, más allá de estudiar “porque tenía que aprobar”. En definitiva, estos estudiantes con incertidumbres al comienzo por la amplitud disciplinar, pudieron llegar a las etapas finales gracias al compromiso con el conocimiento que desarrollaron en algún punto de la carrera.

Sin embargo, las dudas persisten en los últimos años, pero en relación a la salida laboral. La ambigüedad en la experiencia surge en este caso a partir de la transición del mundo académico al mundo laboral, es decir, en cómo los futuros egresados de Comunicación Social de la UNdeC se representan su inserción al mercado de trabajo local. Los estudiantes entrevistados no solo consideran que la salida laboral es escasa, sino que el campo profesional de la comunicación en Chilecito está poco reconocido y desarrollado. Así describe un estudiante las dudas que, según él, se plantean sus pares:

La pregunta que se hacían era “¿y dónde vamos a trabajar cuando nos recibamos?”. Si hay pocas radios que te pueden contratar, porque todos pensamos que iban a trabajar

el radio, no se puede hacer otra cosa o las pocas empresas que hay en Chilecito, “¿quién nos va a contratar?” También te entra la duda y creo que también tiene que ver con la deserción. (Diego)

Acá se da que hay muchos comunicadores o profesionales de oficio. Entonces nosotros consideramos que cuanto más profesionales hayan, les va a exigir a estos medios que levanten el nivel, o que por lo menos empiecen a tener en cuenta a la hora de contratar profesionales. Porque si no dan espacio, a alguien que le interese un medio. O sino a las empresas, entrar y desde el día uno explicar qué es lo que hace un comunicador, en qué puede servir y por qué es fundamental un comunicador. Acá hay empresas que no lo tienen. Son contadas las que lo tienen. Entonces también eso: por qué tenemos que estar nosotros, por qué es importante que estemos. (Sofía)

El problema es que acá no está muy reconocida la profesión desde este lado, desde este punto de vista. Acá si sos periodista bueno sí, pero si sos comunicador institucional te miran con cara de “y eso con qué se come”. Entonces muchas organizaciones no ven o no creen que les hagan falta. Eso es bastante complicado de cambiar. (Belén)

Los estudiantes explican las dificultades para la inserción al mercado de trabajo con características que asocian a Chilecito: escasez de medios y de profesionalización, falta de desarrollo del campo comunicacional en las empresas y de reconocimiento de la profesión por parte de empleadores.

Estas dificultades para la inserción laboral de los egresados asociadas a las representaciones acerca de qué es un comunicador y cuál es la especificidad de su práctica, sin embargo, no son exclusivas de Chilecito. Un estudio realizado en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires (UBA) demuestra que las representaciones que se forman los responsables de distintas instituciones del ámbito estatal y privado condicionan, en muchos casos, la incorporación a puestos de trabajo o las tareas que se encomiendan a los egresados de dicha universidad (Ferrarós, 2010, págs. 121-123). Esto se debe a que quienes deciden la incorporación a espacios de trabajo suelen desconocer la especificidad del perfil profesional de los comunicadores y lo asocian al oficio del periodista, en tanto profesionales capacitados para la transmisión de informaciones.

En este contexto, la universidad cumple un rol importante: funciona como transición entre el mundo académico y el laboral, no solo a partir de la trasmisión de conocimientos teórico-prácticos y de la coordinación de pasantías necesarias para recibirse, sino también oficiando como empleadora de los estudiantes próximos a egresar. De los siete estudiantes entrevistados, cinco trabajan o trabajaron en algún espacio de la universidad (tanto en producción radiofónica o audiovisual, como en el área de comunicación institucional o en tutorías para ingresantes). Entonces, para muchos de los estudiantes próximos a egresar, el trabajo en la universidad se presenta como una opción confiable. La universidad adquiere en las representaciones estudiantiles una dimensión novedosa: además de espacio de transmisión de saberes y obtención de títulos, también es percibida como una fuente laboral a la que se aspira.

Esta nueva forma de acercamiento a la universidad hacia el final de la carrera trastoca la relación alumno-docente, dado que ya no solo son estudiantes relacionándose con profesores y autoridades universitarias, sino trabajadores (o aspirantes a serlo) que forman parte de las disputas propias de los ámbitos laborales en instituciones complejas. Esto genera percepciones ambiguas sobre el ámbito universitario, que a veces es percibido como un campo de disputas por recursos escasos.

En el último tiempo en la universidad te pasa que hay profesores que no te ven como alumno sino que te ven como una competencia directa y que te das cuenta. Porque había veces que no entendía algo y le pedía un libro para leer y “buscalo en tu casa sola, googlealo y velo” (...) Vi esa lucha de poder. (Julieta)

La percepción de la estudiante da cuenta de una reconfiguración en el vínculo con algunos de sus profesores, debido a que muchos de sus docentes son a su vez trabajadores en distintos espacios de la universidad y se convierten así en potenciales colegas o jefes. Así vemos como la última etapa de la experiencia universitaria es vivenciada por esta estudiante como un espacio de disputas con quienes hasta hace poco eran sus docentes. Esta particularidad suma complejidad y ambigüedad al vínculo con una porción del plantel docente.

CIERRE DEL CAPÍTULO

En el presente capítulo vimos que las figuras de autoridad basadas en la contención y el reconocimiento son consideradas por los estudiantes como factores clave para la afiliación y el aprendizaje y, en consecuencia, para la permanencia. Dichos valores positivos asociados al reconocimiento profesoral, a su vez, son transportados como cualidades propias a la institución

universitaria y contribuyen a elevar el grado de integración y compromiso con ella, colaborando también en la afiliación y la permanencia universitaria de los estudiantes entrevistados.

En este sentido, afirmamos que la importancia que los estudiantes le dan al “acompañamiento” obedece a una cultura institucional que incentiva ese tipo de trato cercano. Además de la recurrencia (Berteaux, 2005) con que se menciona este hecho, los relatos dan cuenta de lo dicho en el capítulo 1 respecto de la sociabilidad estructurada metafóricamente en términos de familia (docentes como padres y madres, transmiten conocimientos y también valores). También las condiciones materiales favorecen a esta cultura y permiten el vínculo cercano y personal, dado que la poca cantidad de estudiantes posibilita estos lazos. Por último, ciertas políticas institucionales, como las charlas previas para los ingresantes y el apoyo de los tutores-pares, contribuyen en el mismo sentido (siempre y cuando los estudiantes no rechacen esta instancia).

Dentro de esta cultura institucional particular, las representaciones acerca de los docentes, la Escuela y la institución dan lugar a tres dicotomías que organizan el sentido de la experiencia universitaria e influyen de manera disímil sobre la permanencia. Sobre todo, a partir de ciertos cambios y rupturas percibidos por los estudiantes en la última etapa de la carrera que obligan a desplegar otras prácticas a las del “oficio de estudiante” (Coulon, 2005) previamente desarrollado en su experiencia universitaria previa.

Los nuevos desafíos, asociados a nuevas exigencias, desempeños más autónomos y nuevas formas de relacionarse con las figuras de autoridad, afectan en desigual grado a los distintos perfiles de estudiantes. Quienes perciben el cambio de estilos profesoriales como una ruptura de la reciprocidad del reconocimiento pueden verse afectados en la permanencia, en cambio, los estudiantes más proclives a admirar el saber intelectual pueden resultar beneficiados. A su vez, si bien los cambios en las exigencias afectan a todos los estudiantes por igual, quienes cuentan con la posibilidad de afrontarlos con estrategias basadas en la dedicación de tiempo y esfuerzo extra, suelen tener más éxito. Quienes no, por el contrario, pueden llegar a quedar “en la nada” como se mencionó en uno de los relatos.

Finalmente, describimos las incertidumbres y ambigüedades que se viven en la experiencia universitaria en relación a Comunicación Social como disciplina y las representaciones acerca del futuro laboral. Mayoritariamente, los estudiantes que llegaron a las últimas instancias de la carrera destacaron el gusto por el estudio y el conocimiento, lo que perfila a este factor como

clave para la persistencia en la universidad. Estas apelaciones al placer por el estudio, sin embargo, no mitigan las incertidumbres respecto al futuro laboral. La institución universitaria en muchos casos cumple el rol de empleadora y aporta ambigüedad a las percepciones estudiantiles acerca de la universidad, quienes a partir de ello la ven como un campo por la lucha de bienes escasos (fuentes de trabajo).

CONCLUSIONES

Como manifestamos en la introducción, el propósito del trabajo es conocer y comprender las tácticas desplegadas por los estudiantes avanzados de Comunicación Social de la UNdeC para permanecer y finalizar la carrera universitaria. Una de las principales motivaciones para realizar este trabajo fue que la UNdeC no contaba con estudios similares, así como tampoco otras universidades con perfiles similares (creación reciente, ubicada en la periferia del país e inscripta en ámbitos urbano-rurales).

Alejados de lecturas lineales, comprendimos que los estudiantes no despliegan sus tácticas en abstracto, sino que lo hacen en relación a un complejo cultural, institucional y disciplinar que le permite al sujeto establecerse como estudiante afiliado de la carrera de Comunicación Social. En otras palabras, no se puede establecer una relación de causalidad en términos de eficiencia de determinadas tácticas, sino que cada táctica funciona en relación con otros aspectos sociales, institucionales y subjetivos.

A su vez, cada perfil estudiantil se vio afectado de manera diferencial por los distintos contextos y escenarios, lo que hace en muchos casos ambiguas y multivalentes las lecturas posibles. Entonces, si bien para todos los entrevistados fue difícil este proceso de adaptación, en algunos casos existieron barreras adicionales, vinculadas tanto a factores externos (trabajo, obligaciones extraacadémicas, etc.) como internos, particularmente la sociabilidad estudiantil.

En el capítulo 1 dimos cuenta de esto último y señalamos que el armado del grupo de pares fue una respuesta grupal con la que los estudiantes sortearon las dificultades del comienzo de la carrera. En aquel contexto de desconcierto inicial, en que algunos estudiantes se autopercebieron como “forasteros” en la universidad y en que los demás interlocutores institucionales aún contaban con escaso poder para interpelarlos, la sociabilidad estudiantil funcionó como una herramienta privilegiada para moverse en la universidad. Sin embargo, si bien la integración grupal entre pares facilitó la permanencia de quienes estaban dentro del grupo (proporcionando apoyo mutuo, creando lazos que permitieron la afiliación y el sentido de pertenencia), también dificultó la situación de quienes quedaron afuera. Esto se debe a que la conformación de un grupo fuerte también generó prácticas endogámicas y lógicas donde se reprodujeron mecanismos de exclusión que actuaron sobre algunos perfiles de estudiantes que quedaron afuera o tardaron mucho en ingresar a este tipo de sociabilidad.

Una particularidad de este tipo de sociabilidad se condensa en la figura del “exiliado”, conformada por personas del entorno universitario que no cumplen los cánones de la “familia” y son, a menudo, recursantes, estudiantes nuevos o de mayor edad. Los recursantes, sin embargo, cumplen un rol ambiguo ya que, si bien no forman parte del grupo de pertenencia primario, sí son mencionados como “aliados” cuya experiencia previa ayuda a reponer informaciones, representaciones y estrategias que los estudiantes de menor edad, por su condición de “forasteros”, no poseen. Los estudiantes nuevos, por su parte, sufren las consecuencias de no ser conocidos y, a la vez, de desconocer los acuerdos tácitos sobre los modos de hacer compartidos, lo que es un requisito central de esta sociabilidad estructurada en términos de familia. En algunos casos, los estudiantes de mayor edad, debido a que cumplen el rol de padres y/o madres en su núcleo familiar y asumen la responsabilidad de proveerlos económicamente, también quedaron relegados debido a que no dispusieron del “tiempo para compartir” que este tipo de sociabilidad exige y que implica en muchos casos participar en la dinámica y culturas juveniles, así como frecuentar sus espacios de sociabilidad. En resumen, esta interacción social específica, con sus modos de percepción sobre uno mismo y los otros, interviene de manera disímil sobre la permanencia estudiantil de acuerdo al perfil de cada estudiante.

Ya en el capítulo 2, analizamos cómo en los primeros años de la carrera se fortalecieron los procesos de afiliación intelectual y aprendizaje a partir de la construcción de lazos de cercanía y reconocimiento recíproco con figuras de autoridad ligadas a la contención y al acompañamiento. Señalamos que en algunos casos, estos vínculos resultaron factores clave de ayuda en momentos de alejamiento de la universidad. Incluso vimos que dichos valores positivos asociados al reconocimiento profesoral fueron transportados como cualidades propias a la institución universitaria, lo que contribuyó a elevar el grado de integración y compromiso con ella, colaborando también en la afiliación y la permanencia universitaria de los estudiantes entrevistados.

Sin embargo, en la última etapa de la carrera los estudiantes percibieron algunos cambios y rupturas que trastocaron la estabilidad lograda por el desarrollo de un oficio de estudiante adaptado a las exigencias hasta allí planteadas. Nuevos desafíos, asociados a nuevas formas de relacionarse con las figuras de autoridad y a nuevas exigencias de desempeño afectaron en desigual grado a los distintos perfiles de estudiantes.

Como dijimos, los docentes de la última etapa de la carrera en general provienen de ciudades y universidades más grandes y traen consigo lógicas de otras culturas institucionales y

modalidades de docencia distintas a las que estos estudiantes acostumbran. Esto genera cambios en la experiencia que desestabilizan a algunos estudiantes e incluso algunos lo perciben como una ruptura en la reciprocidad del reconocimiento establecida con los primeros docentes.

De todas maneras, el docente “de afuera” en algunos casos también genera admiración y la relación con él es percibida como una experiencia enriquecedora. La ambigüedad que suscita esta figura está vinculada a las distintas valoraciones que los estudiantes tienen sobre el saber intelectual y el prestigio de la actividad docente. Así, quienes percibieron a los nuevos docentes como una ruptura en la reciprocidad del reconocimiento, sintieron rechazo y vieron afectado su vínculo con estas figuras de autoridad. Por el contrario, los estudiantes que destacaron al saber intelectual como un rasgo admirado de sus docentes, se beneficiaron del prestigio que portaban algunos de estos nuevos profesores. Para estos casos, cuanto mayor es el prestigio docente, mayor es la motivación para asistir a clases, lo que tiene evidentes efectos positivos sobre la permanencia universitaria.

Los estudiantes también mencionaron una modificación en la lógica organizativa de la carrera a partir del tercer año, que afectó a todos por igual, en la medida en que les planteó el desafío de volver a desarrollar un nuevo oficio estudiantil. Sin embargo, para sortear esa dificultad, algunos estudiantes tuvieron la posibilidad de brindar estrategias basadas en la dedicación de tiempo y esfuerzo extra. Quienes no contaron con la disponibilidad de tiempo para dedicarle a la universidad, por el contrario, relataron experiencias fallidas respecto a los últimos años.

En síntesis, las tácticas elaboradas frente a cada nuevo desafío y las consecuencias de los distintos emergentes surgidos en la carrera afectan de manera diferencial a cada perfil de estudiante. En este marco, todo este complejo de respuestas que ofrecieron los estudiantes solo fue posible de comprender desde una perspectiva situada que diera cuenta de la condición de forasteros con la que estos estudiantes comenzaron la universidad, y que atendiera las particularidades institucionales, disciplinares y culturales que habilitaban estos tipos de sociabilidad. De esta manera, pudimos ver hasta qué punto la experiencia universitaria de cada estudiante se encuentra atravesada e influida por los otros (pares, docentes, autoridades), por instituciones como la escuela y la universidad, por las trayectorias previas y por su contexto sociocultural. En esta interacción social específica se crearon modos de sociabilidad, de verse a uno mismo y a los otros que determinaron una particular forma de ser estudiante. Las estrategias estudiantiles para la permanencia responden, entonces, a esta singular confluencia de factores.

Más allá este cierre, concebimos a esta tesina como un proceso abierto y en construcción, que requiere de futuros trabajos que lo complementen y corrijan. Creemos que sería interesante extender la presente línea de investigación hacia otras carreras de la Universidad, de manera que nos permita un estudio comparativo entre disciplinas. Trabajar, por ejemplo, con las carreras más concurridas (Abogacía o Biología) nos permitirá habilitar la variable de la “masividad” aquí excluida. También, dado que Comunicación Social es la única carrera de la Escuela de Comunicación, habría que investigar si la cursada con estudiantes de otras carreras da lugar a otro tipo de dinámicas en la sociabilidad (cuestión central en el fenómeno de la permanencia, según vimos). En relación a la percepción del futuro profesional, será interesante la comparación entre carreras con matrícula (Abogacía, Agronomía, etc.) y carreras que no la exigen. Por último, dado que el presente trabajo se centra en las experiencias exitosas dentro del tipo de sociabilidad particular, en futuras investigaciones podremos centrarnos en aquellos estudiantes que abandonaron la universidad. Dicho enfoque hubiera resultado imposible ante las limitaciones materiales y de tiempo a que nos enfrentamos en este caso.

ANEXOS

ANEXO A. MATERIAS Y CORRELATIVIDADES

Grilla elaborada por Escuela de Comunicación para la Licenciatura y su título intermedio.

Asignaturas divididas por año con correlatividades, duración, horas y cuatrimestre de cursado.

		Correlativas	Anual Cuatrimestral	1º C	2º C	Horas
PRIMER AÑO						690
1	Lenguaje Oral y Escrito		A			120
2	Comunicación y Medios		C	1		90
3	Producción Radiofónica I		C	1		60
4	Tecnologías de la Información y de la Comunicación		C	1		60
5	Historia Social contemporánea		C	1		60
6	Teorías de la Comunicación I		C		2	60
7	Producción Gráfica I		C		2	60
8	Literatura argentina y latinoamericana		C		2	60
9	Sociología		C		2	60
10	Inglés I		C		2	60
SEGUNDO AÑO						720
11	Teorías de la Comunicación II	6	C	1		60
12	Historia Argentina y Latinoamericana	5	C	1		60
13	Semiótica I	1	C	1		60
14	Estética y Comunicación Visual	2	C	1		60
15	Producción Gráfica II	7	C	1		60
16	Producción Radiofónica II	3	C	1		60
17	Antropología Cultural y Social	5 y 9	C		2	60
18	Problemas Filosóficos Contemporáneos	5	C		2	60
19	Metodología de la investigación en Comunicación	6	C		2	60
20	Semiótica II	13	C		2	60
21	Producción Audiovisual I	14	C		2	60
22	Inglés II	10	C		2	60
TERCER AÑO						750
23	Comunicación Institucional	11	C	1		60
24	Marketing	5	C	1		60
25	Psicología Social	9	C	1		60
26	Producción Audiovisual II	14	C	1		60
27	Producción Multimedia	15,16 y 21	C	1		60
28	Investigación de mercado y opinión pública	19	C	1		60
29	Planificación de medios	19	C		2	60
30	Comunicación Publicitaria	14	C		2	60
31	Taller Integrador de Producción de contenidos	15, 16 y 21	C		2	60
32	Sociedad, Derecho y Comunicación	18	C		2	90
33	Seminario Integrador	19	C		2	60
34	Inglés III	22	C		2	60
TÍTULO Comunicador Social						2160

CUARTO AÑO						720
Orientación Publicidad y Comunicación Institucional						Horas
35	Gestión de Proyectos	25 y 28	C	1		60
36	Planificación y Gestión de las Organizaciones	23 y 25	C	1		60
37	Análisis Institucional I	17 y 23	C	1		90
38	Imagen e Identidad Visual	14, 23 y 24	C	1		60
39	Estrategias de Marketing	24 y 28	C	1		60
40	Seminario de trabajo final	28 y 33	C	1		60
41	Análisis Institucional II	37	C		2	60
42	Creación y gestión de Marca	24 y 30	C		2	60
43	Convergencia de Medios	31	C		2	60
44	Comunicación Comunitaria	24, 28 y 29	C		2	60
45	Taller de Trabajo Final	33	C		2	30
46	Seminario Electivo	33	C		2	30
47	Seminario Electivo	33	C		2	30
TÍTULO Licenciado en Comunicación Social						2.880
Orientación Publicidad y Comunicación Institucional						
Pasantías y Trabajos de investigación						200

CUARTO AÑO						720
Orientación Periodismo						Horas
35	Gestión de Proyectos	25 y 28	C	1		60
36	Planificación y Gestión de las Organizaciones	23 y 25	C	1		60
37	Diseño editorial	14 y 31	C	1		90
38	Producción y difusión en medios digitales	31	C	1		60
39	Industrias de contenidos y consumos culturales	25 y 28	C	1		60
40	Seminario de trabajo final	28 y 33	C	1		60
41	Investigación periodística	28 y 32	C		2	60
42	Política, Medios y Sociedad	32	C		2	60
43	Convergencia de Medios	31	C		2	60
44	Comunicación Comunitaria	24, 28 y 29	C		2	60
45	Taller de Trabajo Final	33	C		2	30
46	Seminario Electivo	33	C		2	30
47	Seminario Electivo	33	C		2	30
TÍTULO Licenciado en Comunicación Social						2.880
Orientación Periodismo						
Pasantías y Trabajos de investigación						200 Horas

ANEXO B. GRÁFICOS ELABORADOS POR LA SPU SOBRE LOS PERFILES ESTUDIANTILES

Indicadores sobre población estudiantil de la Licenciatura en Comunicación Social elaborados por el Departamento de Información Universitaria de la SPU, en base a información sistematizada por la UNdeC.

Tabla 1 Gráfico de la evolución de la población estudiantil en Comunicación Social de la UNdeC

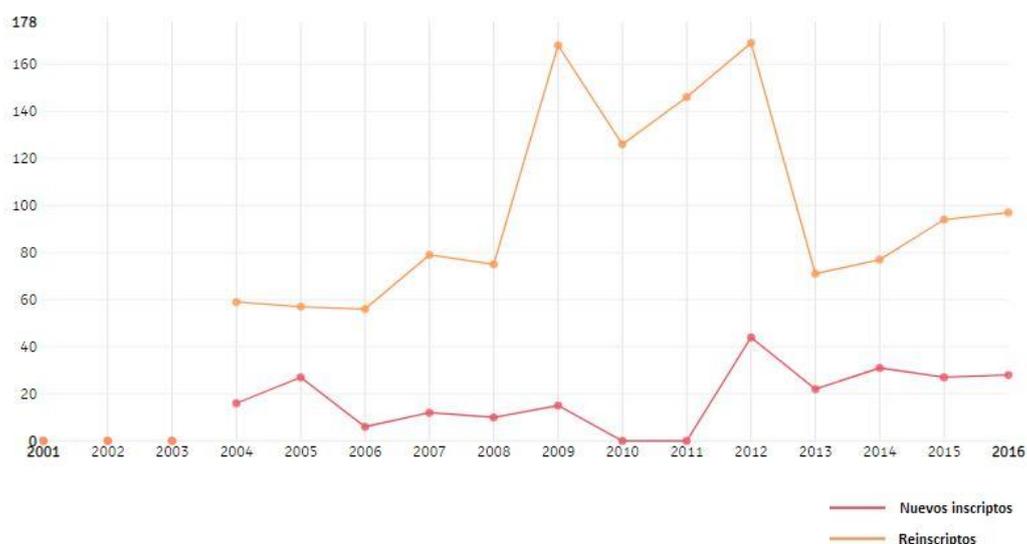


Tabla 2 Evolución de la población estudiantil en números

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
16	27	6	12	10	15	0	0	44	22	31	27	28
59	57	56	79	75	168	126	146	169	71	77	94	97

Tabla 3 Distribución por edad de la población estudiantil en Comunicación Social de la UNdeC. Datos correspondientes al año 2016

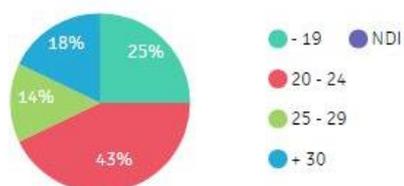


Tabla 4 Evolución de la distribución por edad de nuevos inscriptos entre los años 2004 y 2016



Tabla 5 Distribución por sexo correspondiente al año 2016

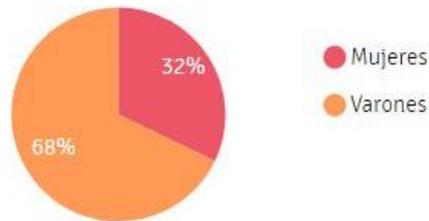
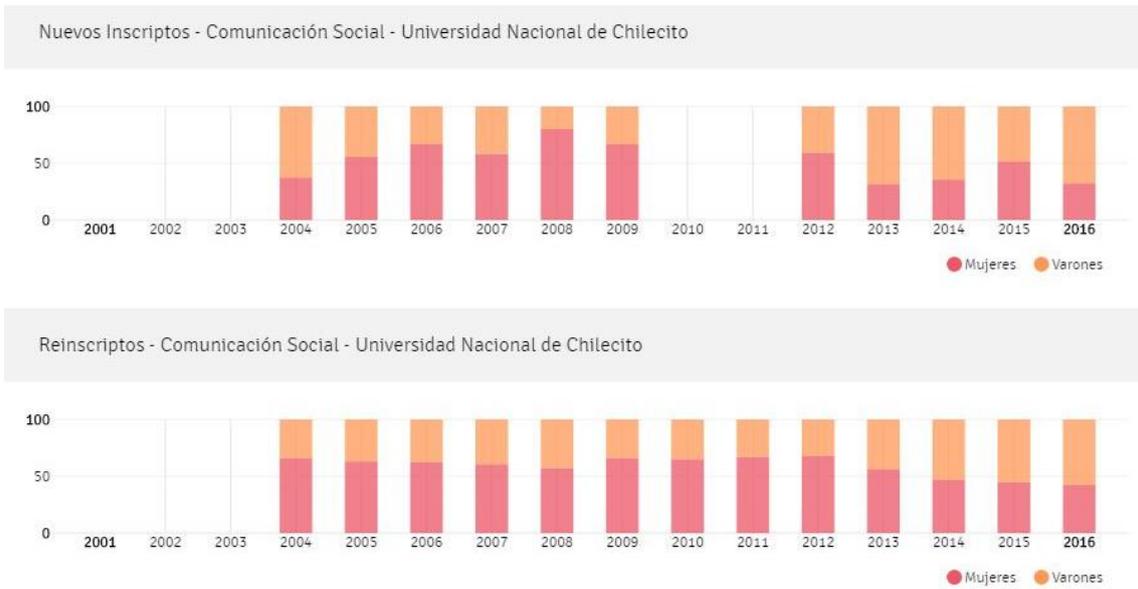


Tabla 6 Evolución de la distribución por sexo de nuevos inscriptos y reinscriptos entre los años 2004 y 2016



ANEXO C. DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LAS MATERIAS PARA EL CICLO LECTIVO 2015

Grilla elaborada por la Escuela de Comunicación. Recuperada de: <http://www2.undec.edu.ar:6808/wp-content/uploads/2015/09/Licenciatura-en-Comunicacion-Social-1.pdf>.

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL									PLAN N° 004/11
AÑO	C	Nº	MATERIA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
1	A	1	Lenguaje Oral y Escrito	12:00 a 14:00 Aula 9	12:00 a 14:00 Aula 9				
1	2	6	Teorías de La Comunicación I				09:00 a 13:00 Aula 12		
1	2	7	Producción Gráfica I			12:00 a 16:00 Lab de Informatica A			
1	2	8	Literatura Argentina y Latinoamericana		14:00 a 16:00 Aula 6		13:00 a 15:00 Aula 8		
1	2	9	Sociología					10:00 a 14:00 Aula 4	
1	2	10	Inglés I	10:00 a 12:00 Gabinete de Medios	10:00 a 12:00 Aula 10				
1	2		Tutoría						
2	2	17	Antropología Cultural y Social					10:00 a 14:00 Gabinete de Medios	
2	2	18	Problemas Filosóficos Contemporáneos			14:00 a 16:00 Aula 4		14:00 a 16:00 Aula 12	
2	2	19	Metodología de la Investigación en Comunicación						09:00 a 13:00 Gabinete de Medios
2	2	20	Semiótica II	10:00 a 12:00 Aula 12	14:00 a 16:00 Aula 14				
2	2	21	Producción Audiovisual I		10:00 a 14:00 Gabinete de Medios				
2	2	22	Inglés II	12:00 a 14:00 Gabinete de Medios		12:00 a 14:00 Aula 4			
3	2	29	Planificación de Medios				09:00 a 13:00 Gabinete de Medios		
3	2	30	Comunicación Publicitaria		10:00 a 14:00 Aula 4				
3	2	31	Taller Integrador de Producción de Contenidos			11:00 a 13:00 Gabinete de Medios		11:00 a 13:00 Gabinete de Medios	
3	2	20	Sociedad Derecho y Comunicación	16:00 a 18:00 Gabinete de Medios				14:00 a 18:00 Aula 14	
3	2	33	Seminario Integrador		14:00 a 16:00 Gabinete de Medios	16:00 a 18:00 Gabinete de Medios			
3	2	34	Inglés III	14:00 a 16:00 Aula 2			14:00 a 16:00 Aula 12		
4	2	P	Investigación Periodística			10:00 a 12:00 Gabinete de Medios		10:00 a 12:00 Aula 7	
4	2	P	Política, Medios y Sociedad	14:00 a 16:00 Gabinete de Medios		12:00 a 14:00 Gabinete de Medios			
4	2	C.I	Análisis Institucional II	18:00 a 20:00 Gabinete de Medios				12:00 a 14:00 Aula 12	
4	2	C.I	Creación y Gestión de Marca			10:00 a 14:00 Aula 12			
4	2	P-C.I	Convergencia de Medios		14:00 a 18:00 Sala de Profesores				
4	2	P-C.I	Comunicación Comunitaria (#)				14:00 a 18:00 Gabinete de Medios	14:00 a 18:00 Gabinete de Medios	
4	2	P-C.I	Taller de Trabajo Final (#)				10:00 a 12:00 Aula 13	10:00 a 12:00 Aula 11	
4	2	P-C.I	Redacción de Textos Académicos		18:00 a 20:00 Gabinete de Medios	14:00 a 16:00 Gabinete de Medios			
4	2	P-C.I	Taller de uso de Herramientas Multipataformas de Educación		18:00 a 20:00 Gabinete de Medios	14:00 a 16:00 Gabinete de Medios			

(#) Cada quince días. Inicia el 17 y 18&o

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, L. (2011). *Los forasteros: sociología comprensiva del acceso y permanencia a los estudios universitarios: el caso de la UNPA - San Julian*. Río Gallegos: Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Barthes, R. (2002). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bertaux, D. (Marzo de 1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.
- Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5-31.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrizo, A. R. (2012). Nuevas prácticas áulicas a partir de la EpC en la cátedra de Economía y Política Agraria. En M. F. Giordano, & P. A. Pogré, *Enseñar para comprender: experiencias y propuestas para la Educación Superior* (págs. 237-245). Buenos Aires: Teseo.
- Coulon, A. (2005). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida a la universitaria*. París: Antrophos.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México DF.: Universidad Iberoamericana.

- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biograph*. Newbury Park: Sage.
- Durkheim, É. (1999). *El suicidio*. México, D. F.: Ediciones Coyoacán.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz, *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC / UNGS.
- Ferrarós, J. J. (2010). *Práctica profesional, satisfacción y malestar en el trabajo: la práctica docente en ciencias de la comunicación*. Buenos Aires: Equipo de investigadores de las Cátedras Ferrarós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Goldenhersh, H., Coria, A., & Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, 96-120.
- Gómez Mendoza, M. Á., & Álzate Piedrahita, M. V. (2010). El "oficio" del estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*(33), 85-97.
- Hall, S. (2003). Introducción. ¿Quién necesita identidad? En S. Hall, & P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 13-39). Buenos Aires: Amorrutu.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Ley 25.813 "Creación de la Universidad Nacional de Chilecito". Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina. 5 de noviembre de 2003.

- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 129-147.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz, *Admisión a la universidad y selectividad social* (págs. 63-86). Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Mead, M. (2002). *Cultura y Compromiso. Estudio sobre el cambio y la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Meccia, E. (2012). Subjetividades en el puente. El método biográfico y el análisis microsociológico del tránsito de la homosexualidad a la gaycidad. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 38-51.
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes. Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
- Panaia, M. (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Parrino, M. d. (2010). Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros. *Trabajo presentado en el X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en America del Sur* (págs. 1-19). Mar del Plata: Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96620>.
- Pierella, M. P. (2014a). *La autoridad en la universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Pierella, M. P. (2014b). La figura del otro. Relatos estudiantiles acerca de la autoridad de los profesores en la Universidad Nacional de Rosario. En S. (. Carli, *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (págs. 199-234). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi Allione (comp.), *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdéz.

- Ricoeur, P. (2005). La lucha por el reconocimiento y la economía del don. *Hermenéutica y responsabilidad : homenaje a Paul Ricoeur : actas [de los] VII Encuentros Internacionales de Filosofía en el Camino de Santiago, Santiago de Compostela, Pontevedra, A Coruña, 20-22 de noviembre de 2003* (págs. 29-40). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Saccone, M. (2014). "Pueblo chico, infierno grande": concepciones sobre la vida cotidiana de un pueblo. *Revista Pilquen, 17(2)*, 1-13.
- Santos Sharpe, A., & Carli, S. (2016). Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos abordajes. *Revista Argentina de Educación Superior, 6-31*.
- Sarmiento, D. F. (2018). *Facundo: o civilización y barbarie*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Sautu, R., Boniolo, P., & Perugorría, I. (2007). Las representaciones sociales de la corrupción en la clase media. En R. Sautu (comp.), *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa: artículos entre la teoría, los métodos y las técnicas* (págs. 259-275). Buenos Aires: Lumiere.
- Schültz, A. (2003). *Estudios sobre la teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sosa, M., & Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En S. Carli (dir. y comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Svampa, M. (2006). *El dilema argentino. Civilización o barbarie*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Thompson, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.
- Tinto, V. (1993a). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993b). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos, 56-63*.

Zambrano, J., & Carignano, J. (2017). La caracterización del ingresante: una oportunidad para favorecer la inclusión en la universidad. *Trabajo presentado en el VII Encuentro Nacional y IV Internacional sobre Ingreso Universitario*. Mendoza: Recuperado de: <http://sideventos.uncu.edu.ar/eventos/evento/vertrabajos.php?idevento=5>.