

Universidad Nacional de San Martín
Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES)
Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES)
Maestría en Antropología Social

¿Qué estoy haciendo acá? Una etnografía con estudiantes "primera generación" en una Universidad del Gran Buenos Aires

Lucía Álvarez

Tesis para obtener el título de Magister en Antropología Social

Director: Dr. José Garriga Zucal

Buenos Aires, 2020

RESUMEN

Esta etnografía se pregunta por la experiencia estudiantil de jóvenes y adultos definidos como "primera generación" de universitarios. Se busca comprender lo que esa experiencia involucra, tanto dentro como fuera de la institución, y cómo el *estar* en la Universidad se vincula con otras relaciones y dimensiones de la vida de esos estudiantes. Para ello se emprende un recorrido que comienza por las experiencias en la Universidad y que se desplaza, a través de los diferentes capítulos, hacia relatos biográficos donde la decisión de estudiar una carrera universitaria se enmarca y se relaciona con otras experiencias vitales.

En el primer capítulo se pone énfasis en los elementos de la institución universitaria que condicionan las experiencias estudiantiles (así como las distintas estrategias que éstos elaboran para sortear obstáculos y avanzar en sus trayectorias) y en lo que la experiencia en la universidad implica más allá de la formación académico-científica (desplazamientos urbanos, un tipo de sociabilidad específica, un acercamiento a lo político y una experiencia de transformación personal que se despierta a partir de la relación con el saber). En los siguientes dos capítulos se abordan los imaginarios sobre el ambiente universitario; el modo en el que esos estudiantes de "primera generación" construyen la decisión de ir a la Universidad como parte de un proyecto de vida propio; las emociones que se movilizan tanto en el ingreso como al avanzar en sus carreras; y cómo en todo ese recorrido se va viendo afectado el propio yo.

Finalmente, la tesis se pregunta por los significados que los estudiantes de "primera generación" le atribuyen a esa categoría, y el modo en que esos significados se diferencian de aquellos atribuidos por las investigaciones abocadas a la deserción universitaria y por los discursos institucionales de las Universidades públicas.

Palabras clave: experiencia estudiantil, educación superior, estudiantes "primera generación", deserción universitaria.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se nutre, ante todo, del trabajo cotidiano en la Secretaría Académica de la Unsam. Las conversaciones, las inquietudes compartidas y sobre todo, el interés por los estudiantes, el compromiso con ellos, fueron una de las principales fuentes de aprendizaje. Mi agradecimiento, entonces, para mis compañeras/os de la Dirección General Estudiantil: Claudia Aberbuj, Rocío González, Karina Agüero, Diego Tejerina, Luciana Strauss, Lucía Gutiérrez, Lucía Monsalvo, Cecilia Naddeo, Candela Weis, Nicolás Bontti, Yanina Aricuri, Romina Rajoy, Vanesa Sánchez, Iara Haddad, Ítalo Rolán y Gabriela Fernandes. También para Francesco Callegaro, Adriano Peirone, Vanesa Vázquez Loba, Laura Pastorini y Natalia Doulián, con quienes compartí el seminario de formación, un espacio de lecturas y debates que enriquecieron los argumentos que aquí se presentan. Y, en particular, un agradecimiento para Alexandre Roig, por su confianza, su amistad y por haberme hecho redescubrir a la Universidad pública.

La posibilidad de convertir las intuiciones iniciales sobre los problemas que aquí se plantean en una tesis fue, fundamentalmente, por la orientación de mi director, José Garriga Zucal. Su siempre buena predisposición a las preguntas y los encuentros, sus lecturas recomendadas y la libertad con la que me incentivó a armar este recorrido, explican que haya podido, como los protagonistas de esta etnografía, *ir enganchándome* con la aventura de investigar. Quisiera expresar, además, un especial agradecimiento al IDAES, donde tengo el orgullo de trabajar como docente; a mis colegas de la materia de Escritura y Argumentación y a mi amigo Ariel Wilkis, por las oportunidades y los incentivos a seguir creciendo en ese espacio. También al IDES, por la formación recibida, y en particular, a tres de mis docentes Rosana Guber, Patricia Vargas y Julieta Quirós, cuyos trabajos fueron inspiración para esta tesis.

Mi último gran agradecimiento es para los estudiantes de la Unsam, sobre todo a mis interlocutores de campo, aquellos que aceptaron conversar conmigo y acompañarlos en sus recorridos vitales. Espero este escrito esté a la altura de esa confianza.

ÍNDICE GENERAL

Introducción

Unas notas antes de empezar	6
Del interés por la deserción a la pregunta por la experiencia estudiantil.....	12
De estudiantes a personas.....	19
¿Por qué "primera generación"?	24
Los dilemas de la investigación: campo y reflexividad	27
La organización de esta tesis	36

Capítulo 1

Geografías	44
Laberintos.....	49
Desplazamientos.....	53
Encuentros.....	56
La experiencia política.....	60
Alteraciones.....	63
La hora de clase	73

Capítulo 2

El Taller Habitar	84
La elección de la carrera	87
Hacer malabares	93
A los chetos ni cabida	98
Traductores.....	104
Final	107

Capítulo 3

Imaginar	113
Distinguirse	119
Engrandecerse.....	126

Necesitar.....	132
Traicionar	142
Conclusiones.....	150
Referencias bibliográficas.....	163

INTRODUCCIÓN

Unas notas antes de empezar

Clifford Geertz dijo alguna vez que la habilidad de los antropólogos para ser convincentes tiene menos que ver con la elegancia conceptual o con la sustantividad factual que con ser capaces de reflejar ese “milagro invisible”: el de haber podido penetrar (o el haber sido penetrados) por otra forma de vida, el haber estado allí (Geertz 1989). El allí que yo quisiera retratar en esta tesis es uno que resultará, seguramente, muy familiar a cualquier lector. Lo es incluso para mí. Porque en el sentido más amplio, esta etnografía se pregunta por las experiencias que los estudiantes viven en una Universidad pública y por el modo en el que estas instituciones siguen produciendo expectativas de igualdad en una sociedad cada vez más marcada por la fragmentación (Carli 2007). En particular, me interesa indagar cómo viven esa experiencia un conjunto específico de estudiantes, aquellos definidos por cierta producción académica y por las propias instituciones como "estudiantes de primera generación".

En verdad, si tenemos en consideración que esta tesis es un producto de y para una Universidad, antes que hablar de un *allí*, debería pensar más bien en un *acá*. En mi caso, el acá refleja una triple pertenencia: como estudiante pero también como trabajadora docente y no docente de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Es decir, se trata de una forma de estar atravesada por la institución que empezó mucho antes de proponerme hacer esta investigación. Y aunque el desafío de esta tesis incluyó, por eso, el ejercicio permanente de exotizar lo familiar (Da Matta 2004), algo de las preocupaciones y de los intereses de mis trabajos en la Universidad impregnan todo este escrito, incluso más allá de lo deseado.

Es también esa trayectoria lo que explica el punto de partida conceptual que aquí quisiera proponer: una forma de reflexionar sobre las Universidades menos atenta a las formas, a sus funciones, como a lo que allí sucede. Quisiera invitar, más bien, a pensarlas como territorio de experiencias diversas (Dubet 2005), experiencias que se

vinculan, a su vez, con otras dimensiones de la vida y que se inscriben en otras tramas de relaciones (Sigaud 1996; Quirós 2006, 2011). En ese sentido, se trata de una forma de entender a la experiencia estudiantil atenta a aquello que sucede en la institución, pero que supone, al mismo tiempo, poder desplazarse más allá de sus fronteras. Y fundamentalmente, que busca entenderla con todos sus grises, sus contradicciones, sus incertidumbres, escapando así de las miradas que entienden el pasaje por la Universidad como una experiencia intrínsecamente enriquecedora.

Estar *allí* es también estar en un *durante*. Y quisiera detenerme brevemente aquí porque el *durante* de esta tesis también explica el porqué de la pregunta que aquí me planteo. Inicié esta investigación en 2018, un año de gran sensibilidad para las Universidades públicas¹. En esos meses, junto a los recortes presupuestarios al sistema de educación superior, o como una manera de justificarlos, habían comenzado a circular discursos que cuestionaban la utilidad social de las producciones científicas, que ponían en duda la eficiencia del sistema universitario público y sobre todo, que colocaban el acento en el costo social que tenían esos dos elementos fundamentales de su tradición plebeya, el ingreso irrestricto y la gratuidad (Carli 2012).

El más emblemático de esos enunciados había sido el de la entonces gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, quien sugirió que en las Universidades públicas "no había pobres". La frase despertó, entonces, entre estudiantes, docentes y autoridades de distintas Universidades nacionales una respuesta inmediata. Por esos días, surgieron en redes sociales y en medios de comunicación, historias de vida de personas que, con mucho esfuerzo, estudiaban y trabajaban; estudiaban y eran sostén de hogar; estudiaban a pesar de ser los únicos de sus familias, de no tenerlo escrito en ningún lado; adultos mayores, migrantes, repartidores de plataformas, cartoneros, empleadas de casas particulares.

La frase, aunque falsa, había tocado sin embargo una fibra sensible. Porque las estadísticas y un enorme campo de investigaciones en educación indicaban desde hacía varias décadas que la vocación democrática de las Universidades públicas encontraba

¹ En mayo de 2018 había vuelto a la Argentina el Fondo Monetario Internacional y con él, la implementación de un fuerte y acelerado ajuste que afectaba, entre otros, al presupuesto y al funcionamiento de todo el sistema de educación superior.

serios obstáculos para su despliegue. En particular, generaba gran preocupación para el conjunto del sistema universitario, el aumento de las tasas de deserción, un problema que había surgido como una consecuencia del crecimiento extraordinario y persistente de la matrícula tanto en Argentina como en el mundo². Según el documento *Education at a Glance* de la OCDE, el 31% de los estudiantes que ingresaban a la educación superior en 2013 finalmente no se graduaba (Ezcurra 2013). En nuestro país, sin embargo, esa cifra resultaba aún mucho más alarmante: el informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina de 2018 mostraba que la tasa de graduación apenas alcanzaba al 30% (Dalle et al 2018)³.

Si el problema de la deserción resultaba preocupante en términos de eficiencia del sistema, más preocupante era aún lo que escondía en términos de desigualdad social. Porque la deserción estaba asociada, fundamentalmente, a los orígenes socioeconómicos de los estudiantes⁴. Y a esos elementos había que sumarle además otras marcas vinculadas a la desigualdad. Estaban también en un “estatus en desventaja” (Ezcurra 2013) quienes tenían un trabajo de tiempo completo; quienes eran “primera generación”; quienes vivían lejos de las Universidades; quienes tenían familias a cargo y todavía más, quienes eran madres o padres solteros; quienes retrasaban el ingreso a la Universidad

² El proceso que se conoce como masificación universitaria fue efecto de las transformaciones en las economías postindustriales luego de la Segunda Guerra Mundial, en particular, del aumento del sector servicios y el incremento de la economía del conocimiento; procesos que implicaron una demanda creciente de recursos humanos calificados. La matrícula de educación superior a nivel mundial había pasado así de 28,6 millones en 1970 a 152,5 millones en 2007. Esta cifra representaba un crecimiento anual promedio de 4,6%, lo que llevó a la Unesco a definirla como una verdadera “revolución académica”.

³ Hay otras formas de medir la eficiencia en la titulación que arrojan cifras distintas pero similares. De Fanelli (2011) calculó el cociente entre el promedio de egresados de grado en las universidades entre los años 2006 y 2009 y el promedio de inscriptos entre los años 2001 y 2003, y obtuvo como resultado que de cada 100 inscriptos en las universidades nacionales, egresan un promedio de 22. Estos niveles de deserción explican el bajo porcentaje de población adulta con título universitario o terciario. A pesar de tener uno de los sistemas universitarios más abiertos de la región, la base de datos del INDEC-EPH de 2014 revelaba que solo el 20% de la población adulta argentina de entre 25 y 64 años había terminado una carrera de educación superior. Esta cifra representaba la mitad del promedio registrado en los países de la OCDE.

⁴ Según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), del total de graduados universitarios del año 2012, el 6,31% pertenecía al primer quintil, mientras que el 37,74% al del quinto (Suasnábar y Rovelli 2016).

después de terminar la escuela o se recibían a partir de un programa de terminalidad (Unsam 2018).

Se trataba, en definitiva, de los sectores sociales que habían estado históricamente excluidos del derecho a la Educación superior durante la preeminencia del modelo de Universidad de élite⁵ y que ahora lograban ingresar, pero no avanzar en ella. Así, las brechas de graduación aparecían como brechas de clase, lo que llevaba a algunos autores a hablar de un proceso de inclusión excluyente (Ezcurra 2013) o de una diferenciación entre democratización interna, democratización externa e inclusión universitaria (Chiroleau, Suásnabar y Rovelli 2012) y a otros a reforzar una crítica eficientista propia del paradigma neoliberal⁶.

Es decir, muchos de “esos pobres” a los que se refería la entonces Gobernadora, estaban efectivamente en la Universidad: lo decían las investigaciones, las estadísticas y las historias de vida. Eso fue lo que se le contestó públicamente. Pero en ese momento no se dijo que la mayoría de esos estudiantes finalmente no iba a poder conseguir un título o iba a tardar el doble de tiempo en alcanzarlo o que iba a avanzar pero

⁵ En Argentina, el proceso de ampliación de la matrícula comenzó entre los años 1950 y 1960, cuando se dio inicio a la segunda generación de reformas del sistema universitario (Aberbuj y Zacarías 2015). A diferencia de la primera, la de 1918, abocada sobre todo a la democratización interna y a la modificación de las relaciones de poder, esta segunda generación de reformas tenía como meta modernizar y diversificar al sistema a través de la ampliación en el acceso, sobre todo, a través de una legislación con fuerte impronta democratizadora, ligada al ingreso irrestricto y la gratuidad. De ese modo se calcula que entre 1950 y 1960, las Universidades públicas argentinas comenzaron a incluir a un 15% de la población entre 20 y 24 años (Colabella y Vargas 2014), lo cual significó un pasaje de Universidades de élite a Universidades de masa (cuando se supera el 33% o se alcanza hasta el 40% de esa población se estima que se está ante una matrícula universal). Durante las décadas siguientes, ese proceso se profundizó a través de la ampliación del sistema: entre 1971 y 1975, el Estado argentino creó trece Universidades nacionales y entre la década de 1980 y mediados de la década de los '90, otras diez (entre las cuales figuran algunas de las llamadas “Universidades del conurbano”). El tercer y último ciclo de expansión se llevó adelante una década más tarde, entre 2002 y 2015, con la inauguración de diecisiete instituciones de educación superior, alcanzando así el objetivo de que cada provincia cuente con al menos una universidad pública. Como consecuencias de esa ampliación, la tasa neta de educación superior de la Argentina entre jóvenes de 20 a 24 años llegó a ubicarse casi al mismo nivel que la tasa promedio de los países de la OCDE y fue superior a la de algunos países de alto desarrollo como Nueva Zelanda, Alemania, Suecia y Suiza (De Fanelli 2017).

⁶ De hecho, durante los años noventa en América Latina, el Banco Mundial promovió una agenda de soluciones vinculadas al problema de la deserción, basada sobre todo en la restricción del ingreso, los procesos de admisión selectivos, la anulación de la gratuidad y el cobro de aranceles (Ezcurra 2013).

enfrentándose a enormes dificultades. El debate parecía quedar así encerrado en una trampa. La preocupación se limitaba a si esas personas estaban o no en la Universidad, pero quedaba pendiente la pregunta por el cómo estaban en ellas.

Durante los meses posteriores a la expresión de Vidal también circuló en actos y eventos de algunas Universidades, incluida la Unsam, una frase a la que se suele acudir con frecuencia como argumento contra las miradas tecnocráticas: “pasar un día por la Universidad pública te cambia la vida”. La hipérbole alude al modo en el que una clase o un libro pueden abrir un mundo, pueden hacer ver lo conocido como nunca antes se lo había visto. Ir a la Universidad incluye esas vivencias y muchas otras. Allí también se crean amistades y parejas; se forman nuevos intereses, gustos, formas de expresarse; se construyen distintos acercamientos a la política y a lo público, y al sentido de ser ciudadano o ciudadana⁷. Pero también pasar un día, una semana, un mes, un año por la Universidad puede ser una experiencia amenazante y dolorosa (Dubet 2005) y peor aún, una experiencia confirmatoria de esa vieja filosofía del “cada uno en su lugar” que tanto acecha en estos tiempos (Rinesi 2015).

Esta tesis surge, entonces, del convencimiento de que la antropología tiene mucho para aportar a la discusión sobre el presente y los horizontes de las Universidades públicas, y sobre su promesa igualitarista. Porque esos estudiantes, cuyas trayectorias se toman por objeto, también llevan adelante un ejercicio reflexivo sobre su experiencia en la Universidad y son quienes pueden identificar qué elementos obturan y cuáles permiten construir un sentido de pertenencia: cómo es que logran o no sentirse parte de ese mundo social que, en muchos casos, aparece visto, inicialmente, como un espacio ajeno, para otros.

Allí reside una de las posibles contribuciones de esta tesis: reconstruir cómo viven la experiencia universitaria (y qué involucra esa experiencia) aquellos estudiantes

⁷ Como advierten Karina Benchimol, Paula Progré y Nadina Poliak (2020) en su estudio sobre la experiencia universitaria de quienes no continúan, el acercamiento a la Universidad, inclusive cuando es por poco tiempo, permite ampliar y profundizar la mirada acerca del mundo, comprenderlo, cuestionarlo, criticarlo, pensarlo diferente. Según las autoras, esto confirma que el paso por estas instituciones “tiene una gran potencialidad para la construcción de la ciudadanía y el desarrollo humano de una sociedad. Que sectores de la población –que seguramente quedarían excluidos si hubiera un examen de ingreso– modifiquen su vínculo con el conocimiento podría tener beneficios no mensurables sobre sus vidas laborales y su participación ciudadana”.

catalogados como “primera generación”, tomando distancia de los discursos que circulan en torno a esa noción. Y en particular en torno a dos discursos: el de las instituciones universitarias, que recuperan esa figura como una forma de aludir a los procesos de movilidad social intergeneracional estimulados históricamente por las Universidades, pero que hoy parecen estar en crisis⁸; y el de ciertas producciones académicas, que asocian esa figura a un “estatus en desventaja”, es decir, como condicionante de un posible fracaso en la Universidad.

Veremos así, a lo largo de estas páginas, que para muchos de esos jóvenes y adultos la experiencia universitaria puede ser vivida de un modo ambivalente, y puede estar atravesada, en ciertas ocasiones, por una sensación de extranjería, como sugiere el título de esta tesis, *¿qué estoy haciendo acá?*, una pregunta que muchos de esos estudiantes se hacen en distintas instancias de su trayectoria estudiantil. Ya sea cuando empiezan a proyectar un futuro en la Universidad y deben entonces movilizar los imaginarios que tienen sobre la institución y sobre ellos mismos; o cuando ingresan a ella y se encuentran frente a una anarquía organizada (Dubet 2005), un mundo regido por reglas, requisitos, formas de hablar y comportarse desconocidas e ininteligibles; o incluso, cuando ya avanzados en la carrera logran apropiarse de un *habitus universitario* que al principio resultaba ajeno (y se van construyendo nuevas formas de formas de pensar, de hablar, de mirar), pero así, al mismo tiempo, se va produciendo un proceso de diferenciación gradual con sus vínculos cercanos, con sus familias, sus vecinos, sus amigos de la juventud o la infancia (Colabella y Vargas 2013) e incluso con quienes ellos eran antes de ingresar allí.

⁸ Según advierte un artículo que analiza la incidencia del origen social, familiar y el territorio en la desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina y su evolución a través de cuatro cohortes nacidas entre 1945 y 1985, hubo un incremento progresivo a través de las cohortes en las brechas de desigualdad según la clase social de origen. Es decir, las clases medias, en particular la clase de servicios o empleadores, se apropiaron más de las oportunidades educativas. Asimismo, la proporción de graduados universitarios para quienes provienen de hogares con nivel educativo secundario completo y hogares con nivel secundario incompleto disminuyó en el tiempo. Según advierten los autores, estas pautas sugieren el incremento de mecanismos de cierre social que complejizan la concreción de logros educativos universitarios para quienes provienen de hogares de clase popular y climas educativos más bajos (Dalle et. al 2020).

En ese sentido, la pregunta que titula esta tesis parece indicar que el *estar* en la Universidad moviliza una pregunta por lo que uno es, y en particular, en estos jóvenes y adultos, por lo que uno hace con lo que uno es en la institución universitaria. Dicho en otros términos, esa pregunta nos revela que la experiencia universitaria antes que una experiencia fugaz puede implicar una profunda transformación subjetiva (Pierella 2014) pero que de ningún modo, está exenta de incomodidad, de malestar e incluso, de sufrimiento.

Del interés por la deserción a la pregunta por la experiencia estudiantil

Comencé a hacer trabajo de campo unos meses después de haber asumido como responsable de la Dirección General Estudiantil, un área de la Secretaría General Académica de la Unsam dedicada a mejorar las tasas de retención o permanencia. En sintonía con muchas otras instituciones, el concepto de permanencia hablaba no solo de hacer efectivo el acceso igualitario a la educación superior, evitando cualquier sistema de exclusión en el ingreso, sino también de asegurar positivamente el derecho a la formación universitaria (Rinesi 2011), es decir, de construir las condiciones adecuadas para que cualquier persona pudiera avanzar exitosamente en su carrera y graduarse. La tarea implicaba, por eso, encontrar las formas de traducir los principios del ingreso irrestricto y la gratuidad en dispositivos institucionales y pedagógicos que garantizaran el acceso y la calidad de la enseñanza (Tedesco, Aberbuj y Zacarías 2014).

El interés por la permanencia de los estudiantes era también una de las principales guías de mi trabajo docente. En 2016, el Instituto de Altos Estudios Sociales (Idaes) de la UNSAM, había decidido reformar los planes de estudios de sus dos licenciaturas (Sociología y Antropología social y cultural) e incluir en ellos la materia “Escritura y Argumentación” en el primer cuatrimestre del primer año de cursada. A nivel internacional, existía un importante consenso sobre el hecho de que las mayores tasas de deserción se concentraban en el ingreso (Ezcurra 2013), entendido éste de un modo amplio, es decir, como una instancia que va desde los dispositivos de admisión hasta por

lo menos el primer año de la carrera. Y esto no solo porque se trataba de un momento de aprendizaje de saberes, habilidades y hábitos de estudio, sino también porque era en esta etapa donde se esperaba que los estudiantes aprendan los códigos y las reglas de socialización de la Universidad y construyan la autonomía esperada en los sujetos universitarios.

En ese marco, el objetivo de la materia adoptó como uno de sus objetivos la alfabetización académica, un concepto que había ido ganando terreno desde finales de los años '90, como un modo de poner de manifiesto que el pasaje entre la escuela secundaria y los estudios superiores exigía dominar textos, géneros y prácticas de escritura y lectura desconocidos para los ingresantes. Según advertían los investigadores que iniciaron ese campo de estudios en Argentina, buena parte de esos estudiantes no lograba superar ese desafío de manera autónoma (Carlino 2013) y proponían, por eso, que las instituciones y los docentes de educación superior asumieran junto a la enseñanza de sus disciplinas, la enseñanza de los géneros discursivos académicos. De hecho, para cuando se pensó el nuevo plan de estudios en el Idaes y se puso en marcha la materia “Escritura y argumentación”, muchas Universidades públicas habían esbozado algún tipo de respuesta a este problema, aunque continuaban las controversias sobre quiénes debían hacerlo y cómo.

Ese interés por la deserción fue entonces el primer disparador de esta tesis. Necesitaba entender más y mejor, y necesitaba encontrar herramientas y conceptos para complejizar los problemas a los que me enfrentaba cotidianamente. Un conjunto de problemas que, gracias a la puntilliosidad con la que el campo educativo trata a los términos, iba adquiriendo distintos nombres (abandono, deserción, desgranamiento, retención, permanencia; cuando estaba escribiendo esta tesis se discutía, de hecho, si no debía hablarse de “dispositivos de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles”) pero para el que aún no se habían construido respuestas claras ni soluciones definitivas.

La primera tensión vino, sin embargo, al percibir que las lecturas que retrataban al problema de la deserción, y ordenaban sus discusiones, y disponían de variables y cuadros y diagnósticos, resultaban ser, muchas veces, descripciones un tanto formalistas de la Universidad. En mayor o menor grado, gran parte de los abordajes parecía

compartir una manera de retratar a la Universidad como una institución un tanto impermeable a la historia, al presente, a la sociedad, y más curioso aún, a las personas que transitaban por ella.

Ese conjunto de investigaciones había crecido notablemente durante los últimos veinte años, al tratarse, justamente, de un tema que ponía en crisis la misión y la eficiencia del sistema. No solo estaban a disposición los informes elaborados por organismos internacionales y por los propios equipos de gestión de las Universidades públicas, o incluso de ciertas carreras, sino también una vasta producción académica que intentaba arrojar luz sobre los fenómenos condicionantes, vinculados con la persistencia de la problemática de acceso, abandono y graduación de los estudiantes.

Ana María García de Fanelli (2014) fue la primera en realizar un análisis integrador sobre el estado del conocimiento en este campo de estudios. De un relevamiento de artículos, capítulos de libros y tesis, la autora advertía una predominancia de investigaciones econométricas, con el acento puesto en la construcción de modelos predictivos, así como la existencia de otro conjunto relevante de trabajos vinculados a la sociología de la educación, que se apoyaban tanto en el concepto de capital cultural de la escuela crítico-reproductivista francesa como en la teoría interaccional de Vincent Tinto⁹ (Ezcurra 2013; Panaia 2013; Parrino 2014).

A ese relevamiento, se le sumaban las investigaciones de sociología cuantitativa interesadas en entender la vinculación entre las tasas de graduación y los procesos de movilidad social intergeneracional (Dalle et al 2019) y otro grueso de trabajos que, desde una perspectiva vinculada a la pedagogía, se concentraban en diagnosticar, diseñar y formular estrategias de mejora de la enseñanza en las Universidades públicas (Tedesco, Aberbuj y Zacarías 2014). Finalmente, el tema también había sido abordado

⁹ La obra de Vincent Tinto, referente de los estudios sobre desgranamiento a nivel internacional, había resultado un aporte clave para la superación de los enfoques psicológicos, que hasta los años noventa explicaban al abandono sobre todo como falta de motivación, de autoestima o de habilidad intelectual. En sentido contrario, Tinto había cruzado ese enfoque con una mirada institucional, que tomara en cuenta la naturaleza del contexto social y académico de la Universidad y la manera en la que los distintos individuos (estudiantes, docentes, autoridades) interactúan entre sí (Tinto 1993). Al tener como referencia la obra de Emile Durkheim y la del antropólogo Arnold Van Gennep, su teoría postuló que la comunidad universitaria, y las posibilidades de integración a la misma eran fuertes condicionantes de la permanencia y los logros académicos.

desde miradas filosóficas, que acentuaban el carácter político de la institución y ponían el foco en la idea de Universidad como derecho (Rinesi 2011).

Estos distintos enfoques compartían una caracterización del proceso democratizador como un proceso ambivalente. Pero, además, tenían otro punto de convergencia: la mayoría casi no contemplaba la voz de las personas involucradas en ese proceso ni se preguntaba si se trataba o no de un problema para los propios estudiantes. Eso explicaba, de algún modo, el uso de categorías y conceptos que, en algunos casos, mostraban una profunda distancia con esos sujetos, siendo el más emblemático, el de “abandonadores”. Y así, como señalaba Carlos Ruta (2015), estas diferentes perspectivas de análisis tampoco lograban determinar en qué medida la experiencia de incorporación a la vida universitaria y de acceso al conocimiento constituía para los nuevos grupos sociales una verdadera experiencia de transformación personal.

Esa fue la segunda motivación de esta tesis: la voluntad de jerarquizar esa experiencia a la hora de reflexionar sobre (y de intervenir en) la institución universitaria. En definitiva, si la Universidad me interesaba como campo de acción era justamente porque confiaba en su potencia, porque suponía, siguiendo a Graciela Frigerio (2010) que educar y educarse, volverse sujeto, es dejarse alterar, dejarse afectar por la otredad. En ese sentido, muy poco después de haber comenzado esta investigación, comencé también a intuir que la pregunta por la permanencia, que era la pregunta por el *estar* en la Universidad, también podía responderse a través de otro tipo de análisis. Un análisis que tuviera como punto de partida los porqué de los estudiantes, y en particular de los estudiantes “primera generación”. Porque ellos también sometían su mundo a interrogación y eran quienes mejor podían dar cuenta de cómo esa experiencia era vivida.

Esa nueva pregunta implicó, entonces, un movimiento teórico y conceptual: un pasaje desde las investigaciones dedicadas a la cuestión de la deserción o de la permanencia hacia un campo de estudios que se preguntaba por los estudiantes desde el concepto de experiencia¹⁰ estudiantil y/o que observaba las instituciones universitarias o

¹⁰Como señala Martin Jay en su libro *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*, el concepto de experiencia resulta problemático en tanto acoge significados

a la “forma universitaria”¹¹ (Carli 2012) no tanto en relación a las funciones sustantivas que cumplen (la formación, la investigación y la extensión/transferencia) sino como espacios de producción de subjetividades y experiencias culturales (Pierella 2014), como escenarios de socialización cultural y de gestión de la identidad personal (Blanco 2014).

Una de las principales referencias de este abordaje era la obra de Francois Dubet, *Los estudiantes*, una investigación cuyo objetivo era discutir la persistencia del heredero, el arquetipo construido por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2010) para dar cuenta del peso de las determinaciones sociales en las Universidades francesas de finales de los años sesenta. Dubet advertía que, producto de la masificación en el acceso a los estudios superiores y la diversificación de la oferta universitaria, el universo estudiantil se había vuelto complejo y heterogéneo. Y así, las universidades de masas francesas de finales de los '90 habían quedado atrapadas en una paradoja: a pesar de que se aceptaba (en algunos casos con cierta melancolía) la distancia que existía entre los herederos y los estudiantes reales de las Universidades de masas, ese arquetipo seguía manteniéndose como norma de lo que un "verdadero" estudiante debía ser (Dubet 2005).

Preguntarse, entonces, por quiénes eran los estudiantes reales había llevado a Dubet no tanto a buscar un modelo o tipo ideal de estudiante que reemplace al del heredero, sino más bien a caracterizar las múltiples y fragmentarias experiencias que esos estudiantes podían vivir en su paso por la Universidad. Así, Dubet invitaba a pensar la cuestión estudiantil menos como una identidad que como una experiencia, un

heterogéneos y se lo usa en el lenguaje cotidiano al mismo tiempo que es un tema de la historia intelectual. Parte de las controversias que despierta se vinculan al modo en que "se halla en el punto nodal de intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual" (Jay 2009:20). En ese sentido, advierte Jay, se trata de una posesión personal, al mismo tiempo que se adquiere a través del contacto con la otredad y está modificada por modelos culturales previos. En todo caso, lo que parece hacer referencia el concepto es un tipo de vivencia que no duplica la realidad previa: "Es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo, para que el término sea significativo (...) Algo digno del nombre experiencia no puede dejarnos donde comenzamos" (Jay 2009: 21)

¹¹Carli apela a este concepto para dar cuenta de la heterogeneidad de los sistemas universitarios: “No existe la Universidad, sino Universidades con rasgos particulares, que invalidan a esta altura una lectura demasiado homogeneizante y simplificadora. Sin embargo, la pregunta por la forma universitaria (Doullier 2011) resulta relevante ya que permite pensar tanto en lo común como en la multiplicidad, así como en el papel crucial o no de los estudiantes en la configuración de esas formas históricas en el pasado y en el presente” (Carli 2012: 16)

recorrido, una construcción. Y en particular, una experiencia atravesada por dos grandes categorías: la condición juvenil y las variables propiamente universitarias, en las que se incluían el sentido que esos jóvenes le daban a sus estudios, como sus condiciones escolares previas o el modo en el que se enfrentaban a los desafíos allí planteados. Desde esta perspectiva, la Universidad aparecía, entonces, como una institución que ponía a prueba la personalidad, es decir, que era capaz de afectar a los estudiantes, de impactar en la formación de sus identidades juveniles.

En Argentina, Sandra Carli también había apelado a ese concepto como una forma de abordar qué sucedía con las expectativas igualitarias puestas en la educación superior durante el escenario abierto por la crisis de 2001. La pregunta por las experiencias estudiantiles aparecía allí como una forma de entender los modos de apropiación subjetiva de la institución, de acceder al relato de la experiencia de uno de sus actores paradigmáticos, en un contexto caracterizado por la movilidad social descendente, el incremento de las desigualdades y las impugnaciones a la eficacia de la universidad pública.

Esta perspectiva se proponía establecer una interseccionalidad entre dos planos (uno histórico, social, estructural y uno subjetivo, ligado al giro biográfico en las ciencias sociales) y para ello realizaba un acercamiento a la experiencia estudiantil desde tres ángulos: la identificación de distintas representaciones históricas sobre los estudiantes universitarios; el análisis de datos sobre la situación estudiantil en el presente y la exploración de historias de vida de los estudiantes con el objetivo de producir un relato histórico atento a la "sensibilidad de lo cotidiano". Así, en *El estudiante universitario* (2012), emprendía un recorrido a través de distintos pasajes y paisajes: la llegada a la Facultad y los avatares del primer año; los desplazamientos, viajes e itinerarios por la ciudad que el estudiar una carrera implicaban; las dimensiones subjetivas y materiales de la experiencia de conocimiento; la sociabilidad estudiantil (la construcción de amistades e identificaciones políticas); la experiencia de tránsito de una crisis social y económica en la Universidad; y finalmente, los ritos y los horizontes de la graduación.

Desde la antropología, aunque no hacían uso directo del concepto estudiantil sino de vida universitaria, el trabajo "*La Jauretche*", de Patricia Vargas y Laura Colabella, también abordaba las condiciones y las estrategias con las que los estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) lograban un tránsito exitoso por la institución y por las dificultades que les impedían la continuidad de la carrera en tiempo y forma, o en otros casos, la prosecución de los estudios. En esta etnografía, la vida universitaria se desenvolvía en dos escenarios: en la propia Universidad, especialmente en el aula, pero también en los hogares. Y para analizarla se indagaba en cuestiones como la llegada a la UNAJ (y en particular, los efectos de su emplazamiento territorial), la elección de las carreras, los vaivenes de la vida universitaria, los modos de organizar y compatibilizar los estudios con la vida cotidiana y la organización familiar, y por último, los efectos que tenían en esos jóvenes y adultos aquellas transformaciones experimentadas en la Universidad.

En ese sentido, este tipo de abordajes se acercaban mucho a la perspectiva que me había propuesto. En los tres casos, la experiencia estudiantil era analizada en el marco de la Universidad, pero también del hogar y de la ciudad, y como una experiencia de transformación que excedía la relación con el conocimiento, que resultaba más integral o total y que involucraba un tipo específico de sociabilidad, una politicidad, un tipo de contacto con el Estado y con lo público y un espacio de construcción de amistades. Frente a las miradas más generalistas, estas investigaciones partían, además, de una idea de la Universidad como espacio de encuentro con lo impropio, de convivencia entre personas con distintas historias de vida, con distintas trayectorias sociales, generacionales, culturales o formativas, donde se producía un mestizaje cada vez más vedado en otros niveles educativos (Pierella2011).

Aún así, en muchos casos, el objetivo final de esos trabajos resultaba ser la propia Universidad. Como señalaba Carli, se trataba de mirar a la experiencia estudiantil como un modo distinto de pensar a la institución, de elaborar "una mirada desde abajo", desde la perspectiva de los estudiantes¹². O en el caso de Colabella y Vargas, se indagaba en la

¹² "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

vida estudiantil para entender el impacto de una política educativa de inclusión social como fue la creación de una Universidad Nacional en el Municipio de Florencio Varela.

El tipo de investigación que me yo me propuse, sin embargo, suponía otro tipo de interés, uno en el que la perspectiva nativa no fuera solo un punto de partida sino fundamentalmente un punto de llegada (Guber 2012). Yo buscaba distanciarme de los marcos y las variables propuestas por la literatura sobre desgranamiento o deserción (que se dividían en atributos individuales, niveles socioeconómicos, climas educativos familiares, escuela de procedencia, características de cultura institucional y la disciplina), para entender el *estar* en la Universidad en relación con otras experiencias de la vida y en el marco de otras relaciones en las que esos estudiantes denominados "primera generación" estaban inmersos. Y eso significaba que la búsqueda por la perspectiva de los estudiantes no necesariamente me llevaría de regreso a la Universidad sino que me podía conducir por caminos y territorios inesperados, y quizá inclusive, por territorios más sensibles¹³.

De estudiantes a personas

La primera pista para el siguiente movimiento conceptual me la dieron, entonces, los propios estudiantes de primera generación con los que empecé esta investigación. Al hablar de la Universidad, muchos de ellos acudían a un término que estaba presente en *El porqué de los que van*, la tesis doctoral de Julieta Quirós. Me *enganché*, o incluso más, *me fui enganchando* era una frase que los protagonistas de esa etnografía utilizaban

institucionales y sus reflexiones sobre lo vivido para poner en cuestión una mirada generalista, introducir cierto realismo para pensar la Universidad y narrar la historia del presente" (Carli 2012: 26)

¹³Según había establecido Malinowski en la Introducción a *Los Argonautas del Pacífico Occidental* (1986), la meta de la disciplina consiste en captar ese punto de vista en tanto posición ante la vida, como un modo de comprender lo que a los hombres y las mujeres los une a ella. Si la antropología busca estudiar instituciones, costumbres, códigos, comportamientos o mentalidades, es justamente para tomar conciencia del porqué el hombre vive y en qué reside su felicidad (Malinowski 1986). En ese sentido, las perspectivas nativas resultaban ser menos puntos de vista intelectuales, formas de concebir y significar, que puntos de vista vivenciales, es decir, formas de hacer y crear vida social (Quirós 2014).

para explicarle a Quirós su participación en política. Y también era una frase que los estudiantes de primera generación de la Unsam repetían tratando de dar cuenta de un *seguir a flote*, de un *tomarle el gustito*, de un *sentirse parte* o incluso *de sentirse capaz*: de convencerse de un *yo también puedo*.

Aunque quedaba pendiente entender qué significaba *engancharse* en este campo, la aparición de ese concepto nativo me llevó a pensar que también estábamos aquí ante la necesidad de comprender la permanencia en la Universidad no tanto como una sumatoria de razones, motivaciones o experiencias sino desde un abordaje integral o total (Quirós 2006). A Quirós, este concepto no solo la había llevado a realizar una serie de desplazamientos epistemológicos y metodológicos, sino también a redimensionar la propia idea de persona. Según explicaba en sus trabajos, la experiencia de sus interlocutores vinculada a ese engancharse sólo podía ser entendida a la luz de una concepción de persona total, al decir de la expresión con la que Marcel Mauss caracterizaba al ser humano en tanto ser completo y concreto (Mauss 1979).

La confirmación de que ésta era la perspectiva con la que quería abordar mi investigación llegó finalmente a partir de un diálogo con Mariana, una joven tandilense, estudiante de la Licenciatura de Física Médica de la Unsam y profesora en Física por la Universidad Nacional del Centro. En un encuentro al que, con cierto sentido del humor, definió como "una sesión de terapia" y en el que recorrimos distintos momentos de su vida (su infancia, el accidente de tránsito que sufrió de adolescente, la enfermedad y muerte de su madre y el enojo histórico con su padre), Mariana me contó lo mucho que había aprendido en ambas carreras, no solo en términos de contenidos, sino ante todo, sobre ella misma: había aprendido *eso de insistir y que te digan que no; a poner a temple tu carácter y tener que tolerar cosas; a defender lo que hiciste y a exponer lo que pensabas*.

-En la Universidad empezás a mirar las cosas con otros ojos. Pensás y repensás y volvés a repensar las cosas. Sabés que de algo chiquito, seguro un montón de gente escribió un montón de cosas más. Que nada se agota. Eso sí, eso me dio la Universidad, pensar, pensar, repensar. Que no todo es

tan derechito. Como que todo el tiempo vas subiendo en el nivel de herramientas y cada vez vas construyendo una visión más compleja. Yo creo que ese ejercicio lo encontrás en la Universidad. Bienvenido el que lo tenga naturalmente, pero si no, yo creo que es lo mejor que te puede dar.

¿Y crees que trasladaste ese ejercicio a otros aspectos de tu vida?

Sí, claramente, si uno es una unidad. Después empezás a mirar todo así.

Con enorme sencillez, Mariana me invitaba a emprender un análisis etnográfico (pero también un tipo de análisis de lo social) que no implicara aplanar a las personas a un único recorte o dimensión (en nuestro caso, a su condición de estudiante) sino que pudiera comprenderlas, en primer lugar y fundamentalmente, en su condición de gente (Quirós 2011). María Elizalde le había dicho a Julieta Quirós que se había *ido enganchando* en el Cabildo del Movimiento Teresa Rodríguez de Florencio Varela porque ahora “iba distinto”. Siguiendo a María en su quehacer cotidiano, Quirós había descubierto que ese ir distinto no tenía que ver con el hecho de que María participaba más sino que participaba más de ella misma. Que el compromiso político de María incluía al cuerpo, a las sensaciones, a los sentimientos, a los estados de ánimo.

La relación de Mariana con la Universidad, su compromiso con ella señalaba, en el mismo sentido, que no se trataba de indagar y entender a la experiencia estudiantil en relación a motivaciones racionales, ni limitado a lo que sucedía en la institución, sino también vinculada a las emociones que despertaba, a cómo esa experiencia se vinculaba a su vida y la iba transformando. El *empezar a mirar todo así*, buscando *nuevas preguntas, abriendo nuevas respuestas* funcionaba, como me dijo un tiempo más tarde Roberto, un joven estudiante de psicopedagogía, *como un motor y una forma de crecimiento*. Y por eso daba cuenta de un tipo de afectación, es decir, de una relación afectiva con eso que Mariana o Roberto encontraban en la Universidad y que hasta permitía, como le había sucedido a Noelia, estudiante de sociología, *extrañarla cuando no iba*. Así, todo ese conocimiento no intelectualizado, esos cuerpos como fuentes de experiencia sensible (Sirimarco y Spivak L’Hoste 2019) se convertían en elementos

especialmente fértiles para analizar lo que sucedía en torno a la Universidad, una institución intelectual por excelencia.

Mi trabajo cotidiano en la Dirección General Estudiantil, de hecho, también mostraba a la Universidad como un espacio en el que las personas y con mayor interés para mí, los estudiantes, vivían experiencias y emociones de lo más variadas. Cualquiera que transitaba por el campus de la Unsam podía ver a esos cuerpos hablando. El orgullo de las familias que acompañaban a algún integrante a inscribirse por primera vez (en muchos casos, familias enteras) y la incomodidad de quienes ingresaban a una carrera sintiendo, como Sofía, que era un espacio para gente *con otra voz*. Lo mismo que sentía Bruno, estudiante de la Tecnicatura en Diagnóstico por Imágenes, cuando decidía sentarse *al fondo, contra la pared* para evitar todo tipo de charla o contacto con sus compañeros.

También allí coincidían el asombro de los que se encontraban por primera vez con la inmensidad del campus y la calma de los que, ya totalmente integrados a la comunidad, disfrutaban la llegada de la primavera recostados sobre el pasto; los que temblaban de miedo antes de entrar a un examen (Natalia, estudiante de Antropología, me narró, por ejemplo, cómo había evolucionado su escalafón de síntomas a medida que avanzaba en la carrera: de fiebre y vómitos a mareos, hasta llegar a un leve resfrío) y el entusiasmo que expresaban los que salían de su clase después de haber descubierto, por primera vez, una idea, un libro, un autor o la solución a un problema matemático.

Incluso mis propias relaciones con estudiantes de primera generación, muchos de los cuales trabajaban en la propia Universidad, invitaban a emprender ese otro recorrido. En particular, Damián, mi amigo y compañero de trabajo, que había estudiado la carrera de sociología en el CUSAM, la sede que la Universidad tiene en la Unidad Penitenciaria N° 48, me transmitía cotidianamente, y con una enorme carga emotiva, la experiencia integral que implicaba para él haber estudiado en la Universidad, así como lo desafiante que era trabajar ahí (su primer trabajo) durante sus salidas transitorias del penal. Para Damián, además del título, la Universidad le había permitido transformar, aunque no siempre en un buen sentido, ni sin generar otros inconvenientes, sus rutinas, su forma de hablar, sus gustos, su pareja y hasta el modo de vincularse con sus hijos y sus padres (le

divertía especialmente que ellos insistieran en llamarlo “psicólogo”). Es decir, la educación le había cambiado el modo en el que vivía su vida y proyectaba su porvenir.

Incluso la docencia era un universo de conocimiento práctico. La clase funcionaba como un espacio cotidiano de encuentro con esos estudiantes de carne y hueso, con sus miedos y frustraciones, su curiosidad y su aburrimiento. Allí, además, se ponían permanentemente en crisis esas fronteras rígidas con las que cierta bibliografía parecía retratar a la Universidad. La clase estaba atravesada por las historias de vida de esos jóvenes y adultos, por lo que sucedía en sus hogares, por sus problemas de trabajo (recuerdo cuando Walter, un joven colombiano que recorría la ciudad en moto, me esperó al final de la clase y justificó el retraso en la entrega de un escrito mostrándome un telegrama de despido) y sus dificultades para sortear los problemas crecientes de la economía argentina. Porque ahí también, en el aula, estaba la crisis.

En ese sentido, la experiencia en la Universidad aparecía no tanto como una experiencia de estudiantes, sino más bien me llevaba a pensar en los estudiantes como seres humanos en los que cuerpo, alma y sociedad se entremezclaban (Mauss 1979). Se trataba, por eso, de contemplar a esos estudiantes, como señalaba Marcel Mauss, en todas las fibras de su ser, como hombres y mujeres completos y concretos, indivisibles¹⁴. Y así, también, la hipótesis de esta investigación empezaba a afinarse: las posibilidades de entender el *estar* en la Universidad, de permanecer y avanzar en ella, estaban vinculadas a la posibilidad de entender, como alguna vez me sugirió Natalia, todo lo que *ellos ponían ahí*.

¿Por qué “primera generación”?

Si comencé esta investigación sintiendo incomodidad con el modo en que la literatura sobre deserción retrataba a la Universidad, más dudas me generaba aún la

¹⁴“En nuestra ciencia, en sociología -advertía Mauss- no encontramos casi nunca, al hombre dividido en facultades (...) Nosotros tenemos que ver siempre su cuerpo y su mentalidad como una sola pieza. En el fondo, el cuerpo, el alma y la sociedad quedan así mezclados” (Mauss 1979: 283).

manera en que se caracterizaba una de las condiciones de ese “estatus en desventaja”. Me refiero a la categoría “primera generación” como factor “condicionante adverso, estructural y crítico”¹⁵ (Ezcurra 2013).

Para empezar, la definición de la categoría “Primera generación” no resultaba del todo transparente. En general, los estudiantes de primera generación eran definidos metodológica y conceptualmente como aquellos cuyos padres no habían concurrido a la educación superior. Pero en ciertas oportunidades, el término también se utilizaba para nombrar a estudiantes cuyos padres no se graduaron pero que tuvieron alguna experiencia educativa al salir de la secundaria, es decir, que contaban con el nivel universitario o terciario incompleto. Así como tampoco estaba cerrada la discusión sobre qué referencia tomar en cuenta a la hora de evaluar el “clima educacional del hogar” y las transmisiones de “las oportunidades educativas”. Había quienes tomaban como referencia principal a la madre, otros al padre y otros a ambos.

Sin embargo, en lo que sí coincidían casi todos los estudios a nivel internacional era que, junto con el nivel de ingresos del hogar, esta era la otra gran variable predictiva de las trayectorias formativas en la Universidad. Según indicaba el Panorama Social de América Latina de 2007 de la CEPAL (2007), de los jóvenes de 18 y 19 años y más, cuyos padres tenían un bajo nivel de educación, solo un 26% continuaba estudiando. Las cifras eran todavía más contundentes cuando se trataba de la finalización de las carreras: conseguían graduarse solo un 3,1% de los estudiantes cuyos padres tenían la primaria incompleta y el 5,9% de los que tenían padres con la secundaria incompleta. Pero esa cifra alcanzaba el 71,6% en estudiantes con padres con título superior.

Debido a esa asociación estadística, para la literatura, la condición de “primera generación” se presentaba, fundamentalmente, como un obstáculo. Como una identidad ligada a la dificultad para construir horizontes, es decir, a un menor nivel de aspiraciones

¹⁵ El *National Center for Education Statistics* realiza de modo regular una investigación que recoge información de una muestra nacional de estudiantes en Estados Unidos, en tres ocasiones, cada seis años. Este estudio ratifica “la vulnerabilidad aguda del estatus de primera generación, una tendencia medular y perdurable”. En 2010, por ejemplo, los datos arrojaron que a seis años del inicio de la carrera, el 42% de los estudiantes de primera generación (35,9% de la cohorte) había desertado y solamente el 15,4% egresó, en contraposición al 25,5% y al 49,9% de aquellos cuyos padres obtuvieron un título de grado (Ezcurra 2013).

educativas y de conocimiento de la vida universitaria, así como de mayores dudas sobre sí mismos (Linne 2018); a trayectorias académicas previas de menor calidad, lo que significaba un déficit de conocimientos y habilidades exigidos como punto de partida en la Universidad (Ezcurra 2013) e incluso al bajo rendimiento cognitivo y psicológico (Padgett, Johnson y Pascarella 2012). Es decir, ser estudiante de “primera generación” estaba vinculada a un fracaso o a un posible fracaso.

El concepto sobre el que se sostenían muchos de estos análisis era el de capital cultural de la escuela crítico-reproductivista francesa. Pierre Bourdieu (1979) definía a este concepto como una hipótesis indispensable para dar cuenta de la diferencia de los resultados escolares, en tanto suponía tomar como punto de partida no las aptitudes naturales de los sujetos, sino la distribución de este capital entre clases y fracciones de clases. Un capital que podía expresarse, además, bajo diversas formas: un estado objetivado (representado sobre todo en bienes culturales), un estado institucionalizado (especialmente bajo la forma de títulos) y la más compleja, un estado incorporado, lo que implicaba un *habitus*, “un tener transformado en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la ‘persona’” (Bourdieu 1979: 3).

Bourdieu señalaba que la acumulación inicial del capital cultural (condición de acumulación rápida y fácil de cualquier tipo de capital cultural útil) comenzaba desde su origen, sin retraso ni pérdida de tiempo, solo para las familias dotadas de un fuerte capital cultural. Para ellas, el tiempo de acumulación comprendía la totalidad del tiempo de socialización. Lo contrario sucedía con aquellos jóvenes que venían de hogares con menores capitales culturales, y que por eso ya partían de una situación de desventaja. En ese sentido, la transmisión del capital cultural resultaba ser la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital y de allí también se derivaba su peso relativo en el sistema de estrategias de reproducción social (Bourdieu 1979).

Ahora bien, estos usos de la categoría “primera generación” disientían enormemente del uso que se hacía en el interior de la Universidad donde yo trabajaba.

En la Unsam, la cifra de estudiantes primera generación alcanzaba al 75%¹⁶. Y este dato no solo se mencionaba con frecuencia en actos y ceremonias, sino que estaba en boca de autoridades y ocupaba un lugar relevante en los informes de gestión. El concepto, incluso, aparecía como un elemento central para caracterizar la experiencia de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad en José León Suárez, frente al complejo Ambiental Norte III. Allí, los graduados no eran primera generación de universitarios, sino en más de un 80%, los primeros en sus familias en terminar el nivel medio.

Es decir, se seguía acudiendo a él con frecuencia y la mayoría de las veces se lo hacía de un modo positivo, para dar cuenta de una de las misiones centrales de la Universidad pública: la generación de procesos de movilidad social ascendente o de construcción de vías para que las clases medias bajas y las clases populares puedan mejorar sus condiciones laborales y por ende materiales, y así también mejorar su estatus social. En ese sentido, la apelación al concepto suponía una referencia a la función igualitarista de las Universidades públicas y a la responsabilidad que éstas todavía tenían en el sostenimiento de un ideal mesocrático¹⁷.

En esa tensión entre esas dos maneras de definir el concepto de "primera generación" quedaba de manifiesto, sin embargo, una ausencia: entender y conocer los sentidos que esos estudiantes le daban a ese término y la distancia o la cercanía entre esos significados y aquellos atribuidos por la bibliografía y por la propia institución. Una ausencia que resultaba especialmente curiosa si se tenía en cuenta que el concepto no solo establecía una diferencia entre esos estudiantes y el resto, sino sobre todo entre ellos y sus propias familias de origen.

Los dilemas de la investigación: campo y reflexividad

¹⁶ La cifra es similar a la de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, que alcanza el 74%, pero significativamente menor a la de otras Universidades como la Universidad Nacional de La Matanza (94,2%) y de la Universidad Nacional de Moreno (91%).

¹⁷ En Argentina, este deseo de ser un país de clases medias es compartido curiosamente por los sectores más desfavorecidos y las clases más pudientes, tal como lo reflejó una encuesta implementada por Alejandro Grimson (2015) en el Instituto de Altos Estudios Sociales. Ella arrojó que, al menos en la Ciudad de Buenos Aires y algunos centros urbanos, el 80% de los argentinos se considera de clase media.

Cierta convención académica indica que la introducción de una tesis debe escribirse al final del proceso de investigación y redacción de capítulos. Quizá eso explique por qué la mayoría de las veces no se vean reflejadas en las introducciones las marcas de ese proceso, que se cubran las huellas como se cubren “las pinceladas en los lienzos pulidos y sin relieves de la pintura tradicional” (Jay 2009). En las versiones finales, muchas veces, nos encontramos con textos casi sin contradicciones, ni vaivenes, ni trabas. Textos limpios de vacilaciones y dudas. Así queda oculto, según palabras de Martín Jay, el carácter experimental e incierto de su génesis. Porque todo escrito es el producto de un sinfín de decisiones inesperadas, muchas de las cuales no son transparentes ni siquiera para los propios autores. Algunas, incluso, se toman mucho tiempo antes de empezar a imaginar el tema de investigación.

Esa forma de privilegiar la coherencia *post facto* genera también un vacío: borrando las huellas de nuestra escritura (que implica, en algún sentido, borrar las huellas de nuestro pensamiento), despojamos al texto de las pistas para los futuros lectores. Escribir siempre supone una pretensión de ser leído. También podría decirse al revés: escribir es una responsabilidad con un lector, implica entre otras cosas, considerarlo, preguntarse quién es (Mills 1959). Muy probablemente, los lectores de este escrito (si es que alguna vez existan, más allá de los jurados) sean mis pares: maestrands o doctorands interesados en el conjunto de preocupaciones que aquí planteo.

Por esa razón, y como un modo de mostrar el proceso de investigación, me propuse construir en esta introducción una narrativa capaz de contener algo de la experiencia, a veces angustiante, a veces caótica, de elección de un tema y de producción y escritura de una tesis. Antes que plantear el punto de llegada como si se tratara del punto de partida quise presentar un recorrido: revelar los desplazamientos a través de los cuales fui delineando los objetivos y la pregunta de investigación. Sobre todo, traté de conservar y reflejar cómo fue mutando mi mirada: de una preocupación práctica (y política) vinculada al problema de la deserción en la Unsam a un interés por

la experiencia estudiantil y por el estar en la Universidad, vinculado a otras dimensiones de la vida social.

También quise plasmar aquí cómo el campo iba poniendo una y otra vez en crisis los distintos planteos que me formulaba. Aunque en antropología se espera que el trabajo de campo transforme nuestras premisas, no siempre las etnografías ponen de manifiesto los modos en los que ese hecho (esperado y al mismo tiempo, sorpresivo) ocurre, ni todas las veces que ocurre a lo largo del camino. Tampoco sucede siempre que los escritos reflejen ese estado de duda en el que se lleva adelante la tarea antropológica: un estado en el que cada vez que se toma un camino, ronda la pregunta ¿por qué esta ruta y no otra? ¿A qué dirección alternativa llegaríamos tomando una vía diferente? (Ingold 2015). Se trata, como señala Tim Ingold, de una incertidumbre propia del carácter comparativo de la disciplina, de una forma de conocimiento que no asume a ninguna manera de ser como la única posible. Y aunque este tipo de indagación es uno de los elementos distintivos de la antropología respecto a otras ciencias sociales y humanas, se trata también (hay que decirlo) de un ejercicio bastante inquietante para quien lo lleva a cabo.

El camino que expuse en esta introducción es, inevitablemente, el producto de un recorrido personal y de un modo de estar atravesada por ese campo. Por eso, también, lleva la marca de la primera persona. Mi intención, sin embargo, está lejos de querer poner el protagonismo o el foco en mi propia experiencia, tal como postulan ciertas corrientes posmodernas. Si opté por la presencia de una primera persona es para recordar la advertencia hecha alguna vez por Christian Ghasarian (2008): que los textos en ciencias sociales son el reflejo de una sensibilidad, antes que de una realidad. O dicho de otro modo, que todo fenómeno social siempre es permeable a múltiples y variadas interpretaciones.

Estar atravesada por el campo implicó además un conjunto de dilemas éticos que no siempre pude sortear con éxito. El más profundo de esos dilemas estaba vinculado al modo en el que durante mi experiencia en el campo se ponía en juego el principio de la transparencia. Una de las condiciones del trabajo de campo etnográfico es que las personas con las cuales se lleva a cabo la investigación tengan pleno conocimiento de lo

que vamos a hacer (Restrepo 2015). A ellas debemos contarles de forma clara y adecuada y a través de las estrategias que creamos convenientes, cuáles son los propósitos y los objetivos de nuestro trabajo. Y esto significa que no solo debemos contar con su conocimiento sino con su consentimiento.

Pero yo no tenía posibilidades de garantizar ninguna de estas dos condiciones. Si bien explicitaba en mi entorno más cercano y con las personas que interactuaba que me encontraba realizando una investigación, las razones por las cuales participaba de esas situaciones no se debían necesariamente a mi rol como investigadora. Más bien formaba parte de esas diferentes escenas a veces como integrante de un espacio de trabajo, otras como docente. Pero nunca o casi nunca lo hacía en tanto antropóloga, haciendo trabajo de campo. Y muchas de esas situaciones tampoco eran acontecimientos públicos, en los cuales este principio de la transparencia se pone en juego bajo otras condiciones.

Este inconveniente tenía una doble complejidad. Porque si bien no podía tomar esas experiencias como trabajo de campo, tampoco podía deshacerme de ellas. Me resultaba imposible dejar de lado las ideas que, en base a la labor cotidiana y a una formación teórica, venía construyendo sobre el problema de la permanencia en la Universidad. Fundamentalmente tampoco podía dejar de vivir yo misma en la Universidad: de habitarla, percibirla, pensarla. Y esa vida cotidiana en la Universidad, aunque no se configurara como trabajo de campo terminaba por ser el sustrato último de la investigación; queriéndolo o no, ésta se convertía en el hilo invisible con el cual cosía y entretejía la investigación etnográfica.

Resolví, entonces, avanzar con una estrategia en tres direcciones. Por un lado, sistematicé y contextualicé el conocimiento obtenido de la participación en encuentros y conversaciones con estudiantes en mi condición de Directora General Estudiantil o incluso, de docente de primer año de las carreras de sociología y antropología. Por el otro, me propuse mantener un clásico trabajo de campo, de observación participante, en aquellas situaciones sociales de la Universidad (y muchas veces de los entornos cercanos a la Universidad) que tenían la característica de ser públicas o abiertas. Intenté, en ambos casos, llevar esa labor bajo un estricto y continuo ejercicio de reflexividad.

La reflexividad, comprendida desde su versión epistémica o metodológica¹⁸, es un principio que supone que los científicos sociales juegan un rol activo en la producción de conocimiento y que por tanto no pueden ser caracterizados como simples observadores neutrales, parciales y objetivos, sino más bien como intérpretes de los fenómenos y como productores de explicaciones. Dicho de otro modo, la reflexividad pone de manifiesto, en tanto constituye uno de los elementos del proceso de investigación social, que el trabajo de campo no se reduce a una aplicación de técnicas, sino más bien se trata de una relación social (Guber 2011). En ese sentido, la reflexividad está asociada a la capacidad de los investigadores de reflexionar sobre su lugar en el campo y su incidencia en el mismo. Y esto implica no solamente tener en cuenta las condiciones personales (clase, género, etnia) del científico sino también la posición del investigador en el campus académico y el logocentrismo que supone tomar lo social como un espectáculo.

La crítica al objetivismo ingenuo que la reflexividad supone no implica, sin embargo, asumir un nihilismo metodológico. Aunque la interpretación es inevitable y las verdades incompletas, el trabajo del etnógrafo no significa inventar realidades al modo de un novelista, sino dar cuenta de un proceso de conocimiento intersubjetivo entre los actores del campo y el investigador. En ese sentido, un buen ejercicio de reflexividad no intenta borrar las marcas del propio investigador en el campo en pos de una objetividad científica. Más bien parte del supuesto de que las ciencias sociales avanzan en la medida que reconocen su dilema, que estamos en el mundo que estudiamos (Burawoy 2018) y

¹⁸ Como señala Denis Baranger, los usos del término reflexividad se pueden dividir en dos grandes categorías. Por un lado, se encuentra la reflexividad epistémica o metodológica: es aquella puesta en juego por el investigador y, eventualmente, por la comunidad científica. Pero más allá de ser un principio o una parte del proceso de investigación, hay otro uso de la reflexividad, sustantiva o “teórica”. Es aquella que defienden, por ejemplo, los interaccionistas simbólicos y los etnometodólogos: una reflexividad entendida como una característica de los actores sociales y/ o de las sociedades (Baranger 2018). Según esta perspectiva teórica, la sociedad, con sus normas y valores, se reproduce en las situaciones de interacción y no en la socialización temprana. Es decir, esas situaciones de interacción no ponen de manifiesto una información producida externamente, sino que implican la creación de un marco interpretativo, un orden desde el que se habla. En ese sentido la reflexividad de los investigadores sociales no dista de aquel ejercicio que utilizan los actores sociales para conocer, describir y actuar en el mundo.

que por lo tanto el investigador en ciencias sociales interviene, participa, es parte de esa relación de la que emerge ese conocimiento.

En ese sentido, el primer elemento sobre el que tuve que atenerme fue mi procedencia social y mi trayectoria educativa. Yo no solo era una mujer de clase media alta (*una cheta*, para usar la categoría de Nicolás; una *porteña*, según los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica), sino que además era egresada de un Colegio de la Universidad de Buenos Aires y graduada en sociología por esa misma Universidad. Aunque no todos lo sabían, muchos de los estudiantes con los que interactuaba podían imaginar o intuir que mi trayectoria educativa representaba el tipo ideal de estudiante (para tomar la categoría de Max Weber) sobre el cual las Universidades públicas se proyectan. Yo era, en definitiva, lo más parecido al clásico *heredero* de Bourdieu y Passeron.

Así, queriéndolo o no, en la relación entre ellos y yo se representaba también la distancia entre ese tipo ideal, que muchas veces funcionaba como parámetro, y sus propias trayectorias educativas y de vida. A lo largo de la investigación, lógicamente, esto generó distintos obstáculos. En algunas ocasiones, mi procedencia parecía generar una sensación intimidante, lo cual se expresaba en un esfuerzo por *amoldarse*, para tomar un término de Roberto, a lo que suponían eran las expectativas de la Universidad: por adoptar una posición formal, típicamente académica. En otras situaciones, en cambio, esa distancia podía expresarse en una actitud desafiante. "*No soy menos que nadie, me paro enfrente de cualquiera y no me va a intimidar nada de tus estudios ni de tu forma de vida. En este momento soy igual que vos así que bancate que yo esté acá y me sienta igual que vos*", me dijo una vez Sofía, una estudiante de arquitectura. Y si bien se trataba de una apelación en segunda persona, es decir, utilizada de un modo genérico, yo era en definitiva la única persona que estaba sentada frente a ella.

La distancia social entre ambos se veía matizado, de todos modos, por lo que esos estudiantes y yo teníamos en común. Como mencionaba en el inicio, la experiencia estudiantil era el objeto de indagación, al mismo tiempo que el fundamento de la tesis. Si bien yo podía ser una heredera, también en otro sentido era una par (y además, una no tan exitosa: alguien que se atrasó casi diez años en la entrega de su tesis). Esa cercanía

relativa y la proximidad generacional provocó, en ciertas ocasiones, sobre todo con aquellos estudiantes de primera generación más avanzados, la posibilidad de una identificación, y eso a su vez, una predisposición, una facilidad para la conversación, e incluso para entender los pormenores del proceso de investigación: la aparición de nuevos interrogantes, de preguntas inesperadas, la necesidad de indagar en segundas o terceras ocasiones sobre aquello que había surgido en un primer encuentro y había pasado inadvertido. Es decir, eso me permitió, sobre todo, mantener con varios de ellos, un diálogo permanente y abierto.

Pero también ese elemento tuvo su contracara. Si la facilidad estaba dada por esa experiencia próxima, ese universo relativamente compartido también obturó la posibilidad de una escucha más ingenua. Y sobre todo la oportunidad de desnaturalizar el sentido que yo le atribuía a ciertas expresiones, términos, palabras, que me resultaban comprensibles, aún a pesar de que varios de ellos podían tener un significado muy distinto para mis interlocutores (Restrepo 2016). Y eso se sumaba a que, por mi rol de Directora de la Unsam, yo daba aún menos lugar a las equivocaciones propias, a pesar de la productividad que ellas tienen en el trabajo de campo.

Porque más allá de mis características personales, pesaba también en el proceso de investigación, el rol que ocupaba en el espacio donde se llevaba a cabo la investigación, la Unsam. En muchos casos, los estudiantes conversaban conmigo dando por hecho que estaban frente a una autoridad, y todavía más, una que tenía como principal función la cuestión estudiantil (lo cual implicaba suponer que aquello que me decían podía tener consecuencias). A veces, incluso, se acercaban buscando efectos, me refiero a situaciones en las que ciertos estudiantes, conociendo la función del área, denunciaban maltratos o prácticas por ellos consideradas injustas; reclamaban que se llevara adelante alguna política vinculada a la vida estudiantil o buscaban la intervención en algún proceso burocrático.

La demanda, la denuncia, la búsqueda de amparo: todos esos elementos intervenían continuamente en el trabajo etnográfico. Y también, por ende, la decepción, el enojo o la gratitud eran sentimientos que me unían cotidianamente a esos estudiantes con los que mantenía contacto, un tipo de vinculación muy alejada de aquella

objetividad propia de los cánones de la investigación positivista. Pero además los vínculos que entablaba solían esperar una respuesta del otro lado, lo que quedaba expresado en la cantidad de veces que mis preguntas eran contestadas con otra: "*¿y vos qué pensás?*".

Más allá de todas estas situaciones, hubo otro elemento que seguramente es el que más afectó el proceso de investigación, un a priori ideológico con el que debí lidiar durante todo el trabajo de campo. Me refiero a la valoración positiva (también podría decir, la convicción profunda) que tengo sobre la formación universitaria. Es un supuesto que se expresa en la idea obcecada de que el mejor destino, la mejor opción vital, para cualquier joven y más aún cualquier joven de procedencia humilde, es la elección de una carrera universitaria. Y si bien entendía que se trata de una posición desacertada e inexacta, que condicionaba mi capacidad de comprensión y de escucha, difícilmente logré dejar de creer en ello (de ahí la idea de convicción).

De esa valoración se derivaba otro riesgo: la posibilidad de caer en una mirada idealizadora de los esfuerzos que realizaban esos estudiantes para mantener sus estudios a pesar de las dificultades a las que se enfrentaban día a día, de todas las restricciones estructurales. Como advierte Bourgois (2010), los intelectuales, muchos de ellos progresistas de clases medias como yo, tienden cada vez más a efectuar retratos puramente positivos de las poblaciones desfavorecidas. Esa amenaza en mi caso se veía acentuada por el hecho de que, a diferencia de los vendedores de crack en Harlem, que desarrollaban una cultura callejera como forma de internalizar los sistemas de exclusión social, estos estudiantes eran personas que buscaban desandar los caminos signados por las profecías del fracaso y correrse de las etiquetas y las posiciones de la vulnerabilidad social. En algún sentido, muchos de los interlocutores de esta etnografía también eran, como advierte Alicia Méndez en su texto *Barro seco* (2020), "excepciones", "pequeños milagros", según la definición de Bourdieu y Passeron (2010): personas que llegaron a las instituciones universitarias pese a no ser hijos de profesionales; que vencieron dispositivos de segregación que la sociología de la educación francesa consideraba infalibles.

En paralelo, como tercera estrategia metodológica y para complementar esas indagaciones, decidí realizar entrevistas en profundidad con estudiantes de distintas carreras de grado, pero que tuvieran en común ser considerados primera generación de universitarios. Uno de los principios de selección de los entrevistados fue la heterogeneidad, tanto en términos etarios, de nacionalidad, estado civil o procedencia social, como de disciplinas a las que pertenecían. Y debo detenerme un momento aquí para explicar esta decisión.

Como señala Tony Becher en su libro *Tribus y territorios académicos*, las disciplinas cuentan con identidades reconocibles y atributos culturales particulares. Se diferencian tanto por los modos en que desarrollan y evalúan las argumentaciones, en que se presentan los juicios, objetivos y justificaciones; como por tener sus propias tradiciones, creencias, principios morales, prácticas y lenguajes; por sus objetos, narraciones e ídolos (Becher 1989). Cada una de ellas, además, le otorga un peso específico a los elementos que componen el sistema de valores de la Universidad: mientras que la erudición es primordial en la filosofía o en la historia, en las ciencias exactas la tradición resulta de menor peso frente a la noción de descubrimiento (Pierella 2014).

Eso explica que la pertenencia a una tribu académica esté definida por la defensa de un territorio intelectual propio y por la exclusión de los *inmigrantes ilegales*. Ser admitido como miembro de un sector de la profesión académica implica no solo un nivel suficiente de competencia en el oficio, sino también "una medida adecuada de lealtad al propio cuerpo colegiado y de adhesión a sus normas". (Becher 1989: 40-43). Así, advierte Becher, analizar cómo un individuo es iniciado en la cultura de una disciplina resulta una pieza clave para la comprensión de la misma.

Siguiendo esa pregunta, muchas investigaciones sobre trayectorias estudiantiles deciden recortar sus indagaciones a campos de conocimiento específicos¹⁹. Sin embargo,

¹⁹ Esto se explica también por la heterogeneidad de experiencias que se derivan de la diversidad del mundo estudiantil y la diversidad de la oferta académica (Dubet 2005). Son tantos los perfiles estudiantiles que vuelve difícil establecer grupos homogéneos: hay carreras con mayoría de estudiantes de niveles socioeconómicos medios y altos, y carreras con mayoría de clases medias, bajas y medias bajas; carreras más feminizadas, es decir, donde el gran porcentaje de estudiantes son mujeres, como las licenciatura de enfermería o psicopedagogía, y otras donde el

esta investigación estuvo guiada por otro tipo de preocupaciones. Antes que preguntarme por el vínculo con un objeto de conocimiento o por la incorporación en tal o cual comunidad o tribu académica, me interesó todo el tiempo pensar la experiencia de estar en la Universidad, y en particular la experiencia de conocimiento, partiendo de una idea del saber como *alteración* (Frigerio 2010). Un saber que, en tanto cuestiona posiciones y desestabiliza certezas, afecta la relación con los otros, con los “saberes” establecidos y por tanto, con uno mismo.

Por todo ello, en contraposición a las investigaciones que ponen el acento en alguna de esas variables para capturar el modo en el que éstas repercuten en las trayectorias estudiantiles, en esta tesis intenté atravesar esas fronteras disciplinares o institucionales, en busca de lo que esas experiencias tenían en común. Y también por esa razón, si registré algunas de esas fronteras disciplinares lo hice con la intención no solo de identificar lo que separan (descifrando qué está afuera y qué adentro) sino también para tomar conciencia de los lugares de unión, de encuentro, de aperturas; los espacios bilingües.

Intenté llevar adelante esas quince entrevistas desde una perspectiva constructivista. Ante la idea frecuente de esta herramienta como un intercambio entre dos personas, una que interroga y otra que responde, y en la que se busca extraer datos o capturar significados, creencias, representaciones, concepciones, la mirada constructivista supone que la entrevista es una relación social. Esto significa que su valor no pasa por su carácter referencial, es decir, por informar cómo son las cosas, sino también performativo: revela que lo que se dice es una interpretación construida entre el entrevistador y el entrevistado en una situación (Guber 2011). Mientras la primera posición supone que la información se obtiene *en* la entrevista y es transmitida *por* el entrevistado, la otra posición advierte que la información se obtiene *de* la entrevista, *por* la interacción, pues contenido y forma son inseparables (Guber 1994).

gran porcentaje son varones, encabezando esa lista algunas de las ingenierías. Y lo mismo sucede con la distribución etaria. Si bien en la Unsam existe un promedio de edad más alto entre los nuevos inscriptos (las Universidades nacionales, en promedio, tienen un 35% de nuevos inscriptos de entre 17 y 19 años, mientras que en la Unsam esa franja alcanza el 21%), la distribución no es equitativa por carrera.

En ese sentido, la mirada constructivista que me propuse me ponía también frente a otro desafío. Como advierte Quirós (2014) no existe una correspondencia directa entre lo que la gente dice (en situaciones sociales hechas para decir) con lo que la gente piensa. Y todavía más complejo, todo eso que se dice no explica de por sí “la perspectiva del autor”, el objeto que, en definitiva, la etnografía procura contemplar. Según Quirós, la experiencia etnográfica muestra que, en modo alguno, la gente nos “dice” cómo es y cómo funciona el mundo a través de la palabra, sino también y de manera fundamental a través de lo que hace, de lo que no hace, de lo que no dice y de lo que hace, intencionalmente o no, por medio de lo que dice.

Busqué por eso que la mayoría de estas entrevistas (no todas) sean con estudiantes con los que, de algún modo u otro, hubiera compartido algún o algunos encuentros previos, y en algunos casos, a los que conocía un poco más estrechamente. Se trataba de estudiantes que me había cruzado en charlas o actividades; a los que registraba por su activismo o su militancia en la Unsam; estudiantes que habían llegado a mi oficina a raíz de mi trabajo. En algunos casos, incluso, se trataba de personas a las que había dirigido en sus tesis o que había tenido en mis cursos, y por lo tanto había acompañado de cerca durante algún período de su trayectoria formativa. Todo eso me permitió construir otro tipo de confianza: acompañarlas a sus espacios de trabajo, conocerlas en la interacción con sus pares. Con dos de ellas terminé generando, de hecho, un vínculo personal y afectivo, una amistad que mantengo hasta el día de hoy.

La organización de esta tesis

Estos distintos abordajes metodológicos explican el recorrido de los próximos tres capítulos, cada uno de los cuales busca reflejar, de algún modo, el conocimiento que surge de esas diversas estrategias. En el capítulo primero se recuperan los relatos de los estudiantes de primera generación sobre sus trayectorias en la Unsam, desde un abordaje cercano a las investigaciones sobre experiencia estudiantil, específicamente desde las perspectivas desarrolladas por Sandra Carli, Francois Dubet y Laura Colabella y Patricia

Vargas. Como decíamos anteriormente, comprender la experiencia estudiantil en relación a otras dimensiones de la vida supone, en principio, poder desplazarse más allá de sus fronteras. Pero aunque esa premisa es cierta, tampoco es posible perder de vista que esa experiencia está vinculada también a lo que sucede ahí, a un *estar en la Universidad*, y no en cualquier Universidad, sino en una con signos específicos.

Por eso, en ese capítulo nos abocamos a algunas de las características de la institución que condicionan los recorridos de estos estudiantes en sus trayectorias académicas y formativas y que son generadores de esa situación de incomodidad, de ajenidad, que mencionábamos en el inicio. Comenzamos retratando el territorio, la geografía, los lugares en los que la Universidad se vuelve una institución de vida, donde las personas hacen o dejan de hacer, donde cambian, aman, odian y viven (Remedi, 2008). Aunque la bibliografía suele concentrarse en la cercanía territorial para explicar la elección de estudiar en las Universidades del conurbano, veremos en ese capítulo que también el campus de la Unsam, su belleza y sus instalaciones y servicios son elementos que despiertan entusiasmo, e incluso en algunas ocasiones, *un enamoramiento*, y que en muchos casos eso contrasta con lo que sucedía en períodos anteriores en otras Universidades públicas, sobre todo de la Universidad de Buenos Aires, institución que en muchos de los relatos de los estudiantes de primera generación de la Unsam sigue apareciendo como la institución universitaria de referencia a nivel nacional.

Pero también veremos que, al mismo tiempo, esa inmensidad puede impactar de un modo apabullante, generando una sensación de pérdida y desconcierto, sobre todo al tener en cuenta que el ingreso a la Universidad implica para muchos de nuestros interlocutores la incorporación a un mundo desconocido (e incluso hostil) y cuyas reglas no siempre resultan claras. El ingreso a la Universidad no solo implica el aprendizaje de contenidos disciplinares, sino también de la propia institución, de lo que en ella se considera correcto o incorrecto, necesario o innecesario. Ante la falta o la precariedad de rituales de iniciación, veremos que estos estudiantes aprenden a moverse y adaptarse aplicando una lógica de *prueba y error*; que desarrollan un conjunto de estrategias en soledad, en el que pesan todavía las competencias adquiridas en las instituciones secundarias.

Analizar el espacio territorial de la Universidad implica también analizar los desplazamientos que ella permite. Y esto sobre todo, pone de manifiesto aquello que advertía Sandra Carli (2012): que la experiencia universitaria es una experiencia situada en ciertos espacios específicos, pero también es una experiencia fragmentada y deslocalizada. En este caso, veremos cómo ir a la Universidad puede generar movimientos inesperados y encuentros con mundos sociales desconocidos y que eso puede generar un desprendimiento de ciertas adscripciones familiares (Pierella 2014). Ese encuentro con lo impropio puede devenir además en una experiencia de acercamiento a la política o a lo político, a las preguntas sobre los debates de la vida pública e incluso a unas ganas de poder *transmitir* a otros (familiares, amigos, vecinos, e incluso desconocidos) que la Universidad puede convertirse un proyecto de vida (Colabella y Vargas 2013).

Además de la cuestión espacial, en ese capítulo se abordará el lugar central que tiene en la experiencia universitaria de los estudiantes de primera generación la relación con los docentes: cómo ciertas prácticas pueden hacer que *den ganas de ir* a cursar y otras hacen que la Universidad no pueda convertirse en un *proyecto de vida*. Los relatos indican una expectativa de relaciones no asimétricas y que lo que permite que ellos se *enganchen*, que construyan una relación afectiva con el conocimiento está mediada (valga la redundancia) por el afecto de sus profesores: por la transmisión de un interés por sus aprendizajes, pero también por sus experiencias de vida previas. De lo contrario, cuando prevalece una distancia, una jerarquía y un desconocimiento de sus intereses y problemas, antes que un *unas ganas de ir a clase, de leer, de participar*, lo que se genera es una obturación. Todo lo cual puede ser el inicio de un estado de duda que incluya hasta la propia decisión de ir a la Universidad.

Finalmente veremos en este capítulo que para atravesar las dificultades en el ingreso, y para sortear los desafíos académicos, la relación con los pares, la posibilidad de armar *un grupete de pertenencia*, resulta un factor fundamental; que el encuentro con otros diferentes a uno, que suelen aparecer bajo la forma de la amistad, motivan, impulsan, movilizan pero también son un elemento fundamental de la experiencia de conocimiento en tanto permiten *dar mil vueltas en los pensamientos*.

En el capítulo 2, nos centraremos en un evento particular, una situación que resulta privilegiada (Sigaud 1996) para conocer más de cerca en qué consisten esas estrategias de adaptación de los estudiantes y qué emociones se movilizan en ellas. Me interesa presentar, primero, a los imaginarios que muchos de esos jóvenes tienen sobre la Universidad y sobre lo que allí sucede antes de ingresar; imaginarios que en algunos casos deben revisar o incluso poner en crisis en pos de la construcción de una identidad estudiantil propia. Porque más allá de las determinaciones estructurales o sociológicas que condicionan el ingreso a la Universidad y la posibilidad de avanzar en ella, las valoraciones morales que esos jóvenes tienen sobre el *ambiente* universitario (*un lugar muy estructurado*, al que *se debe ir bien vestido o donde te van a preguntar de dónde venís*) y sobre las personas que allí circulan (*chetos de Capital*), pueden aparecer como elementos que obturan fuertemente la posibilidad de proyectarse ahí.

Dicho en otros términos, el concepto de Universidad es un concepto de futuro, pero no se trata de un concepto de futuro universal. Veremos, en ese sentido, que muchos de estos estudiantes de primera generación deben ir construyendo un deseo, unas ganas o una voluntad de ir a la Universidad, que deben aprender a considerar a la Universidad como un destino posible *para ellos*. Lo cual revela que, aunque el comienzo de la experiencia estudiantil suele estar asociada al momento de ingreso a la institución, es decir, al pasaje entre niveles educativos, dicha experiencia puede no empezar necesariamente *en* la Universidad, en ese momento iniciático, sino mucho tiempo antes de llegar a ella.

En este capítulo también se observará que esas estrategias de adaptación a la Universidad pueden implicar lo que Erving Goffman (2006) llama ajustes personales. En ese sentido, la decisión de los jóvenes y adultos de "primera generación" de iniciar una carrera universitaria puede ser interpretada a la luz del concepto de carrera moral, en tanto se trata de recorrido, un movimiento a través del cual los sujetos van incorporando ciertos valores, una visión sobre los otros y finalmente, cierta idea sobre el propio yo. Aún así, aunque la Universidad pretende modelar a los sujetos que estudian en ella, veremos también que no exige el abandono de las formas anteriores de ser. Por eso, en esa adaptación a esta nueva configuración cultural, los estudiantes no siempre ni

necesariamente neutralizan sus trayectorias previas y el ejemplo más evidente de esto es lo que algunos de ellos señalan en relación al habla de la Universidad: que no dejan de hablar como lo hacían sino más bien *suman dos o tres* lenguas, se vuelven traductores. Por esa razón también resulta difícil pensar en esa mutación a estudiante universitario como un punto de inflexión o un clivaje, como muchas veces se presenta al ingreso, sino como un recorrido más paulatino y con complejos altibajos.

El encuentro entre estudiantes permitirá, finalmente, advertir que estudiar una carrera universitaria está, en muchos casos, estrechamente en tensión con *las ganas o la necesidad de trabajar y de independizarse*, ya sea por cuestiones materiales o de administración del tiempo. Un elemento que también aparece al momento de elegir qué carrera seguir. En ese sentido, veremos que algunos estudiantes deciden en función de un deseo de *realización personal* y otros con un fin más utilitario, pensando en lo *conveniente para su futuro*. Y que en algunos casos, estas dos cuestiones, aunque aparentemente antagónicas, suelen superponerse.

En el caso de los estudiantes recientemente salidos del secundario, o en aquellos más jóvenes, esa tensión puede cruzarse además con otra, la necesidad de construir una autonomía económica (*las ganas de tener tu plata y comprarte cosas*) y con la propia juventud (*las ganas de pasar tiempo con tu novio, de salir con amigos, de tener una vida*). Por esa razón, la decisión de estudiar en la Universidad puede ir acompañada además por la aceptación de cierto *sacrificio*, de la *necesidad de una austeridad* o de la práctica de hacer *malabares* para combinar todas esas búsquedas del mejor modo posible.

El tercer y último capítulo, finalmente, se propone otro tipo de relato: allí se recuperarán las historias de vida de algunos estudiantes a través del método biográfico²⁰.

²⁰ Como señala Ernesto Meccia en *Biografía y Sociedad*, el método biográfico se apoya en un proceso interpretativo que conduce a entrar en la vida emocional de otra persona y permite construir comprensiones compartidas de las experiencias de vida de otro (Meccia 2019: 34). Dicho enfoque vive en estos últimos años un nuevo impulso gracias a su capacidad de contribuir a la ampliación de la hermenéutica social y a la pérdida de la inocencia sociológica. El método biográfico conoció una etapa clásica representada por la Escuela de Chicago, luego tuvo un «giro cultural» vinculada al ocaso del funcionalismo, y finalmente un «giro narrativo», que asumía que el discurso biográfico de la gente brinda grandes oportunidades para comprender qué ha hecho el mundo en sus vidas y qué le han hecho al mundo sus vidas (Meccia 2019).

La elección de ese abordaje se explica por la necesidad de indagar más a fondo en el objetivo de esta tesis: inscribir el *estar* en la Universidad en relación a otras relaciones y experiencias vitales. En ese sentido, podremos profundizar en la decisión de *seguir estudiando* y veremos que la elección de una carrera antes que una revelación, aparece más ligada a una construcción que mezcla experiencias, personas, ambientes y racionalidades (e irracionalidades) diferentes.

Las biografías de muchos de estos jóvenes y adultos de primera generación muestran que a veces no solo se trata de poner en cuestión, de movilizar, las formas de pensar a la institución, sino también *la manera de pensar en ellos mismos*: deben dejar de sentirse menos y convencerse, una y otra vez, que ellos también *pueden ser parte*. Un ejercicio que convierte a la Universidad en un lugar en el que *ponés mucho de vos*: no solo tiempo y esfuerzo (e incluso, la inversión de dinero), sino también los valores aprendidos en los hogares, en sus familias de origen. En ese sentido, también ese capítulo revelará que la posibilidad de imaginarse en la Universidad se construye con la participación de distintas personas y experiencias.

Tal como señala la bibliografía sobre el tema, la familia en su conjunto y en particular los padres, aparecen como actores capaces de condicionar esa decisión en un sentido como en otro, a través de la acción o la omisión. Pero más allá de ese primer entorno familiar, las biografías señalan que los estudiantes van armando una cartografía de voces, situaciones, escenarios que permiten darle cuerpo a un deseo de seguir estudiando. Los amigos, los tíos, las maestras, el barrio, los profesores de los programas sociales, el *entorno*, otras familias cercanas, conforman un tejido de relaciones interpersonales, una *figuración* para tomar el término de Norbet Elias (1982).

Si en el primer capítulo se observa cómo el *estar en la Universidad* puede abrir nuevas formas de mirar, pensar, hacer, de construir relaciones, en este último veremos además cómo esa experiencia estudiantil, esas nuevas maneras de relacionarse con el saber, con los otros, con el mundo y con uno mismo, tiene resonancias más allá de la Universidad. Porque si bien esas formas de mirar, de pensar, de hacer pueden expresarse a través de los lenguajes, los gustos, las preguntas de un campo de conocimiento específico, involucran una transformación más general. Dicho de otro modo, veremos

que el tránsito por la Universidad puede ir *afectando* a las personas, o en términos de Quirós, que los puede hacer ser (hacerse) personas (Quirós, 2011).

Eso explica por qué algunos expresan que ir a la Universidad los *engrandece* y otros manifiestan en torno a la Universidad una *necesidad*, no ya en el sentido clásico del término, asociado a las necesidades materiales, sino para combatir las incertidumbres, para poner *el sentido antes que la supervivencia*, para no ir por la vida flotando o también para romper con las lógicas o destinos que aparecían como escritos de antemano. Pero también veremos que esas transformaciones no están libres de tensiones, ni con ellos mismos ni con la propia familia o el entorno donde crecieron. Y eso no solo por lo que implica en términos de desarrollo de una individualidad que toda carrera universitaria requiere (la necesidad de *enfocarte en vos mismo*) sino por la experiencia de un desarraigo, de pasaje hacia *un no-lugar*, o aún peor por el miedo de una traición a sus orígenes.

Antes de terminar esta introducción, quisiera hacer dos aclaraciones en relación a la estrategia textual de esta tesis. El primero de ellos tiene que ver con ciertos atributos que me tomé en la construcción narrativa de los tres capítulos. Por el cuidado de los estudiantes que participaron de la etnografía, los nombres de todos ellos fueron modificados, así como en ciertos casos, sus carreras. También modifiqué referencias que permitieran la identificación de esos sujetos. En ciertas ocasiones, además, me permití intervenir en el tiempo y en el espacio del contexto original de algunas situaciones narradas. En particular, en el capítulo 2, aunque la escena se concentra en un evento realizado solo en un año, inserté allí otras intervenciones y diálogos que sucedieron en el mismo evento aunque con otros estudiantes, un año antes.

El segundo comentario tiene que ver con los diferentes registros de escritura. La opción por tres tipos de narración se vincula a las diversas estrategias de producción de conocimiento, que resultaban complementarias entre sí, pero cada una de ellas era incompleta en sí misma: ni la observación participante en espacios públicos, ni las notas de campo sobre las situaciones vinculadas a mi trabajo en la Universidad, ni las entrevistas en profundidad podían, de modo independiente, plantear a la experiencia estudiantil de un modo integral, mi principal interés. Por esa misma razón, aunque cada

uno de los capítulos ponga mayor énfasis en ciertos temas, la organización de esta tesis no está dividida por conceptos, variables o momentos de la trayectoria estudiantil, sino que todos ellos aparecen inevitablemente, entrecruzados.

CAPÍTULO 1

Geografías

El campus de la Unsam, ubicado en la ciudad de San Martín, a metros de la General Paz, se asienta sobre una abandonada playa ferroviaria. Como otras universidades construidas sobre antiguas fábricas o laboratorios petroleros, su paisaje es por eso un reflejo de las crisis económicas recientes, pero también de un sentido de la oportunidad. Muestra la convergencia que existió, durante los años noventa, entre la disponibilidad de instalaciones en desuso (producto del proceso de desindustrialización) y un sistema universitario en expansión que necesitaba de nuevos espacios para el desarrollo de sus actividades (Carli 2012).

El Estado nacional cedió a la Unsam los terrenos linderos a la estación Miguelete del Ferrocarril Mitre en 1998, seis años después de su creación²¹. Desde ese momento y hasta mediados de los años 2000, comenzó entonces un lento proceso de recuperación y rehabilitación de los edificios ferroviarios, y con mayor énfasis, del Tornavías, un galpón circular de techo a dos aguas, que más de un siglo atrás servía para ajustar, lavar y llenar las locomotoras a vapor, y que en la actualidad funciona como el centro neurálgico del campus.

Hoy, en el Tornavías, además de las aulas y los laboratorios de dos de sus principales Escuelas, están ubicados la biblioteca, los bares, los kioscos, la sala de computación, la librería y el cajero automático. Una concentración de servicios que

²¹ La Unsam pertenece a la segunda generación de Universidades nacionales. Según el relato oficial, que como todo relato tiene algo de mito de origen (Rovelli, 2019), ésta se creó formalmente el 10 de junio de 1992, en respuesta a dos objetivos convergentes: el "deseo de las fuerzas vivas" de San Martín de contar con una universidad para cubrir las demandas vinculadas al desarrollo local; y la necesidad del sistema de educación superior de avanzar con el proceso de descentralización de las universidades tradicionales, producto de la ampliación creciente de la matrícula. Desde su creación y hasta 1998, es decir, durante el "período de normalización institucional", la Unsam funcionó no solo sin un campus, sino sin un proyecto institucional definido, sin un sistema socio-estructural y sin un sistema cultural que le diera sostén (Remedi 2008). Recién en 1998 se realizó, junto con la entrega del campus, la primera asamblea Universitaria y la aprobación del Estatuto.

explica por qué hay quienes se refieren a él como *el centro* y que contrasta con la aridez de la 25 de mayo, la avenida paralela al campus. A esa altura, en 25 de mayo, solo se encuentran gomerías, galpones, estaciones de servicio, fábricas y las casas de chapa y ladrillo a la vista que resisten el avance de la Universidad sobre los antiguos terrenos abandonados. Ni plazas, ni comercios, ni bares: ningún espacio abierto para el encuentro, la conversación o el consumo. Es decir, no hay en esa avenida, ni en las inmediaciones a la Unsam, un espacio para pasar el tiempo libre o "flotante" de la vida universitaria, para la *lógica del vagabundeo* propia de la experiencia estudiantil (Carli 2012: 123).

El Tornavías es, además, el lugar elegido por las agrupaciones para desplegar afiches y carteles con consignas e imágenes que se repiten en simultáneo en otras Universidades públicas y que tienden a ganar mayor presencia durante los meses de campaña electoral o frente a algún episodio relevante de la agenda internacional. Cuando escribía esta tesis, la más repetida era “No al golpe en Bolivia”, una reminiscencia del “No a la guerra en Irak” de mis años de estudiante en la UBA. En Unsam, sin embargo, la apropiación del espacio por parte de las agrupaciones suele ser más discreta y limitada, apenas dos o tres mesas sobre cada una de las salidas de la Corona, lo cual refleja otras dimensiones cotidianas de lo político que aquellas expresadas en la Universidad de Buenos Aires²² (Blanco 2017: 24).

Del Tornavías parte, entonces, el camino que atraviesa las ocho hectáreas irregulares del campus y que termina en el Aulario, a metros de la estación de tren Miguelete. En ese primer tramo es común encontrarse a los estudiantes reunidos sobre el

²² Siguiendo a Elsie Rockwell, Rafael Blanco (2011) aborda en su libro *Escenas militantes*, la apropiación del espacio de las organizaciones estudiantiles en las Facultades de Psicología y Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires como un proceso conflictivo, relacional, múltiple y transformativo, en la medida en que se propone hacer “otra cosa” respecto de los usos prefigurados. En ese sentido, la escasa apropiación del campus y otros edificios por parte de las agrupaciones estudiantiles de la Unsam, parece mostrar una menor potestad de éstas para disponer del espacio, así como revela otro vínculo entre militantes y autoridades y entre estudiantes militantes y no militantes. De hecho, según recordaba Clara, ex consejera estudiantil y creadora de una de las agrupaciones más antiguas, Compromiso Unsam, las pocas veces que las agrupaciones intentaron traspasar esos límites, por ejemplo, para pintar un mural de Jorge Julio López, desaparecido en democracia, fueron los propios estudiantes quienes frenaron la iniciativa de las agrupaciones.

césped, acostados bajo la sombra de los jacarandás o ensayando figuras de acrobacia o alguna partitura musical. También son espacios de reunión y de ocio, las mesas metálicas dispersas por esa zona y dos de las obras que conforman el paseo escultórico de la Unsam: *Percanta*, de León Ferrari, y *Firulete*, el mástil donde se enarbola la bandera argentina.

Los primeros edificios de ese recorrido conservan, como el Tornavías, la infraestructura inglesa y ferroviaria. A la derecha están la vieja estación de tren, convertida en Teatro (donde se presenta parte de la oferta cultural) y el Rectorado: una estructura rectangular, cubierta por ventanales, que parece querer transmitir un concepción abierta y transparente del poder. A la izquierda, se encuentran, por su parte, el auditorio y el microlab, dos viejos tanques metálicos de combustible gasoil, de 240 mts². Gemelos en forma y tono no se parecen, sin embargo, en su interior, porque ambos cumplen funciones diferentes. El primero es una sala de danza pero también el lugar donde se llevan adelante ciertos actos oficiales y las reuniones del Consejo Superior. Su reacondicionamiento incluyó un tratamiento acústico, pisos flotantes y la incrustación de unos falsos vitraux que vuelven su iluminación algo eclesial.

En el segundo tanque, en cambio, están los laboratorios de microelectrónica (o de caracterización de dispositivos o productos micro o nano electromecánicos) y por eso, cuenta con una sala limpia (a la que se debe ingresar con un traje de protección) y una mesa antivibratoria. También allí está la impresora 3D, elemento que convierte al microlab en el lugar que mayor entusiasmo despierta entre los grupos de estudiantes secundarios que, cinco o seis veces por semana, conocen a la Unsam por las visitas guiadas que realiza el Programa de Vinculación con Escuelas Secundarias.

Más adelante, el sendero se bifurca. Por el camino principal, se encuentran el laboratorio de bioseguridad Nivel 3 (un edificio herméticamente cerrado donde se experimenta con agentes patógenos de alto riesgo), la carpa de circo y el comedor universitario, rodeado por amplias galerías disponibles para la sobremesa y los grupos de estudio. El camino paralelo, en cambio, atraviesa un pequeño bosque de pinos pegado a las vías del ramal Mitre, lugar predilecto para aquellos que buscan escapar unos minutos

de la rutina, y donde el sindicato no docente construyó dos pequeñas parrillas disponibles para festejos informales de la comunidad Unsam.

Ambas rutas vuelven a juntarse, unos metros más adelante, por un camino que atraviesa el centro de rehabilitación (un espacio que brinda, de modo gratuito, turnos de traumatología, oftalmología o nutrición) y la cancha de fútbol donde todas las semanas se juega el torneo interclaustrales. El recorrido, finalmente, termina en el Aulario, un conjunto de cuatro naves metálicas en los que se dictan las carreras de arquitectura y de restauración patrimonial, y antes de la salida, a metros de la estación Miguelete, la parada del transporte interno al campus.

Por la inmensidad del espacio y por toda la variedad de conocimientos, estéticas y experiencias que ofrece, es común escuchar a algún visitante exclamar, con sorpresa, que el campus Miguelete no tiene nada que envidiarle a los campus universitarios de los países desarrollados. Y también por eso es común que un aspirante a la Universidad piense lo mismo que pensó Sofía, una joven de cuerpo menudo y cierta timidez en el gesto, al ver todo eso por primera vez: *guau, esto es Disney*.

La bibliografía sobre el tema suele remarcar como un elemento positivo la dimensión territorial de las Universidades del conurbano: lo que el emplazamiento en una localidad facilita a los estudiantes de esa zona y de las zonas aledañas, en términos de tiempo de vida y de viaje (Colabella y Vargas 2013). Esta cuestión territorial es un elemento presente en el relato de muchos de los estudiantes de la Unsam que formaron parte del trabajo de campo, y en particular, un elemento que rescataban aquellos que habían tenido experiencias previas o que habían especulado con inscribirse en otras Universidades, especialmente la UBA.

Estoy a un tren; antes, en la UBA, me aburría del viaje, de no tener vida, contaba Graciela, trabajadora del Consejo Escolar de San Martín y estudiante de sociología; queda en Miguelete, qué golazo porque si tengo que ir a capital no lo voy a sostener ni en pedo. Mucho viaje y me voy a quemar, pensó Roberto, vecino de José León Suárez, antes de inscribirse en psicopedagogía; por cercanía me convenía la Unsam, quedaba a mitad de camino entre mi casa y la casa de mi novia. Además la sentía más cerca de capital que la UBA, recordaba Iván, un joven esbelto, estudiante de arquitectura; yo no

sabía que existía esta facultad, si tenía que ir a Puán no iba a poder porque soy muy hincha con mis hijos, agregaba Natalia, una estudiante de antropología que vive a menos de diez cuadras, del otro lado de la General Paz.

Sin embargo, además de la cercanía y de la facilidad que ésta implica, los estudiantes expresaban también que la inmensidad y sobre todo la belleza del campus habían sido elementos relevantes en la decisión de estudiar allí²³, o más profundamente, que el campus los había *enamorado*. Es la expresión que utilizaron, por ejemplo, Valeria y Walter, estudiantes de enfermería y de antropología. Walter, un joven colombiano que trabaja como repartidor en una empresa de plataformas, estudiaba antropología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, pero al conocer el campus y ver que la Unsam *no era encerrado como Puán, que podía mover el cuerpo*, decidió hacer el cambio de institución sin pensar en otras variables²⁴. Irene, por su parte, conoció a la Unsam en una visita guiada con su escuela secundaria. Como vive en José León Suárez, había ido a esa recorrida expectante por la comodidad de estar a un par de estaciones de tren. Pero allí se encontró, además, con *todo esto re lindo, los laboratorios, la infraestructura, las cosas que tenía. Todo eso hizo que decidiera a anotarse directamente*.

²³ El Programa de Vinculación con Escuelas Secundarias de la Unsam realizó una investigación mediante la cual se determinó el mayor impacto que tiene en los estudiantes conocer el campus a la hora de decidir continuar una carrera en la Universidad, en comparación con los efectos que tiene el llevar información sobre la Universidad a las Escuelas. De allí se decidió concentrar casi toda la energía del programa en las visitas guiadas por el predio.

²⁴ El contraste entre la apertura del campus y la sensación de encierro propia de la masividad, sobre todo en la Universidad de Buenos Aires, apareció en muchos otros de los relatos de estudiantes primera generación. Una comparación que resulta lógica si se tiene en cuenta aquello que describe Carli (2012) sobre los problemas edilicios y de infraestructura en ciertas facultades de la Universidad de Buenos Aires durante los años posteriores a la crisis de 2001. Así, a pesar de que la UBA sigue apareciendo para muchos estudiantes que participaron de esta etnografía como la institución universitaria de referencia a nivel nacional, también recordaban su paso por ella, como una experiencia marcada por el *caos y desorden*, y con el desconcierto de no entender por qué era todo *feo y sucio*. Noelia, estudiante de sociología, narra al respecto: *"Llegamos a la puerta de la facultad en Marcelo T, y había gente, gente, gente, y yo me quedé así (estática) y mi compañera siguió hasta que se dio cuenta que yo me había quedado atrás. La gente gritaba y subían todos apretados. Y me dijo 'aula 100, tenés que subir, vamos', y yo me quedé como atrás. Y ella se dio vuelta y me dijo 'dale, vení'. Me apabulló, todavía tengo la imagen en la cabeza de la gente entrando y saliendo y yo así (...) El bar era horrible, y yo me preguntaba por qué, por qué está todo sucio, por qué se esfuerzan para que sea todo feo, si lo podés hacer lindo, estás en una universidad. Hasta la compañera que tiene una olla popular le pone más onda que este bar, se esfuerza para que sea más lindo, más amigable. Ser popular no es ser croto ni ser sucio ni nada. A mí me molestaba mucho eso de la UBA"*.

El enamoramiento que los estudiantes expresaban en torno al campus parece revelar entonces que si bien la cercanía territorial es un elemento clave, en tanto habilita a los vecinos de la localidad de San Martín y de las localidades cercanas proyectarse en la Unsam, también lo son *todas las cosas* que el espacio ofrece, más allá de la formación disciplinar o profesional, o dicho en otros términos, la idea de enamoramiento parece poner de manifiesto unas ganas de los estudiantes de apropiarse de eso 'que está ahí' para poder ellos también '*estar ahí*' (Remedi 2008).

En ese sentido, podemos pensar que las expectativas de los estudiantes vinculadas al ingreso a la Universidad no se limitan solo al inicio de una carrera universitaria o a la incorporación a una determinada comunidad o tribu académica (Becher 1989), sino también a la inclusión en el ámbito universitario, un ámbito con señas particulares frente a otros niveles educativos. Y siguiendo ese razonamiento, podemos suponer también que la decisión de estudiar una carrera universitaria no solo está guiada por un deseo hacia el futuro (obtener una titulación) sino también hacia un presente: unas ganas de habitar el espacio social de la Universidad, de incorporarse como ciudadano de esa *microsociedad*²⁵ (Remedi 2008).

Si empezamos este recorrido por el campus de la Unsam es, en definitiva, porque se trata de uno de los escenarios en los que la Universidad se vuelve justamente una institución de vida (Remedi 2008), donde los jóvenes y adultos transcurren su tiempo de cursada y de ocio, donde llevan adelante sus prácticas políticas y sus encuentros; donde cambian, aman, odian y viven; donde llevan adelante un recorrido, un conjunto de experiencias que, como iremos viendo, difícilmente puedan reducirse a una formación profesional.

²⁵ Remedi (2008) describe a la Universidad como un lugar de actuación de los sujetos, pero además como una institución atravesada por una tensión entre un sistemas socio-estructural formal y un sistemas cultural, por una "estructura colectiva de significados simbólicos". La organización socio-estructural está compuesta de interacciones de las estructuras formales de la institución, de las estrategias políticas y de los procesos de conducción, así como de todos los elementos auxiliares de la vida y del funcionamiento institucional: objetivos y metas formales, estructuras de autoridad y de poder, mecanismos de control, etc. El sistema cultural, por su parte, reúne los aspectos expresivos y afectivos de la institución en una estructura colectiva de significados simbólicos: los mitos, las ideologías, los valores. Abarca también, los artefactos culturales presentes en los ritos, ceremonias, costumbres, elementos arquitectónicos y las formas en que los sujetos los aprehenden.

Laberintos

La inmensidad y la belleza del campus, sin embargo, también pueden generar desconcierto y distancia, sobre todo en los que recién ingresan y si se tiene en cuenta el carácter inestable, precario y contingente del pasaje entre niveles educativos (Pierella 2011). Para aquellos jóvenes primera generación que se encuentran recién salidos del secundario y sienten, como Sofía, que *te pegaron una patada y te quedaste en el medio de la nada, sin saber para dónde ir ni qué hacer*, esa inmensidad y esa belleza pueden resultar desconcertantes. Es lo que se observa, por ejemplo, en las visitas de las escuelas secundarias, cuando algunos jóvenes llegan a la biblioteca o los laboratorios y, con asombro, preguntan si son lugares a los que se tenga que ir *bien vestido*.

Se trata de una tensión con aires de familia a aquella que genera la masividad de la UBA. Si bien esta característica habla de la democratización del sistema, puede implicar también para los estudiantes la necesidad de construir estrategias de adaptación, que muchas veces se elaboran en soledad. En ese sentido, podríamos decir que la amplitud y la belleza del campus resulta un atractivo al mismo tiempo que puede llevar a los jóvenes a tener que aprender a desplazarse y moverse por un territorio inmenso y desconcertante (Coulon 2015)²⁶.

Si una estudiante llega al campus desconociendo la ubicación del edificio que busca, o peor aún, si no se sabe con precisión a dónde está yendo, si simplemente decide ir a ver *en persona qué se puede hacer en la Universidad*, como hizo Esteban, estudiante de Ciencia Política, cuando fue a acompañar a inscribirse a unas amigas del secundario,

²⁶ Según advierte Coulón (2015), el pasaje a la universidad se acompaña de modificaciones importantes en relación con tres ámbitos presentes en todo aprendizaje: el tiempo, el espacio y la relación con las reglas y los saberes. En relación al espacio, esta modificación se expresa en una sensación de pérdida de los estudiantes ante la enormidad de los espacios. Esta experiencia es corroborada por la Oficina de Información y Orientación a Estudiantes de la Unsam. Del total de consultas que esa oficina registra cada año, un 14% (el segundo tema más presente después de información sobre el ingreso) se vinculan a la ubicación de aulas y edificios.

la Unsam puede convertirse además en *un laberinto*, en *un terreno desolado*, como lo describió Sofía. Un espacio sin entradas, ni salidas, ni carteles o indicaciones.

Y esa experiencia de desubicación puede mantenerse durante los primeros años de la carrera, pero además puede combinarse con las dificultades para aprender los códigos de esa nueva configuración cultural a la que esos jóvenes y adultos se incorporan y que muchas veces no están escritos ni explicitados en ningún lado, razón por la cual la Universidad en ciertos casos puede aparecer como una anarquía organizada (Dubet 2005): *como un golpe en la cabeza*, sintió Noelia el ingreso a la carrera de sociología, porque *no entendía nada* y tardó mucho en entender *qué texto era para qué clase, ni cuál era la diferencia entre práctico y teórico*. Una experiencia similar a la que narraba Sofía, que *no sabía lo que era un parcial, hasta que se encontró con uno y fue terrorífico*. Por todo eso, agregaba Roberto, ese primer contacto con la Universidad puede convertirse en un ejercicio de *prueba y error*:

"Saber que hay distintos edificios, distintas carreras, y cátedras, saber que tenés que pedir un certificado. Eso lo fui hablando con mis compañeros porque nadie venía y me decía está este lugar. Llegué preguntando. Y así fui aprendiendo, preguntando y metiéndome, equivocándome de aula, saliendo. Había cosas que a veces me sentía muy excluido en el lenguaje que era muy difícil. Vos venías del barrio y el "che, ¿qué onda?"... Acá no se manejan de esa forma. Son otras formalidades que me tuve que ir acostumbrando y lo fui aprendiendo porque me metía y preguntaba. Me amoldé, no me quedó otra".

El oficio de ser estudiante universitario (Coulon 2015)²⁷ implica no sólo acercarse a aprendizajes más complejos, sino también insertarse en un espacio con prácticas

²⁷ Según Alain Coulon, la primera tarea que un estudiante debe cumplir cuando llega a la universidad es aprender su "oficio del estudiante". En ese sentido, propone la entrada a la universidad como un pasaje, en el sentido etnográfico del término, en tres tiempos: el tiempo de la extranjería, en el cual, el estudiante entra en un universo desconocido, donde las instituciones rompen con el mundo familiar que acaba de dejar; el tiempo del aprendizaje, donde se va adaptando progresivamente y se logra una conformidad; y finalmente, el tiempo de la

anónimas y despersonalizadas. Es común que docentes y autoridades de las Universidades públicas esperen que los estudiantes no solo *vengan del secundario* con un conjunto de aprendizajes previos, sino con una capacidad de organizarse según los parámetros que espera la Universidad: adaptarse a la forma de organización interna, a los ritmos de cursada y de estudio, a la lógica de los exámenes, a la burocracia universitaria. Se trata de un imaginario estudiantil propio del momento fundacional de las Universidades latinoamericanas que aún sigue vigente y que supone a la autonomía de los estudiantes como una condición ya dada y no como un rasgo a construir.

Pero aunque cierta bibliografía suele asociar esa falta de autonomía a la reticencia de los jóvenes para salir de un estado de minoridad²⁸, lo que señalan Roberto, Noelia y Sofía (estudiantes que, como veremos en el último capítulo, tuvieron que asumir responsabilidades propias de los adultos muy tempranamente) es que esos saberes que la institución espera resultan completamente novedosos en relación a sus trayectorias vitales: "*Me dicen abstract, ¿qué es un abstract?, ¿un resumen?, ¿y por qué no decís resumen?*", se quejaba Carla, estudiante de antropología; "*tenía que estar con el celular, buscando palabra por palabra, viendo qué me querían decir, porque no las había escuchado en mi vida*", recordaba Natalia.

Como veremos más en profundidad en el próximo capítulo, en muchos casos, el ingreso aparece como la instancia en la que los estudiantes sienten una falta (de herramientas, habilidades, conocimientos) vinculada a los hábitos de estudio y al tipo de aprendizajes adquiridos en el secundario y en la que se encuentran ante el desafío de construir estrategias para sortear esas dificultades de manera autónoma. El ingreso se convierte así en un momento en el que se pone verdaderamente en juego la disciplina propia y en el que muchos de los estudiantes de primera generación deben realizar un

afiliación que es aquel que se manifiesta notablemente por la capacidad de interpretación, mismo de transgresión, cara a cara con las reglas (Coulon 2015).

²⁸Zizek señala al respecto: "La situación corriente en la cual, luego de salir del proceso de educación y dependencia, se me permite ingresar en el universo adulto de madurez y responsabilidad ha sido doblemente invertida: al niño se lo reconoce como un ser maduro y responsable y, al mismo tiempo, se prolonga indefinidamente la niñez, es decir, que nunca nos vemos obligados a 'crecer' puesto que todas las instituciones que intervienen después de la familia funcionan como familias sucedáneas, proporcionando un ámbito solícito para nuestros esfuerzos narcisistas" (Zizek en Pierella 2014: 55)

trabajo sobre ellos mismos: *“Uno viene con la forma de estudiar que es el día anterior. Y después empezás con las materias del ciclo básico y te das cuenta que tenés que estudiar con tiempo, leer. A mí se me complicaba con el trabajo y fueron dos, tres años duros. Hubo momentos que pensaba en abandonar”*, contaba Roberto.

Por todo eso, por la sumatoria de desafíos, el ingreso a la Universidad es en ocasiones vivido como una prueba de la personalidad (Dubet 2005). Un momento en el que se experimenta soledad, frustración, incomodidad o desconcierto. Todo lo cual nos invita a pensar la transformación a estudiante universitario no tanto en términos de identidad, que es como se lo propone la institución, es decir, aquella que se adopta a partir del ingreso efectivo a la carrera y después de haber aprobado los dispositivos de ingreso, sino en términos de identificación. Una identificación que se construye en términos relacionales, que no es estable ni está determinada, que puede ganarse o perderse, y que tiene condiciones materiales y simbólicas en las que afincarse (Hall 2003).

Esa falta de herramientas necesarias para manejarse en la institución, además, no solo se limita al ingreso. También puede condicionar otras instancias de la trayectoria estudiantil, como contaba Esteban. Si bien él pudo sortear ese *gran desfase* entre la educación que había tenido en la secundaria y la Universidad y aprender *esas palabras que no entendía y que aparecían en clases y formularios*, hoy siente que el desconocimiento de las lógicas de la Universidad hizo que se *perdiera cosas*:

“Yo me enteré hace dos años que existía la posibilidad de hacer una carrera como investigador. Y no sabía que era necesario o importante eso de presentarse a congresos, cuestiones del mundo académico que no conocía. Tal vez hubiese empezado mi carrera como investigador antes. Me lo fui perdiendo”.

Como vemos hasta aquí, la experiencia de ingreso a la Universidad de los estudiantes de primera generación que participaron de esta etnografía, no solo está marcada por el contacto con nuevos aprendizajes sino por la búsqueda por comprender a

una institución que suele ser excesivamente opaca para los recién llegados y que puede serlo aún más para quienes vienen de hogares donde no se haya tenido un contacto previo con ella. Como señala Pierella (2011) y reafirmaban varios de los estudiantes de esta etnografía, esta opacidad está vinculada a muy diversos elementos: los recorridos espaciales, las formas de acceso a la información, las modalidades de estudio necesarias, las formas de lectura y escritura, los modos “apropiados” de dirigirse a los profesores.

Por todo ello, y ante la falta o la precariedad de rituales de iniciación para incorporarse de este mundo desconocido (e incluso hostil), vemos que los estudiantes aprenden a moverse y adaptarse, a *amoldarse*, aplicando una lógica de *prueba y error*; que desarrollan un conjunto de estrategias individuales en el que pesan todavía las competencias adquiridas en las instituciones secundarias. Y así es cómo, siguiendo a Dubet, vemos que los estudiantes de primera generación deben enfrentarse a un tipo de selección basada no solo en el rigor de las pruebas, sino también en la incertidumbre de las situaciones: mientras algunos estudiantes se acostumbran con más facilidad a las normas, las tradiciones y los códigos latentes de la universidad, muchos otros parecen dejados a su suerte (Dubet 2005).

Desplazamientos

El campus funciona como el núcleo de la Unsam, pero eso no tiene que hacernos perder de vista algo que también es central en términos de lo que la espacialidad permite y lo que obtura. La organización de la Universidad en Unidades académicas con cierta autonomía tiene efectos sobre los recorridos de los sujetos que de ellas participan. Aunque el campus sea uno, hay desplazamientos que son más frecuentes que otros. Los estudiantes del *Aulario* difícilmente van al *centro* porque, ante la falta de carteleros, muchas veces no se enteran de las actividades que allí se desarrollan. Y lo mismo sucede en sentido contrario para los estudiantes de las carreras de historia o de educación que cursan en el Tornavías y que no necesariamente saben que en el Centro de rehabilitación pueden pedir un turno médico con especialistas. Y estos recorridos se limitan aún más

con el tiempo cuando, ante el alargamiento de la carrera y las dificultades laborales, se acude a la universidad desde una experiencia menos colectiva (Carli 2012). Así lo contaba Iván, un estudiante de arquitectura:

"Prácticamente no voy nada para el resto del campus, me parece muy linda esa zona pero no la visito seguido. A la biblioteca fui muy pocas veces. En primer o segundo año nos juntábamos en las mesas de abajo de biblioteca con el tablero, a dibujar. O cuando estudiábamos las materias de matemática íbamos a las salas de reuniones, y usábamos el pizarrón para resolver ejercicios todos juntos. Eso me gustaba mucho. Pero ahora no voy tanto porque a medida que pasan los años los ritmos con los que cada uno cursa la carrera se diferencian".

Más allá del campus, estudiar en la Unsam abarca experiencias fragmentarias y heterogéneas por la dispersión territorial de la institución. Así como otras Universidades, la Unsam cuenta con veinticinco sedes²⁹. Es decir, se puede ser estudiante de la Unsam

²⁹En San Martín se encuentran las oficinas del centro de la Secretaría Académica, de la Secretaría Administrativa y de la Secretaría de Extensión (las sedes de *Ayacucho*, *Yapeyú* y *Belgrano*, de acuerdo a los nombres de las calles) así como la *Escuela de Economía y Negocios* (EEyN), la cual tiene la mayor matrícula estudiantil y está compuesta, en su gran mayoría, por vecinos del partido. Todas ellas se hallan a un radio de diez cuadras a la redonda, cerca de la Municipalidad y a una distancia del campus que puede realizarse a pie. También en San Martín se encuentran las dos sedes de la Escuela Secundaria Técnica y la del Centro Universitario de la Unidad Penitenciaria N°48 (las tres cercanas entre sí, *al fondo* de José León Suárez, justo pegado al camino del Buen Ayre y los basurales del CEAMSE) y, sobre la colectora de General Paz, la sede del Instituto Sábató, en el predio del Centro Atómico Constituyentes de la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) y el Incalin, en la sede del INTI sobre el Polo Tecnológico Miguelete. En Capital, por su parte, se encuentran la sede Volta (el edificio construido por el arquitecto Ezequiel Bustillo sobre la Avenida Diagonal Norte) donde funcionan gran parte de los posgrados, y los Centros Tarea y Espigas del Instituto de Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural, en los barrios de Barracas y Monserrat. Sobre la calle Ramsay, en el Servicio Nacional de la Rehabilitación, un complejo creado durante el peronismo y cuyos edificios aún conservan la estética de paredes de piedra y techo de teja rojiza, se encuentra el Instituto de las Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento, donde se dictan las carreras de Órtesis y Prótesis y Terapia ocupacional, entre otros. Finalmente, las sedes más alejadas son el Instituto Dan Beninson, en el centro Atómico Ezeiza; el Instituto Tecnológico Chascomús, ubicado en esa localidad; y el observatorio Pierre Auger del Instituto de Tecnología en Detección y Astropartículas, en Malargüe, Mendoza.

sin haber visitado nunca el campus, y más aún, la localidad de San Martín y por ende, se puede haber hecho una carrera completa sin saber siquiera que existen consejerías contra la violencia de género o un sistema de becas de apoyo económico. Pero también puede suceder lo contrario: que esa dispersión permita desplazamientos inesperados. Que lleve a Luna, una estudiante de psicopedagogía que vive en Capital, a conocer por primera vez una Unidad Penitenciaria y así termine por interesarse en la educación en contexto de encierro y por desarrollar su tesis sobre esa temática. O a Martín, que comenzó su licenciatura en sociología en el CUSAM y la terminó en el campus, a viajar todas las semanas al centro de la ciudad para seguir su doctorado y que allí se encuentre con Oscar, Graciela o José, todos ellos vecinos de San Martín, pero también con compañeros de otras provincias del país y de otros países de la región.

Como señalan varios textos, la experiencia universitaria es de por sí una experiencia urbana. Estudiar una carrera propicia la reunión en zonas desconocidas, la apropiación de nuevos barrios o localidades. Los estudiantes adquieren, al estudiar, un conjunto de aprendizajes sociales vinculados a la ciudad y sus alrededores (Carli 2012). Clara, vecina del Partido de 3 de febrero, contaba que estudiar Biotecnología la llevó a conocer por primera vez un country del Partido de Tigre de la mano de una compañera de curso y al mismo tiempo, a concurrir cotidianamente a la Escuela 47 del Barrio de Carcova para investigar la contaminación del Río Reconquista. Y Esteban, que vive a metros del Ceamse y se crió con la imagen de sus vecinos asistiendo al relleno sanitario, narraba un viaje de estudio a la ciudad de Amaicha del Valle donde descubrió que hay lugares en los que la idea de comer de la basura resulta inconcebible.

La experiencia de ir a la universidad es una experiencia urbana al punto de que puede significar, como le sucedió a Noelia, la necesidad de mudarse de barrio, esa porción del espacio público que, a partir de su circulación cotidiana se vuelve también un espacio privado, y por lo tanto un espacio de pertenencia e identificación. Como una estrategia para *aprovechar el envión y avanzar en la carrera*, Noelia decidió mudarse de Merlo (donde vivió toda su vida) a Ramos Mejía y así quedar sobre la línea del tren Sarmiento y *cortar distancia*. Algo similar a lo que le pasó a Esteban. En su caso, el estudiar en la Universidad lo llevó a buscar un departamento cerca del campus y así

terminó por encontrar uno a media cuadra de la General Paz, lo que lo convirtió en un porteño:

"Hoy me mudo, lamentablemente paso a ser porteño. Es tremendo, toda la vida viví en Lanzone, no sé lo que significará mudarme. Villa Pueyrredón es muy barrio, pero no sé qué va a pasar, si voy a extrañar. Hay una sensación... Pienso que iré muy seguido, pero va a ser un cambio. Y seguramente me va a dar un poco de vergüenza: el chico de Lanzone que ahora es porteño. El otro día hablando con una amiga, me dijo ¡te vas del barrio! Una amiga de Suárez. Y me dijo, ¡ay, vas a ser porteño! Y viste que hay toda una cosa con los porteños para los bonaerenses".

Como vemos, la experiencia universitaria es una experiencia situada en ciertos espacios específicos, pero también es una experiencia fragmentada y deslocalizada (Carli 2012). Ir a la Universidad puede generar un conjunto de aprendizaje sobre la ciudad así como encuentros con mundos sociales desconocidos. Esos movimientos pueden generar, a su vez, en ciertos estudiantes una sensación de libertad, en tanto les permite desprenderse de aquello que los anuda a lugares previamente definidos (Pierella 2011: 70). Pero también vemos que esos novedosos desplazamientos, urbanos e identitarios, pueden generar una sensación de incomodidad como la de Esteban, *el chico de Lanzone que ahora es un porteño*, un tema que también abordaremos en profundidad en el próximo capítulo.

Encuentros

En línea con una toda una tradición de formación, la experiencia universitaria puede asimilarse a un viaje aún en términos más amplios: como una travesía que enfrenta a lo desconocido, que supone una salida de sí y un paso hacia otra cosa (Larrosa 2011). Las Universidades públicas son, de hecho, espacios de encuentro con lo

impropio, con lo que no es común, con lo que no es familiar (Pierella 2011). Y también son lugares de mestizaje. Porque a pesar de la selectividad invisible, todas ellas incorporan masivamente jóvenes y adultos de distintas edades, géneros, lugares de procedencia, trayectorias de vida y clases sociales. Es decir, si bien los estudiantes universitarios son considerados iguales en tanto comparten esa condición, sus historias de vida introducen diferencias y desigualdades sociales (Carli 2012). Y las percepciones sobre esa heterogeneidad social están presentes en los relatos de los estudiantes de primera generación.

En ese sentido, el tipo de sociabilidad universitaria supone un encuentro *con personas que no tienen los mismos problemas que vos y todo bien*, como señalaba Natalia; *que vienen de otros lados y abrís el debate*, según palabras de Sofía. Se trata de una experiencia que se da en gran medida a través de lazos de amistad (aunque no solamente) y que, como advierte Pierella (2011), abre la posibilidad de salir hacia lo conocido y construir nuevas identificaciones. Es lo que señalaba Mariana, estudiante de física médica: que estudiar una carrera le permitió irse de su ciudad natal, Tandil, y más aún de su barrio, Villa Italia, donde vivió toda su vida:

"La Universidad es un zoológico, somos todos bichos distintos. A mí me re gustó eso, porque yo vengo de un barrio que se llama Villa Italia e hice el jardín, la primaria, la secundaria ahí, entonces siempre me manejé con el mismo grupo de gente, personas que yo vengo conociendo de toda la vida. Estudiar en la universidad me implicó salir de la burbuja de Villa Italia y conocer un montón de gente que venía de otras ciudades".

Si bien esta experiencia de encuentro con lo impropio, este mestizaje, atraviesa al conjunto de las Universidades nacionales, muchos de los estudiantes que participaron de esta etnografía suponían que ese rasgo estaba vinculado a la Unsam, en tanto *Universidad del conurbano*. Recordemos que la generación de instituciones a la que la Unsam pertenece surgió en un período con tendencias contradictorias. Por un lado, este conjunto de Universidades se constituyó durante la globalización de la educación

superior y el auge de las políticas neoliberales³⁰, pero por otro, muchas de ellas fueron creadas para incorporar a los “vecinos” de sus localidades³¹ y en particular, a esos sectores caracterizados por los organismos internacionales como “vulnerables” o en “condición de pobreza” (Colabella y Vargas 2014). Sectores que, hasta ese momento, para estudiar una carrera universitaria, debían viajar hasta la Ciudad de Buenos Aires, lo que implicaba una dificultad extra en términos de tiempo y accesibilidad³². Justamente también, por esa razón, muchas de esas instituciones fueron receptores de los imaginarios y los prejuicios que circulan en torno al “conurbano”, una *terra incógnita* (Gorelik 2015) tantas veces caracterizada como el reino de la pobreza y el desorden (Kessler 2015).

El ser una *universidad del conurbano*, sin embargo, aparecía en el relato de algunos estudiantes de primera generación, como aquello que explicaba la heterogeneidad social y el tipo particular de sociabilidad allí generada. Si unos apartados más atrás veíamos el contraste que ciertos estudiantes establecían respecto a la UBA en

³⁰ Se trataba de un paradigma que empujaba al sistema a convertirse en un “mercado universitario” y que consideraba a la educación superior como un bien público que, sin embargo, el Estado ya no tenía la obligación de asegurar (De Sousa Santos 2005). Así, durante los años noventa, el momento de creación de estas Universidades, se avanzó en una reforma del sistema de educación superior (en particular a través de la sanción de la Ley 24.521 y de la creación de una serie de nuevos organismos como Coneau, Fomec o el CIN), en la implementación de un sistema nacional de incentivos a la docencia y la investigación y en una acelerada expansión del sector privado: veintiún nuevas instituciones privadas se conformaron entre 1989 y 1995. También primó en este tiempo una agenda universitaria concentrada en “la erosión de la hegemonía” universitaria y en temas como el financiamiento, la eficiencia, la gratuidad, las modalidades de acceso, la calidad educativa y los sistemas de evaluación.

³¹ Según el censo 2010, el último disponible, el partido General San Martín cuenta con 414.196 habitantes en una superficie de aproximadamente 56 km², integrado por 27 localidades. Es decir, tiene una densidad poblacional de 7.369 habitantes por km², siendo el segundo distrito más densamente poblado del conurbano bonaerense, pese a ser el noveno en cantidad de habitantes. Su tasa de analfabetismo (entre los habitantes mayores de 10 años) es del 1%. Sin embargo, el 13,77% de la población no completó la escuela primaria, el 52% completó la primaria, pero no la secundaria y el 27,3% completó la secundaria. Solo el 6,91% tiene estudios universitarios o terciarios completos.

³² Según la primera autoevaluación de la Universidad a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, realizada a diez años de su creación, el 56% de sus estudiantes pertenecían al Partido de General San Martín y el 71% provenían de hogares con ingresos medios y medios bajos; ocho de cada diez trabajaba y un 23% era mayores de 35 años (por encima de la media nacional), lo que indicaba que la Universidad se había vuelto atractiva para un sector de los adultos que en algún momento habían decidido dejar sus estudios, o nunca pudieron iniciarlos.

relación a la masividad y a la infraestructura, en este caso algunos estudiantes rescataban la inscripción territorial³³ de la Unsam frente al "elitismo" de la UBA. Walter narraba, por ejemplo, que *pasarse de Puán a la Unsam le había permitido un rompimiento de clases, cursar pibes* como Martín y Diego, dos estudiantes de sociología del Cusam que, ya en libertad, abrieron sus propios espacios de militancia en la localidad de San Martín: una biblioteca popular y un centro comunitario

"Primero conocí a Martín y después a Diego. Eso también me gustó de la Unsam, esa cuestión de rompimiento de clases, de estudiar con pibes del barrio. Así que dije bueno, me gusta más esta Universidad, sentarme con chicos que eran de la villa. A diferencia de la UBA, que es muy clasista, acá me encontraba con pibes que tenían problemas que se solucionan con berraquera, como decimos en Colombia, con ganas, metiéndole (...) Martín me decía, 'Walter, vamos al barrio', obviamente el pobre es un generador común de vínculos, no nos quedamos del embole del pobre. Yo decía qué chabón tan lúcido para hablar, guau, con esa cara".

En los casos de estudiantes que durante sus carreras universitarias desarrollaron una práctica militante, la decisión de estudiar en una *Universidad del conurbano* era reinterpretada además como una condición de posibilidad de esas nuevas prácticas. Era lo que contaba Clara, licenciada en biotecnología y militante de un Bachillerato popular de San Martín. Clara era una estudiante promedio 9 de una Escuela Técnica del partido de *3 de Febrero* y ganadora de una medalla de oro en las Olimpíadas Panamericanas de Química. Cuando estaba eligiendo qué carrera continuar y dónde, el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA) le ofreció una beca que rechazó apenas fue a

³³ Como advierte Paula Pierella, durante siglos, las Universidades buscaron manifestar a través de sus estructuras arquitectónicas una distancia (y una protección) con el resto de la sociedad. Los "templos de saber" expresaban que lo que allí sucedía no pertenecía al orden habitual de las relaciones sociales, sino algo excepcional y sagrado. En los últimos años, esta separación espacial de las Universidades de la sociedad muestra signos de transformación: estas instituciones no sólo no están aisladas sino que se encuentran atravesadas por las tramas, los conflictos y las demandas de esas sociedades (Pierella 2014). Y por lo tanto, también sus cercos, sus fronteras, sus límites se volvieron más porosos.

visitar la sede principal: "*era muy cheta, claramente no era mi lugar*". La UBA apareció, entonces, como *la única posibilidad de estudio*, una idea que, de a poco, se fue poniendo en crisis, y que hoy se alegra de haber podido desechar:

"Cuando me anoté en San Martín me preguntaron por qué te metiste en esa Universidad. No sé, porque está bueno, porque es una Universidad del conurbano que está buena. Y la verdad que agradezco al universo haber venido acá porque me cambió la vida, aprendí muchísimo. Por lo que veo ahora, la formación en la UBA se quedó en el tiempo. La ciencia está acá arriba, la gente ignorante acá abajo. Y la verdad que me parece una cagada. Haber venido acá me hizo encontrarme con mucha gente que tenía una visión diferente, especialmente formarme en el Bachillerato me hizo pensar la función social que tiene la Universidad y uno como científico. La revitalización de los saberes populares que son saberes distintos al académico pero que lo son, me cambió mucho la visión de lo que yo podía aportar a la sociedad. Y eso en la UBA no lo vi, lo vi acá".

Como señalan Coulon y otros autores, la relación entre pares resulta un elemento clave de la propia formación, en tanto la enseñanza universitaria está dirigida a adultos y por eso mismo, está vinculada a la conquista de una autonomía (Coulon 2015). Es con los pares que se ponen en acto los aprendizajes académicos, donde se empieza a hablar la lengua de la universidad y de las disciplinas (Carli 2012). También, como advierte Carli, esos vínculos permiten la construcción de identidades colectivas que atenúan la indiferencia institucional o profesoral. En ese sentido, el mestizaje social de la Universidad aparece además como aquello que habilita una nueva forma de mirar lo aprendido, o en palabras de Natalia, una forma de transitar los aprendizajes *desde otros pensamientos*:

"Vos escuchás por la tele que los adolescentes no cazan una y cuando ves lo inteligentes que son, la rapidez mental que tienen, las formas de contactar

con el otro, el pensamiento. Me dan mil vueltas en sus pensamientos. Y te hacen partícipe, no te sentís fuera de su generación, porque estás involucrado en la misma historia. Con ideas o con formas de pensar, me hacen ver las cosas desde otra perspectiva, y eso está buenísimo. Porque si lo tránsito desde mi pensamiento es medio aburrido".

Como señala Carli (2012), la relación con los pares cumple un rol clave en las distintas etapas de la carrera, también por lo que estos vínculos generan en términos de pertenencia a la institución. Si en el momento del ingreso que, como veíamos antes, está marcado por la inquietud y el sentimiento de soledad (Dubet 2005), los vínculos entre estudiantes son más bien azarosos y motivados por cuestiones académicas (juntarse para estudiar, para preparar un examen), con el pasar de los años, aparece la posibilidad de crear grupos y amistades más o menos duraderas, en los que las actividades académicas en la Universidad empiezan a cruzarse con actividades más lúdicas: con salidas, encuentros, fiestas.

En ese sentido, Javier, estudiante de administración pública, narraba que su cursada en la Unsam le había permitido crear una relación entre amigos, *armar un grupo*, uno de los elementos de su pasaje por la Universidad que más valoraba. Algo similar a lo que expresaba Graciela, estudiante de sociología: que se había quedado en la Unsam después de su pasaje por la UBA porque allí había podido formar un *grupete de pertenencia*: *"Éramos la primer cohorte y éramos muy poquitos. Yo cursé materias en las que éramos tres estudiantes y cinco docentes. Tenías tu grupete, era como muy familiar en aquel momento. Era lindo ir"*. Lo mismo que señalaban también tres estudiantes de física médica: que en sus materias específicas, de cursadas muy pequeñas, habían podido *armar un grupo con el que podían avanzar al mismo ritmo hasta terminar*.

Por todo eso, también, el grupo y las amistades pueden resultar un respaldo ante aquellas circunstancias en las que los estudiantes deben enfrentarse a problemas personales que ponen en riesgo su continuidad, como le pasó a Roberto frente a la internación de su padre y el duelo posterior a su muerte:

“Yo estaba haciendo unas materias del tercer año y pensé en abandonar. Fue un momento clave porque encima estábamos en momento de finales y parciales y quería mandar todo a la mierda. Yo pensaba volver a mi casa y tomar el puesto de mi viejo, así lo pensaba. Y en un momento mi novia de ese momento, también psicopedagoga, que se recibió conmigo, me dijo 'pensá en vos, en que tenés que terminar'. Y seguí y me ayudaron mis otras compañeras, mis amigas. Me decían, 'Rober, tomá estudiate esto o lo otro', y ahí se me formó otra vez esa contención entre los mismos compañeros y pude terminar”.

En definitiva, los vínculos entre pares se vuelven un elemento relevante de la experiencia estudiantil porque implican un encuentro con lo que no es común, con lo que no es familiar y por el modo en que eso tiene efectos en sus propias formaciones, porque permiten transitar el aprendizaje de las disciplinas desde *otros pensamientos, porque hacen ver las cosas desde otras perspectivas*, como mencionaba Natalia. Pero también la sociabilidad estudiantil puede dar lugar a nuevas amistades y afectos con los que se comparte la vida más allá de la Universidad, en encuentros o salidas. Y esa grupalidad, como vimos, también puede colaborar con la permanencia en la institución en tanto permite construir un sentido de pertenencia, o como señala Sandra Carli, porque permite construir estrategias de adaptación colectivas ante la opacidad de la institución.

La experiencia de lo político

En el campo de estudios sobre la Universidad en Argentina primó durante años (y aún prima, en cierto modo) una homologación de las figuras de estudiante y del movimiento estudiantil, es decir, los estudiantes universitarios suelen ser abordados desde la perspectiva del movimiento estudiantil, en tanto se trató de un actor central de la vida nacional, desde la Reforma Universitaria de 1918 hasta la década del '70. Sin

embargo, en el último tiempo, otras investigaciones (Carli 2012; Blanco 2014, 2017) tomaron distancia de esa homologación y propusieron una perspectiva que, sin desconocer la importancia del movimiento estudiantil, atiende a la pluralidad de sentidos que lo político adquiere en la Universidad.

En ese sentido, esta perspectiva sugiere tomar en consideración cómo la militancia o el activismo estudiantil puede convertirse en “el centro de la vida personal” de ciertos estudiantes, organizando rutinas, relaciones afectivas y la propia identidad (Carli 2012), pero también tomar las experiencias de quienes no participan de esas organizaciones estudiantiles, o lo hacen de manera episódica, pero que aún así se ven atravesados por una dimensión política en la Universidad. En otras palabras, estas investigaciones asumen que las experiencias de politización de las Universidad no se agotan en las expresiones organizadas ni necesariamente colectivas, sino que están constituidas por un amplio espectro de aquello definido como *lo político*³⁴(Blanco 2017).

En ese sentido, algunos de los estudiantes que fueron parte del trabajo de campo narraban cómo la experiencia en la universidad devino en acercamientos a la política de distinta naturaleza. Para Clara, el pasaje por la Universidad implicó el comienzo de una trayectoria militante, tanto territorial (en el Bachillerato popular de Loma hermosa) como en la propia Universidad, donde fue consejera superior por parte de una agrupación que ella misma colaboró a fundar. Para Esteban, en cambio, su recorrido tuvo otro devenir: el activismo LGBTI. En ambos casos, la militancia se configuró como un espacio privilegiado de aprendizaje de saberes “por fuera” o “en paralelo” de los académicos (Blanco 2017).

Para otros estudiantes, en cambio, el universo de la política estuvo presente, aunque con relativa ajenidad: *"Es como que conocés un poco más qué es lo público,*

³⁴ La distinción entre lo político y la política que recupera Blanco es aquella desarrollada por Chantal Mouffe. Según advierte Mouffe, en términos filosóficos, esta distinción sugiere pensar que la política tiene que ver con un nivel óntico (la multitud de prácticas de la política convencional) mientras lo político refiere a un nivel ontológico (el modo mismo en que se instituye la sociedad). Así lo expresa en su libro *En torno a lo político*: "Concibo 'lo político' como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a 'la política' como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto derivada de lo político" (Mouffe 2011: 16)

cómo se maneja la Universidad, pero no solamente desde el conocimiento sino también desde una lucha que hacen los grupos que hay acá", narraba Irene, estudiante de enfermería, y Lorena, su compañera, afirmaba: "acá encima se hace mucha política, yo le esquivo un poco, pero no dejo de prestar atención y escuchar. Fue un pantallazo porque yo antes ni bola le daba, encima yo vengo de colegio privado, de obra social, es como que es mucha diferencia".

Los comentarios de Lorena e Irene fueron en una charla apenas unos meses después del "conflicto por los terrenos", uno de los eventos políticos más relevantes de la Unsam durante el tiempo de mi trabajo de campo. En agosto de 2018, las entonces autoridades del Ministerio de Transporte de la Nación habían dispuesto la quita de una zona del campus Miguelete para entregárselo a una empresa privada y realizar allí una playa de maniobras de camiones. En rechazo a la iniciativa, la Unsam realizó una campaña en medios y redes sociales y organizó un abrazo simbólico con estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores, vecinos, delegaciones sindicales, diputados nacionales y hasta el entonces intendente de la localidad de San Martín, Gabriel Katopodis.

Reunidos en el Tornavías bajo las consignas "No a la quita de terrenos", "La Unsam no se toca" y "Universidad pública por siempre", cientos de personas cantaron en ese acto el himno nacional y, encabezados por la bandera de los estudiantes y docentes de la Escuela Secundaria Técnica, marcharon hasta los terrenos en disputa y plantaron allí, una bandera argentina. Este evento pasaría a la memoria de muchos estudiantes, como una experiencia novedosa, tal como describía Iván:

"Estar en la universidad y en la universidad pública me hace estar...no sé si más atento, pero más actualizado con un montón de cosas que si estuviera trabajando no me enteraría. Por ejemplo todos los temas de los terrenos, que querían darlos, que el estado quería cederlos a una empresa, si yo trabajaba cinco días a la semana no me entero".

Tal como señalaba Lorena, ese descubrimiento es aún más contrastante para aquellos estudiantes que vienen de trayectorias educativas en el ámbito privado. Sofía lo graficaba así:

"Cuando había paro, algunos profesores explicaban la situación. Y sí, cómo no van a hacer paro si les dicen que no les van a pagar, si le deben el sueldo hace dos o tres meses. Obviamente no van a trabajar gratis. Y eso es algo que yo entendí a mis 15 ó 16 años por ir a una escuela pública pero tengo compañeros que lo entendieron el año pasado cuando hubo paros acá. Es como que en su momento criticaban a los profesores del secundario público y ahora sienten más carnalmente situaciones que para mí eran obvias".

Ahora que pudo avanzar con su carrera, Sofía se propuso incentivar a los estudiantes de las Escuelas secundarias a que vayan a la Universidad, y muy especialmente, dice, *a quienes tienen una cultura del trabajo pero no del estudio*. Esas ganas de trasladar a otros (*que se puede, que no es imposible, que está bueno*) es un elemento que muchos de los estudiantes de primera generación comparten y que va en sintonía con lo que advierten Colabella y Vargas: que el “poder ayudar”, el “ser socialmente útil”, el “devolver” o el “servir a los demás” muchas veces forma parte de la experiencia universitaria (Colabella y Vargas 2013).

Es lo que le sucedía a Natalia, que intentaba estimular *el pensamiento positivo a amigos que no terminaron el secundario*; o a Graciela, que le insistía a sus estudiantes del programa de terminalidad para adultos para que piensen en un futuro en la Universidad; o lo que Roberto quiso estimular en sus propios hermanos:

"Estudiar yo lo pensé como un ejemplo para mis hermanos y como una forma de superación mía. Para que ellos vean que se puede llegar, esa fue la posta de cómo fui avanzando. Y cuando terminé ellos me decían: fuaaa, Rober ya terminaste, bien ahí. Mi hermanito ahora que se está identificando, dice que quiere ser psicopedagogo, y está re bueno escuchar eso y a veces

hablamos, tenemos debates complicados, del aborto, y los animo a que se repregunten qué es lo que piensan. Yo les digo estudiar es lo que te va abriendo la cabeza y te va a ayudar mucho a vos, como razonar, con lo social, con conseguir un trabajo, que es importante".

Es decir, tanto para quienes participan de una agrupación como para quienes no lo hicieron nunca, el lugar que lo político tiene en la universidad pública constituye un elemento que hace a la propia experiencia estudiantil. En algunos casos, esa politicidad resulta novedosa y despierta curiosidad; en otros, en cambio, puede generar una mezcla de interés y desconfianza (*yo le esquivo un poco, pero no dejo de prestar atención y escuchar*). Pero también, como señalaron los propios estudiantes, la relación entre experiencia estudiantil y política puede tener otros itinerarios: puede permitir la reinterpretación de las demandas sindicales o políticas; puede generar una vocación por "trasladar a otros" la idea de estudiar una carrera como proyecto de vida, o incluso puede habilitar al interior de la propia familia, discusiones del ámbito público que de otra forma aparecerían vedadas.

Alteraciones

La vinculación directa entre la categoría primera generación y la noción de movilidad social ascendente que aparece en muchos de los discursos de las Universidades públicas, incluida la Unsam, supone de algún modo que esos estudiantes buscan allí un proyecto profesional, una salida laboral que permita mejorar las condiciones materiales de vida. De ese modo, y como advierten Colabella y Vargas, se actualiza una idea clásica de que los sectores populares se movilizan sobre todo por necesidad antes que por deseos de otra naturaleza, como el de superación personal o de saber (Colabella y Vargas 2015).

Sin embargo, al reconstruir o pensar su paso por la Universidad, muchos de los interlocutores de esta etnografía, explicaban la experiencia en la Universidad, y en

particular la experiencia de conocimiento, como aquello que les había permitido un conjunto de transformaciones personales. Es decir, el énfasis no estaba puesto necesariamente en la salida laboral o profesional, ni siquiera en el vínculo con un objeto de conocimiento o la incorporación en tal o cual comunidad académica, sino en la experiencia de saber como alteración³⁵, para tomar el concepto de Frigerio (2010). Un saber que, en tanto cuestiona posiciones y desestabiliza certezas, afecta la relación con los otros, con los “saberes” establecidos y por tanto con uno mismo.

“A mí estudiar me dio herramientas para pensar procesos más amplios, encontrar explicaciones, nuevos cuestionamiento, cuestionamientos más profundos. Lo que a veces es angustiante y sumamente frustrante. Porque es más fácil reproducir sin pensamiento crítico. Yo a veces me enojo con mis amigas porque me dicen: 'dejá que yo no lo quiero ver'. Es que a veces cuando empezás a ver, o a preguntarte, te angustiás porque no tenés respuestas. Eso es emanciparse y al mismo tiempo es costoso, te duele”.

La angustia a la que Graciela hace referencia si bien está asociada al modo en el que su disciplina, la sociología, indaga lo social, no parece poder reducirse a ella. Porque, en sintonía con lo que advertía Frigerio, la parte *costosa o dolorosa* de *estudiar* no se expresa tanto en los contenidos de esos cuestionamientos (a los que de hecho, Graciela no menciona) sino en la imposibilidad de encontrar respuestas cerradas, absolutas, definitivas³⁶. También podríamos decirlo de otro modo: porque lo que

³⁵ En el ensayo "*Los curiosos (a ver, al final)*", Frigerio presenta la cuestión del saber como un elemento concerniente a lo propiamente humano. Las personas, dice allí, están habitadas por enigmas a desentrañar: un manojito de interrogantes sin respuestas definitivas (sobre el origen, sobre la muerte, sobre la sexuación) que motorizan preguntas alternativas, y con ellas, la ocasión de construir saberes sobre sí y sobre el mundo. Y si bien esos enigmas son tramitados de maneras diversas (a partir de la religión, la ciencia o la literatura), ninguna de ellas es capaz de ofrecer una comprensión definitiva. De esa forma, las personas parecen estar destinadas a seguir buscando, a curiosear sobre lo desconocido. A indagar en ese *no saber* (no aún, no totalmente, no ahora), que genera, al mismo tiempo, una sensación prometedora e incómoda (Frigerio 2010).

³⁶ En la Introducción a su libro, *La hora de clase*, el filósofo italiano Massimo Recalcati señalaba: "El maestro no es aquel que posee el conocimiento, sino aquel que sabe entrar en una

motoriza la búsqueda de saber es la experiencia del no saber, aceptar que nunca se alcanzarán respuestas no puede sino involucrar una sensación liberadora y al mismo tiempo, angustiante. En esa búsqueda de comprensión de lo verdadero -señala Frigerio-, en ese responder y responderse, las personas van viendo afectados su modo de mirar, de entender, de decodificar, de hacer. "Por esa razón, los mismos saberes son a la vez, deseados y rehuidos, adoptados y renegados, incorporados y expulsados, recordados y olvidados, activos y pasivos" (Frigerio 2010: 19).

La inquietud de Graciela, de hecho, tiene aires de familia con lo que mencionaba Mariana, estudiante de física médica, en la Introducción de esta tesis. Allí, Mariana describía a la formación como un camino en el que *pensás, pensás y repensás* las cosas y en el que vas aprendiendo que *nada nunca se agota*, por más chico que sea el objeto de estudio. Un ejercicio que le había pasado a lo largo de toda su carrera, ya sea en aquellas materias *bien de Exactas*, como en las didácticas del profesorado en física, en materias como Psicología o Epistemología.

Ese camino, advertía Mariana, *no es todo derecho*, porque la construcción de una visión más compleja *implica siempre volver a mirar* y en cada uno de esos vaivenes, ir incorporando nuevas herramientas, adquiriendo reflexiones más profundas. Se trata de un proceso, como mencionaba también Clara, estudiante de biotecnología, motorizado menos por *lo académico* (nosotros podríamos decir, por los contenidos, por la formación especializada o disciplinar) que "*por el desarrollo de una curiosidad, por la búsqueda de alternativas, la construcción de un criterio propio*".

De ese proceso, entonces, parece emerger *la cosa esta de mirar con otros ojos, de ver la realidad de otra forma*, para retomar una expresión de Roberto, estudiante de psicopedagogía. Una mirada que se construye, también en este caso, *planteando nuevas preguntas, abriendo nuevas respuestas*. Roberto hablaba de *la cosa esta de mirar con otros ojos*, Cornelius Castoriadis hablaba de la formación como un viaje, como la

relación única con la imposibilidad que recorre el conocimiento, que es *la imposibilidad de saber todo el saber*. No porque no exista una Biblioteca de las Bibliotecas capaz de reunir todo el conocimiento, sino porque aun cuando existiera y leyéramos todos sus libros, no habríamos resuelto en absoluto el límite que recorre el saber como tal. El saber no puede llegar a saberse nunca en su totalidad porque por su misma estructura es un coladero, un no-todo, un imposible. Una brecha irreductible lo separa de la realidad de la vida" (Racalcatti, 2016: 13)

emergencia de un nuevo “ser” a través de una práctica en la cual el fin ya es el medio porque no hay otro camino hacia la autonomía que la autonomía misma (Castoriadis 2008).

No es casual, por eso, que los estudiantes de primera generación hablen de esta experiencia con el saber como *un motor y una forma de crecimiento* y como una transformación (o alteración): *me interesan más cosas, hablo con alguien y tengo teorías, eso me gusta*, explicaba Natalia, estudiante de antropología; *los estudios me hacen hablar un lenguaje diferente, me hacen tener un gusto diferente, otras opiniones*, reflexionaba Esteban, de Ciencia Política. Como es posible advertir, nuevamente, aunque el tipo de mirada, de gustos, de lenguajes que resulten de esos procesos sean probablemente diferentes según cada campo de conocimiento, el recorrido parece no tener demasiadas variaciones en seis disciplinas muy distintas entre sí: física médica, sociología, psicopedagogía, biotecnología, antropología y ciencia política.

Ahora bien, caeríamos en una trampa si pensáramos que la formación solo puede ser vivida como una *forma de emancipación*, para tomar la expresión de Graciela: la conquista del saber como la condición indispensable de la libertad personal y colectiva. Como advertía con cierto sentido crítico Carla, estudiante de antropología, también es usual encontrarse en la Universidad con jóvenes que buscan *rendir y rendir para sacarse materias de encima*; estudiantes que ante todo esperan de sus estudios un título inmediatamente convertible en el mercado de trabajo³⁷ (Dubet 2005). Y eso alcanza, también, a los estudiantes de primera generación.

Lo que vemos, por eso, es que no se trata de pensar la experiencia formativa solo en términos dicotómicos: de un lado un amor puro por el conocimiento y el conocimiento como experiencia emancipadora; del otro, un interés, una mera utilidad.

³⁷ Como señalan diversos análisis, nuestro presente está permeado por una crisis del discurso educativo, y en particular, por una idea de la formación universitaria que se reduce a la transmisión de contenidos, al almacenamiento de datos, a la producción de habilidades y competencias; una formación pensada desde la lógica eficientista del “mercado universitario” y que exige resolver en lo inmediato, sin fracasos, ni pausas, ni incertidumbre, ni tiempos muertos. Esa ilusión de carreras sin sacrificio, rápidas y sobre todo, económicamente gratificantes, que reducen el amor por el conocimiento a una mera administración (Recalcati 2016), se expresa en esa pregunta que circula cada vez con más presencia en los pasillos de distintas Universidades: “¿y esto para qué me sirve?”

De hecho, hay estudiantes de primera generación que manifestaban estudiar sin una finalidad en sí misma, que estudian una carrera porque sí (Dubet 2005), o como explicaba Iván, *porque podía, básicamente por eso: "¿Puedo seguir estudiando? Bueno, estudio más"*. Pero sobre todo porque, así como la búsqueda de un sentido transformador a los estudios no elimina el proyecto profesional, el *rendir y rendir para sacarse materias de encima* puede cruzarse con otras razones que la esgrimida por la denuncia utilitarista. Nicolás, estudiante de ingeniería en telecomunicaciones, explicaba sus motivos de esta manera:

"Yo pensaba que ser ingeniero electrónico me iba a permitir independizarme de las empresas, pensé que yo iba a poder diseñar los propios dispositivos, y que eso me iba a generar muchos ingresos para poder dedicarme a la política. La ingeniería fue como un medio para llegar a lo otro que era la política. Porque si bien me gusta la política, no me gustaría estudiar ciencias políticas o filosofía. Quería ser ingeniero y aprender de política por mi cuenta. Que de hecho lo es lo que hago: leer libros por mi cuenta. Mediante la ingeniería quería obtener dinero y contactos. Pero igual tenía que estudiar, era consciente de eso, que para ser ingeniero tenía que estudiar. No era que me gustara mucho la electrónica, la física o la matemática. Estudiaba para rendir los parciales y no pensaba tanto en lo que me gustaba sino lo que me convenía. Yo no creo que la Universidad me haya cambiado la cabeza, por ahí sí y no me doy cuenta. Pero sí creo que me dio herramientas, que por ejemplo, no hubiera podido armar la agrupación política como lo hice si no hubiera estudiado ingeniería. Porque ahí hacemos ejercicios, resolvemos problemas".

Nicolás rescataba para sí, de su experiencia en la Universidad, otro camino que aquel que retrataban Graciela, Roberto, Mariana, Natalia, Esteban o Clara. Frente a la apertura de preguntas que habilitan nuevas preguntas o preguntas más profundas, pero que no desembocan en ninguna respuesta definitiva, Nicolás recuperaba el valor de

aprender a resolver problemas. Fue esa herramienta la que le permitió avanzar en su deseo de hacer política, fundar su propia organización, la *César Milstein*, y mantener una actividad militante en la Universidad que tiene entre sus principales actividades, curiosamente, dar todos los sábados clases de apoyo de esas materias que *no le gustan tanto*.

Es decir, aunque Nicolás parece poner de manifiesto una razón estrictamente utilitarista (*estudio ingeniería porque es lo me conviene, porque quería ganar plata*), ese proceso de aprendizaje en la Universidad está entrecruzado, atravesado, por muchas otras razones que difícilmente podrían reducirse a la conveniencia: el gusto por la política, la actividad militante, las clases de apoyo que dicta cada sábado. Participaciones que no obedecen únicamente a un cálculo racional de intereses ni a una evaluación moral, sino a una dimensión afectiva (Blanco 2017: 57).

En ese sentido, el comentario de Nicolás nos permite tanto cuestionar la forma de pensar la relación con el saber que los estudiantes de primera generación construyen en la Universidad, pero también al tipo de oposición que suele estar presente en la bibliografía en términos más generales. Porque muchos textos presentan como opuestos dos recorridos posibles en la Universidad: de un lado, los que explican el paso por la institución como un ‘trámite’, como un paso para obtener una credencial profesional. Por el otro, aquellos que plantean al estar en la Universidad como un encuentro con nuevas amistades, profesores, concepciones, ideologías, que tienen la capacidad de interrumpir cierta tradición -cognitiva, afectiva, ética, estética-, y que posibilitan nuevas formas de entender la sociedad, de relacionarse con los demás, de contar la historia de sus vidas (Pierella 2011: 41).

Guiados por la obra de Mauss (2011) preferimos evitar jerarquías de ese tipo, la aplicación de miradas normativas que supongan reconocer determinadas trayectorias y motivaciones, y desechar otras. La experiencia de Nicolás así como el comentario de Roberto destinado a sus hermanos unos apartados más atrás (que presentaba al estudio como una forma de razonar distinto, pero también de conseguir trabajo) parecen indicar una complejidad mayor del universo social que analizamos, uno en el que resulta infértil

esa división dicotómica, tema que volverá a aparecer con mayor nitidez en la situación social del próximo capítulo.

La hora de clase

Antes de concluir este capítulo, quisiera presentar un último elemento de la experiencia estudiantil en la Universidad que se vincula a ese espacio privilegiado de la formación. Me refiero a la hora de clase (Recalcati 2016) y en particular, al vínculo que allí se genera con los docentes, en tanto el despliegue de estas transformación personales, de estas alteraciones que vimos en el apartado anterior, está cruzada también por las relaciones que los estudiantes logran o no construir allí, con ellos. En esa relación se juega, como veremos, la posibilidad de *engancharse* con el conocimiento y de construir un sentido de pertenencia en la institución. En sentido contrario, también en ese vínculo se generan desencuentros que pueden derivar en un estado de duda que involucre hasta la propia de decisión de estudiar en la Universidad.

Como indica Paula Pierella en *La autoridad en la Universidad*, en la actualidad es posible advertir un pasaje de un tipo de autoridad docente sostenida en instancias exteriores (instituciones, normas, posiciones consagradas) a otras en las cuales la personalidad del profesor ocupa un lugar de privilegio. "La autoridad parece provenir más del profesor en su carácter de ejecutor de una *performance* determinada que como actor inmerso en una trama institucional y sostenido por ella", advierte³⁸ (Pierella2014:

³⁸ Según Pierella, esta transformación en los modos de concebir la autoridad se explica, en parte, por los procesos de individualización, y por cómo esos procesos hicieron entrar en tensión, e incluso en crisis, la transmisión cultural intergeneracional sobre la que se sostuvo durante siglos la Universidad. Esa idea de transmisión supone, muy resumidamente, que ciertos individuos traspasan conocimientos, herencias, legados a los individuos de la generación sucesiva, los cuales, a partir de esa transmisión, se encuentran habilitados a la transformación de los mismos. Sin embargo, en el presente, advierte Pierella, estamos ante sujetos hacedores de sí, que se educan sacando a la luz lo que traen dentro, lo cual resquebraja el lugar del otro, pero también la autoridad de esos otros para transmitir. Estos procesos asimismo se vinculan a las posiciones antiautoritarias y antiinstitucionales surgidas en los años sesenta, a partir de las cuales se aboga por una destitución de todo tipo de jerarquías, y abre un ciclo en el que la autoridad tiene que

44). Eso no debe hacernos suponer, de todos modos, que la figura de la autoridad docente está desaparecida o resquebrajada. Más bien se trataría de un tipo de autoridad que se sostiene sobre otros atributos antes que aquellos del tipo tradicional, para seguir la categoría weberiana.

Así vemos que, si bien en muchos casos la erudición o la posesión de conocimiento (de ese profesor que *te deslumbra por el saber*, para tomar la expresión de Natalia, estudiante de antropología) sigue siendo un elemento valorado, los estudiantes manifiestan una expectativa de vínculos no asimétricos: "*Eso de cualquier cosa mi mail lo hace muy ameno, no esa cosa de diferenciación, que la hay. Generar buena onda con el profesor es buenísimo. Es totalmente diferente, porque te dan ganas*", agregaba Natalia. Lorena e Irene, estudiantes de enfermería, también recordaban como una de las experiencias más enriquecedoras y motivantes de su paso por la Universidad, la cursada con un profesor que *era como un compañero y que les hablaba en criollo*:

I: A Hegel ella le dice Heineken y el profe se mataba de risa y estaba no, chicas, esperen, esto es así. Se notaba que tenía mucha pasión por la filosofía, era darte ejemplos y ejemplos, y nosotras anotando.

L: El segundo parcial fue domiciliario y lo hizo con todos modelos de enfermería. Y yo como 'guau, hizo una introducción para mí'.

A: Es como que salió de un papel de docente y fue un compañero que nos explicaba. Lo sentimos así, un compañero que hoy estuvo con nosotros, en vez de un docente como esas clases autoritarias.

L: No ponía esa distancia, esa barrera. En nuestro curso hay gente de 50 años. Y es como que nos hablaba de modo fácil, en modo nuestro.

A: Claro tipo, ¿chicos leyeron esto? y estaba "no leyeron una mierda, la verdad que no, bueno, no se preocupen vamos a dar una introducción para cuando lo lean". Él se preocupaba porque realmente nosotros aprendamos.

justificarse permanentemente y en que la experiencia y la autoridad quedan dislocadas (Pierella 2014).

Siempre nos aconsejaba desde su lado personal, “chicos, traten, yo no soy su padre, pero traten”. Siempre estaba esa amabilidad, esa calidez.

Como vimos, a diferencia de los niveles primario y secundario, en la Universidad la relación entre profesores y estudiantes es una relación entre adultos, tal como sugiere el comentario de Lorena. Esa es una de las razones por las cuales, como veíamos anteriormente, la Universidad de principios de siglo XX abogaba por la autonomía de los actores educativos. En particular, se esperaba que los estudiantes fueran libres y con capacidad de decisión, lo que llevaba a que estas instituciones adoptaran prácticas exogámicas y despersonalizadas.

La masificación del sistema de educación superior, sin embargo, generó una diversificación y complejización del perfil estudiantil, que puso en crisis la idea de despersonalización (como se observa en el comentario "*lo hizo para mí*") y la de adultez de los estudiantes como un hecho dado (lo que a su vez se expresa en la aclaración del profesor, "*no soy su padre*"). Así, lo que se advierte es un proceso en el que, en la Universidad, los estudiantes valoran cada vez más los atributos afectivos de sus docentes y el interés que estos manifiestan por ellos y sus aprendizajes. "*Hay docentes que transmiten un ‘no me importa estar acá’³⁹ y si te transmite eso no te dan ganas de asistir y si no te dan ganas de asistir, no te dan ganas de leer*", mencionaba Natalia.

Es decir, a diferencia de lo que sucedía hace unas décadas, los estudiantes no parecen querer liberarse de las autoridades profesoras, sino que demandan de sus docentes un respeto y un reconocimiento (Pierella 2011). En ese sentido, la exigencia esperada por ellos en la Universidad es una que ponga, en primer lugar, sus posibilidades de aprender ("*era una exigencia que se sentía como linda, no como*

³⁹ En *La hora de clase*, el filósofo italiano Massimo Recalcati, señala que una palabra docente digna de respeto es aquella que, en tanto se apasiona por lo que enseña, despliega su singularidad en relación al saber dentro del espacio común. La palabra viva, plena, cobra entonces una dimensión inaugural: es la que abre el horizonte de la comprensión a los estudiantes. Y por ello mismo, el estilo del docente (su tono de voz, su timbre, su intensidad, pero también su mirada, sus gestos) es un elemento fundamental de la hora de clase. Porque esa presencia es la forma principal que asume el deseo de quien enseña. "Más allá de lo que diga, lo que cuenta es desde dónde dice lo que dice, de dónde extrae la fuerza de su palabra (...) El profesor habla y no está en ningún otro sitio, sino aquí con nosotros. Quiere estar donde está" (Recalcati 2016: 111).

presión, sino como que das para más, que te incentiva" contaba Irene) y que evite catalogar sus dificultades o dudas, como carencias o déficits: " No te digo que no te exija pero sí que entienda la carga con la que se viene a la Universidad. Porque muchos vienen con dudas y a veces ellos no las ven. Y eso es una pared y si vos no tenés un lugar donde mirar te empezás a preguntar 'yo no sé si quiero estar acá", agregaba Clara.

Ese reconocimiento y esa expectativa de relaciones más simétricas también parece manifestarse en las ganas de contar con espacios participativos. A pesar de las críticas surgidas desde fines de los sesenta, la clase magistral, en la que el docente habla y el estudiante se mantiene en silencio, anotando, sigue siendo un eje ordenador en la Universidad (Carli 2012). En ese sentido, la clase práctica, o *el práctico*, sigue apareciendo en muchas ocasiones como una instancia de segundo orden, a pesar de ser el momento en el que los estudiantes sienten que pueden poner en acto un ejercicio de apropiación: *"Te dan ganas de leer cuando del otro lado es participativo y te dan ganas de decir lo que vos sabés para ponerlo a interactuar, porque eso está bueno, leer para poder participar en clase"*, señalaba Natalia.

Más bien, muchos estudiantes percibían que el práctico se convertía en un lugar de consulta, un espacio en el que simplemente se corroboraba si había sido bien aprendido lo dictado en *el teórico*. Es decir, en vez de habilitar un movimiento de interrogación, los teóricos aparecían como aquellos espacios en los que se corrobora una *doxa* (Recalcati 2016). Así narraban tres estudiantes de la Licenciatura de Física médica, la experiencia con un docente al que definían como *el Himalaya*:

"Él siempre nos daba teoría, la práctica era clase de consulta, pero no podíamos usar mucho tiempo para consulta porque él tenía que dar la teoría. Entonces, no había tiempo. Y si nos llevaba un poco más de tiempo hacer consulta, bueno, él tenía que dar la teoría mucho más rápido (...) Él decía yo necesito cumplir con el programa. Sé que me estoy apurando demasiado pero necesito cumplir con el programa".

Esta crítica al cumplimiento de los programas no parecía vincularse con la posibilidad de una organización de la materia que, de hecho, muchos estudiantes valoraban como una posibilidad para la propia organización de su vida y sus estudios. La crítica de las estudiantes de física médica, compartida por otros estudiantes, se dirigía más bien al modo en que se priorizaba el dictado de contenidos prefijados por sobre la comprensión y la aprehensión de los mismos, o como señala Recalcati (2016), que busca llenar cabezas antes que producir un vacío. Lo que parecían manifestar los estudiantes es, en definitiva, que ese *machacar con textos y textos* terminaba por impedirles la adquisición de conocimientos más profundos: "*Se apuran, se apuran, hay que dar Segunda Guerra Mundial y no llegamos. Dan tanto texto que tienen que ir corriendo y el docente en vez de profundizar y armar un debate, dice: 'ustedes hagan un resumen de lo que anoto y después hacemos un trabajo domiciliario y vemos si aprendieron'. ¿Así vamos a aprender en la Universidad? ¿Temas tan importantes como el siglo XX, el capitalismo, el imperialismo?'*", cuestionaba Carla.

Clara también narra la decepción que sentía cuando debía realizar una *bulimia intelectual*: cuando se le pedía que absorbiera determinada cantidad de conocimientos para el examen, que siga un conjunto de pasos, repita lo que decía la diapositiva y *ya está, a otra materia*. Frente a la resolución de problemas que solo implicaban la movilización de conocimientos previamente definidos, planteaba como una experiencia más inspiradora aquella que le permitía contar con las herramientas para resolver situaciones diversas. Lo ejemplificaba con las incertidumbres de los exámenes, una instancia que muchas veces está teñida por la sensación de arbitrariedad (Dubet 2005): "*Tenés que seguir todos estos pasos, decirlo bien y ya está. Muchas clases teóricas tendían a eso. Entonces vos estudiabas 80 diapositivas y te tomaban la 79, lo que estaba en el epígrafe. Y esa era la pregunta. ¿Para qué estoy estudiando? ¿Eso era importante o no era importante?'*".

Ese reconocimiento y ese respeto supone, además, la expectativa de que los docentes pongan en valor sus propios aprendizajes, que reconozcan como un tipo de saber distinto al académico a aquellas experiencias que ellos traen de sus trayectorias de vida: que *te escuchen y agarren tus experiencias, que se enriquecen de los alumnos, ahí*

es como que decís: 'se pone en mi lugar', contaba Irene. Por su parte, Esteban graficaba esa expectativa con dos docentes, dos grandes pilares, que le advirtieron sobre lo valioso que era el conocimiento que él tenía sobre los recuperadores urbanos del Ceamse:

"En mi cuadra es el oficio de la mayoría. Si yo hiciera un censo y le preguntara a qué se dedica, la mayoría son recuperadores urbanos, pero eso no es cotidiano. Que en el barrio haya centros de compra y venta de material reciclable, no ocurre. Que todos los días a las seis de la tarde, 700 u 800 personas entren al basural a buscar comida, tampoco. Hay un montón de cosas cotidianas para mí que eran para analizar. Pero yo las daba por obvias. Ellas fueron las que me permitieron hacer ese nexo entre territorio y Universidad, porque yo no lo veía como algo posible".

El proceso de masificación, decíamos, supuso una diversificación y complejización del perfil estudiantil, y eso generó a su vez, al interior de la Universidad, una distancia social mayor entre estudiantes y docentes, lo cual puede generar ciertas tensiones al interior del aula, como la que narraba Graciela: *"Al comenzar la cursada, la profesora nos explicó que ella estudiaba elites porque no podía entrar a una villa, porque en las villas hay un olor horriiiiible. Y está fantástico porque realmente es poner sobre el tapete que una villa es un lugar horrible, a nadie le gusta vivir ahí. Pero tenés que tener cuidado porque a diez cuadras tenés una y posiblemente tengas a alguien en tu clase".* En ese mismo sentido, Javier mencionaba sentirse molesto cuando los debates planteados en clase *se ponían muy tilingos. "Me ponía loca la sangre y me daban ganas de decirles: ¿qué probeta los parió?"*.

Como contracara de esas experiencias, otros estudiantes recordaban aquellos docentes que compartían trayectorias vitales similares a las suyas, y cómo eso había generado en ellos una identificación y un sentido de pertenencia:

"Hubo varios profesores que tocaron fibras sensibles. Uno que empezó a hablar de la escuela pública, un profesor que tiene un doctorado, que estudió en el extranjero y que empezó en la escuela pública. Y yo ahí me sentí parte, pensé "yo también puedo". Después tuve un trabajo y una entrevista que hicimos con un profesor que también es primera generación y nos contaba lo orgulloso que se sentía cuando le presentó el título a la abuela que no terminó el primario. Y fue un momento de lágrimas, el otro compañero y yo estábamos a punto de llorar. Y fue súper emocionante, te empezás a sentir parte de algo que viéndolo de afuera pensás: "esta gente nació así".

Esa distancia social provoca además otro tipo de tensiones, en tanto, como señala Dubet (2015), el tipo ideal de estudiante propio de las Universidades de elite, es decir, el estudiante de cierta procedencia social y con posibilidades de dedicación completa a los estudios, sigue funcionando como referencia para muchos de los profesores. El elemento a través del cual cuales se pone de manifiesto de manera más directa esta tensión entre el imaginario del estudiante ideal que pervive entre los docentes y los estudiantes reales, es en la administración del tiempo. Como señala Carli (2012), el tiempo en la experiencia estudiantil es un tiempo en muchos casos desorganizado por efecto de la propia lógica institucional, un tiempo institucional que parece desconocer al tiempo del estudiante, un tiempo escasamente libre, sin margen para el ocio y autorregulado por la combinación de actividades laborales y de cursada: *"un profesor se enojaba conmigo porque no podía asistir a su grupo de lecturas, ¡pero era de 2 a 6 de la tarde!"*, recordaba Graciela.

Un día cotidiano en la vida de un estudiante puede implicar largas jornadas y largos itinerarios urbanos en las que se combinan el estudio, el trabajo, las actividades públicas. Noelia ejemplificaba este problema a través de una anécdota. Una docente que, al verla llegar tarde, le pidió que saliera antes de su casa porque la desconcentraba. *"Y yo me ponía re nerviosa, todos me miraban. Yo le explicaba que vivía re lejos. No digo que no tuviera razón, pero es inhumano, salir a las seis de la mañana, despertarme a las cinco, trabajar todo el día".*

Esta dificultad para combinar los tiempos dedicados a otras actividades con los tiempos exigidos por la Universidad se expresa ya en el inicio de la carrera, y eso lleva a algunos estudiantes de primera generación a tener la sensación de que te están *apretando* al mismo tiempo en distintas materias, como advertía Carla: "*Vos decís, dejame llegar, quiero llegar, quiero entender un poco. Después apretame. Pero ahora dejame avanzar no me pongas tantos palos en la rueda, si no empezás a hacer ya no tres materias como está estipulado, sino dos, después una, y después te da paja. ¿Quién puede seguir ese ritmo? Los chicos a los que bancan sus padres. Es descorazonado*".

Es decir, los docentes y las relaciones que se establecen con ellos son elementos que condicionan el recorrido por la institución y dejan huellas en la experiencia estudiantil. En ese sentido, parecen ocupar un lugar destacado aquellos profesores que logran que *te enganches*, los que colaboran con la construcción de un sentido de pertenencia, de un *sentirse parte*. Tanto porque manifiestan una “voluntad de reconocimiento” hacia ellos como sujetos (Pierella 2011), los que saludan en el pasillo, los que se esfuerzan en hablar en criollo, los que tienen en cuenta y ponen en valor las experiencias propias, los que apuntan a relaciones más personalizadas e incluso los que ponen en juego sus propias trayectorias de esfuerzos personales; como los que transmiten una pasión por el saber e introducen así a los estudiantes por novedosos recorridos intelectuales.

En sentido contrario, quienes invitan a una *bulimia intelectual*, quienes priorizan cumplir con el programa o el dictado de contenido por sobre los aprendizajes de esos estudiantes y quienes les transmiten una distancia o incluso *unas ganas de no estar ahí*, antes que permitir ese círculo virtuoso (que den *ganas de ir a clase, de leer, de participar*) lo que pueden generar es una obturación. La sensación de estar frente a *una pared* o *un Himalaya* imposible de sortear, que puede ser el inicio de un estado de duda que incluya hasta la propia decisión de ir a la Universidad.

CAPÍTULO 2

El taller habitar

El encuentro es en un aula del Edificio Tornavías, una mañana de octubre, y aunque todas las sillas están colocadas en redondo, se distinguen con facilidad los diferentes grupos de acuerdo a sus ubicaciones. Al frente, están los estudiantes de la Unsam que fueron invitados a contar sus experiencias. Son siete y como pertenecen a distintas carreras solo algunos se conocen entre sí. Eso, y los nervios de hablar en público, hace que varios se vean un poco tensos. Al lado, están sentados los organizadores del taller, Laura, Damián y Cecilia. Los tres son trabajadores de la Unsam y al mismo tiempo, graduados o todavía estudiantes de algunas de sus Escuelas o Institutos. Nadie se lo propuso de ese modo, pero como la mayoría de los invitados, ellos también son "primera generación".

El taller "Habitar la Universidad" es un proyecto del Programa de Vinculación con Escuelas Secundarias destinado al último año de la Escuela Secundaria Técnica (EST) de la Unsam, un espacio que tiene el objetivo estimular a esos jóvenes en la continuidad de sus estudios, y de ser posible, acompañarlos en la elección de una carrera de la Universidad. Este es el quinto y último encuentro y su dinámica es, de algún modo, muy distinta a los anteriores. Si en las cuatro primeras jornadas, el equipo del Programa presentó la oferta académica, las modalidades de ingreso y algunos de los derechos (becas, boleto estudiantil, clases de apoyo), en esta oportunidad lo que se busca es un intercambio entre pares, que los estudiantes de la Escuela puedan escuchar de sus pares universitarios en qué consiste *eso de ir a la Universidad*.

Del otro lado del aula, frente al pizarrón, están sentados los jóvenes de la EST. No es la primera vez que vienen a la Universidad, pero aún así también se los nota un poco incómodos. Se sentaron, en su mayoría, pegados contra la ventana dejando algunos bancos vacíos delante. Dos o tres se despatarraron sobre los pupitres y se conectaron rápidamente al celular y los auriculares. La mayoría de ellos, sin embargo, permanece en

silencio, atentos a la conversación. En esta jornada, solo una de las dos jóvenes del curso que son madres vino con su hija. La bebé se mueve inquieta sobre su regazo, golpea el banco, intenta agarrar todo lo que pasa a su alrededor, de vez en cuando gime bajito o larga algún alarido.

Desde el primer año de cursada, los estudiantes de la EST asisten al menos una vez a la semana a la Universidad para hacer uso de las salas de computación y los laboratorios. Durante las mañanas es común verlos en el campus, siempre en grupo, con la compañía de algún coordinador, pero prácticamente sin mezclarse con el resto de la *comunidad Unsam*. La muestra más evidente de esa distancia se ve, sin embargo, en el comedor. Allí, los estudiantes de la escuela hacen una cola al costado del resto de los comensales para que no se obstruya el funcionamiento habitual del espacio.

Esa distancia que se expresa en el campus tiene múltiples razones y también tiene su historia. La Escuela empezó el dictado de sus dos primeros cursos, primero y segundo año, en el campus, en las aulas de uno de sus edificios. Muchos de los estudiantes y docentes de la Escuela, como de los profesores del instituto asentado allí, conservan de esos días el recuerdo de un "*choque de culturas*". En particular, quedó en la memoria la queja de algunos docentes que alegaban no poder dar clases al lado de esos *jóvenes salvajes*. De esos orígenes y por efecto de otros desencuentros, fue consolidándose desde el 2014 hasta ahora, una distancia. Por eso también, la jornada del Taller Habitar tiene un segundo objetivo: achicar esa brecha, generar un espacio de encuentro.

Sobre estos quince futuros graduados, la segunda cohorte de la EST, pesa una enorme expectativa entre las autoridades. Aunque se supone que la finalización de los estudios en una escuela preuniversitaria vuelve más accesible la continuidad formativa en la Universidad, eso no resulta evidente para los estudiantes. O al menos eso mostró la experiencia de los primeros egresados. Al terminar sexto, la gran mayoría de ellos se había anotado en una carrera de la Unsam o de otras Universidades cercanas o en una institución de educación terciaria del Partido de San Martín. Sin embargo, todos habían ido, poco a poco y a lo largo del año, *dejando*.

En abril, cuando se empezaba a diseñar esta nueva edición del taller "Habitar", con Damián y Cecilia decidimos conversar con esos primeros graduados para conocer las

razones del abandono. El encuentro fue un mediodía en Casa Unsam, la primera sede de la Escuela en el barrio Lanzzone, un terreno arbolado con un gran patio de tierra y una pequeña construcción de dos pisos. Como no estaba presente ningún profesor de la EST, el encuentro contenía cierta tensión: sin la confianza construida, los estudiantes no querían o no entendían por qué debían hablar de esas decisiones con nosotros, personas que les resultaban prácticamente desconocidas, que venían de *afuera*, de la Universidad.

Pasó más de una hora hasta que se decidieron a entrar al aula donde los estábamos esperando. Los primeros minutos fueron incómodos. Ellos, en silencio. Nosotros presentando en tono pausado, suave, explicativo, que veníamos a conocer cómo fue esa experiencia en la Universidad, qué había pasado. Pero con la mejor de las suertes, nuestras preguntas solo conseguían monosílabos o esquivas. Decidimos, entonces, romper el hielo: *sabemos que la Universidad dice ser para todos, pero que muchas veces no lo es. Nosotros intuimos por qué sucede eso, pero no lo sabemos bien y nos va a costar entenderlo. Eso nos lo pueden explicar ustedes. Es el camino que tenemos para tratar de cambiar un poco las cosas ahí adentro*, dijimos.

Florencia, la más extrovertida del grupo, fue entonces la primera en hablar. Contó que se había anotado en la licenciatura en letras, aunque ella, en verdad, quería estudiar periodismo. Se quejó de los precios de los apuntes y dijo que había ahorrado *un montón de plata* para comprar un libro que finalmente no usaron. Bruno la siguió: contó que el Curso de Preparación Universitaria le había resultado muy difícil porque allí se trataban temas que nunca había visto en el secundario. Como sabíamos que se había anotado en una Tecnicatura junto a Manuel, pero que éste había dejado para ir a trabajar en un taller mecánico, le preguntamos si había conocido a alguien, si había hecho alguna amistad. Su respuesta despertó risas: *"nooo, yo iba y me sentaba al fondo, contra la pared"*. Otros estudiantes también mencionaron una incomodidad con el ambiente y la gente de la Universidad, gente que consideraban distintos a ellos. Casi todos coincidieron, finalmente, en una cuestión: la necesidad y las ganas de trabajar para *tener sus cosas y no depender de sus familias*.

La ausencia de los profesores había permitido además que los estudiantes hablaran sobre otras dificultades vinculadas a la formación recibida en la EST. Aunque la

iniciativa de crear Escuelas Pre-Universitarias surgió del Ministerio de Educación de la Nación, cada institución puso su impronta al proyecto. Y como la Escuela de la Unsam se construyó junto a las organizaciones sociales del Área Reconquista, ésta recuperó para sí varias de las consignas del territorio: *hacer del fondo el frente; nadie se salva solo; caminando juntos, llegamos todos*. En la práctica, estos valores se plasmaron en una *pedagogía de la presencia* -así la bautizaron docentes y autoridades- que implicaba estar cerca de los jóvenes en diversos sentidos: desde acompañarlos en sus problemas personales hasta abrazarlos cada mañana antes de entrar a clase.

El documental "Un futuro posible" refleja con nitidez algo de esa pedagogía. Allí se ve a Lalo, el uruguayo, uno de los coordinadores que, sonrisa y mate en mano, recibe cada día en la puerta de la escuela a los chicos que van llegando: "*vamo' arriba, qué hacés, fenómeno, bestia*", les dice. También en el film uno de los estudiantes cuenta que él no quería ir a una escuela técnica porque eso es para inteligentes (*qué voy a estar perdiendo el tiempo todo el día en la escuela esa fea, de mierda*) pero que después se dio cuenta que estaba *re cheta*, que era *alta escuela porque te re ayudan y te re aguantan todas las cagadas y nunca te echan*. Entre algunas de esas "cagadas" que mencionaba estaba romper puertas, sillas y ventanas y prenderle fuego al aula del vicedirector.

Esa pedagogía presentaba, sin embargo, al menos dos inconvenientes que los primeros egresados pusieron de manifiesto durante ese encuentro en Casa Unsam. Por un lado, implicaba cierta sobreprotección que era contraproducente con la necesidad de construir la autonomía necesaria tanto para la Universidad como para el trabajo. Pero más complejo aún, esa práctica de acompañamiento, ese *aguante*, se traducía en muchas ocasiones en una flexibilización de la demanda académica que los chicos habían registrado como un problema en el ingreso a la Universidad: *en la Escuela no nos toman pruebas y así pasas de año, pero después en la universidad quedás como un burro*, había resumido Florencia en tono de queja.

También en ese encuentro los estudiantes de la escuela dijeron que el taller "Habitar la Universidad" había resultado *malísimo*, que se les había llenado de ideas sobre el ingreso y los problemas que podían surgir, y que eso los había dejado asustados:

muchas de esas cosas al final eran así, pero prefería que me pase directamente, dijo uno de ellos. Los chicos percibieron inmediatamente el efecto sorpresa que el comentario significó para nosotros, y no dijeron más. Aunque intentamos evitarlo no podíamos disimular la decepción de saber que ese espacio que habíamos diseñado exclusivamente para ellos había tenido el efecto contrario al deseado. Aún así, la sinceridad del comentario daba cuenta de un avance: algo de esa primera desconfianza se había resquebrajado.

Unos minutos después llegó uno de los docentes de la Escuela y se fue terminando el encuentro. Nosotros nos fuimos de *Casa Unsam* con más dudas que certezas. El comentario final había puesto en crisis nuestra estrategia frente a aquel problema que retratamos en el primer capítulo: el imaginario del estudiante autónomo, adulto, libre que persiste en las Universidades y que promueve prácticas exogámicas. Nosotros habíamos imaginado que la forma de reparar ese vacío institucional era explicitando esas reglas. Ahora entendíamos que se trataba de un problema más complejo: que brindar esa información, antes que resolver la cuestión, podía agravarlo. Podía generar miedo.

La elección de la carrera

Llego a la jornada del Taller Habitar con la actividad en marcha y me siento en una esquina, tratando de pasar desapercibida: como es el primer encuentro de los cinco a los que asisto, salvo los trabajadores y una coordinadora de la Escuela, nadie sabe quién soy. Dos de los estudiantes de la Unsam, una de Antropología y uno de Artes, están narrando qué los motivó a anotarse en la Universidad. Ella habla de los problemas sociales, las ganas de ayudar y de entender; él explica que nunca es lo mismo tener un título que no tenerlo, que los diplomas brindan herramientas para la vida. Ambos transmiten una idea con insistencia: más allá de la carrera, de sus dificultades, de lo que cuesta, de la salida laboral que tenga, lo más importante es que *les guste*, que *haya algo*. Si no, advierten, *es como darte la cabeza contra la pared*.

Buenos días, interrumpe, entonces, Nicolás, un joven de 26 años, de cara rectangular y cierta rigidez en el gesto. Tiene la barba crecida y una remera que reza en letras cursivas: *Believe*. Como vimos en los capítulos anteriores, Nicolás es estudiante de Ingeniería en Telecomunicaciones. Asistió al encuentro con su hermana Ninfa, una adolescente de apariencia nórdica, que acaba de ingresar al CPU de la Tecnicatura de Diagnóstico por Imágenes y que a pesar del protagonismo de su hermano, va a mantenerse en silencio durante toda la mañana.

Cecilia convocó a Nicolás al taller “Habitar” porque hace unas semanas dio una charla para unas Escuelas agrotécnicas sobre las investigaciones de la estación satelital de la Unsam en la que trabaja. Esta nueva intervención, sin embargo, significa un reto para él: nunca antes habló frente a tanta gente de *sus cosas o de cuestiones personales*. Nicolás cuenta que empezó en 2011 *con el pie izquierdo*, porque desaprobó el CPU. Es un modo de advertirles a los estudiantes que eso puede pasar y que se debe, sobre todo, al nivel de las escuelas secundarias, un tema que aparecerá en reiteradas ocasiones a lo largo de la jornada. Lleva nueve años en la carrera, tres más de lo que establece el plan de estudios teórico, y en este cuatrimestre está cursando sus últimas dos materias. En caso de aprobarlas solo le quedaría el Proyecto Final Integrador. Hecha esa introducción, finalmente plantea el debate:

"Yo recién los escuché decir que tenían que elegir una carrera que te guste, y yo quería decir que estoy muy en desacuerdo con esa filosofía, que eso puede llevarlos a una mala decisión. Porque podrían estar inseguros y al final podrían no estudiar ninguna carrera. Creo que a veces uno tiene que hacer lo que no le gusta, tiene que enfocarse más en hacer lo que a uno le conviene, porque a mí me gusta estar en mi casa jugando al Counter Strike y escuchando música todo el día, pero eso no lleva a ningún lado. En mi caso la ingeniería electrónica y la computación al principio no me gustaban. Matemática no me gustaba, física no me gustaba, ni química. O sea, no me gustaba ninguna de las materias de la carrera. Teníamos Física I, Física II, Física III, Física IV. Cada vez que avanzaba en física, cada vez me gustaba

menos, pero era consciente de lo que me convenía. No podía decir a mí no me gusta la física entonces no estudió ingeniería, estudio otra cosa o no estudio. La verdad que si uno le dedica tiempo, se puede aprobar. Yo no me destaco por ser un buen alumno, hay chicos que tienen 9 ó 10 y a mí como no me gusta mucho me saco 5, 6 ó 7. Pero avancé en la carrera y probablemente sea ingeniero y actualmente estoy trabajando como operador de una estación satelital. Creo que es un ejemplo de alguien que estudió algo que por ahí mucho no le gustaba y sin embargo pudo avanzar y le va bien. Por eso quiero desmitificar un poco eso de que uno tiene que estudiar solamente lo que le gusta".

La intervención sorprende a casi todos los que están allí. Si bien en la Unsam está presente la idea de *que no se puede andar por el mundo sin un título* y que es una herramienta clave para ascender socialmente, casi nadie invita abiertamente a estudiar una carrera por *conveniencia* y menos usual es aún la recomendación de estudiar algo que no te guste. Nicolás percibe la inquietud que genera su intervención, pero se mantiene impávido. Y lejos de matizarla, refuerza su argumento con una pregunta punzante: *¿Acaso acá nadie conoce a una persona que haga algo que no le gusta? Porque yo sí*, se responde. Pone de ejemplo a su papá: un chapista dedicado toda la vida a hacer changas y trabajos insalubres de muchas horas y mala paga, donde lo tratan mal, pero a través de los cuales gana dinero. Según Nicolás, se trata de aplicar la misma lógica a la elección de una carrera universitaria: priorizar lo que a la larga es conveniente.

Si su invitación genera sorpresa es porque en los discursos de elección de una carrera universitaria, *el gusto* resulta el término llave para enunciar las preferencias que llevan a tomar la decisión de inscribirse en la universidad. Como advierte Gustavo Mórtola (2020), “me gusta” o “no me gusta” son las formas discursivas predominantes que asume el proceso de circunscripción profesional en el momento de iniciar los estudios universitarios. Un gusto que, siguiendo a Bourdieu, Mórtola define no como la expresión de una individualidad plenamente autónoma, como una acción libre, sino

como una construcción, un aprendizaje social, una disposición adquirida que permite diferenciar y apreciar distintos objetos o fenómenos. Esa expresión "me gusta" aparece ligada, en muchos casos, a la búsqueda de una realización personal, como un placer, un disfrute asociado a esa profesión u oficio (Vargas y Colabella 2013) y también podríamos decir, como una expansión de la personalidad⁴⁰ (Pierella 2012). Es ese criterio que, de algún modo, Nicolás llama a *desmitificar*.

Pero además, la idea de conveniencia resulta incómoda porque, a diferencia de los otros niveles educativos, en la Universidad circula, casi desde sus orígenes, una imagen apasionada del estudiante universitario. Basta ver el modo en que éstos fueron representados a lo largo de la historia (Carli 2012): desde los rasgos románticos de los jóvenes ligados a la Reforma del 18 (una "confederación de espíritus", según los definía propio Deodoro Roca) hasta los ideales revolucionarios de las décadas del '60 y '70 o el entusiasmo vivido en las casas de estudio con la recuperación democrática de los años '80. Y si bien esas representaciones cambiaron a finales del siglo XX con la expansión del sistema y las retracciones materiales y presupuestarias, aún se conserva algo de ese imaginario: de las Universidades como espacios donde las personas actúan impulsadas por la firme convicción de tener un destino (Pierella 2012), personas que actúan, como deseaba Weber en su clásico texto, *El político y el científico*, guiadas por la pasión. Una idea que, como señala Dubet (2005), se expresa también en las críticas de los docentes (los *herederos* de los *herederos*) a los estudiantes de las Universidades de masas: que son utilitaristas, consumidores interesados, que viven los estudios superiores como la prolongación de la escuela.

Semanas más tarde, en un encuentro a solas, Nicolás me contará que fue sobre todo su papá quien le insistió a él y a sus seis hermanos (tres de los cuales cursan en la

⁴⁰ Pierella advierte, siguiendo a Zizek, que esa forma de pensar la vocación guarda una similitud con la idea de un hombre hacedor de su propio destino, con un ideal de autonomía que rige en el presente. Si bien ese ideal puede ser pensado como una liberación de aquellas estructuras sociales preestablecidas que fijaban los destinos individuales, también plantea la posibilidad de prescindir del otro y del lazo social, soslayando una necesidad humana básica: la de reconocer y ser reconocido, la de creer en algo o en alguien; en suma, la inevitable alternancia entre dependencia y autonomía, entre autonomía y heteronomía (Pierella 2014). Esta última tensión autonomía-heteronomía a la hora de elegir una carrera la abordaremos en más detalle en el próximo capítulo.

Unsam) para que sigan estudiando. Y también fue él quien le transmitió la pasión por la política. Porque, como veíamos en el capítulo anterior, Nicolás no eligió estudiar ingeniería pensando que se iba a dedicar a eso, sino que hizo otro cálculo: si la ingeniería *es el futuro y en esa carrera se aprenden un montón de cosas necesarias para la industria*, puede ser la mejor vía *para obtener dinero y contactos* y así poder dedicarse a la política, una actividad que busca desarrollar *por su cuenta* y no a través de alguna de *esas carreras no muy importantes*.

Ese gusto por la política viene, en verdad, de más atrás, de un abuelo militar, un mayor del Ejército de Paraguay que les enseñó primero a sus hijos también paraguayos y después a sus nietos, nacidos en Argentina, de historia y de valores. Ser bueno y ser amable son los dos primeros que Nicolás recupera. Por ese abuelo, por los antepasados que pelearon en la guerra (que describe, retomando la frase de Carl von Clausewitz, como la continuación de la política por otros medios), Nicolás dice también sentirse más paraguayo que argentino.

Aunque no se trate de un recorrido obvio, ni lineal (estudiar una carrera que no te gusta para mejorar las condiciones de dedicarse a otra cosa que sí), Nicolás no puso nunca en duda esa decisión. Esa es la recomendación que, de algún modo, parece querer transmitir a los estudiantes, que *estar inseguro* podría llevarlos a *no estudiar nada*. Porque, como mencionábamos en el primer capítulo, la elección de una carrera en muchas ocasiones es vivida con inseguridad, con incertidumbre, como una decisión anticipada, e incluso, producto de una imposición externa (Pierella, 2012).

Y por esas mismas razones, la posibilidad de elegir *algo que te guste* parece estar atravesada por diversas dificultades. Una de las principales es que la certeza sobre querer *seguir estudiando* no siempre va acompañada de un conocimiento sobre las distintas opciones que la Universidad ofrece, ni sobre la diferencia que existe entre las distintas carreras. Frente a la idea de convicción que supone la idea de "vocación", muchas narraciones de los estudiantes primera generación expresan más bien la experiencia de un salto sin red a la hora de elegir una carrera.

"Lo de la carrera lo empecé a ver solo, eh, solo. Psicopedagogía ¿y esto qué es? Y empecé a ver las materias y ya me llamaba el nombre raro, porque nunca en la vida

había escuchado la palabra. Y me anoté", contaba Roberto; "vine a la Unsam a acompañar a unas amigas porque yo tenía una beca para seguir en un Terciario del Instituto Ballester. Pero ahí fue ver las materias, me resultó interesante y renuncié a lo otro. Ni sabía que existía la ciencia política, ni cuáles eran las proyecciones laborales y no me preocupaba. Cuando le dije a mi mamá se quería morir porque la política en casa, cero. Ni siquiera había charlas políticas", narraba Esteban.

Ese desconocimiento llevó a varios de esos estudiantes a elaborar estrategias que podían estar mediadas por el azar o por la incidencia de otras variables, como la cercanía o incluso, la belleza del campus, temas que veíamos en el primer capítulo: *"Me acerqué un día a la peatonal y me dieron un papel de las carreras nuevas que se abrían. Y como trabajaba en el Estado me anoté en administración y políticas públicas. Nunca tuve en claro qué quería estudiar, solo que venía por el lado de lo social",* mencionaba Graciela; *"yo sabía que quería estudiar pero no sabía qué y todas las veces que hice un tests vocacional me dio una cosa diferente. Entonces fue como 'buen, vamos a ver qué ofrecen las Universidades que tengo a mi alrededor'. Busqué en la UNTREF y me gustaba turismo, pero quería seguir buscando y después llegué a la UNSAM y cuando entré dije 'guau, yo tengo que estudiar acá'. Me dieron un folletito, me puse a leer y ah, arquitectura está bueno porque tiene matemática, artes, sociales. Tiene de todo un poco. Y entonces, para hacer algo, me metí en el CPU",* narraba Sofía.

Como se observa, por la incertidumbre que la acompaña sobre todo a los estudiantes de primera generación, la elección de una carrera puede resultar provisoria e incluso puede ser el primer paso hasta llegar a una decisión más definitiva. Así, la elección de una carrera parece responder más bien a una construcción paulatina: Esteban finalmente se pasó de Ciencias políticas a Administración Pública porque el lenguaje le resultaba más familiar y Graciela se cambió de Administración pública a sociología, porque un docente se lo recomendó y porque lo que tenía sobre todo eran *ganas de saber*. También Irene dejó psicopedagogía y se inscribió en la licenciatura de enfermería apenas se abrió esa carrera en la Unsam porque era más cercana a medicina, la carrera que no se animó a estudiar en la UBA, y porque lo que ella quería era *"estar con la personas"*.

Justamente por todos esos cambios que la decisión puede involucrar, parece forzado pensar esa elección inicial (inestable, precaria) como el producto de un tipo u otro de razones: salida laboral o vocación; conveniencia o gusto; interés o desinterés. Lo que se observa más bien es que en ciertas oportunidades, esas razones pueden superponerse sin que eso implique siquiera una contradicción. Es lo que expresa Santiago, el más joven de los estudiantes sentados en el “panel” del Taller Habitar: que él eligió la carrera de enfermería porque vive con su mamá y *siempre se le enferma, para poder ayudarla a ella*. Pero aunque a simple vista parece un motivo más bien utilitario, Santiago también menciona que *es de ahí que le vienen las ganas*.

El comentario parece invitar, por eso, a comprender la elección de su carrera como una instancia en la que se cruzan distintas lógicas, como una mixtura entre la posibilidad de obtener una solución a un problema familiar, es decir, un fin más práctico, y las posibilidades de alcanzar una realización personal a través del cuidado de los otros, un modo de realizarse como persona.

Hacer malabares

"Otra cosa que quisiera agregar es que en mi caso particular yo nunca trabajé. Tomé la decisión desde los 17 años de no trabajar y dedicarme solamente al estudio por el simple hecho de que nunca me confié, no me animé a trabajar y estudiar. Yo les recomendaría que si pueden no trabajar, intenten solamente estudiar los primeros años y después al final de la carrera, trabajar. Porque el problema que tenemos es que iniciamos muchos estudiantes, y muchos se ponen a trabajar y luego pocos terminamos. Yo todavía estoy usando la computadora que nos dio Cristina, o sea en mi casa no tengo computadora, de hecho somos seis hermanos, y mi papá es el único que trabaja, mucha plata no tenemos. Yo me considero que vengo de una familia pobre. Cuando tenemos 18 ó 19 años queremos tener dinero por el simple hecho de querer comprarte cosas, salir e independizarte, eso es algo

que nos juega muy en contra a nosotros porque nos lleva a tomar la decisión de trabajar y es contraproducente al conocimiento. Trabajar implica dedicarle aproximadamente ocho horas de tu día al trabajo, más una hora de viaje. No podés estudiar descansado con diez horas de trabajo".

El segundo comentario de Nicolás genera todavía más sorpresa e incomodidad que el primero. Los otros estudiantes le contestan, un tanto ofuscados, que muchas veces no se trata de elegir, que ellos tuvieron que empezar a trabajar a los 14 años, sin opción, que tenían que llevar plata a sus casas. Se los nota molestos porque, de algún modo, lo que Nicolás señala va en contra del discurso motivacional que se esperaba para el encuentro. Como en la situación anterior, él acepta los argumentos, pero insiste: si pueden, no lo hagan, porque hay muchos chicos que sin estar en la situación límite de tener que trabajar, cometen el error de hacerlo: *"es la desventaja que tenemos nosotros, no queda otra opción que ponerse las pilas y sacrificarse un poco"*, dice y vuelve a hablar de conveniencia, pero esta vez en otro sentido, haciendo referencia al *mundo increíble que la Universidad te abre, de cómo te forma en lo personal y cómo, al darte información, te ayuda a tomar mejores decisiones en la vida.*

Interviene, entonces, Santiago. En marzo de este año, empezó el CPU y todas las mañanas, antes de ir a cursar, cumple sus jornadas laborales como barrendero. *"Yo estoy de acuerdo con eso de no trabajar. Por ahí algunos tienen la economía para decir estudio solamente, yo si tuviera la economía me dedicaría solamente a estudiar, pero yo mantengo a mi vieja y a mis hermanitos"*. Santiago no se imaginaba estudiando en la Unsam. Lo empezó a evaluar como una posibilidad después de hacer la visita guiada por el campus con su Escuela, la 39 de Villa Curita. En esa visita conoció a Laura, que ofició de guía.

Fue también ella quien lo asesoró meses más tarde, en la oficina de atención a estudiantes, cuando Santiago fue a buscar información sobre la carrera. En esa oportunidad, Laura no solo le brindó datos sobre de la enfermería sino que también le contó sobre su propia experiencia como estudiante de Antropología social. Como se le había pasado la fecha de inscripción al sistemas de becas de la Unsam, Laura además

terminó por ofrecerle parte de la suya. Por eso, Santiago cuenta ahora que en este tiempo fue conociendo gente, *encontrando personas que saben más que uno y que te ayudan*.

Les aconseja a los estudiantes de la Escuela ir aprovechando todo eso. Pero también dice que, durante esas primeras semanas, mientras cursaba matemática y química, se preguntaba cotidianamente *qué hago acá: "No te voy a decir que es re fácil porque a todos nos cuesta: venir de un colegio público a una Universidad, por ahí decís esto no me lo enseñaron, te das cuenta cuál es tu nivel de estudio. Cuando llegué me decía, ¿ahora qué hago? Pero nada, lo único que podés hacer es estudiar"*.

Damián, uno de los coordinadores del taller, interviene tratando de acercar posiciones. Hace tiempo que el tema que planteó Nicolás y que continuó Santiago lo obsesiona: la competencia que existe entre el estudio y el trabajo entre los jóvenes, especialmente en los jóvenes que vienen de hogares de menores ingresos. El tema lo obsesiona porque, como él mismo cuenta ahora, no pudo *experimentar el trabajo durante su juventud*. Lo hizo recién en la Universidad, y luego de haber hecho la carrera de sociología en el centro universitario de la Unidad Penitenciaria N°48. Es decir, primero llegó la educación y después el trabajo: *antes de la educación tenía una negación con esa palabra, por mi trayectoria de vida*. Pero además lo obsesiona porque Damián tiene dos hijos de la edad de los jóvenes de la Escuela, y en los estrechos márgenes de maniobra que le dan sus salidas transitorias de los domingos, hace todo lo posible para hablar con ellos y evitar que repitan su historia.

"Yo tampoco conocía el trabajo, lo conocía de una manera informal, para mí el delito era el trabajo. La universidad y la educación, menos. Yo de chico iba a colegios privados, vivía en una villa y mi viejo tenía siempre la idea de que no vaya a la escuela pública", lo interrumpe Juan, también estudiante de sociología. Juan mueve sus brazos fibrosos al ritmo de su vozarrón, como si se tratara de un paso de rap. El Flaco, como su hermano Patricio, tiene lo que comúnmente se llama una presencia: difícilmente pasa desapercibido con sus más de dos metros de alto.

Desde el año pasado, cuando terminó de cumplir su condena, cursa la licenciatura de sociología en el campus. En catorce años que estuvo preso, recorrió veinte penales. Pero fue recién en la Unidad 48 que *conoció la educación*. En realidad, primero conoció

el arte, porque *la educación no le interesaba nada, no le encontraba el sentido*. Hacer música lo fue *sacando del encierro* y así fue terminando una parte de la primaria, la secundaria y los primeros años de su carrera. Hoy trabaja como docente del Programa FINES en la Escuela Secundaria del penal.

"Yo sabía que lo que era no quería serlo nunca más. Ahí dije vamos a probar a ver esta vida formal, saludable. Porque es saludable. Si me preguntan si me gustaba estudiar no me gustaba para nada, es más, la institución no me gustaba para nada tampoco, no le encontraba el sentido. Pero aprendí que lo importante era entenderla, lo importante era entender quién era uno, dónde estaba parado y las cosas que podía hacer y las cosas que no podía hacer. Pero cuando salí me di cuenta que tenía que laburar y dejar las horas de estudio porque no podía sostenerlo, y menos sin tener un oficio. Está bueno que elijan lo que les gustan y también lo que no le gusta, pero sobre todo que entiendan lo que es importante. Si es importante trabajar y hacer una materia nada más, su objetivo en esos cuatro meses es aprobar una materia. Ese es un objetivo de ese momento, no va a ser un objetivo a largo plazo. Lo que me pasaba a mí es que agarraba un laburo, estaba un mes con ese laburo, llegaba a los parciales y renunciaba. Iba haciendo malabares".

Los *malabares* de Juan no eran solo con el trabajo, sino también con sus gastos, sus *gustitos*, su vida diaria. Como Nicolás, Juan habla de un sacrificio, de la *austeridad que uno tiene que tener*. Y pone un ejemplo preciso: *yo no me compré ropa durante años, se murió un pariente mandame los pantalones porque no tengo*. También como Nicolás, menciona una recompensa que no está vinculada a un sueldo, ni a cuántas horas de laburo, sino a aprender a hacer algo que otros no. Cuarenta millones de personas, dice, pueden trabajar en una fábrica, pero no todos pueden ser docentes. Se trata, por eso, de lograr *una diferencia*.

Como observábamos en el capítulo primero, el oficio de ser estudiante universitario implica no sólo acercarse a aprendizajes mucho más complejos, sino la capacidad de adquirir hábitos de estudio y adaptarse a un espacio con reglas exógenas y despersonalizadas que no son enseñadas en ningún lado. A la Universidad hay que aprender a entenderla, como dice Juan, *entender dónde uno está parado y las cosas que se pueden hacer y las que no se pueden hacer*. También vimos que el fundamento de esa lógica es un imaginario estudiantil propio del momento fundacional de las Universidades que aún sigue vigente, uno que considera a esos estudiantes responsables, adultos, libres y autónomos.

Sin embargo, lo que parecen señalar Nicolás y Juan es que la autonomía que exige la institución entra en tensión con la necesidad de otro tipo de autonomía, como también señalaban los primeros graduados de la Escuela Secundaria Técnica, con *la necesidad y las ganas de trabajar para tener sus cosas y no depender de tu familia*. En ese sentido, si bien la competencia planteada entre el trabajo y el estudio puede estar atravesada por la necesidad económica, no se puede reducir exclusivamente a ello. Porque, como advierte Dubet, en la posibilidad de trabajar se juega también una necesidad de otra naturaleza: la de la construcción de una autonomía económica, de administrar el dinero propio, que es uno de los elementos que determina la entrada a la condición de adulto. Es decir, se trata de un elemento central para establecer un corte con sus padres y tomar la vida en tus propias manos (Dubet 2005: 21). O como advertía Nicolás, se trata de *tener dinero por el simple hecho de querer comprarte cosas, salir e independizarte*.

Lejos de una dificultad para asumir responsabilidades, la cursada en la Universidad conduce a estudiantes como Juan o Nicolás a encontrar un ritmo de cursada propio y a tener que establecer un sistema riguroso de prioridades, *a tener presente lo que es importante, a ponerse las pilas y sacrificarse un poco*. Y eso puede implicar, como veremos en el próximo capítulo con Graciela, a tener la sensación de *no tener vida*, de que te estás perdiendo *tu juventud*⁴¹.

⁴¹En el libro "*Entre cumbias, santos y piquetes*", los antropólogos Daniel Míguez y Pablo Semán advertían sobre una mutación en el mundo popular, un pasaje en términos valorativos, de la noción de 'esfuerzo' a la noción de 'fuerza', como forma de procesar el eclipse parcial de lo que comúnmente se llama la cultura del trabajo. Como un proceso complementario del anterior, los

A los chetos ni cabida

Hace unos meses, Juan se volvió “famoso” después de aparecer en un documental que retrata distintas instancias de examen final en diversas disciplinas: botánica, anatomía, filosofía medieval, derecho penal, morfología, física teórica, entre otras. El examen de Juan es el único en situación de encierro y paradójicamente el que se ve más libre, menos disciplinado. En el film, se lo observa caminando entre los bancos, pensando y hablando en voz alta, mientras la docente toma apuntes en el pizarrón de las nociones que va creando producto del cruce entre conceptos clásicos de la sociología con reflexiones y conocimientos sobre la vida carcelaria. Casi al final del documental, se lo vuelve a ver pero esta vez en libertad, cursando Introducción a la economía, la primera materia que hizo en el campus.

Juan recupera ahora ese recuerdo para responder a dos de los chicos de la Escuela Secundaria que hace un rato se animaron a hablar por primera vez. Dicen que a ellos no les gusta el *ambiente* que hay en la Universidad, que ellos están acostumbrados a *otro diálogo, otra cosa: yo siento que van a decir este negro qué hace acá, ni cabida. Si yo voy a ir a estudiar, no voy a hacer amigos ni nada.* Juan escucha, se toma un tiempo para pensar, mira con un gesto como si conociera de primera mano el sentimiento del que hablan. Finalmente responde: *"Yo cuando me inscribí pensaba: estos son todos chetos, ¿qué me van a enseñar a mí?, ¿qué voy aprender yo de todo esto? Con lo que yo pasé, ¿qué me van a enseñar a mí? Bueno, yo me saqué eso, ese estigma, dije yo vengo como estudiante, siempre como estudiante a estudiar".*

autores señalaban allí el papel crucial que tiene hoy 'la joda', producto de la ampliación del tiempo libre o la distancia de la disciplina laboral (Miguez y Seman 2006). Aún así, Miguez y Seman advertían que se trata de un proceso general pero no monolítico. La preeminencia del cortoplacismo y el debilitamiento de la creencia en el trabajo o la educación como caminos de progreso social caracterizan a las culturas populares cuando no está garantizado el acceso a instituciones que permitan una proyección biográfica a largo plazo. Resulta lógico, siguiendo ese argumento, que la universidad pública sea uno de los espacios donde aún sobreviva algo de esa matriz vinculada a la cultura del trabajo, es decir, que el esfuerzo aparezca como la forma de hacer una *diferencia*. Aun cuando ese esfuerzo hoy se exprese más bien en la figura del sacrificio y la renuncia a 'la joda'.

En la Introducción de *Aprendiendo a trabajar*, Paul Willis señalaba que los destinos de clase (en su caso el de los chicos de clase obrera que conseguían trabajos de clase obrera) no se reproducían automáticamente, sino que esa reproducción necesitaba de un pasaje previo por los individuos y los grupos: "El punto en el que la gente vive automáticamente y no de prestado su destino de clase se alcanza cuando lo que se es dado se reforma, se refuerza y se aplica a nuevos fines", advertía (Willis 1979: 13). Willis hacía ese planteo guiado por una idea de cultura vinculada a una praxis colectiva antes que, como suponía cierto marxismo o ciertas teorías de la socialización, al resultado pasivo de la acción de una cultura dominante o de un conjunto de estructuras internas transferidas.

La etnografía de Willis venía a mostrar por eso cómo es que a través de la cultura contraescolar de la clase obrera, esos chicos desarrollaban creativamente, transformaban y finalmente reproducían en su propia praxis, las características de la cultura general de la sociedad, lo que los llevaba directamente a asumir luego un tipo de trabajo manual propio de su identidad de clase. Esta "autocondena" en la forma de asumir los roles subordinados del capitalismo occidental, sin embargo, era vivido en muchos casos "como un aprendizaje, una afirmación y apropiación e incluso, como una forma de resistencia" (Willis 1979:14).

Años más tarde, Phillippe Bourgois realizaría un extenso trabajo de campo con vendedores de crack en Harlem, y como Willis, descubriría que esos jóvenes de origen puertorriqueño habían internalizado los sistemas de exclusión social y habían desarrollado, a modo de resistencia, una violenta cultura callejera que resultaba funcional a la reproducción de su identidad de clase, y sobre todo, que llevaba a la autodestrucción de sus integrantes y de la comunidad que los acogía (Bourgois 2010).

La inquietud de los estudiantes de la EST y la experiencia de Juan al llegar al campus muestran otros modos de expresión de esa cultura de resistencia, una cultura afirmativa de lo propio y negadora de los otros (*estos son todos chetos, con lo que yo pasé, ¿qué me van a enseñar a mí?*). Y revelan que son elementos oclusores de la construcción de una identidad estudiantil propia. Es significativo, por eso, que Juan le

llame a eso que le pasaba un estigma (*me saqué ese estigma*) y que hoy considere que era ese elemento lo que le impedía transformarse en *un estudiante que viene a estudiar*:

-La primera materia que hice acá -sigue Juan- eran un montón, todos clase media, y yo estaba ahí y 'uh, ahora cuando venga el recreo me van a preguntar de dónde vengo, le tengo que estar contando toda la historia de vuelta'. Y no, todo bien. Hoy en día conozco mucha gente. Con los chicos del centro de estudiantes me voy a muchos lados, he conocido la vida que tienen ellos, creo que es re lindo conocer eso: por qué ellos militan en esos espacios, por qué lo mantienen, la relación que tienen con la institución. Todo eso es un aprendizaje.

-Yo cursé con vos y no soy clase media. Estaba en el fondo, en un costadito. En la peli se ve- le retruca Laura.

-Tenías muchas costumbres de clase media, entonces- responde Juan, sorprendido.

Laura debe apenas pasar los 35 años, pero por su menudez, por su estilo (tatuajes de flores en los brazos, pelo rapado solo en un costado) y por su tono de voz (un tono dulce y bajo, imposible imaginar un grito), parece unos años más joven. Como es madre soltera, lo más común es verla en las reuniones del trabajo, en las clases o en alguna actividad militante, siempre junto a Lucas, su niño de cinco años.

Laura cuenta que ella también viene *de un barrio* y que vivió, de algún modo, esa incomodidad: al principio se sentaba a un costado, al fondo, sin hablar. Si hablaba, lo hacía con vergüenza, o no entendía un montón de palabras y tenía que *googlearlas* en la Universidad porque en su casa no tenía internet. "*El tiempo fue pasando y capaz cada vez se me nota un poco menos el barrio de donde vengo. Obviamente son mis orígenes pero empieza a pasar eso, se transforma*", cuenta ahora.

Ella no es la única de su familia que fue transformándose en este tiempo. La mamá terminó el secundario de adulta, mientras lo hacían sus hijos, y luego siguió la carrera de psicología social. El año pasado, además, su papá recibió el título de abogado de la

Universidad de Buenos Aires. *"Y somos todos villeros. Yo el día que vi a mi viejo con el traje pensé 'lo que hizo para bancarse la Universidad'. Porque es la UBA, no esta universidad. Es una Universidad con las mujeres con la cara toda operada. Yo conocí a muchos amigos, mucha gente buena, mucha gente que está predispuesta"*, continúa.

Los estudiantes de la escuela no parecen convencidos. Uno de ellos vuelve sobre el tema del ambiente, de modo provocativo dice: *pero a mí que no me pregunten de qué parte de Capital sos*. Frente a esa inquietud varios de los universitarios le responden que no le van a preguntar de dónde sos, sino qué pasó la clase pasada o si tiene tal apunte. Otros aclaran que *el ambiente* no es único, que cambia a cada cuatrimestre. Que hay estudiantes que *meten* dos materias, otros cuatro y algunos se atrasan o dejan de estudiar, *se pierden*. Que además no siempre cursás con personas de las mismas carreras sino que podés cruzarte con gente de otras Escuelas o Institutos, y que hay quienes no tienen situaciones económicas complicadas, pero que pueden sentirse igual de excluidos por otras razones: ser travesti, tener un problema de adicciones o sufrir violencia.

Ayelén, una estudiante de 26 años de la licenciatura en economía, cuenta entonces que ella entró a la Universidad al terminar el secundario mientras padecía de un noviazgo violento. De esa relación, tuvo su primer hija, Diana, que hoy tiene 7 años. Además de la dificultad para organizarse, de criarla *entre apuntes y aulas, yendo de acá para allá*, ser madre soltera, dice, la llevó a sufrir de *los estigmas* que caen sobre esas situaciones: *mil veces me dijeron que todo iba a ser muy difícil*, recuerda. Pero los jóvenes de la Escuela lucen todavía poco convencidos de todo el discurso motivacional y Nicolás, entonces, retoma la palabra y dice algo, nuevamente, a contrapelo del resto de sus pares:

-Eso que vos decís por ahí pasa, de hecho yo vivo en Loma Hermosa y cuando inicié la carrera yo venía con camiseta y con gorra.

-Claro, como sabés vestirme -asienta con cierto entusiasmo uno de los estudiantes.

-A mí me ayudó mucho la confianza que tenía en mí mismo. Era un poco creído, y eso me ayudó mucho. No me amilané por el hecho de ser pobre o venir de un lugar bajo. Todos los que estamos terminando las distintas carreras de ingeniería, salvo yo y mi hermano, son todos chetos, chicos que quieren tener algo para combatir la confianza que tiene uno en uno mismo. No es una frase hecha: tenés que confiar en vos. Teníamos un grupo de amigos que éramos de barrio y nos había pasado que un compañero sí había aprobado el CPU entonces cursó un cuatrimestre solo y cuando yo aprobé el CPU y avancé en la carrera lo primero que me preguntó fue: ¿hiciste amigos? ¿Te llevás bien con tus compañeros? Porque a él lo hicieron a un lado y se comió eso. Eso es una realidad, eso pasa, y ayuda mucho la confianza que podés tener en vos mismo. Una cosa que yo hice, algo personal, fue leer muchos libros. Entonces llegó a un punto que tenía más conocimiento que el cheto. Formé mi propia agrupación política. No soy mejor que ellos pero digamos que a mí me ayudó.

-Yo a lo económico no le tengo miedo -coincide el estudiante de la EST- yo si soy pobre, soy pobre y voy con la frente en alto que soy re pobre. Pero a mí lo que me asusta es el ambiente. No me importa si soy pobre o tengo un rico al lado. Si tengo un rico al lado y me habla, tengo una conversación y hablamos bien y el ambiente está bueno vaya y pase.

En el capítulo anterior veíamos que las Universidades públicas se constituyen como espacios de encuentro con lo impropio, con lo que no es común, lo cual permite no solo un tipo de sociabilidad particular, sino también la posibilidad de construir nuevas fuentes de identificación o de referencia. La Universidad puede convertirse así en un espacio en el cual los estudiantes trastocan sus marcas personales. Este elemento, que aparecía valorado positivamente, sin embargo, también puede generar una perturbación o una inseguridad. Es lo que se expresó en el taller de distintas maneras: en la molestia de Juan ante la posibilidad de que sus pares le interroguen sobre su procedencia; o de los

jóvenes de la Escuela a que les pregunten de qué parte de capital venís; o en la inquietud de Laura por lo que tuvo que *bancarse* su papá para recibirse de abogado en la UBA.

Es lo que también me contaba Noelia en una conversación privada, sobre su experiencia en la UBA, que la Universidad le "*había re costado*" porque no se acostumbraba a la dinámica, porque le costaba hacer amigos y porque se le despertaba permanentemente un prejuicio: a pesar de que cursaba con *pibes y pibas* de distintas clases sociales, ella *se sentía menos*, sentía que le costaba el doble, que vivía re lejos. Y le molestaba, especialmente, la forma en que ciertas problemáticas sociales que a ella la atravesaban directamente, allí se tomaban con liviandad: "*Yo sentía que en esos temas tenía otra voz. Más válida, o lo que sea. Por el barrio donde vivía, por la militancia. Después me fui dando cuenta que yo tenía que bajar un cambio, que eran pibes y pibas que no tenían la culpa de haber nacido donde nacieron*".

Es decir, en un contexto en el que el mestizaje social está cada vez más vedado, la posibilidad de un encuentro con aquello distinto, con lo que no es familiar, no siempre resulta estimulante ni es considerado de antemano un elemento enriquecedor, una aprendizaje más de la vida universitaria. En ese marco, lo que los estudiantes indican son distintas estrategias para afrontar la diferencia que perciben respecto de esos otros para *no sentirse menos*. Como mencionábamos antes, una de esas estrategias parece ser el desarrollo de lo que Willis llamaba una cultura de resistencia, que llevaba a los chicos de la escuela secundaria a defender lo propio (*yo voy con la frente en alto que soy re pobre*) y un rechazo a lo otro (*no voy a hacer amigos ni nada*).

Otro camino, en cambio, parece ser la estrategia de Nicolás y de muchos otros estudiantes) para superar esa y otras pruebas que la institución interpone y así lograr cumplir con el objetivo de convertirse en universitario y en ingeniero: leer libros por tu cuenta, formar una agrupación política para ganar confianza y autosuficiencia (aunque eso signifique también *volverse un poco creído*). En ese sentido, esta segunda estrategia, supone un tipo de construcción de la subjetividad orientada a fines (Galvani y Garriga Zucal 2015) o también podríamos decir la puesta en marcha de una tecnología del yo⁴²,

⁴² Foucault define a las tecnologías del yo como aquellas "que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su

el concepto que Michel Foucault utilizó en una etapa posterior de su producción intelectual, para pensar la construcción de la subjetividad no solo como efecto de las tecnologías del poder, sino a partir del modo en que los individuos efectúan un conjunto de operaciones sobre ellos mismos para adaptarse, en este caso, a la institución universitaria.

Traductores

Damián vuelve a intervenir, nuevamente conciliador. Les dice a los chicos del fondo, ahora cada vez más interesados en la charla, que es lógico esa inquietud, ese miedo a no sentirse cómodos en la Universidad pero les advierte también de una segunda dificultad: llevar luego *el derecho a la educación* a la propia familia. Porque, dice, la Universidad es una transformación constante y después no tenés una, sino dos o tres lenguas: *yo tuve que aprender de lenguajes para entender ese mundo y para llevarlo a un lugar que lo entiendan en el barrio, mi viejo, hermanos, amigos.*

El comentario motiva a Esteban a contar sobre su propia historia. Esteban es un egresado de las carreras de Ciencias Políticas y Administración Pública y ahora estudia una maestría en derechos humanos, investigando sobre recuperadores urbanos. Como vimos en el capítulo anterior, vivió toda su vida en el barrio de Lanzzone, José León Suarez, el barrio más cercano a la entrada del Ceamse, y por eso, la elección del objeto fue una forma de poner en valor lo propio, no solo porque es el oficio de la mayoría de sus vecinos sino sobre todo porque su papá fue fundador de una de las plantas de separación de residuos:

"Es re interesante poder analizar con mayores herramientas cosas que para uno resultan cotidianas. Poder comparar con otros países, ver la historia del cirujeo. Cuando estamos en una reunión de investigación, mi director

cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad". (Foucault 2008: 48)

me presenta como Esteban, el nativo. Y a mí me encanta esa palabra, me encanta poder hablar desde el territorio. Esto de ser nativo y poder hablar en primerísima persona me hace sentir muy cómodo en la academia".

A pesar de mostrarse a gusto con su tema de investigación frente a los estudiantes de la escuela secundaria, en un encuentro privado Esteban me contará que hace un tiempo entró en crisis con la definición de su objeto de estudio, o mejor dicho, con la denominación que el mundo académico le da a esos sujetos, los recuperadores urbanos: "ellos ni saben que se llaman así -me explicará- no son cartoneros, que es muy de capital, ni cooperativistas. En el barrio vos decís cooperativa y te imaginás una textil o de empanadas. Son quemeros o cirujas".

El desencuentro entre las maneras de nombrar en el barrio y en la Universidad es, para Esteban, un ejemplo más de esa *cosa de las formas* propias del mundo académico. Pero además, esa diferencia le genera una inquietud personal: el uso de la categoría recuperadores lo hace *sentirse academizado*. De hecho, a pesar de contar sobre la sensación gratificante que le produce ser un investigador nativo, Esteban siente en su barrio una vergüenza: de ser licenciado, de ocupar el lugar del que estudió algo y se recibió, de que todos sepan que él estudia *en el barrio*.

Es una incomodidad que se expresa, sobre todo, cuando le dicen "profe" o "licenciado" y más aún cuando le preguntan si quiere ser presidente o le consultan sobre asuntos de la coyuntura política, suponiendo que *tiene la verdad absoluta*. "Los estudios están muy sobrevalorados", piensa, una idea que también incomoda a Ayelén, a quien en el comedor comunitario del barrio de San Andrés donde milita le dicen 'la seño': "Es como que si vas a la Universidad sos otra cosa, otra persona".

La sensación de distancia de Esteban con su barrio es similar a lo que le sucede en su propia casa. Si bien en su familia están *súper mega orgullosos* de que haya estudiado y ahora se dedique a la investigación, ellos no saben bien *por dónde va* la ciencia política, qué es una maestría, qué es investigar, ni para qué sirven las investigaciones. Y por eso, así como Damián, Esteban cuenta en el taller Habitar que también tuvo que

aprender de lenguajes para que lo entiendan sus papás y sus hermanos: *voy acomodando los conceptos para que puedan hacerse una idea de lo que hago.*

En ese encuentro en privado, Esteban también me contó cuándo y cómo se dio cuenta de este problema de comunicación con su familia. Fue en una charla con su papá, el día después de su festejo de cumpleaños. Esteban había invitado a su casa a amigos y a Diego, el que entonces era su novio. "Hola, soy el novio de Esteban", así se presentó ante el papá de Eduardo, que desconocía que su hijo era gay. Al otro día, padre e hijo tuvieron una conversación:

"Fue un momento tremendo. Nos sentamos en mi pieza y empezamos a hablar de diferentes cuestiones de la homosexualidad. Y en un momento me dice, 'hijo, vos hablás muy difícil, usás palabras que para vos son muy cotidianas pero yo no entiendo'. Él no me pudo decir cuáles eran esas palabras raras, pero a partir de eso me di cuenta: vulnerabilidad, estigmatización, que yo las re utilizo, mucho, mucho, mucho, y claro, me decía 'eso no se qué significa'. Y ahí me puse a pensar: yo habré hecho entrevistas con recuperadores urbanos y seguro que usé estas palabras y estas personas no me entendieron. Y claro, en la academia es re cotidiano decirlas. Por ejemplo, la palabra residuos. Allá dicen basura, acá es todo mucho más limpito. Si yo que soy del barrio, hay cosas que no entienden....mi papá me hizo ver que estaba academizado".

Después de esa charla, y ante la pregunta de su papá por su nuevo trabajo, Esteban se propuso explicarle qué hacía antes que suponer que él no iba a entenderlo: "estoy investigando sobre cuestiones de contaminación y residuos", le dijo un día. ¿Y qué es investigar?, replicó entonces el padre. Esteban trató de resumir: leer libros, escribir cómo afecta la contaminación a las personas que vivimos cerca de los basurales y arroyos. "¿Y por eso te pagan?", fue su respuesta. Solo un tiempo después, Esteban pudo digerir la molestia. Lo hizo cuando entendió que ambos interpretaban al trabajo de formas distintas. En verdad, solo así se dio cuenta que él mismo, en su fuero más íntimo,

también se preguntaba si eso *tan simple* era trabajo; si tenía sentido que *le pagaran un montón solo por eso*.

Días más tarde de nuestro encuentro a solas, Esteban me mandó un mail. Allí contaba que se había quedado pensando en lo que habíamos conversado sobre ser estudiante de primera generación y venir de una familia y un barrio popular. Me decía que, pensándolo bien, todo eso que mencionaba no había resultado tan disruptivo como el hecho de ser de la comunidad LGBTI. "*Es decir, en el barrio es mucho más 'ajeno' que yo llegue de la mano con mi pareja a que llegue con mi título universitario; son mucho más diferentes los consumos culturales en mi identidad LGBTI, que en mi rol de universitario*", me explicaba. El mail llevaba en adjunto un artículo que fue publicado en una revista de la Universidad a raíz del día internacional de lucha contra el odio por orientación sexual. Se titulaba: "Democratización de la lucha disidente: los pobres también somos LGBTI".

Final

El encuentro va concluyendo. Los coordinadores y los profesores de la EST intentan dar algún cierre, o mejor dicho, cerrar el encuentro con alguna conclusión: refuerzan, entonces, la idea de que las diferencias *también están buenas*, que de eso se aprende. Llaman a los estudiantes a atravesar fronteras y prejuicios, a confiar. Ayelén insiste con la necesidad de *bajar el sentido de pertenencia de la universidad* en el barrio: *Yo vivo en Sarmiento, para mí vivir ahí nunca fue un condicionamiento de no voy a poder ir a la universidad porque queda en el centro de San Martín. Pero a veces queda como una dicotomía, como que la universidad es para cierta gente, y no es así*. También yo tomo la palabra brevemente, siguiendo el comentario de Ayelén. Me presento como Directora General Estudiantil y como hija de padres profesionales de clase media *bien*. Les cuento que si bien la Universidad era una institución elitista en sus orígenes, Universidades como la de San Martín se habían creado justamente para torcer esa

naturaleza, para que *no sea solo un lugar chetos*. Si ustedes no vienen, ese proyecto se derrumba, concluyo.

Al terminar el encuentro, Nicolás se me acerca: quiere saber qué pienso de eso que se dijo, de que *nos hayamos puesto en contra de los chetos*. Yo me río y él también ríe, pero parece más bien una risa nerviosa. Intuyo que le debe preocupar haber dicho eso frente a una de ellos. Y una que, para colmo, es Directora de la Universidad donde estudia y milita. Trato de tranquilizarlo explicándole que su intervención me pareció muy buena, que la idea del encuentro era esa, hablar con los chicos de la Escuela *sin pelos en la lengua*. Vuelve a sonreír, pero todavía un poco tenso. Los coordinadores llaman, entonces, a la foto grupal.

El encuentro entre estudiantes secundarios y estudiantes avanzados de distintas carreras de la Unsam había revelado dos nuevos elementos a través de los cuales se enriquecía la noción de experiencia estudiantil. En el diálogo entre ellos, en la posibilidad de los jóvenes de la EST de identificarse con los universitarios convocados para el Taller se habían movilizado los imaginarios que existen sobre la institución y sobre lo que en ella sucede, un temor *al ambiente y a las personas que a ella acuden* que esos jóvenes habían construido previamente y que en algún sentido funcionaban como obstáculos a sus posibilidades de proyectarse ahí.

Así se había revelado que los condicionantes para imaginarse en la Universidad pueden ser no solo institucionales o sociales, sino estar vinculadas a valoraciones morales. Dicho de otro modo, las características del sistema de Educación Superior público (vinculada al ingreso irrestricto y la gratuidad que vimos en la Introducción) y de cada Universidad (sobre todo los soportes y las herramientas institucionales que se les brindan a los ingresantes para moverse y adaptarse a ese nuevo mundo, que desarrollamos en el primer capítulo) son dos factores que, junto a la situación socioeconómica de los estudiantes influyen en las posibilidades de ingresar efectivamente a una carrera como de permanecer y graduarse. Pero también influyen allí las valoraciones construidas previamente sobre los estudiantes universitarios (*chetos de capital*) y sobre la institución (*un lugar muy estructurado, al que se debe ir bien vestido o donde te van a preguntar de dónde venís*), valoraciones que muchas veces deben

revisar o incluso poner en crisis en pos de la construcción de una identidad estudiantil propia

En ese sentido, se vuelve aún más evidente aquello que señalamos en el primer capítulo, que si bien el comienzo de la experiencia estudiantil suele estar asociada al momento de ingreso a la institución, al pasaje entre niveles educativos, dicha experiencia puede no empezar necesariamente *en* la Universidad, en ese momento iniciático, sino mucho tiempo antes de llegar a ella. Porque el Curso Preparatorio no establece necesariamente un antes y un después, sino que se trata de una instancia más (aunque sin lugar a dudas una instancia decisiva) en un *pasaje* que empieza antes del ingreso y que termina mucho después del inicio a la carrera.

Pero también el Taller reveló, a través del diálogo entre estudiantes, el modo en el que la Universidad, como muchas otras instituciones, modela (o busca modelar) el yo. Es lo que, de algún modo, fuimos viendo a lo largo de todo este recorrido: que la Universidad espera de las personas que transitan por ella determinadas formas de actuar, de expresarse, de aprender a moverse por los espacios, de organizar su tiempo y de vincularse con los campos de conocimiento. Haciendo un uso relativamente libre del concepto desarrollado por Erving Goffman (1992, 2006) podemos pensar entonces que para los estudiantes de primera generación, la carrera universitaria puede ser considerada también como una carrera moral, en tanto se trata de una trayectoria que recorren las personas y que introducen una secuencia regular de cambios "en el yo y en el sistema de imágenes con que se juzga a sí misma y a los demás" (Goffman 1992: 133).

Tal como mencionaban durante la conversación, muchos de esos jóvenes descubrieron, en el inicio de sus carreras (morales), que su formación previa, su tiempo disponible, sus formas de expresarse o el desconocimiento de ciertas palabras o de la forma de organización de la Universidad eran consideradas "faltas" por los otros actores de la institución⁴³. Es decir, al incorporar los parámetros de lo que en la institución está permitido y prohibido, y de lo considerado correcto o incorrecto para la conformación

⁴³En el caso de las personas que sufren de algún estigma, advertía Goffman, la carrera moral pone de manifiesto las experiencias de aprendizaje que deben atravesar esos sujetos para incorporar el punto de vista de los normales, así como una idea de lo que significa poseer un estigma, la condición de "desacreditado" o "desacreditable" (Goffman 2006: 45).

del yo, asumieron que debían *academizarse*, según lo describe Esteban, o *amoldarse* para tomar el término de Roberto (*vos venías del barrio y el “che, ¿qué onda?”... Acá no se manejan de esa forma. No me quedó otra. Tuve que amoldarme*) Y que para ello, debieron llevar a cabo un conjunto de ajustes personales.

Santiago narraba que, al ingresar a la carrera de enfermería, descubrió *su nivel de estudio*, se dio cuenta que no contaba con ciertos aprendizajes que en el aula aparecían como requisitos necesarios, y aunque al principio, eso lo llevó a cuestionarse su estadía en la Universidad, pudo superar esa sensación, a través del encuentro con personas como Laura, que también provenía de una familia en la que *eran todos villeros*, es decir, conocedora de esa incomodidad por experiencia propia (Goffman 2006: 31). También Laura descubrió al entrar a la Universidad que *no conocía un montón de palabras* que se daban por sabidas, como si eso fuera lo normal (experiencia que también narraban Natalia, Esteban y Carla en el capítulo anterior), y por eso, se sentaba a un costado, guardando silencio, controlando esa información (Goffman 2006) y luego iba a buscar esos términos a la sala de computación de la Universidad. Así logró, según narraba, que *el barrio ya se note un poco menos*.

Nicolás había entendido que él tenía una "*desventaja*" y, decidido a pensar en lo conveniente a largo plazo, había asumido, como Juan, que "*no quedaba otra opción que ponerse las pilas y sacrificarse un poco*". Y asumir que entre esos sacrificios se encontraban ciertas privaciones (como no comprar ropa) y una pérdida del tiempo de ocio, por la disposición horaria a la carrera. Pero además vimos que había puesto en marcha una tecnología del yo, un ejercicio de autoafirmación, para ganar confianza y autosuficiencia, lo había impulsado a *volverse un poco creído*.

Más allá de esos primeros ajustes, y siguiendo aquello que fuimos observando al final del capítulo anterior, también vimos que en esa carrera moral, los estudiantes van acumulando un conjunto de experiencias a través de las cuales se generan cambios profundos, ontológicos en el yo, vinculados a la relación con el saber, o como productos de la sociabilidad que allí se produce o incluso, por los desplazamientos e intereses que en ella se despiertan (por ejemplo, el interés por *lo político*). En ese sentido, el *estar* en la universidad puede significar una mutación de la biografía previa, lo que a veces se

expresa en nuevos intereses, nuevos gustos, nuevas formas de hablar y de pensar, nuevos hábitos y amistades, nuevos lugares que se habitan, y hasta nuevas formas de expresar la sexualidad.

Es lo que me contaba Esteban en otro intercambio que mantuvimos luego del primer mail que me envió, que la Universidad fue un espacio importante para poder expresar libremente que era gay, tanto por el modo en el que las charlas y la militancia feminista lo interpelaban a comprenderse, como por algunas lecturas claves de su carrera: Foucault, Bourdieu y la literatura sobre movimientos sociales y las luchas por derechos. *"Pero no la universidad institución -me aclaraba allí- sino más bien la habilidad del análisis crítico de las lecturas y la militancia que se forma en la universidad, por fuera de las aulas".*

Ahora bien, aunque la Universidad busca modelar un yo, a diferencia de otras instituciones, como las instituciones totales, la adaptación que exige no implica el abandono de las formas de ser anteriores, no pretende necesariamente borrar o deshacerse de las huellas de la socialización que sedimentaron previamente. Tampoco la Universidad, en tanto institución, tiene pretensiones de homogeneizar a los sujetos que por ella circulan. Si bien parece sostener un imaginario de estudiante ideal, los contornos de esa figura son un tanto imprecisos. Más bien lo que vemos es que la Universidad se configura como espacio de reunión de diversas disciplinas o campos de saber: cada uno con sus objetos y sus ídolos, sus lenguajes y tradiciones, sus principios morales y sus prácticas; sus formas de sociabilidad (Becher 1989). Como mencionaba Mariana, antes que tratarse de una institución que busca replicar en serie un tipo de estudiante, es un espacio que asume como propio tener en su interior *todos bichos distintos*.

Por esa razón, tomando lo que Esteban, Damián y Laura señalaban, esa mutación a estudiante universitario puede no implicar, necesariamente, dejar de ser como se era, o dicho de otro modo, las trayectorias vitales previas no siempre quedan neutralizadas con el ingreso a la institución. Lo que vemos, más bien, es que algunos estudiantes pueden no dejar de hablar como hablaban sino que pueden *sumar* lenguas: buscan convertirse en traductores entre los distintos mundos que transitan. Tampoco, por eso, esa mutación se resume a un punto de inflexión, un clivaje. Como el aprendizaje de una lengua, la

transformación a estudiante universitario es más bien paulatina. Y como señalaba con Esteban y veremos en el próximo capítulo, sobre todo con la historia de Graciela, también puede acarrear en esa transformación del yo, una reorganización de sus relaciones previas.

CAPÍTULO 3

Imaginar

Bueno, cómo empezó todo. Roberto traduce así la pregunta por su llegada a la Unsam. *Cómo empezó todo*, se interroga. La frase es curiosa porque también Ernesto Laclau definió alguna vez a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA como el lugar “donde todo empezó”⁴⁴. Laclau se refería, entonces, a los orígenes de su producción intelectual, pero también a la experiencia de una generación, o de una parte de esa generación, la juventud de los años sesenta; a los estudiantes, muchos de ellos hijos de trabajadores, que llegaban a la Universidad por una promesa de movilidad social y se encontraban ahí con la militancia política⁴⁵, e incluso más, con un *deseo de Revolución* (Abraham 2017). La historia a la que Roberto va a hacer referencia es muy distinta pero, como la de Laclau, remite a una decisión que establece un antes y un después, y que involucra a muchas más personas que él mismo. Pasado y presente se cruzan en esa frase sencilla pero clarificadora, y que nos da una pista para iniciar este último recorrido. La Universidad, para gente distinta, en tiempos diversos, y por razones diferentes, puede ser el lugar donde algo *o todo comienza*.

Roberto se pregunta *cómo empezó todo* y piensa en un tiempo muy anterior al de la llegada a la Unsam. Porque el punto de partida que elige para iniciar su relato no es la pregunta por la Universidad, sino otra que muchas veces funciona como su condición de posibilidad, que es la pregunta por el futuro. *¿Qué voy a hacer de mi vida?*, dice que se preguntó cuando estaba terminando la primaria. Y, entonces, en esa escuela del barrio

⁴⁴ “Uno de mis libros está dedicado a Viamonte 430, donde estaba en aquel entonces la Facultad. ‘A Viamonte 430, donde todo empezó’, dije en ese momento. Y es así, esta Facultad ha sido la cuna de todo lo bueno y lo malo que pude haber producido intelectualmente”, recordó Laclau en una conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

⁴⁵ En su reconstrucción sobre la historia del movimiento estudiantil, Carli señala que las representaciones de los estudiantes durante las décadas del '60 y '70, estuvieron signadas por los ideales de cambio revolucionario, la participación política y el debate ideológico. Es decir, que las identidades políticas de los estudiantes y sus adscripciones a organizaciones quedaron en primera plano, mientras en otras dimensiones de la experiencia universitaria permanecieron ocultas y muchas veces fueron recuperadas por la literatura o el cine (Carli, 2012: 56).

Independencia, en José León Suárez, la número 33, la *escuela del fondo*, Roberto se imaginó médico.

Y pensó también, en ese momento, en una cuestión práctica: que para poder hacer eso antes tenía que elegir una buena escuela secundaria y una orientación, *por lo que conlleva para la gente del barrio tener esa profesión y por esta cosa de que en la escuela del barrio no había tanta demanda de lo académico, de los contenidos*, por ese proceso de segmentación educativa que supone una brecha cada vez más grande entre la calidad de las experiencias formativas, tanto en escuelas públicas y privadas, según los niveles socioeconómicos de los estudiantes que a ellas asisten⁴⁶.

Eligió la Escuela número 7, de Villa Ballester, un colegio *donde no había comedor*. Es el detalle que recupera para describir a la institución y, sobre todo, para explicar cómo fue que ahí se encontró con *otra realidad*. Porque esa fue su primera impresión: que *no eran los pibitos con zapatillas nike*, que sus compañeros no tenían su forma de vestir ni su forma de ser. Solo años después, *cuando se fue haciendo la amistad*, Roberto pudo quebrar esas distancias y superar cierta vergüenza, entre ellas, la de invitarlos a su casa, a su barrio, *invitarlos a quedarse a dormir con la chapa, la lluvia, con el agua que caía*. Y fue con esos amigos, por identificarse con ellos, que Roberto también se *imaginó y repensó su futuro*.

Si pudo emprender la búsqueda de un colegio siendo un niño y sin *el apoyo de sus viejos* es entre otras razones, porque Roberto estaba entrenado, desde muy pequeño, en la burocracia escolar: mayor de once hermanos, desde segundo grado *estaba a cargo* de llevarlos a la escuela y también de *llenar las planillas*. Su mamá *apenas sabía leer o escribir* igual que su papá, que había crecido en la cosecha de algodón en Chaco y había alcanzado hasta tercer grado de la primaria. Ambos, sin embargo, le insistían a Roberto para que *estudie, que sea médico, que salga adelante*.

En la literatura sobre abandono -lo veíamos en la introducción de esta tesis- la condición de primera generación suele ser sinónimo de traba o problema porque, entre

⁴⁶ A pesar de que hubo una inclusión escolar significativa, en especial a partir de la obligatoriedad del nivel medio, esa diferenciación jerárquica, esa escisión de la oferta en circuitos de calidad dispares según condición social, se profundizó en estos años, al punto de que la CEPAL habla hace tiempo de una *segregación escolar*.

otras razones, supone que esos estudiantes no cuentan con un “mandato socio-familiar” que los lleve a realizar una carrera (Linne 2018), es decir, que hay algo en la transmisión intergeneracional que está ausente. Por contraste, quienes son hijos de universitarios, se inclinarían a contar con un plan para la salida del secundario, de acuerdo a los ideales proyectados desde su niñez y adolescencia. Y a eso se agrega que la segmentación educativa no solo ocasiona una desigual distribución de oportunidades sino también condiciona los horizontes y las expectativas. Así, el origen social y el colegio de procedencia aparecen como dos elementos de peso a la hora de pensar en ir a la Universidad.

Roberto no habla de un mandato, pero sí de un imaginario compuesto por voces, personas y escenarios distintos: *había algo en el imaginario de que el estudio te iba a sacar adelante*. Además de sus papás y de sus compañeros del secundario, Roberto tenía un tío. Uno que funcionaba como referente *porque laburaba y porque había laburado siempre*, a diferencia de su viejo *que a veces laburaba y a veces se quedaba sin laburo*. Roberto miraba eso: que su tío y su primo, que también estudiaba en la secundaria, *andaban bien, que tenían una casa de ladrillo y no de chapa y cartones* y que ese tío además *hablaba bien y comentaba cosas*. Entre las cosas que repetía, había una frase dedicada a él: *‘Negro, tenés que seguir estudiando’*.

De ese imaginario también participaban personas que estaban por fuera de su mundo íntimo o de confianza. En el barrio, *entre los pibes del Reconquista, estaba esa cosa de que la educación te iba a sacar, de que te abre muchas puertas*; y también ese ideal estaba presente en la calle, entre las personas a las que Roberto vendía estampitas o ayudaba a llevar las compras a la salida de los supermercados. Esos desconocidos le insistían con que siga, *que va a ser lo mejor para vos, que te va a ayudar un montón*.

De todos modos, Roberto no faltaba *ni un día* al colegio. *Ni aunque fuera día de lluvia y hubiese dos alumnos: no faltaba*. Porque ir a la escuela le gustaba, y también *porque se iba a la escuela o se iba a laburar, a cirujear o pasar por casas y comercios buscando algo de ropa para dar*. Ir a la escuela era, ante todo, *una forma de evitar la calle*. A Roberto no le gustaba la calle. Lo repite varias veces a lo largo de esta conversación: *a mí no me gustaba la calle*. *Ni encontrarse de todo en la calle, ni*

encontrarse *con los pibes que eran de la calle y tenían otra forma de vincularse*. Si lo hacía era porque se trataba de *bancar los trapos con su vieja*, en los momentos en los que había perdido su trabajo como empleada doméstica. Estamos hablando, sobre todo, de los años posteriores a la crisis de 2001.

Pero además de los padres, los amigos, el tío y el primo, los vecinos y aquellos desconocidos, ese imaginario en torno a las ventajas de seguir estudiando también estaba construido por *los profes*, los de la escuela, pero en particular los del Envi3n, el programa del Ministerio de Desarrollo social de la Provincia Buenos Aires en el que Roberto comenz3 a colaborar como tallerista cuando estaba terminando la escuela secundaria.

Conoci3 *el programa de la gesti3n de Cristina y Scioli* por una trabajadora que toc3 la puerta de su casa, *una divina que despu3s fue amiga, y le explic3 que era para reinsertar socialmente a los chicos de las 3reas vulnerables del conurbano, para que salgan de ah3 con un proyecto de vida*. En esos espacios se llevaban adelante talleres de ritmo latino, talleres de oficio, de capoeira y funcionaba adem3s como un espacio de encuentro entre vecinos, j3venes que a pesar de vivir en la misma manzana no se cruzaban por las fronteras invisibles que existen en los barrios populares: *ah3 conoci3 otra parte del barrio o lo vio de otra forma, menos hostil*.

Como el Envi3n contaba con una beca para quienes asist3an, Roberto pens3 que ir a ese programa era la posibilidad de tener *algo de guita para los gastos, por ser adolescente*, y para poder seguir estudiando. As3 que dej3 los *changanines* como ayudante de albañil, fletero o de colocaci3n de pisos flotantes y empez3 a ir a la mañana a la escuela y a la tarde al taller.

“Y ah3 conoc3 a los profes de capoeira que me fueron incentivando y que me hicieron cambiar la manera de pensar en m3 mismo. Gente que me incentiv3 a que siga, personas que me hablaban. Porque la otra gente era de la calle, gente que me preguntaba si iba a la escuela, o si me va a bien en matem3tica. Pero eso era otra cosa. Y bueno, un d3a vinieron al Envi3n los

del SOVO⁴⁷, gente que decía, dependiendo del perfil, si podías ir para el lado de lo social. No fue una charla individualizada, sino en un salón de actos. Y yo empecé a pensar en lo social, que era lo que hacía en el envi3n y dije bueno voy a ser trabajador social y me metí en internet, en la UBA, porque en mi colegio circulaba eso de la UBA, que es lo mejor. Pero en la UBA, cuando fui a averiguar, era un quilombo anotarse. Y en la escuela me dijeron ‘¿y la UNSAM? Queda en Miguelete’.

Roberto contaba con un conjunto de incentivos para seguir estudiando. En su familia, en su escuela, en su barrio, en el programa del que participaba, incluso en la calle, no faltaba quien le dijera que continúe. Parte de esas insistencias, tal como señala la literatura, parecen dar cuenta de que ese camino no era obvio ni lineal, que no había allí mandato sociofamiliar a cumplir sin dobleces. Pero también nos muestra que no era todo ausencia, que no faltaban expectativas. Aunque no todas esas voces tenían el mismo peso, ni el mismo valor (lo que Roberto hablaba con la gente de la calle *era otra cosa* que lo que sucedía con los profesores de capoeira) cada una de ellos parecía ocupar un lugar en esa cartografía de incentivos.

El relato de vida de Roberto sugiere, por eso y tal como veíamos en el capítulo anterior, que la identificación como estudiante universitario puede empezar mucho antes que los avatares de la elección de una Universidad o de una carrera, que es donde generalmente comienzan las investigaciones. En la forma en que Roberto construye su historia vemos que empieza más bien por un imaginario (una idea de que el estudio *te saca adelante* de la que participan un conjunto de personas) o también podríamos decir por una imaginación: con la posibilidad de imaginarse un futuro, de proyectar *un seguir estudiando*. Y aunque se trata de un imaginario que difiere de aquel expresado por los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica (que desconfiaban del *ambiente*), también como Juan, Roberto debió *cambiar la manera de pensar en sí mismo*.

Tal como vimos en el apartado anterior, volverse estudiante universitario, en el caso de Roberto y en el de muchos otros jóvenes primera generación, no es sin embargo

⁴⁷ Servicio de Orientación Vocacional de la carrera de psicopedagogía de la Unsam.

una experiencia sin reveses ni tensiones, entre otras cuestiones, por el modo en el que se movilizan y se reorganizan las relaciones familiares. Así como los padres le insistían para que sea doctor, no siempre entendían o lo respaldaban en las decisiones que ese camino implicaba. *Les costó mucho*, cuenta. Sobre todo su padre, *duro como era*, se resistía a que su hijo vaya al Envi3n (que le resultaba *una p3rdida de tiempo*) y sobre todo, no entendía que para estudiar Roberto necesitara contar con tiempo y con un espacio propio, dos elementos que, como vimos en el primer capítulo, son necesarios para llevar adelante una carrera universitaria y para la construcci3n de una autonomía estudiantil.

“Yo vivía con mis viejos en un rancho, porque el terreno era nuevo y había que ayudar a mi viejo a armar la casa. Y ahí me daba cuenta que se me complicaba, que no iba para adelante, porque son un mont3n de hermanitos, y había que cocinarles, cuidarlos. Y en un momento dije yo necesito estudiar y enfocarme en mí porque yo también necesito mi parte, y ahí es cuando se me dio la posibilidad de trabajar en el centro de salud. Así que me fui a alquilar una piecita con un colch3n y mi bolso de ropa. Mi viejo me decía te voy a armar tu piecita y yo le decía me tengo que ir a hacer mi vida, tener mi espacio, no puedo estudiar acá, si quiero estudiar no puedo. Así que me fui a alquilar esto que era la mitad de mi sueldo. Y me fueron ayudando, con el Envi3n y con eso ayudaba a mi familia, le compraba las cosas para la escuela. No tenés una idea lo que era, me sentía Ricky Fort, iba y me comparaba un choripán, venían mis amigos a comer pizza, invitaba a mis hermanos, fue genial. Fue re lindo, porque yo antes no invitaba. Fue recuperar un poco todos los años de adolescencia que no pude tener, porque fui adulto muy de chico”.

El tiempo, advertía Bourdieu (1979), es un elemento central a través del cual se establece el vínculo entre el capital económico y el capital cultural. Las familias con altos niveles de capital cultural comienzan la transmisi3n y la acumulaci3n del mismo de

forma precoz, de modo que hay casi una plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible. Pero sobre todo, la adquisición prolongada de capital cultural depende del tiempo libre que la familia pueda asegurar, de la posibilidad de liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación original.

Roberto narra una falta de tiempo y una falta de espacio ante las necesidades materiales de su familia. Pero sobre todo, explica, él necesitaba *su parte, enfocarse en sí mismo*, independizarse. Aunque la literatura sobre el tema suponga un tipo de condicionamiento concentrado sobre todo en las variables socio-económicas y en los capitales culturales de la familia de origen, Roberto nos muestra que la experiencia de ser primera generación de universitarios puede implicar, en ciertas circunstancias, una ruptura más bien afectiva. Que no se trata solo de tener tiempo sino de establecer criterios propios sobre el uso del tiempo disponible (definir por ejemplo, qué es o no *una pérdida de tiempo*) y de algún modo, priorizar un tiempo para uno mismo que puede ir contra un tiempo dedicado a otros.

Distinguirse

Quizá eso explique por qué, aún teniendo todos esos incentivos, Roberto sienta que la decisión de estudiar en la Universidad fue producto de su voluntad individual: de *un salto y una motivación propia*. Una sensación bastante similar a la que expresa Daniel, que siente que *nadie le regaló nada, que siempre fue a lomo todo, que lo suyo fue de mucho sacrificio y de mucho trabajo*. Daniel también mencionó eso en las Jornadas de integración académica, el acto de recibimiento a los nuevos ingresantes de la Unsam que se realizó por primera vez en agosto de 2019. Allí también dijo que fue en su casa que *le inculcaron eso del sacrificio, de cualquier cosa que haga, lo haga bien y le ponga empeño*, y que por eso, si bien la carrera le tomó mucho más tiempo que a otros, pudo finalmente recibirse como Licenciado en administración de empresas.

Las jornadas tenían como destinatarios a los jóvenes y adultos que se incorporaban a las distintas carreras, pero era un evento que reunía además a las principales

autoridades de la Universidad: incluso el Rector y el Secretario Académico tenían preparadas unas palabras de bienvenida para la ocasión. También para esa circunstancia se había editado un video, "*Así te recibe la Unsam*", en el que se presentaba la historia de cinco estudiantes. Uno de ellos era Manuel, de la primera cohorte de egresados de la Escuela Secundaria Técnica; el otro, Alexis, un joven formoseño que -mencionaba la voz en off- "igual que el 70% de nuestros estudiantes, es el primer universitario de su familia". En el microdocumental, se veía a esos cinco estudiantes distendidos en el campus: leyendo en la biblioteca; almorzando en el Mensa; compartiendo unos mates en el pasto; estudiando en las aulas; jugando al fútbol en la cancha.

Antes del cierre musical, tres egresados compartieron algo de su experiencia. La de Daniel fue la intervención más conmovedora. Con lágrimas en los ojos y la voz quebrada, frente a su mujer y su bebé que lo acompañaban sentados en la segunda fila, Daniel dijo recordar siempre sus orígenes: "*soy la primera generación universitaria de mi familia, de parte de la familia de mi mamá soy el primero de todos. Y no tengo ninguna vergüenza de decir que mi mamá era analfabeta y mi papá carnicero, para nada. Al contrario, me siento gratificado y feliz por todo el proceso que viví, siempre me tuve que sacrificar más. Pero creo que todo sacrificio tiene su recompensa*".

Unas semanas después nos juntamos a conversar sobre la historia que había empezado a esbozar en ese acto. Quedamos en encontrarnos en mi oficina, un día de invierno, a las siete de la tarde. Daniel llegó allí con Joaquín, su bebé, en brazos. Ante mi sorpresa, me contó que lo cuida durante las tardes y las noches, mientras *su señora* avanza en la carrera de psicología. Es la carrera que eligió después de haber abandonado medicina en la UBA, por toda la cuestión burocrática. Quizá por eso, nuestra conversación empezó por ahí, por los modos de organización familiar: "*Ella se queda todo el día con él, cuando yo vuelvo del trabajo, le doy el auto, se va, y yo me quedo con él hasta la noche que se duerme. Es mi compañero*".

Daniel es el menor de cinco hermanos de una familia de El Dorado, una ciudad misionera en la frontera con Paraguay. Es hijo, dice, de *buenos padres*. Él, carnicero; ella, tarefera, de familia de trabajadores de la cosecha de yerba mate. Su padre había hecho hasta cuatro grado; su madre identificaba todos los números, pero apenas podía

deletrear algunas palabras. Sin embargo, como a Roberto, ambos le insistían para que estudie si no quería terminar de carnicero o de albañil. De pequeño, Daniel acompañaba a su padre a la carnicería: él le enseñaba sobre cortes y Daniel ayudaba con la limpieza. Pero sobre todo su padre le inculcaba *el gusto por hacer bien las cosas*, que lo importante que era ser *muy correcto en el sentido del trabajo*. "*Yo lo miraba a mi papá por una cuestión de respeto, pero no me interesaba nada ser carnicero*".

A diferencia de sus hermanos, que tenían que compartir el lápiz, que en vez de mochila llevaban una bolsa, o que tenían que hacer gimnasia con los zapatos porque no tenían para comprar unas zapatillas, Daniel cursó su escuela primaria cuando su familia estaba *un poquito mejor*. Pero también, a diferencia de su hermano, que *prefería salir de noche, con sus amigos, que era más de quedarse dormido y de no priorizar la escuela*, Daniel construyó un sentido de la responsabilidad propio: "*Siempre decidí estudiar realmente, y siempre aspiré a recibirme, a tener un título, siempre estuvo en mi cabeza el tengo que estudiar, tengo que recibirme, el tengo que*". Daniel busca dos ejemplos sobre esa construcción de una autodisciplina. Llama la atención el uso de los dos mismos ejemplos que señalaba Roberto: seguir al día con las tareas requeridas aunque *nunca nadie le revisara los cuadernos* y la disposición para no faltar a la escuela *aunque lloviera* y tuviera que caminar bajo el agua las cinco cuerdas de pastosa tierra colorada.

En 2002, Daniel terminó la escuela secundaria. Tenía decidido ir a Posadas a estudiar con una beca porque quería ser contador, pero su padre falleció de cáncer y eso cambió los planes: se anotó, entonces, en Ingeniería Forestal en la Facultad de El Dorado. Lo hizo *para no dejarse estar* y como muchos otros estudiantes, por descarte, ante la inexistencia de otras opciones en su lugar de origen (Colabella y Vargas 2013). Su madre, ahora sola, insistía a su hijo menor para que siga los pasos de su tío que trabajaba en el Servicio Penitenciario. *Le comía el bocho con la idea de que su tío lo iba a enganchar*. Daniel repetía, sin embargo, que era algo que a *no le nacía*, que así como de niño no se veía de carnicero, de joven *tampoco se veía de guardiacárcel*.

Como advierte Alicia Méndez (2020) en *Barro seco*, una etnografía sobre historias de ascenso social a través de la actividad académica, la construcción de un proyecto de mejora o de transformación de la vida se debe, en parte, a la acción de las familias (en

muchos casos, de la madre) y de otras personas del entorno cercano. Sin embargo, advierte allí, ese aporte debe pensarse siempre en relación a las disposiciones y estrategias de los propios sujetos, lo cual explica, quizá, por qué Daniel haya sido el único que desarrolló un sentido de la responsabilidad para el estudio, a pesar de contar con los mismos incentivos que sus hermanos.

Entre esas disposiciones y estrategias, Méndez nombra algunas de las que figuran en la biografía de Daniel y en la de otros de los estudiantes de primera generación, como Roberto. En primer lugar, una aptitud para movilizar recursos simbólicos: no solo para satisfacer requerimientos académicos, sino también para tener una actitud introspectiva respecto de sus deseos y sus planes (una actitud que se ponía de manifiesto en la resistencia de Daniel a ser carnicero, albañil o agente del servicio penitenciario). Pero además, Méndez señala otros dos rasgos: una curiosidad y una capacidad de aventurarse a situaciones nuevas y una capacidad para construir o movilizar recursos sociales (relaciones interpersonales) de modo tal de resolver de manera satisfactoria el vínculo entre un proyecto imaginado y su materialización (lo cual se expresaba a su vez en la convicción de Roberto de seguir con el Enviñón, a pesar de la oposición de su padre)⁴⁸.

Tiempo después de la muerte de su padre, Daniel decidió viajar a Buenos Aires. Sus hermanos, instalados allá, le insistían para que vaya, le aseguraban que iba a tener más oportunidades. Y así, un día, agarró sus cosas, renunció a su trabajo y con esa plata se compró los pasajes de colectivo. Tenía 21 años. Instalado en la casa de su hermana en Villa Ballester empezó a trabajar en una fábrica de pastas de Villa Pueyrredón. Entraba a las 6.30 y salía a las 18, o como detalla él, entraba de noche y salía de noche. Así que pronto empezó a buscar otras opciones, hasta conseguir entrar en Walmart, primero como cajero y a los diez meses, como data entry. Fue allí, en Walmart, que una

⁴⁸ Méndez señala al respecto: "Posiblemente el tipo de trayectoria que busco definir aquí sea eso: un trayecto esforzado, que surgió de una especie de "deseo moderno", que como cualquier otro deseo, es siempre informe y mudo, pero se fue conformando, delimitando, por la acción misma de las palabras que le dieron un contorno y una entidad, a la par del progresivo conocimiento de sí y del mundo. A la vez, ese deseo situado en el tiempo y en el espacio se fue diferenciando del de los otros (el del padre, el de la madre) y fue encontrando por sí mismo la vía (en este caso) completamente nueva, y por eso, experimental de su concreción (Méndez 2020:7)

compañera le habló de la Universidad de San Martín: *Yo no sabía ni que existía, yo era la UBA o la UADE porque no me quería comer todo el CBC.*

Al comienzo, por su trayectoria educativa previa y porque siempre le había ido bien en la escuela, Daniel le dedicaba poco tiempo de estudio a la carrera en la que se inscribió. De algún modo, la aspiración de ascender socialmente, de progresar, se expresaban con mayor peso en el trabajo que a través de las credenciales educativas: *yo quería ascender, quería ser comprador, veía a la gente de la oficina, con su pantalón pinzado y decía quiero ser como él, ¿por qué yo tengo que estar con la gorrita? Vengo de una familia de Misiones, pero en mi cabeza siempre estaba eso: yo puedo serlo.* Fue un diálogo con un gerente lo que le hizo revisar sus prioridades. Se trató de una discusión dura, pero que hasta el día de hoy agradece haber tenido:

-Daniel, ¿vos cuántos años tenés? -le preguntó un día el gerente.

-Veinticinco.

-Mirá, yo cuando tenía tu edad estaba recibido, es más, sabía perfecto inglés

-dijo sorprendentemente.

-Qué bueno, porque la vida te dio esas oportunidades. Está bárbaro, yo estoy en carrera -respondió Daniel, ahora con un nudo en la garganta.

-Ya sé, pero si hoy sale la posibilidad de que haya un ascenso en mi área, bajo mi gerencia, vos no sos el indicado.

Daniel llegó a su casa llorando. Recuerda también que fue ese comentario lo que lo convenció de la necesidad de recibirse y por ende, de la necesidad de organizar los tiempos cotidianos de otro modo: *puse en mi cabeza una firme convicción, no tenía que faltar a clase. Y ahí me organicé. Fueron cuatrimestres de mucho sacrificio. Pero empecé a crear mi rutina, y me hice un cronograma en 2011 donde puse materia por materia, fui planificando. Tenía que terminar en 2015 y llegué.*

Aunque hasta ahora, el trabajo había aparecido como un obstáculo, una competencia con el estudio, en términos de administración del tiempo, Daniel ponía de manifiesto con la anécdota, la promesa de futuro que las credenciales académicas aún

movilizan en términos de ascenso social. Porque si bien los diplomas universitarios sufren una devaluación progresiva de su valor, es decir, ya no parecen funcionar como garantía de un trabajo estable y un buen salario, sí resultan un ticket para competir, una condición necesaria pero no suficiente para tener suerte en el mercado laboral (Kessler 2014).

También luego de la charla con ese gerente, se puso en marcha una red de acompañamientos y una organización de nuevas rutinas con su mujer que se mantiene hasta el día de hoy, cuando ella es la que estudia la carrera de psicología, mientras él cuida a Joaquín. Daniel siente (en sintonía con el valor que Colabella y Vargas descubrieron tenían las redes de interdependencia familiar y social para el sostenimiento de la vida universitaria), que fue el apoyo de su mujer, de sus compañeros de clase, de algunos jefes que le permitían cambiar los días de cursada, de su madre (para quien Daniel, como Esteban, *adaptaba* la información) así como la fe en Dios, lo que le permitió seguir aún en esos momentos en los que pensaba que no iba a poder.

Eso no significa, sin embargo, que Daniel haya dejado de ver el título como un producto de *su* sacrificio. Como veíamos en los inicios de este apartado, en él conviven sin contradicciones la idea de que lo obtuvo gracias a esa red de apoyos sin que eso suponga poner en riesgo la convicción de que *nadie le regaló nada*. Una experiencia que también Colabella y Vargas detectaron en su etnografía: que el reconocimiento individual que se objetiva en el título puede implicar un desconocimiento de los esfuerzos, favores, ayudas que hizo el resto de los implicados, a la vez que afirmar una perspectiva meritocrática e individualista de logro y de inserción (Colabella y Vargas 2013).

De hecho, Daniel también supone que, justamente por ese sacrificio propio, el diploma es aquello que logró igualarlo con aquellas personas que nacieron en *cuna de oro*. Es decir, que el ascenso social, el progreso obtenido no se expresa solo en términos monetarios, sino sobre todo en términos de estatus social:

"Yo ahora estoy trabajando en una PyME y tengo tres chicos conmigo que me hacen acordar mucho a mí. Porque no nacieron en cuna de oro, se

rompieron, trabajaron desde muy jóvenes, desde los 18 años. Les digo todo el tiempo estudien, tienen que estudiar, el estudiar te hace libre, te para de otra forma frente a la vida. Yo los veo a mis jefes que son multimillonarios y ellos me hablan como que somos iguales. No siento una diferencia más allá que obviamente tienen todos los autos que quieren, pero eso no me quita de que me pueda parar, mirarlo a los ojos y expresar lo que pienso".

En un breve ensayo destinado a repensar la idea de justicia social, Francois Dubet resumía las dos grandes concepciones que existen sobre ella en las sociedades democráticas: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. Según explica, ambas buscan dar respuesta a la tensión que se genera por la experiencia de la desigualdad; una desigualdad de hecho que se contradice con la proclamación de una igualdad de derecho. Pero mientras la primera aspira a que se reduzca la distancia entre las distintas posiciones de la estructura social, es decir, que se achique la desigualdad de ingresos, de calidad de vida o de acceso a servicios entre los distintos estratos sociales; la segunda apuesta a garantizar oportunidades para que todos los ciudadanos estén en condiciones de acceder a las posiciones más altas, en función de un principio meritocrático.

Mientras el primer criterio busca que sea cada vez menor la distancia entre los hijos de los obreros y los hijos de los empresarios, es decir, que todo tienda hacia el centro; la segunda busca ofrecerle a los hijos de los obreros herramientas para que puedan, en términos individuales y siempre que se esfuercen lo suficiente, llegar a ser como los hijos de los empresarios. En la primera, se lucha para mejorar una posición; en la segunda, para aumentar las posibilidades de salir de ella.

Siguiendo esta clasificación, y advirtiendo sobre el comentario de Daniel y el análisis de Colabella y Vargas, podemos pensar que la Universidad pública moviliza un criterio de igualdad de posiciones, aunque también refuerza la igualdad de oportunidades. Es meritocrática en tanto se sostiene sobre mecanismos que recompensan a los que presentan mejores resultados en términos de conocimientos, saberes, aptitudes, habilidades, o competencias, y porque acepta y alienta que cada ciudadano tenga

derecho a que se le reconozcan sus esfuerzos individuales y a tener una vida que no sea un destino escrito de antemano.

En ese sentido, el criterio de meritocracia movilizado por la Universidad parece ser diferente al que, según advierte Alicia Méndez, se impuso en los años 2015- 2019, cuando se hacía alusión a la idea como parte de un canon moral que legitimaba lo obtenido por casi todos aquellos que lo hubieran conseguido de todos modos, y para explicar la exclusión de casi todos aquellos a quienes el Estado no les garantizó las oportunidades necesarias. Una noción de mérito de índole engañosa e inestable, advertía, que opera para encubrir una suerte de elitismo malthusiano (Méndez 2020).

Engrandecerse

Natalia es estudiante de la Licenciatura en Antropología. En 2018, fue parte del curso de “Escritura y argumentación” que tuve a mi cargo, un grupo participativo y bastante unido a pesar de las edades y personalidades variadas. Ella, en particular, *andaba* con otras tres compañeras a simple vista muy distintas entre sí. Valeria había empezado antropología, su segunda carrera, después de los cuarenta; Teresa, lo hacía por primera vez pasados los setenta y Anabela había hecho directo el tránsito a la Universidad desde la secundaria. Durante ese cuatrimestre, las cuatro, pero Natalia en particular, asumió un lugar de informante clave: me avisaba qué compañero había dejado la materia y por qué; me advertía sobre problemas que los estudiantes tenían con otros profesores; e incluso me iba narrando qué le resultaba costoso de las otras cursadas y qué estrategias tomaba para no trabarse.

Cuando terminó el cuatrimestre, le conté sobre esta investigación y le pedí si podíamos juntarnos a conversar, pero esta vez en modo entrevista. Natalia accedió inmediatamente, aunque necesitó hacerme una advertencia: quizá mi experiencia, me dijo, *por mi edad*, no iba a ser representativa respecto de sus compañeros porque hay

*diferencias de perspectiva, diferentes visiones*⁴⁹. Le comenté que no se preocupara, que esas diferencias me interesaban especialmente y entonces Natalia desarrolló una hipótesis nativa sobre el campo de nuestro interés: *las personas adultas emprenden carreras por gusto, por un desarrollo vital, intelectual y no por un fin específico*, como conseguir un trabajo. De ahí viene, según su criterio, esa diferencia: los chicos quieren *meter* materias y ella prefiere, en cambio, disfrutarlas. Porque vino a la Universidad a *leer, que lo tenía muy perdido y a enterarse*. También por eso, supone en su hipótesis, la Universidad le resulta más fácil, porque *aprendés desde otro lado, porque lo relacionás con otras cosas de tu vida*.

Desde su experiencia, también el ser adulta hace que la Universidad ocupe *otro lugar* en la vida. Con dos hijos en edad escolar, la prioridad de Natalia *es apoyarlos a ellos*. Lo ejemplifica así: *si yo tengo que leer un texto para mañana y mi hijo tiene que preparar un parcial de biología me voy a sentar con él a ayudarlo*. Las ganas de dedicarse a sus hijos, así como la necesidad de *llevarlos y traerlos*, fue también lo que la llevó a decidir no trabajar durante este tiempo. Su familia se sostiene así con el sueldo de su marido como diseñador industrial, lo que implica una vida con menor comodidad económica y sin vacaciones extendidas, pero también sin esa sensación de *estar perdiéndose algo* en la crianza de sus hijos.

Aunque así expresado, esta forma de acercamiento a la Universidad (sin un fin específico) y el modo de afrontar la cursada (sin que resulte una prioridad en la vida) puede parecer más liviana, Natalia cuenta lo *mucho que tiene puesto ahí*. En definitiva, si comenzó una carrera fue porque no quería que le quedaran cosas que estén a su alcance y porque quería modificar esa idea de que *no iba a poder, que no iba a llegar nunca a la facultad*. Una idea que se expresó con crudeza, en el cuerpo, al comenzar la cursada y sobre todo, al momento de las evaluaciones. Natalia transcurrió sus primeros parciales de las materias introductorias con fiebre y vómitos; los segundos, con mareos;

⁴⁹En la Unsam cerca del 14% de los estudiantes tiene más de 40 años y otro 24% está compuesto por estudiantes de entre 30 y 39 años. En promedio, los estudiantes ingresantes que tienen entre 17 y 19 años, son el 21%, a diferencia del promedio de las universidades nacionales, en los que esa cifra alcanza el 35%. Pero además existen diferencias sustantivas entre Unidades académicas. La gran mayoría de los estudiantes mayores de 30 se encuentra cursando carreras vinculadas a las ciencias sociales, humanas y paramédicas.

y los terceros con un resfrío y un poco de descompostura. Ese escalafón de síntomas, sin embargo, es menor que el de algunas de sus compañeras que directamente tuvieron ataques de pánico o desmayos.

-Es de uno, es por lo que ponés ahí -explicaba.

-¿Y qué ponés?

-Y...ponés mucho. La primera nota que tuve yo me puse a llorar. Porque nunca en mi vida, en toda mi secundaria, nunca fui una buena alumna, por eso cuando recibo una nota alta, es tan... como que siento que me engrandezco. No sé. Entonces, esa nota es muy importante. Ahora ya no, pero en ese momento, a mi edad, con toda esa trayectoria vinculada al estudio y tener una nota alta, me puse a llorar....Tiene que ver con que no podía, con que no iba a llegar nunca a la facultad, ¿entendés? Era esa cosa de nunca llegar y encima tener una nota alta: inverosímil.

Curiosamente esa expresión "me engrandezco" fue la misma que usó Lidia, estudiante de enfermería, para explicar cómo se sintió al llegar por primera vez a la Universidad Nacional Arturo Jauretche al ser consultada por las antropólogas Laura Colabella y Patricia Vargas. "Como que te sentís grande, como alguien importante. Y cuando te recibís de alguien, como vos (en referencia a la investigadora) como alguien más grande que los demás", fue la respuesta que las investigadoras plasmaron en su etnografía. Colabella y Vargas interpretaron esa respuesta como una sensación de cambio de estatus, en el sentido que también Daniel ponía de manifiesto respecto de cómo se sentía igualado con sus actuales jefes.

Sin embargo, lo que Natalia parece expresar con ese "engrandecerse" no solo está vinculado a establecer una diferencia con otros, un cambio en el estatus social sino sobre todo a un *cambio en la forma de pensarse a sí misma*, para retomar la expresión de Roberto. *Tiene que ver con que no iba a llegar nunca*, explica Natalia, o mejor dicho, con superar una idea que se fue configurando a través de una serie de experiencias que involucran a su familia, pero también a sus amigos, su entorno y su generación.

Como el de Roberto y el de Daniel, el relato de Natalia habla también de los condicionamientos de la familia de origen en un sentido diferente al que la bibliografía plantea. En su casa existía *una bajada fuerte de que la economía era lo primero*, que la independencia económica era la prioridad, que *no podías no trabajar*. Esta *bajada* no era efecto de una necesidad económica o material, ni de un deseo de tener mucho: lo que transmitían sus padres más bien era la necesidad *de poder bancarte, de que no dependas de nadie, de vivir sola*. Y aunque se trataba de un mensaje que le permitió construir una autonomía desde muy joven, también esa idea, piensa Natalia, hizo que ella y su hermana abandonaran la escuela secundaria y salieran a buscar trabajo.

Natalia tuvo su primer empleo a los diecisiete años en un local en un shopping, y desde ahí pasó por un variado recorrido de experiencias laborales: fue empleada en un banco, en un negocio de velas y artesanías, en una financiera y una fábrica de marroquinería; secretaria de un contador; tallerista en la Municipalidad de Vicente López y finalmente, se puso un emprendimiento propio, un salón de fiestas, que no prosperó y tuvo que cerrar, lo que la llevó luego a decidir dejar de trabajar para dedicarse a sus hijos.

De esa necesidad de *priorizar el laburo sobre el estudio*, piensa, también quedó en ella y en su hermana una falta de constancia, una dificultad para continuar con las cosas. Supone eso porque fue justamente cuando terminó algo, un curso de psicodrama, *lo único que había terminado hasta ese momento*, que se permitió pensar en rendir las materias pendientes del secundario, a través del Plan Fines. Y *como terminar algo sirve para empezar otras cosas*, al concluir la escuela media, se puso como meta estudiar una carrera. Lo hizo, repite, no en la búsqueda de un título, sino como *una realización personal, una manera de laburar más la cabeza*. Y paradójicamente, así como la cultura del trabajo la había llevado a no priorizar el estudio durante su juventud, el no tener trabajo en esta etapa fue lo que facilitó la posibilidad de imaginarse en la Universidad: *tiene que ver con el tiempo, al trabajar toda mi vida necesito hacer algo*.

A diferencia de Esteban, Graciela, Sofía y Roberto, que como vimos en el capítulo anterior, se inscribieron en la Universidad sin conocer demasiado sobre sus carreras, Natalia quiso desde siempre estudiar antropología, incluso en la secundaria. Su interés

había surgido luego de que un compañero de trabajo le prestara un libro sobre plantas alucinógenas y creció aún más con el relato de unos amigos que se fueron a vivir a México y luego, a El Bolsón. Años más tarde conoció a su marido, hijo de desaparecidos de la última dictadura militar, y a través de él, al trabajo del Equipo de Antropología Forense. Así se fue construyendo un interés, un *querer saber* que se mantuvo siempre presente bajo la forma de *una curiosidad*, un elemento clave en la relación con el saber, tal como señalaba Frigerio (2010).

Atrás, sin embargo, seguían presentes *la voz de su mamá* advirtiendo sobre la economía, y los temores propios por haber sido siempre *una estudiante de media para abajo*, lo que le hacía suponer que una carrera universitaria iba a ser muy difícil *para ella*. A eso se sumaba, finalmente, *su barrio, su entorno y su generación*:

“No nos interesaba nada. Era un entorno desganadísimo y muy despolitizado. Y había mucha droga, muchísima. Eso también adormece. Y pensar que estar trabajando te hace menos lacra, porque eso también estaba. Todos trabajamos, pero ninguno estudió, porque supuestamente no estábamos preparados. ¿viste cuando a los caballos le ponen orejeras, y hay que hacer una cosa o lo otro? Así andábamos: adormecidos. No estábamos preparados incluso por la educación que tuvimos, una primaria y una secundaria muy milica. El no servís para nada era constante en esa época. El mensaje era tremendo, desde ‘claro, si tus papás están separados’ a ‘los adolescentes que no saben nada’. Y no había entre nosotros una impronta para salir a discrepar, porque te echaban o te ponían amonestaciones o un montón de cosas que los chicos ahora no tienen, van para adelante, tienen fuerza. En nuestro caso, no, era para atrás. Vos estabas queriendo pensar diferente pero era lo opuesto. O quizá yo lo viví de esta forma, y mi entorno. Quizá otros pudieron...pudieron hacer...”

La única de sus compañeras que avanzó en un carrera lo hizo llorando, sin ganas y por mandato familiar, lo que reforzaba en Natalia aún más la idea del estudio como algo

ajeno, en este caso, *como una obligación o algo que se sufre*. Así, el interés y el gusto por la antropología quedaron suspendidos por décadas, hasta hace unos años cuando *volvió a picarle el bichito*. Fue su amigo de toda la vida, El Chino, quien le habló por primera vez de la Unsam. Lo primero que le dijo es que la Universidad estaba a tres cuadras de su casa.

Para Natalia, la charla con El Chino le facilitó el *pensamiento positivo: sí, tenés que ir, dale, vení, si no es tan*. Él le mostró el campus, y le contó su historia: El Chino también se recibió de adulto y fue el primero de su familia en terminar una carrera universitaria⁵⁰. Ese *pensamiento positivo* le permitió romper con ciertos imaginarios sobre la Universidad que, tal como vimos en el capítulo anterior, estaban presentes entre los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica (en su caso que era *un lugar muy estructurado, con gente de traje, donde todos iban a ser chicos de 18 años*) y sobre los estudiantes universitarios (a los que imaginaba con *una voz diferente, no de autoridad, sino de inteligencia, con otra forma de hablar, como personas más interesantes*). Por eso hoy quiere, como veíamos en el primer capítulo con muchos de los estudiantes de primera generación y con los jóvenes que fueron a tener la charla con los estudiantes de la EST, hacer lo que el Chino hizo con ella, *incentivar a otros a que estudien*.

En ese sentido, resulta difícil explicar las trabas de Florencia para avanzar en la decisión de estudiar en la Universidad, de seguir con aquella carrera que desde siempre le interesó, la antropología, por la simple condición de ser "primera generación", es decir, porque sus padres no contaron previamente con un pasaje por la educación superior. Aquí también vemos cómo un conjunto contradictorio de imaginarios (*un sisisi* y *un nonono*, para tomar una expresión que utilizará más adelante Sofía) influían en la posibilidad de seguir (o no) adelante.

Por un lado, estaba ese *querer saber, esa curiosidad* que se había despertado con la lectura de los libros de plantas alucinógenas y los relatos de aquellos viajeros, que se sostuvo en el tiempo y se potenció aún más al conocer la historia familiar de su marido y

⁵⁰ Por casualidad, el Chino es compañero de mi trabajo de la Secretaría Académica. Hace unos meses, cuando fui a un festejo de cumpleaños en el lote que compró en Exaltación de la Cruz y sin saber que estaba estudiando este tema, nos comentó risueño a mí y a mi marido: *yo no soy solo primera generación con título universitario, sino primera generación con pileta*.

el trabajo del Equipo de Antropología Forense. Pero al mismo tiempo convivía en ella esa sensación de no sentirse capaz, ligado a su trayectoria educativa previa, a una vida dedicada al trabajo y a la experiencia del conjunto de su generación *adormecida*: jóvenes que, producto de una educación *muy milica*, recibían constantemente el mensaje de que no servían para nada.

Y fue, entonces, la posibilidad de identificarse con un otro, un par que sí pudo y que le transmitió el *pensamiento positivo*, así como el apoyo de su marido, egresado universitario, lo que consiguió inclinar la balanza en un sentido que aún hoy, en su entorno, sigue generando sorpresa (*varias de mis amigas me preguntan: ¿todavía seguís? Suponen que era algo pasajero, que se me iba a pasar, como una prueba*). Un pensamiento positivo que habilitó no solo resquebrajar los imaginarios sobre la Universidad y sobre los estudiantes universitarios, sino sobre todo sobre ella misma; un sentir *yo también puedo*. La misma expresión de Sofía cuando le pregunté por primera vez si el concepto "primera generación" significaba algo para ella. Por eso, Florencia explica los síntomas por lo "*que ponés ahí*" en la Universidad, en su caso: de su trayectoria, sus vínculos, sus ganas de saber suspendidas por décadas. Es decir, porque en la Universidad pone mucho de ella como persona.

Necesitar

Conocí a Sofía por recomendación de la secretaria académica de la Unidad de donde estudia. A ella le conté que estaba haciendo una investigación sobre estudiantes "primera generación" y me pasó su contacto. La Unidad me resultaba especialmente interesante porque, desde sus orígenes, se mantiene en una tensión: si bien se trata de la primera vez que esa carrera se dictaba en una Universidad del conurbano y justamente por eso, existía entre sus autoridades una intención de convocar, especialmente, a los vecinos de San Martín, el plan de estudios está estructurado de un modo que resulta muy difícil para quienes no están dedicados al estudio de una carrera tiempo completo. Se

trata de una cursada de lunes a sábados por la mañana hasta el mediodía, y con altos costos en la compra de materiales y traslados.

Hacía unos meses, de hecho, dos estudiantes de esa Unidad se habían acercado hasta la puerta del Rectorado de la UNSAM, solicitando una reunión con la máxima autoridad de la institución porque necesitaban hablar con alguien, porque *ya no podían más*. Me tocó recibirlas junto a otro compañero: ambas se presentaron como estudiantes de primera generación. Durante una charla de más de tres horas, mostraron impotencia y enojo, y en varios momentos de la conversación, por distintos motivos, se pusieron a llorar alegando que la institución *se llenaba la boca hablando de justicia social*, pero que en los hechos hacía imposible que estudiantes trabajadoras siguieran adelante en sus carreras.

A Sofía le escribí un mail unos meses después de ese encuentro, le conté de la investigación y le pregunté si estaba dispuesta a tener una entrevista conmigo. Días más tarde, sin ninguna respuesta previa, se apareció por el edificio donde trabajo preguntando por mi nombre. Sofía es una joven de veinte años, de cuerpo menudo y tono muy suave de voz. Algo de su apariencia contrasta, sin embargo, con la firmeza con la que se expresa y con el ímpetu de sus decisiones, incluida ahí, la aparición en la oficina, o la forma en la que decidió venir a estudiar a la UNSAM.

En ese primer encuentro, y como vimos en el segundo capítulo, Sofía comenzó por contar que al salir de la secundaria *tenía ganas de estudiar, pero no sabía bien qué*. Mencionó, en particular, dos motivaciones: una *curiosidad* propia (como la que contaba Natalia) y las expectativas de su mamá puestas en ella. Sofía es la única de tres hermanos que nunca repitió en la escuela secundaria y la que siempre tuvo buenas notas. Por eso, su mamá insistía, como los padres de Roberto y Damián, para que siga estudiando: *que llegue más alto que ella y que todos, que se pueda superar y conseguir el mejor futuro posible*.

Como todas las veces que había tomado algún taller vocacional el resultado había sido distinto, Sofía decidió empezar al revés: ver por su cuenta qué ofrecían las Universidades a su alrededor. Así llegó a la Unsam. No al sitio web, sino al campus. Buscó la dirección y fue *a ver qué le contaban*, porque *quería construir su propio punto*

de vista. En la oficina de información a estudiantes le dieron un folleto con la oferta académica y ahí encontró la carrera que finalmente siguió. Como Natalia y como los chicos de la Escuela Secundaria, Sofía también imaginaba a la Universidad como un lugar para otros, un lugar en el que le *iban a hablar en árabe* y no iba a entender nada, y *donde la gente no dormía y la pasaba mal*. Fue un *pánico* que no superó hasta entrar al CPU.

En esa instancia también pensaba que le iba a resultar imposible, que no iba a dar con las expectativas; estaba convencida de que no habiendo ido a una escuela privada, le iban a faltar conocimientos. Lo hizo, cuenta, sintiéndose todo el tiempo *un poco menos* y teniendo que *enfrentarse a esa brecha*: "*Todavía estoy constantemente tratando de decir 'no, pará, vos no sos menos que nadie, tenés los mismos conocimientos, estás en el mismo lugar que la otra persona, así que cortala y hacé'*".

Su primera sorpresa vino de la mano de los profesores, cuando encontró que varios de ellos *bajaban los conocimientos a la jerga*, y que tenían una manera de dar teoría que le resultaba fácil de entender: *te traducen un texto en chino mandarín a esto y corta la bocha*. A través de ellos, de escucharlos, Sofía, como Laura, fue incorporando una manera de expresarse *en forma apropiada*, fue *ganando habla, puliendo de a poco: una escucha, repite y empieza a hablar de otra forma*. También, recuerda, que le ayudó que varios profesores con doctorados en el extranjero, le contaran sus trayectorias académicas y sus inicios en la escuela pública. Como veíamos en el primer capítulo, esos relatos, *tocaron una fibra sensible* porque le permitieron pensar que ese lugar, la Universidad, también podía ser para ella, es decir, construir un sentido de pertenencia:

"Yo ahí me sentí parte: pensé 'yo también puedo' (...). Te empezás a sentir parte de algo que viéndolo de afuera pensás: 'esta gente nació así'. Y está bueno saber que hay oportunidades para gente que ni siquiera sabía que las tenía. Es impresionante la cantidad de gente que no sabe que tiene oportunidades. La Universidad es gratuita pero no gratis, porque tenés un montón de gastos, y de esfuerzo. Y es también una apuesta. Pero es algo que se puede hacer tranquilamente, a tu tiempo. No te van a tomar nada loco ni

nada que no te hayan enseñado antes. O que con las becas, el boleto estudiantil, se puede. Y si bien hay pocos trabajos que te banquen, igual se puede".

La frase de Sofía *es gratuita, pero no gratis* (frase que hace referencia no solo a los gastos de la cursada sino a los *esfuerzos*) sugiere prestar atención a las condiciones y los marcos de la discusión sobre la gratuidad universitaria⁵¹. Aunque se trata de un tema que excede la pregunta y los límites de esta tesis, la expresión también nos invita a pensar, en línea con las investigaciones de Viviana Zelizer, en los posibles significados sociales que puede tener el dinero destinado a la Universidad, un dinero que puede considerarse distinto a otros por lo que esa inversión habilita: *un sentir que yo también puedo*, un *sentirse parte* de un mundo de gente que *parece haber nacido así*.

Sofía vive en Villa Bosch, en la casa de una mujer que alquila habitaciones. Parte de la paga del alquiler es la limpieza de la casa. Llegó ahí después de tener un problema con uno de sus hermanos, *una situación violenta que no terminó bien y le generó varios problemas*, entre ellos, experimentar algunos ataques de pánico. Cursa la carrera en la mañana y en la tarde trabaja de camarera en un bar de Boedo, un trabajo de medio tiempo que encontró después *de hacer de todo*: volantera, ayudante de parrilla, pintora de interiores, ayudante de electricista, pastelera.

⁵¹ Mientras realizaba esta tesis se cumplieron los 70 años del decreto 29.337 del 22 de noviembre de 1949, del entonces presidente Juan Domingo Perón, a través del cual se suspendió el cobro de aranceles en las Universidades Nacionales. Esa medida, que impulsó la inclusión de sectores sociales marginados del sistema universitario y permitió que la educación superior no sea considerada solo un privilegio sino un derecho social, fue acompañada de otras similares como la creación de la Universidad Obrera Nacional, el estatuto para la carrera docente, la expansión de las Escuelas Técnicas y el reemplazo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el de Educación, otorgándole a esta cartera otra jerarquía dentro del Estado. Como consecuencia de todas esas medidas, la matrícula universitaria tuvo un incremento exponencial: pasó de 40.284 alumnos en 1945 a 138.871 en 1955. En la actualidad, la gratuidad es una política que muy pocos países en el mundo tienen (solo el 40%) y que muchos de los que la tenían, la abolieron, es decir: se trata de una política en retroceso. Según el documento “La gratuidad de la Educación Superior. ¿Qué muestran las tendencias internacionales?” elaborado por la IESALC-Unesco, este retroceso se explica mediante argumentos de racionalidad económica, aunque también tienen un fundamento político. Esas críticas se basan, sobre todo, en tres tipos de objeciones: que genera ineficiencias y reduce la productividad del sistema; que los principales beneficios son para el individuo y no para la sociedad que, en su conjunto, hace el esfuerzo presupuestario para su sostenimiento; y que favorece a los estratos sociales que no la necesitan.

Como indicaba Carli (2012) en torno a los tiempos saturados de los estudiantes, Sofía cuenta que sale de su casa a las diez de la mañana y vuelve a las doce de la noche. Esa vida *de estar siempre afuera* no solo es cansadora, sino muy costosa: *a veces le tengo que pedir ayuda a mi mamá para comprar un alfajor y pasar el hambre por un par de horas, pero me cuesta mucho porque ella está en una situación jodida y me siento una carga*. Pero aunque en ese contexto, estudiar una carrera exigente en los tiempos y en los costos, podría parecer un problema más, Sabrina elabora un razonamiento en sentido contrario. Por más que *cueste un montón* y que *esté totalmente desequilibrada* en su vida, la carrera es lo que la *mantiene a flote* frente a toda la incertidumbre. Y justamente por eso, trata de *ponerla antes que nada*. Esa forma de priorizar la carrera, piensa, es un modo de no *anteponer la supervivencia antes que la vivencia del sentido, el para qué, el qué voy a hacer después de esto*. Porque *poner la supervivencia adelante era algo que no se podía permitir*.

Por todo eso, la Universidad se convirtió para ella, dice, en *un cable a tierra, una actividad que le gusta* y que, por eso, *en cierta forma, la despeja de todo lo demás*. También la carrera en el medio de esos problemas personales, económicos y afectivos se convirtió en una forma *de elegir un futuro*, de tener *algo seguro*: si no, cuenta, sentiría que va por *la vida flotando en el medio de la nada*. La frase de Sofía es elocuente y más aún si se establece un diálogo con lo que cierta bibliografía advierte sobre nuestro tiempo: la valoración de la toma de riesgos, de los cambios y la experiencia de incertidumbre que esto conlleva para los sectores populares, en tanto los recursos para protegerse de esos riesgos están distribuidos desigualmente.

El pasaje de un modelo de protección social⁵² de los riesgos al de la responsabilidad individual, advierte Merklen (2013), involucró un profundo cambio en los regímenes de temporalidad. Ese conjunto de derechos, protecciones, puntos de apoyo

⁵²Siguiendo a Robert Castell, el sociólogo Denis Merklen (2013) advierte que el período abierto desde los años treinta hasta la década de los ochenta, estuvo marcado por un fuerte individualismo pero con señas muy diferentes al individualismo de la coyuntura actual. Mientras en los años de la "modernidad organizada", el individuo estaba dotado como sujeto capaz de guiarse a sí mismo gracias a las regulaciones colectivas, las dinámicas contemporáneas de individualización buscan actuar sobre la subjetividades individuales, con el fin de producirlas como tales. El objeto de estas dinámicas es la producción del individuo en sí, un sujeto que debe ser además activo y debe asumir la responsabilidad por su propio destino.

de los Estados de bienestar brindaban a los individuos de un tiempo mayor para sí mismos, pero además una estabilidad para anticipar el futuro, para saber cómo iba a ser su mañana. El tiempo presente, en cambio, es un tiempo signado por la inestabilidad, la imprevisibilidad y el desarraigo: una experiencia que, como señalaba Sofía, puede involucrar la sensación de ir *por la vida flotando, en el medio de la nada*, y que, como advertían Miguez y Semán (2006), pueden ser compensadas ante el ingreso a instituciones que, como la Universidad, permiten una proyección biográfica a largo plazo.

De hecho, ahora, aunque no se imagina haciendo algo concreto, Sabrina se imagina hacia adelante *rodeada de todo esto: edificios, estudio, seguir culturizandome a partir de mi disciplina, ese gran fenómeno que a veces no podemos poner en palabras*. Todo lo cual, como mencionábamos la llena de un enorme orgullo, *el orgullo de decir 'bueno, mirá como pude, sabiendo que vine desde allá'*.

-¿Y cómo es ese “allá”? -interrogué en ese encuentro.

-*Que la gente te mire de otra forma. La hija de la empleada que va a ser empleada. Es así. De chica mi mamá limpiaba casas enormes, dos o tres pisos, cinco baños, siete dormitorios, y muchas veces iba a esas casas con ella y para mí era “guau”. Tener escalera era cosa de gente con plata. Tener puerta. La casa de mi mamá tiene la puerta de entrada y la puerta del baño, después todo está interconectado y no tenés privacidad, está separado por cortinas. Y tener piso y que no esté lleno de humedad. Que esté limpito e iluminado, era un lujo. Y para mí este mundo era para gente que no tenía estas preocupaciones. Para gente que capaz llegaba a la casa y estaba todo bien y no necesitaba nada más porque lo bancaban los padres y podía hacerlo y aprobaba todas las materias y yo era como que no. Yo terminé el secundario y sentía que tenía que empezar con algo, o ayudar a mi mamá con las casas o algo. Pasa que después se fue acrecentando esta inquietud, me gusta este tema que vi en el secundario, me gusta hacer esta investigación, este trabajo de crear, me gusta redactar. Yo no sé si sirvo*

para hacer lo que hace mi mamá. Es una mezcla de inquietud, un sisisi y un nonono. Uno no sabe hasta que no se lo propone. Después se vuelve algo fundamental. Yo no sabía que necesitaba tanto la carrera hasta que la empecé a necesitar.

Como mencionábamos en el capítulo 1, la vinculación entre la categoría primera generación y la noción de movilidad social que aparece en muchos de los discursos públicos de la Unsam, actualiza la idea clásica de que los sectores populares se movilizan sobre todo por necesidad, hace suponer que esos estudiantes están allí guiados por el objetivo de una mejora material, buscando una salida laboral, antes que por deseos de otra naturaleza, como el de superación personal o de saber (Colabella y Vargas 2015). Que la Universidad era para ellos el modo de alcanzar un mejor futuro a través de la acreditación, que es un medio y no un fin en sí mismo.

Sin embargo, como señalaban Miguez y Semán (2006), esa forma de asociar lo popular, lo subalterno, solo a las carencias o los límites de la pobreza, a su estado de necesidad y no por sus grados relativos de libertad, resultan siempre reduccionistas. De hecho, como vimos a lo largo de esta etnografía, muchos estudiantes presentaban más bien una mezcla de deseos, intereses, cálculos, voluntades, que no puede reducirse a cuestiones materiales y que invitaban a superar o prescindir de esas oposiciones conceptuales, tal como invitaba Mauss en su *Ensayo sobre el Don* (Mauss 2011).

Esto explica por qué Sofía puede hablar de la *necesidad* de ir a la Universidad pero de una necesidad que está tan vinculada a una situación económica o material, a la obtención de un título, a la salida laboral, o a un deseo de que *te miren de otra forma*, como a un *orgullo*, *un sentir yo también puedo*, unas ganas de ir *culturizándose*, de *anteponer la vivencia del sentido antes que la supervivencia*, de no andar *por la vida flotando*. Pero además en la vida diaria, estar en la Universidad es una necesidad en tanto es el cable a tierra, lo que le permite despejarse de todos aquellos problemas que la acompañan: la dificultad económica, la relación con su hermano, la preocupación por su madre.

“Yo sentía que necesitaba esto, que si no me hubiese quedado en la misma lógica que en mi casa”, fue también lo que me había dicho Mariana, estudiante de física médica, para poner en escena un tipo de compromiso (de afectación) con la Universidad, uno en el que se incorporaba a la vida una lógica diferente de aquella que había aprendido de su familia de origen. En lo de Mariana, esa lógica era la de *la mujer en la casa*. Durante su infancia, Mariana veía a su madre agotada, quejándose de sus tareas domésticas, sin percibir ningún sueldo, y aunque no le gustaba eso para su futuro, no imaginaba que otro destino fuera posible. En la escuela secundaria, sin embargo, descubrió que muchas de sus docentes trabajaban y habían estudiado y así se fue abriendo una posibilidad. *“No sabía lo que quería, pero sabía lo que claramente no quería, no quería quedarme en una casa, tener una familia. Todo eso así no me cuadraba para nada. Sentía que tenía que pasar por otras cosas”*, contaba con la misma convicción con la que Daniel ponía de manifiesto no querer ser albañil o carnicero.

Esas otras cosas fue las que buscó en la Universidad. La idea de estudiar una carrera, que no era contemplada en su familia de origen, se empezó a armar gracias a una amiga de su infancia y adolescencia, Ana, cuyo papá trabajaba en una universidad aunque no tenía un título universitario. Siendo autodidacta, siempre insistía a su hija y a Mariana sobre lo importante que era *saber algo más*. Mariana pasaba mucho tiempo en esa casa, mucho más que en la propia, porque ahí sentía más libertad, más posibilidad de estar tranquila o hacer lo que quisiera. En su casa, en cambio, estaba *eso de que si lees un libro, por qué lees un libro*: *“Mi papá siempre tenía la postura de no, yo no voy a hacer ningún sacrificio en mi vida para que hagas eso. Por eso creo que la familia de mi amiga tuvo mucho que ver. Viendo todas esas cosas que hacían, por ahí me sentí más identificada que en mi familia”*.

Como a Sofía, la cursada de su primera carrera en su ciudad natal, Tandil, fue lo que le permitió mantenerse a flote frente a los problemas de la vida diaria, y sobre todo, frente a dos experiencias traumáticas: un accidente de tránsito, primero, y la muerte de su mamá por un cáncer de mama. La Universidad era lo que la tenía *súper concentrada*: *tengo que cursar, tengo que acompañar a mamá, tengo que rendir, tengo que aprobar, la acompaño, se hace la quimio, la acompaño a hacerse radioterapia, la acompaño a*

esto, voy a cursar. Como que me desenchufaba de lo de mi mamá y me ponía con eso, espectacular. Nunca usé el tiempo para pensar ni que mi mamá no se podía curar ni que yo iba a dejar de estudiar. También Mariana cree que el acompañar a su madre en el tratamiento del cáncer explica en parte esta segunda carrera que está haciendo en la Unsam, la Licenciatura de Física Médica.

Parte de la sociología desarrollada por Norbert Elias (1982) se dedicó a reflexionar y complejizar aquellas miradas dicotómicas entre individuo y sociedad, miradas que trataban ambos objetos no solo como distintos, sino como absolutamente separados: a la sociedad como algo extraindividual y al individuo como extrasocial. En contraposición a ellas, Elias construyó el concepto de *figuración*, una noción que puede resultar clarificadora para comprender aquello que las historias de Mariana, pero también de Roberto y Florencia vienen a poner de manifiesto.

Los hombres dependen los unos de los otros, señalaba Elias, tanto para pensar como para sentir, tanto al amar como al odiar, tanto al momento de actuar como de estar inactivos. Dicho de otro modo, los sistemas sociales son sistemas de hombres y no sistemas de roles o acciones, lo que significa que la sociedad no es exterior al individuo tanto como el hombre no es una unidad preconstituida que entra en contacto con esa sociedad como si se tratara de un afuera. El ejercicio intelectual propuesto por el concepto de figuración establece, por ello, otro punto de partida: las relaciones. Porque es a partir de allí, *en* las relaciones, que ambos términos se constituyen.

Antes, con Roberto, hablábamos de una cartografía de incentivos, ahora siguiendo a Elias, podemos más bien pensar que son esos tejidos de relaciones interpersonales, que no tienen una única dirección y en la que los lazos familiares tienen un peso específico pero no absoluto (o al menos no en la forma del mandato que la bibliografía sobre deserción parece querer plasmar) los que pueden dar cuenta del modo en el que la decisión de estudiar en la Universidad (que ya identificamos como una decisión con cierta independencia respecto a la elección de una carrera) se va configurando.

En el caso de Roberto ese tejido involucraba a sus padres, pero también a sus tíos, sus compañeros del secundario, sus profesores del Envión; y en el caso de Natalia, a su familia, a su entorno, sus amigos del barrio, pero también al compañeros de trabajo que

le despertó la curiosidad por la antropología, a sus amigos viajeros, a su pareja y al Chino, que le permitió el pensamiento positivo. Ahora, Mariana pone de manifiesto que construyó las ganas de ir a la Universidad en oposición a la forma en la que su familia, pero sobre todo su padre, planteaba obstáculos a las ganas de saber algo más, que había aprendido en la casa de su amiga Ana.

Quizá eso explique por qué el término "primera generación" no signifique nada para ella, a pesar de ser la única en recibirse en toda su familia. Porque haber estudiado una primera carrera e ir por su segunda, en su familia, no es algo que llame la atención, ni que sea remarcado como valioso:

"No es como 'uh, cuánto estudió' porque económicamente no marcó la diferencia, que era a lo que apuntaba mi familia, porque inclusive económicamente me fue peor que mis primos. Él se recibió del secundario y es empleado de comercio, la novia también es empleada de comercio, y se pudieron comprar un terreno, se hicieron una mega casa, tienen dos chicos, un auto. Quizá si a mí desde lo económico me hubiese significado algo yo creo que sí mi familia hubiese pensado 'ah, qué bien', pero dado que no, es '¿viste? yo te dije. Al final para qué estudiaste, hubieses puesto un local de ropa'. Pero yo no me hubiese quedado contenta con eso. Hubiese estado sintiéndome un poco mal, con sabor a poco. Yo sentía que necesitaba eso".

El comentario de Mariana nos permite por eso pensar que el sentido en que los estudiantes considerados primera generación piensan esa categoría puede diferir de la forma en la que la bibliografía e incluso las propias Universidades, definen esa identidad. De hecho, en el diálogo con varios de los estudiantes de esta etnografía fui descubriendo que muy pocos utilizaban el término y que quienes sí lo hacían, pensaban esa transmisión intergeneracional con un criterio bastante distinto. Carla, por ejemplo, no se consideraba primera generación porque aunque sus padres no habían terminado la secundaria, tenía como referencia a sus hermanos mayores: ellos habían sido los encargados de transmitirle el gusto por vida universitaria. Y Walter se consideraba

primera generación aunque su padre era abogado y militar, porque se sentía más cercano a su madre, una humilde campesina colombiana que no había terminado la primaria y que había conocido al padre de Walter ejerciendo la prostitución. Natalia se consideraba primera generación aunque su madre hizo una carrera en la Escuela psicoanalítica de Psicología social porque la Universidad, para ella, era *otra cosa*.

Pero además existía una diferencia entre la rigidez con la que las investigaciones pensaban en esa categoría (como si se tratara de una identidad fija e inamovible en el tiempo) y las experiencias de vida de esas/os estudiantes. Por ejemplo, Clara, Irene y Laura habían sido primera generación pero ya no lo eran porque sus padres habían terminado sus respectivas carreras universitarias mientras ellas cursaban la suyas. Y ese impulso de sus padres por haber terminado sus carreras durante su adultez había afectado sus propias trayectorias estudiantiles, pero no en el sentido negativo que la bibliografía esperaba. En ese sentido, puede resultar interesante acudir al concepto de "simultaneidad intergeneracional de estudiantes de primera generación universitaria", elaborado por Colabella y Vargas (2013), para poner en cuestión una manera de pensar la categoría de generación en sentido estricto, es decir, como algo sucesivo en el tiempo.

Traicionar

Graciela es egresada de la carrera de sociología, maestranda de sociología económica, trabajadora del Consejo Escolar de San Martín hace más de veinte años y casi como una actividad militante, profesora en un programa de terminalidad para adultos. Como veíamos en el capítulo 1, en ese último rol, Graciela *le rompe mucho a los pibes para que sigan estudiando*, porque no se acuerda de haber tenido nunca ni una docente que les hablara, ni a ella ni a sus compañeros del secundario, de *lo que significa ser un profesional*. De hecho, no tenía ni en su familia, ni en su grupo de amigas, nadie que fuera universitario. Ni una persona en todo su entorno.

"Una prima de mi papá cuando terminé el año pasado, me dijo 'sos la primera estudiante universitaria de la familia Frigerio. Y son ocho millones. Ahí dimensioné,

pero también me pregunté: ¿a ninguno se le ocurrió estudiar? Qué raro. Después bueno, te lo explicás". Aunque en su familia se consideraban clase media, como toda la gente, Graciela piensa hoy, objetivamente, que se trata de una familia de los sectores populares, una familia trabajadora clásicamente peronista, con cierto capital simbólico: Sí propietarios, sí trabajo estable, pero en mi casa hubo un quiebre importante en los ingresos cuando murió mi papá y mi mamá quedó sola con cuatro hijos chicos.

Antes de llegar a la Unsam, había intentado estudiar distintas carreras en la Universidad de Buenos Aires: psicología y trabajo social fueron las dos primeras, las que empezó apenas había terminado la secundaria. En ese momento, sin embargo, la realidad *le pasó por arriba*. Como en la familia de Natalia, en la de Graciela *no laburar no era opción*, pero no existía ninguna presión para continuar los estudios: la carrera universitaria antes que un horizonte familiar, era *un problema tuyo, un tema tuyo*. Sus dos hermanos mayores, incluso, habían dejado la secundaria en los primeros años y se habían puesto a trabajar, algo que en *su comunidad, su barrio, era de lo más normal*.

El problema de esa experiencia iniciática en la UBA no fue académico: Graciela lograba incluso promocionar las materias porque siempre le había ido bien en la escuela. El problema era, más bien, que le *daba mucha fiaca no tener vida, tener que trabajar diez o doce horas (porque esos eran los trabajos que encontraba); viajar una hora cuarenta y cinco de ida y de vuelta en transporte público, perderte de hacer cosas que tienen que ver con tu adolescencia, tu juventud*. Por eso, cada vez que dejaba de estudiar no lo experimentaba como un fracaso⁵³, sino como una decisión. Ahora, a la distancia, sin embargo, se explica eso que le pasaba como *la vida, la vida cotidiana y las necesidades de clase*.

Dejar, además, no era un problema para ella y tampoco para su familia: no hacía falta tener una explicación, se la podía dejar *por cualquier cosita*. Otra cosa era, sin embargo, lo que sucedía con los trabajos. Así como en la familia de Natalia estaba la bajada de la independencia económica, en la de Graciela estaba presente la idea de que

⁵³ Colabella y Vargas (2013) advierten que si se observan ciertas trayectorias educativas de manera procesual y diacrónica, como parte de un ciclo más largo, los abandonos pueden ser el primero de varios intentos. Y que, como sucedió con Graciela, ese abandono puede devenir condición de posibilidad para el éxito futuro.

un trabajo no se deja, no se renuncia, ni aunque estés explotada o en condiciones re precarias. Por eso, Graciela iba y venía de la facultad. Empezaba, hasta que se aburría y dejaba. Dos años después volvía a empezar. Según ella, esa insistencia tenía que ver con unas ganas de saber que nunca fue algo a descartar.

Finalmente un día se acercó a la oficina de la Unsam en la peatonal Belgrano, del centro de San Martín. Como vimos en los capítulos anteriores, la primera ventaja que propuso la Unsam respecto de la UBA fue la distancia: desde José León Suárez, Graciela llegaba a la Universidad en unos pocos minutos. La segunda fue el grupete que armó, un grupete de pertenencia, que hacía todo muy familiar y que fuera *lindo ir*. La mayoría de sus compañeros, de hecho, eran como ella los primeros en su familia en ir a la Universidad, pero también en haber terminado el secundario. Aunque, aclara, *nadie lo planteaba necesariamente de ese modo, no era algo de lo que fuéramos consciente. Además me acuerdo que en ese tiempo se estaba formando CUSAM y entonces, tres o cuatro, cinco compañeros íbamos bastante. Y nosotros éramos la elite. Siempre había alguien... Comparado, estábamos en situación de libertad.*

En tres años, Graciela terminó la cursada de la carrera, pero dejó pendiente la entrega de su tesina por unos cinco o seis años. Fue a raíz de eso que nos conocimos, en 2016, cuando yo acababa de entrar a trabajar en el IDAES para coordinar una revista hecha por los estudiantes de las licenciaturas de Antropología y Sociología. Su entonces director de tesis la recomendó para un artículo. En ese momento, me dijo: *“Es una alumna brillante, de las más brillantes que tuvimos, pero se fue por una cuestión de clase, dice que la academia no es para ella. Fijate si podés hacer que se enganche”*.

Graciela escribió el artículo y se publicó. Así que luego de esa experiencia, me animé a preguntarle por la tesis, a ofrecerle una lectura, y si quería, una edición como la que habíamos hecho con el artículo. Yo no conocía sobre su tema (sociología de las finanzas) y nunca había dirigido una tesina, pero aún así terminé siendo su co-directora. Fue un trabajo en el que improvisamos ambas y en el que nos fuimos tomando cariño, porque además se trató de un período en el que las dos atravesamos difíciles cuestiones personales.

Entre idas y vueltas, la tesina fue tomando forma y finalmente, la presentó a finales de 2017. A la defensa vinieron su familia, sus compañeras del consejo escolar (donde además había hecho su trabajo de campo) y sus amigos de cursada. Fue un momento de mucha felicidad para todos ellos. Recuerdo especialmente de ese día las caras de desconcierto de sus compañeras viendo cómo Graciela explicaba, en términos académicos, aquello que ellas vivían todos los días: la compra y venta en el consejo, de artículos a crédito.

Nos reencontramos unos meses después, en la sede del Volta de la Universidad, en una actividad en la que Juan Grabois presentaba su libro, *La clase peligrosa*. Graciela me fue a buscar a la oficina de posgrados, antes de que comenzara la actividad. Nos dimos un gran abrazo y nos actualizamos brevemente sobre la vida ambas: ella me contó que estaba contenta con la cursada, yo le conté que había retomado el taller de tesis, a ver si lograba finalmente hacer la mía. Cuando le dije el tema “experiencias de estudiantes de primera generación”, se mostró de lo más entusiasta: "*Qué buen tema, justo para salir a discutir ahora, con todo eso que dijo Vidal. Yo soy súper primera generación*", festejó.

El seminario con Grabois que me tocaba presentar no estuvo exento de tensiones. El dirigente comenzó su exposición contando una anécdota que incluía a funcionarios de la Universidad llevando bolsos llenos de plata para lograr el desalojo de dos jóvenes que ocupaban un predio en la calle Sánchez de Bustamante, donde la UNSAM pretendía abrir un centro de experimentación cultural. Grabois también acusó a la Unsam y a las Universidades en general, de no cumplir con ninguna labor importante: ni formar cuadros de elite, ni incluir socialmente. “Que llegue un estudiante del fondo de Suárez a la Universidad no cambia nada. Lo que necesitan los compañeros es que lleguen cloacas y redes de agua potable”, dijo.

Al terminar la charla, Graciela se acercó a hablarle. Estaba furiosa:

-Quería decirte que yo estoy recibida en esta Universidad y soy del fondo de Suárez, y que eso cambia mucho -empezó, con cierto nerviosismo.

-¿De qué calle de Suárez sos?- respondió él.

La pregunta puso aún más incómoda a Graciela, que nombró una calle y dijo que allí vivían no solo ella sino también sus hermanos y sus sobrinos (después se reiría de haberlo engañado porque hace años que vive en el centro de San Martín). Él sugirió, más provocativo aún, que ella, por cómo hablaba, por cómo se expresaba, “*ya no era de ahí*”. Y que él representaba mejor que ella a los compañeros de la zona. Ella remató: “*Claro. Esto es toda una disputa por la representación de los sectores populares*”.

Unas semanas después nos juntamos a conversar en un bar sobre la Avenida Diagonal Norte. Graciela quería devolverme el gesto de haberla acompañado a terminar su tesis, ayudándome a avanzar con la mía. Empezamos hablando del intercambio con Grabois. Ella se quejaba de que él haya puesto en duda su procedencia, y entonces le pregunté por esa acusación que le había hecho, que ella ya no era de ahí. “*Claro, como una conversa, el Chacal de Nahueltoro me sentí, ¿la viste? Una película chilena de los setenta de un hombre que asesina a su familia.*”

- Pero, ¿vos sentís que hiciste un asesinato, en el sentido metafórico? ¿Un corte? -le pregunté, sorprendida.

-Te pasa que hay un no lugar, que te sentís un no lugar, como que no terminás de estar en uno ni en otro lado. En la Universidad ayer hablábamos de eso con el señor que pasó recién, con el metalúrgico. Me dice que lo habían invitado a un asado por el día del metalúrgico y que otra vez volvió a sentir que pertenecía ahí. Y me contaba que a veces él se pone a fumar y se pregunta: '¿qué estoy haciendo acá?' Y el tipo está haciendo un doctorado, le está yendo bien, hizo una carrera de grado. Pero sentís eso, '¿qué estoy haciendo acá?'. A mí me pasó el cuatrimestre pasado cuando salía de las primeras clases y decía 'qué difícil habla esta gente'. Entiendo perfectamente lo que están diciendo pero no se me ocurriría usar esas palabras, ¿viste? Y me incomoda porque ese otro lado no sé qué lado es. Es un no lado. Es como que marca una distancia. No estás tan cómoda acá, ni

allá... Acá yo me divierto, pero no es mi lugar para nada. Y tampoco mi mundo familiar es plenamente mi lugar.

La experiencia de la Universidad muchas veces supone una doble vida, un tipo de sociabilidad dividida en dos mundos, el construido antes de la Universidad y el construido en la Universidad (Dubet, 2005: 22). Se trata de una experiencia generalizada al conjunto de los estudiantes, pero que se expresa de un modo particular cuando esos dos espacios de interacción son muy distantes entre sí social y culturalmente. Como advertía Richard Hoggart en su clásico ensayo "*La cultura obrera en la sociedad de masas*" sobre la experiencia de los becarios, cuando esos dos mundos tienen pocos elementos en común, e incluso resultan contradictorios, las personas se ven ante el desafío de aprender a utilizar dos acentos, a crear dos personajes, a obedecer a dos códigos culturales distintos (Hoggart 2013: 246).

Es lo que observamos en el capítulo anterior, a través de los relatos de Juan, Damián y Laura cuando, frente a la dualidad entre su universo familiar y el de la Universidad, ellos optaban por realizar un ejercicio de traducción: si bien ponían en acto una apropiación de las formas de hablar, de pensar, de mirar aprendidos en la Universidad (e incluso en el caso de Juan, lo hacían motivados por las ganas de establecer *una diferencia*), también realizaban un esfuerzo por mantener sus formas de socialización previas.

En ese mismo capítulo, con la dificultad de Esteban para entenderse con su padre vimos, además, que el oficio de traductor no siempre resulta sencillo: que se pueden generar tensiones, desencuentros, malosentendidos al interior de los propios vínculos. Ahora Graciela nos daba una nueva pauta de lo sinuoso que puede resultar ese camino, al narrar la sensación de haberse quedado en un no-lugar. Una experiencia que resulta similar a lo que Bernard Lahire (2004) señalaba sobre la experiencia de *los tráfugas de clase, los desclasados por arriba, los desarraigados, los autodidactas, los becarios, los milagrosos*, los sujetos que han superado sus condiciones sociales de origen por la vía escolar.

En su libro, *El hombre plural*, Lahire advertía que cuando existe una clara oposición entre dos grandes matrices de socialización contradictorias y cuyos valores simbólicos son socialmente distintos en el marco de una sociedad jerarquizada, los sujetos pueden perder la ilusión de la unidad del sí mismo, de una relativa coherencia identitaria. En esos casos, dichos sujetos oscilan entre dos hábitos y dos puntos de vista contradictorios, lo cual resulta un ejercicio mentalmente agotador. Es decir, esa ambivalencia puede llevar a una sensación de conflicto interno, a una experiencia como la que expresaba Graciela cuando señalaba que ahora ni la Universidad era plenamente su espacio de pertenencia e identificación (a pesar de ser reconocida por sus docentes y sus pares) ni lo era su familia, sus amigos o su barrio. Pero Graciela también decía algo más. Frente al comentario de Juan Grabois sobre sus orígenes de clase, ella contaba haberse sentido como una conversa, como el *Chacal de Nahueltoro*, alguien que se encontró ante la situación de matar a su familia.

El temor a la traición es un tópico frecuente en experiencias de cambio cultural vinculados a la educación. En el ensayo antes citado, Hoggart también mencionaba que en las clases trabajadoras inglesas funcionaba una intensa presión para que todos se ajusten a las costumbres establecidas y contra la idea de cambio. Y también explicaba que esa presión podía apaciguarse en los casos de aquellos que se apartaban a causa de los estudios, pero siempre y cuando éstos siguieran respetando los principios generales de la clase (Hoggart 2013). También Bourgois retrataba en su etnografía *En busca del respeto*, el temor a traicionar que tenían, de niños, los vendedores puertorriqueños de crack en Harlem. En particular, Bourgois describía cómo uno de sus protagonistas, Primo, pese al deseo de su madre de que hiciera caso a sus maestros y fuera más estudioso, sentía que el éxito en la escuela podía representar una traición al amor que sentía por ella. Porque para sus maestras, la madre de Primo era objeto de intimidación y ridículo, por no hablar bien el inglés y por su incompleta alfabetización (Bourgois 2010). Incluso los estudiantes de medicina, hijos de obreros franceses descriptos por Dubet en su investigación, también mostraban una sensación de angustia ante el alejamiento de sus familias: "*no quiero cambiar, no cambiaré, quiero conservarme tal cual al máximo*" (Dubet 2005).

El temor a convertirse en un chacal que Graciela exponía abiertamente, pero también la incomodidad que Esteban sentía al reconocerse *academizado* y *volverse un porteño* y la resistencia de Juan a convertirse en *un estudiante que va a estudiar*, permite por eso establecer un matiz sobre aquello señalado por Patricia Vargas y Laura Colabella en *La Jauretche*. Allí, las antropólogas advertían que la transformación que viven los estudiantes en la Universidad (un cambio en el lenguaje; en la forma de pensar, evaluar, juzgar; en las prioridades en el uso del tiempo; en las pautas de consumo y en la apariencia) en algunos casos genera -como también hemos visto acá-, una distancia con las personas de su entorno: con sus familias, sus amigos de la infancia o juventud, sus vecinos. En ciertas ocasiones, esa distancia podía expresarse incluso como un "fuerte divorcio" entre lo que ven en la Universidad y sus vidas cotidianas, que no provocaba integración en su mundo más cercano, sino todo lo contrario. Las autoras concluían por eso, que de allí se derivaba un doble movimiento en los estudiantes: proximidad con familiares y vecinos con los que se tenía una experiencia universitaria común y un intento activo por diferenciarse de aquellos con quienes no se compartía el mismo capital cultural.

Lo que observamos en nuestra etnografía (y aquí puede que resida uno de los aportes de esta tesis) parece indicar, sin embargo, que antes que solo una búsqueda por diferenciarse (que aparecía en algunos relatos, entre ellos, los de Daniel, Juan y Nicolás), esas transformaciones y las distancias generadas con las personas de sus entornos más cercanos podía generar también otros sentimientos, como el miedo a la traición de Graciela. O dicho de otro modo, que el esfuerzo puesto en adquirir un *habitus* universitario podía coexistir con un esfuerzo por no perder en la Universidad aquello que ellos eran antes de ingresar allí. Y que ese proceso podía generar incertidumbre, inquietud, incomodidad, tal como se expresa en la frase que señalaba Oscar (el trabajador metalúrgico que cursa el doctorado en sociología), y que da título a esta tesis, *¿qué estoy haciendo acá?* Todo lo cual nos permite, a su vez, suponer que lejos de tratarse de una experiencia fugaz, la socialización universitaria puede implicar una

profunda transformación subjetiva⁵⁴ que, en muchos casos, no está exenta de incomodidades ni sufrimientos (Dubet 2005).

⁵⁴ Queda para otra investigación futura una pregunta sobre el modo de interpretar teóricamente el tipo de transformación subjetiva que estos jóvenes primera generación viven en la Universidad. Hasta ahora esta transformación fue analizada como si se tratara de un pasaje de un sujeto social con ciertos hábitos o esquemas de acción coherentes a otro sujeto igualmente coherente y unívoco, pero atravesado por las experiencias adquiridas en el espacio social de la Universidad. Sin embargo, como señala Bernard Lahire, aunque la unicidad del sujeto funciona como un a priori en muchas de las teorías sociológicas, los individuos no necesariamente son portadores de hábitos y de esquemas de acción homogéneos, o dicho de otro modo, la heterogeneidad de puntos de vista, de memorias, de tipos de experiencia no son forzosamente acumulables y menos aún, sintetizables de manera simple (Lahire 2004). En sentido contrario, Lahire postula que la coherencia de esos hábitos y esos esquemas interiorizados por cada actor depende en gran medida de la coherencia de los principios de socialización a los que se ha visto sometido: "Desde el momento en que un actor ha sido colocado, simultánea o sucesivamente, en el seno de una pluralidad de mundos sociales no homogéneos y a veces incluso contradictorios, o en el seno de universos sociales relativamente coherentes, pero que presentan contradicciones en algunos aspectos, nos encontramos con un actor con un stock de esquemas de acción o de hábitos no homogéneos, no unificados, y en consecuencia con prácticas heterogéneas e incluso contradictorias que varían según el contexto social" (Lahire 2004: 52). Sin necesidad de postular una discontinuidad absoluta, Lahire presenta así la idea de un actor capaz de incorporar una multiplicidad de esquemas de acción (sensomotrices, de percepción, evaluación, apreciación, etc.) y de hábitos (de pensamiento, lenguaje, movimiento) que se organizan como repertorios variados para cada contexto. El ejercicio de mantener las formas de socialización previas que llevaban adelante Laura, Damián y hasta Darío (que buscaba equipararse con sus superiores en términos de estatus, pero que también le iba traduciendo a su madre algo de su experiencia universitaria) parecen indicar, en ese sentido, cierta coexistencia de hábitos, o dicho de otro modo, que estamos ante lo que Bernard Lahire llama, actores plurales.

CONCLUSIONES

En la Introducción señalábamos que esta investigación busca inscribirse, y así aportar, al campo de trabajos que se preguntan por los estudiantes universitarios desde la categoría de experiencia estudiantil. Dentro de ese amplio conjunto de trabajos, me interesó dialogar, en particular, con tres obras: la de Francois Dubet, la de Sandra Carli, y la de Laura Colabella y Patricia Vargas. Porque si bien estos autores comparten ciertos elementos (pensar la cuestión estudiantil menos vinculada a una identidad que una experiencia y entender a las Universidades como territorios de producción de subjetividades y de transformación personal) también cada uno de ellos aporta sus matices. Repasemos, brevemente, los contextos de producción de cada uno de esos abordajes y los énfasis a la hora de definir ese concepto.

En *Los estudiantes*, Francois Dubet se proponía discutir la persistencia de la figura de los herederos frente al incremento exponencial de la matrícula y la diversificación de la oferta educativa y presentaba, en cambio, las múltiples y fragmentarias experiencias que los estudiantes franceses vivían en su tránsito por las Universidades de masas a mediados de los noventa. En ese sentido, la experiencia estudiantil era analizada como un recorrido, una construcción, atravesada por dos grandes categorías: la condición juvenil de los estudiantes y la relación de esos jóvenes con los estudios superiores. Para responder a la pregunta, ¿quiénes son los estudiantes?, y más específicamente, quiénes son los estudiantes de las Universidades de masas en Francia, Dubet proponía pensarlos como jóvenes (cuyas condiciones de vida rebasaban la propia universidad) que construían, a su vez, diversas formas de relacionarse con los estudios superiores: que diferían en el sentido que le daban a sus carreras, en sus condiciones escolares previas y en la forma de enfrentarse a los desafíos que se encontraban en el tránsito por ella.

Por su parte, Sandra Carli buscaba entender las expectativas puestas en la educación superior, en particular las expectativas igualitarias, en un escenario atravesado por el incremento de la desigualdad y una movilidad social descendente, como la registrada durante los años previos y posteriores a la crisis argentina de 2001. En ese

sentido, la pregunta por las experiencias estudiantiles aparecía como una forma de entender los modos de apropiación subjetiva de la institución, de acceder al relato de la experiencia de uno de sus actores paradigmáticos en un contexto caracterizado por fuertes impugnaciones a la eficacia de la universidad pública y a los procesos y los modos de la transmisión de la cultura en sentido amplio.

Carli proponía, entonces, un acercamiento a la experiencia estudiantil desde una triple perspectiva: la identificación de distintas representaciones históricas sobre los estudiantes universitarios, el análisis de datos sobre la situación estudiantil en el presente y la exploración de historias de vida de estudiantes universitarios. Y este último acercamiento ponía menor énfasis en la condición juvenil (como lo hacía Dubet) que en las formas de aproximación a una "sensibilidad de lo cotidiano" en la institución: a los avatares del ingreso a la Universidad; los desplazamientos, viajes e itinerarios por la ciudad que el estudiar una carrera implicaban; los aprendizajes de los estudiantes, así como a las formas específicas de sociabilidad, de construir afectos, amistades e identificaciones políticas.

Finalmente, Laura Colabella y Patricia Vargas se preguntaban por el impacto de una política educativa de inclusión social, como fue la creación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) en el Municipio de Florencio Varela, pertenecientes a la última expansión del sistema de educación argentino. En ese sentido, la etnografía buscaba descifrar el significado que adquiriría esa política para sus destinatarios directos así como las condiciones y estrategias con las que esos estudiantes lograban un tránsito exitoso por la misma y por las dificultades que les impedían la continuidad de la carrera en tiempo y forma, o en los casos más extremos, la prosecución de los estudios.

En esta etnografía, la vida universitaria aparecía, entonces, como una experiencia que se desenvolvía en dos escenarios: en la propia Universidad, especialmente en el aula, pero también en los hogares. Y para ello, las autoras indagaban en cuestiones como la llegada a la UNAJ (y en particular, los efectos de su emplazamiento territorial), por la forma de pensar la vocación y la elección de las carreras; por los vaivenes de la vida universitaria; por los modos de organizar y compatibilizar la vida universitaria con la

vida cotidiana y la organización familiar, y por último, los efectos que tenían en esos jóvenes y adultos aquellas transformaciones experimentadas en la Universidad.

En esta tesis, entonces, nos propusimos retomar esas formas de abordar y definir la experiencia estudiantil. Como Dubet, Carli y Vargas y Colabella, eso implicó no estar solo atenta a lo que sucedía en la institución, sino también comprender el modo en el que el estar en la Universidad era una experiencia de construcción subjetiva y de transformación personal. Pero también fuimos, capítulo a capítulo, desplazándonos hacia territorios más sensibles, para entender *el estar* en la Universidad no solo en relación a las motivaciones, razones o a las experiencias que allí se vivían, sino vinculada a las emociones que despertaba y a cómo eso que sucedía en la Universidad se vinculaba con las propias experiencias vitales de los estudiantes, a sus valores, sus relaciones familiares, a los modos que tenían de pensar en ellos mismos, de imaginar su futuro. Es decir, el análisis etnográfico nos fue llevando a comprender la experiencia estudiantil no tanto como una experiencia de estudiantes, sino más bien pensar en los estudiantes como seres humanos que son afectados en todo su ser (Mauss 1979).

En ese sentido, fuimos viendo a lo largo de este recorrido, que si bien las Universidades públicas argentinas son instituciones con una impronta igualitarista ligada a dos de sus tradiciones plebeyas (Carli, 2012), el ingreso irrestricto y la gratuidad, muchos de los imaginarios que circulan sobre ella entre jóvenes y adultos de la llamada "primera generación" parecían contradecir la idea de la Universidad como un espacio accesible a toda la población. Vimos que no solo podía ser vista como un *lugar estructurado*, como un *ambiente* al que *se debía ir bien vestido*, en el que *se sufre, no se duerme y te hablan en árabe*, sino también un lugar en el que las personas que por ella transitan son *distintas*: gente que tiene *una voz diferente*, que *nacieron así* o que podían ser caracterizados como *chetos de Capital*.

Justamente por eso, para poder proyectarse como estudiantes universitarios, algunos de esos jóvenes y adultos debían poner en cuestión las formas de pensar a la institución, de contradecir esa sensación de ajenidad, de *bajar un cambio*, como decía Noelia, de *sacarse de encima un estigma*, como describía Juan. Algunos de los estudiantes de primera generación se encontraban, así, ante la necesidad de *cambiar la*

manera de pensar en ellos mismos, para usar la expresión de Roberto, o como describían Natalia y Sofía, dejar de sentirse menos y convencerse, una y otra vez, de que ellas *también podían* ser parte. Un ejercicio que convertía a la Universidad en un lugar en el que *ponés mucho de vos*, frase que se refería no solo al tiempo y al esfuerzo (e incluso, al dinero invertido), sino también a la propia vida.

Entre las cuestiones que parecían *ponerse* ahí estaban los valores aprendidos en los hogares, en las familias de origen, y que en muchos casos se conservaban como propios. A veces, esos valores estaban vinculados a una cultura del esfuerzo (y hasta del *sacrificio*, como defendía Nicolás) o a un *gusto por hacer bien las cosas* que colabora con la construcción de una autodisciplina (el *tengo que*, que mencionaban Darío), dos elementos necesarios para cumplir con las exigencias de la institución. Pero también había otros valores, por ejemplo, aquellos expresados en las frases *los trabajos no se dejan* o *la independencia económica es la prioridad*, que podían, aun sin desearlo, ir en contra de la posibilidad de priorizar los estudios universitarios cuando esas dos tareas competían entre sí.

Es decir, si como vimos en el capítulo 2, la posibilidad de estudiar podía entrar estrechamente en tensión con *las ganas o la necesidad de trabajar y de independizarse*, (ya sea por necesidades materiales como por las ganas de darse *gustitos* y de disfrutar de la juventud), en el último capítulo pudimos observar además que la dificultad para sostener una carrera también podía estar relacionada, antes que a una necesidad de trabajar, a un conjunto de valores y a un sistema de prioridades vinculadas a la cultura del trabajo, aun cuando a veces se habla de ésta como una cultura extinguida.

También en este recorrido vimos que la posibilidad de imaginarse en la Universidad, que en algunos casos comenzaba con una pregunta previa sobre el futuro (el *qué voy a hacer de mi vida*, que mencionaba Roberto), se construía con la participación de distintas personas y experiencias. Tal como señala la bibliografía sobre el tema, la familia en su conjunto y en particular los padres, aparecían como actores capaces de condicionar esa decisión en un sentido como en otro, a través de la acción o la omisión. En ciertas oportunidades, estudiar una carrera era presentado *como un problema o un tema tuyo*, y en muchas otras, en cambio, existían fuertes incentivos y

expectativas familiares, aunque eso no siempre se traducía en una comprensión cabal de lo que la experiencia significaba o en un acompañamiento en las implicancias que tenía.

Pero lo que el trabajo de campo pareció indicar con más fuerza es que, más allá de los padres, algunos estudiantes iban armando una hoja de ruta propia, que excedía a ese primer entorno familiar. Se trataba más bien de una cartografía de voces, situaciones, escenarios que permitían darle cuerpo a un deseo de seguir estudiando. Los amigos, los tíos, las maestras, el barrio, los profesores de los programas sociales, el *entorno*, otras familias cercanas conformaban un tejido de relaciones interpersonales, una *figuración* para tomar el término de Norbet Elias, que no tenía una única dirección y que en ciertos casos permitía *el pensamiento positivo* y en otros casos, podía trabar la decisión.

También pudimos observar que la elección de una carrera (que parecía tener cierta independencia de la elección de *ir a la Universidad*) respondía menos a una vocación que a búsquedas y construcciones que se iban consolidando en el tiempo y en las que se cruzaban lógicas y razones de distinta naturaleza: conveniencia y gusto; interés y desinterés; salida laboral y vocación. Razones que incluso podían superponerse sin que eso implicara una contradicción para esas personas. Y que aún para quienes, como Natalia, nunca pusieron en duda la elección de la carrera, esa decisión no necesariamente conseguía su despliegue de forma autónoma: necesitaba, de todos modos, de la construcción de otras condiciones personales.

En el capítulo 2, tomamos el concepto de *carrera moral*, de Erving Goffman, para dar cuenta del modo en el que los estudiantes se encontraban ante la necesidad de adaptarse a la institución una vez que ingresaban a ella, que tenían que adquirir no solo un tipo de aprendizajes vinculados a los contenidos disciplinares (y a todos los elementos que conformaban la cultura disciplinar en la que se incorporaban), sino también a las nuevas reglas de juego y los criterios sobre lo que en la institución universitaria era considerado correcto e incorrecto, necesario o innecesario. En algunos casos, como vimos en el primer capítulo, esa carrera podía convertirse en una carrera de obstáculos, ante la opacidad de la institución y la falta de ritos que explicaran esas nuevas lógicas (ante ese mundo de palabras desconocidas) y también ante ciertas

prácticas docentes que demostraban desinterés por sus aprendizajes y por sus vidas, por sus experiencias pasadas y actuales.

Por todo ello, la experiencia en la Universidad (sobre todo en el ingreso) podía ser vivida como una prueba de la personalidad (Dubet 2005): un momento en el que muchos de estos jóvenes y adultos sentían una incomodidad y una falta (vinculada a los hábitos de estudio y al tipo de aprendizajes adquiridos en el secundario, pero también de herramientas para comprender y manejarse por la institución), y en el que se veían ante la necesidad de construir estrategias de adaptación en soledad, a partir de un ejercicio de *prueba y error*.

Entre esas formas de *amoldarse*, o en términos de Goffman, de realizar esos ajustes personales, se encontraban la habilidad para ir *ganando habla* (a partir de escuchar y repetir, o escuchar y buscar el significado de esas palabras); la búsqueda de un ritmo de cursada propio; la construcción de grupetes y espacios de pertenencia; la destreza para *hacer malabares* entre el trabajo y el estudio, así como para establecer un equilibrio entre la Universidad y las *cosas propias de tu juventud*. Y todas esas adaptaciones iban, inevitablemente, generando cambios, en la forma de expresarse, de organizar las rutinas y el tiempo propio; de establecer prioridades y defender *tu parte, tu espacio*.

En los diferentes capítulos también vimos que la sociabilidad propia de la Universidad (una sociabilidad que incluía los desplazamientos, los viajes, un acercamiento a lo político y un encuentro con lo impropio) y el vínculo que se generaba con el saber (un empezar a *abrir preguntas y buscar respuestas*, que habilitaba nuevas formas de mirar, de pensar, de hablar, de hacer), iba permitiendo además que los estudiantes vivieran un tipo de transformación "más completa y radical", para tomar la definición de Colabella y Vargas (2013).

El *estar* en la Universidad (en sus aulas, en el campus, con sus pares) iba suponiendo entonces una identificación como estudiantes, pero también iba, en algunos casos, *afectándolos* como personas. Lo cual explicaba por qué algunos expresaban que ir a la Universidad los *engrandecía* y otros manifestaban en torno a la Universidad una *necesidad*, no ya en el sentido clásico del término, asociado a las necesidades materiales,

sino para combatir las incertidumbres, para poner *el sentido antes que la supervivencia*, para no ir por la vida flotando o también para romper con las lógicas o destinos que aparecían como escritos de antemano.

Pero nuevamente observamos que los caminos no eran lineales: que esa manera de *estar* en la Universidad no era la única posible, y mucho menos, más verdadera que aquella guiada por la búsqueda utilitaria de un título, por el interés material o la mejora de las condiciones de vida. Más bien lo que observamos, guiados nuevamente por la obra de Mauss, fue la esterilidad de establecer jerarquías de ese tipo, de suponer experiencias o motivaciones puras. El universo social de indagación invitaba, en cambio, a un tipo de análisis donde esas diferentes formas y razones para estar en la Universidad, aparentemente contradictorias entre sí, no lo eran.

En el capítulo 2 vimos además que estos cambios que la Universidad producía no implicaban, necesariamente, la eliminación de las huellas de socialización previas. Por eso, algunos estudiantes contaban que a partir de su paso por la Universidad habían aprendido a hablar *dos o más lenguas*, que se habían vuelto traductores entre sus distintos mundos de pertenencia. Y así también ponían de manifiesto que, como el aprendizaje de una lengua, la mutación a estudiante universitario, antes que un punto de inflexión o un clivaje, respondía más a un proceso: que no comenzaba en aquella instancia que la institución define como el inicio (aprobar los dispositivos de ingreso, una instancia más aunque sin dudas decisiva), sino que podía empezar mucho antes (en la pregunta por el futuro, en los imaginarios sobre la Universidad y en la posibilidad de proyectarse ahí) y terminar mucho después del comienzo de la carrera.

Finalmente vimos, sobre todo en la experiencia de Esteban, que esas transformaciones podían implicar también, en algunas ocasiones, tensiones con ellos mismos, así como al interior de la propia familia o del entorno donde crecieron. Y eso no solo por lo que implicaba en términos de desarrollo de una individualidad que toda carrera universitaria requiere (la necesidad de *enfocarte en vos mismo*, como advertía Roberto) sino porque se podía generar una distancia con las personas de su entorno: con sus familias, sus amigos de la infancia o juventud, sus vecinos. Y que esa experiencia de desarraigo podía generar, en algunos casos, la sensación de haberse quedado en *un no-*

lugar, o aún peor, podía generar el miedo a sentirse un converso como *el Chacal de Nahueltoro*.

El temor a la traición, la incomodidad de reconocerse *academizado* e incluso el esfuerzo por hablar dos o tres lenguas, nos hicieron suponer, entonces, que no podíamos pensar los efectos de esas transformaciones vividas en la Universidad solo en relación a la búsqueda por establecer una jerarquía con aquellas otras personas de su entorno más cercano, sino más bien que el esfuerzo puesto en adquirir un *habitus* universitario e incluso el deseo de diferenciarse podía coexistir con el esfuerzo por no perder en la Universidad aquello que ellos eran antes de ingresar ahí. Es decir, que esa frase, ¿qué estoy haciendo yo acá?, además de plantear la experiencia de incertidumbre o de incomodidad que vivían esos jóvenes al insertarse en el ámbito universitario, podía también leerse de otro modo, como una pregunta sobre lo que esos jóvenes hacían o buscaban hacer en la Universidad con lo que ellos ya eran.

Y eso quizá nos permita, ahora sí, meternos más de lleno en uno de los objetivos de esta tesis: responder a la pregunta por los sentidos que la categoría "primera generación" tenía entre los propios estudiantes. Cualquier lector atento habrá notado que la categoría tuvo una presencia más bien escasa a lo largo de este escrito. Y quizá eso es lo primero que tendríamos que advertir, que esa escasa presencia parece no ser un dato casual. La situación social en donde esto resultó más evidente fue aquella analizada en el capítulo 2, un encuentro entre estudiantes de primera generación de la Universidad con estudiantes de primera generación de la Escuela Secundaria Técnica, en el que el término no se mencionó ni una vez. En esa ocasión, los jóvenes hablaron de sus orígenes, de las implicancias de venir de *una villa*, *un lugar bajo* o *una familia pobre*, las dificultades a las que se enfrentaban por los tipos de aprendizajes adquiridos en la secundaria. Sin embargo, ninguno mencionó el nivel educativo de sus padres como un condicionante: ni como falta de motivación, ni como ausencia de un mandato a seguir, ni siquiera vinculado a la dificultad para comprender las reglas de juego de la Universidad.

Y eso a pesar de que la figura de los padres no estuvo ausente en los relatos sobre sus trayectorias educativas. En ese encuentro, Laura narró cómo había estudiado su carrera mientras su papá llevaba adelante en la suya, lo que parecía llenarla de orgullo;

Santiago explicó la decisión de estudiar enfermería por su madre, *porque siempre se le enfermaba*, como una forma de asistirle; Nicolás había ejemplificado con la vida de su padre la prioridad que le dio a la conveniencia sobre el gusto a la hora de elegir la carrera de ingeniería (y en privado también le adjudicaba a su padre, e incluso a su abuelo, su gusto por la política); Damián se reía de que sus padres creyeran que era psicólogo y planteaba la dificultad para llevar lo aprendido en la Universidad a la casa, de lograr un ejercicio de traducción entre esos distintos espacios; Esteban, finalmente, había contado que era en los diálogos con su padre que había percibido el modo en el que él se había *academizado*.

Pero tampoco en los capítulos previos, al hablar de los obstáculos con los que se encontraban en la Universidad, o sobre las estrategias construidas para sortearlos, los estudiantes mencionaban el ser hijos de padres no universitarios como una variable a considerar, aunque sí aparecía, por ejemplo con Roberto, la dificultad de sus padres de entender que él no podía seguir adelante con su carrera si no tenía su propio espacio, si no defendía *su parte*. Ni siquiera aparecía esa cuestión en el momento en el que describían la distancia con la que imaginaban a la Universidad, al ambiente y a la gente que por allí circulaba, ni los impedimentos para proyectarse en ella, a pesar de que en algunos casos, como vimos con Natalia y Graciela, esa dificultad estaba asociada a la *fuerte bajada de sus padres para priorizar la independencia económica*.

A esa ausencia se sumaban además las respuestas que algunos estudiantes daban ante la consulta sobre el significado que para ellos tenía esa categoría. Una de las más significativas había sido el "*nada*" que, insistentemente, había repetido Marisol. Y eso porque su familia consideraba que económicamente le había ido peor que a sus primos que no habían estudiado una carrera. Una respuesta tan paradigmática como la confusión de Lorena e Irene entre la idea de "primera generación" y la de "primera cohorte", a pesar de que ambas mencionarían luego la emoción de sus familias frente al título intermedio que habían recibido: la de la madre de Irene, que no había podido cumplir con ese sueño y ahora veía a su hija concretando el suyo, y la del hermano de Lorena que se preguntaba durante ese acto de colación: *¿Qué boludo! ¿Por qué no lo hice yo?*

Pero además vimos que quienes utilizaban el término, en muchos casos pensaban esa transmisión intergeneracional con un criterio muy distinto: que Carla no se consideraba primera generación porque fueron sus hermanos mayores quienes le transmitieron el gusto por vida universitaria; que Walter se consideraba primera generación aunque su padre era abogado y militar, porque se sentía más cercano a su madre; que Natalia se consideraba primera generación aunque su madre hizo una carrera en la Escuela psicoanalítica de Psicología social porque la Universidad, para ella, era *otra cosa*.

A lo largo de la tesis, también pudimos ver que cuando esta categoría aparecía de manera espontánea era en situaciones motivadas por contextos institucionales o por algún sujeto de la Universidad: Daniel había contado que su mamá era analfabeta en el acto de bienvenida a los nuevos ingresantes frente a las autoridades y luego de un video en el que se mencionaba que el 75% de los estudiantes de la Unsam lo eran; Graciela se había definido como "*súper primera generación*" cuando le conté que ese era mi tema de investigación, pero luego, en la conversación, había narrado que ni ella ni sus compañeros de cursada se registraban así, a pesar de ser los primeros en su familia en terminar la secundaria; las estudiantes de arquitectura que se habían presentado en el Rectorado, habían dicho ser primera generación como un modo de darle mayor validez a su reclamo; Sofía contaba que se había sentido parte de la Universidad cuando un profesor, que también era primera generación, les narró el momento en el que le había llevado el título a su abuela: sentía que ese relato había tocado una *fibra sensible*. Y Esteban me había escrito pensando en las implicancias de ser estudiante de primera generación en un acto de reflexividad posterior a la entrevista que mantuvimos, en la que el término prácticamente había estado ausente.

Es decir, las familias tenían una presencia clave en distintas instancias, estaban presentes en la posibilidad de proyectarse en la Universidad, en la elección de la carrera, en el momento de organizarse según los tiempos que la institución requiere, en los cambios que se iban produciendo durante la construcción de esa identidad estudiantil y en aquello que movilizaba la obtención de un título. Y ese movimiento que sucedía entre los hogares, con las familias y en la Universidad, antes que tener una única dirección,

era más bien un ida y vuelta, con efectos y afectos de lo más variados. Allí se cruzaban motivaciones, apoyos, conflictos, responsabilidades, encuentros y desencuentros.

Y quizá ahí estamos ante una primera explicación posible sobre el porqué de esa escasa apropiación del término. La idea de "primera generación", según el discurso universitario, supone por un lado un orgullo de los estudiantes y sus familias por haber *llegado aquí, viniendo de allá*, para tomar la descripción de Sofía; un orgullo que, como vimos, no siempre estaba presente. A veces la Universidad era *un tema tuyo* o incluso, una *pérdida de tiempo*, un sinsentido. Pero además, la categoría ponía el acento en una diferencia (y en algún sentido, en una distancia) que la Universidad generaba entre los estudiantes y sus familias, que no siempre sucedía, que muchas veces no era vivido de ese modo, y que cuando sí, no siempre era experimentado positivamente. Porque esa distancia también podía significar quedarse en un no lugar: *ni aquí ni allá*.

El término producía, además, una situación paradójica para la propia institución. Porque si la idea de "primera generación" indicaba una diferencia entre los estudiantes y sus padres, también establecía una segunda diferencia al interior de la Universidad, entre los estudiantes (sin importar a qué generación de universitarios pertenecieran) y los estudiantes de "primera generación", como una identidad estática, inamovible, definida por un solo atributo, y que además se encontraba vinculada a un posible fracaso. En ese sentido, el término ponía de manifiesto una *extranjería* en los términos de Georg Simmel (2012): el extranjero no como aquel que vino y mañana se va, sino aquel que llegó hoy y mañana se quedará, pero que no pertenece al círculo desde siempre. O tomando las observaciones de Norbert Elias (2012) en el barrio de Winston Parva, entre quienes están allí hace dos o tres generaciones y los "recién llegados", marginados que, cada tanto, en ese nuevo territorio, pueden preguntarse, como muchos de los estudiantes de la Unsam: *¿que estoy haciendo acá?*

Y lo presento como algo paradójico no solo porque muchas de las instituciones, como la Unsam, tienen una enorme mayoría de estudiantes de "primera generación". Es paradójico también porque esa frontera entre los estudiantes busca poner el énfasis en la función igualitarista de la educación, en su capacidad de incluir, integrar y crear procesos de movilidad social ascendente, pero también, casi subterráneamente, parece

revelar cierta melancolía: una melancolía por lo que la Universidad era (y ya no es) y por lo que sus estudiantes eran y ya no son (Dubet 2005).

Como mencionaba en la Introducción, esta tesis nació de un interés práctico y político: buscaba contribuir a la discusión sobre el presente y los horizontes de las Universidades públicas en un momento en el que éstas presentan ciertas dificultades para desplegar su misión igualitaria, es decir, para garantizar el cumplimiento efectivo del derecho de todos los ciudadanos a ingresar, pero también, a avanzar en ellas y graduarse. Y suponía que un aporte posible pasaba justamente por recuperar los modos en los que los estudiantes vivían esa experiencia, por conocer los deseos, los temores, los pensamientos que los animaban.

El recorrido que emprendimos nos enfrentó a un mosaico de experiencias, de formas de estar en la Universidad y de movilizar la propia vida en ese recorrido, que dificulta las generalidades. Que impide el establecimiento de causalidades o determinaciones cerradas. Pero, aun tomando en cuenta esa diversidad, quise poner en el final de esta tesis un énfasis en esa figura, la del extranjero. Esos sentimientos de extranjería, de desconcierto, en algunos casos, de malestar, que vimos a lo largo del texto no nos revelan algo novedoso sobre las Universidades: hace por lo menos medio siglo que sabemos que éstas se conservan como espacios donde se expresan y se reproducen las diferencias sociales. Pero conocer esos sentimientos (o dicho de otro modo, no desconocerlos), como nos propusimos en esa tesis, puede ser una manera de revitalizar su compromiso con los sujetos de la justicia social que las Universidades públicas quieren poner en acto. Personas que tienen puestas en ellas no solo un conjunto de expectativas sino, como decía Natalia, también mucho de sí mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, Tomas (2017) *El deseo de Revolución*. Buenos Aires, Planeta.

Aberbuj, Claudia y Zacarías, Ivana (2015) "La universidad y los desafíos de la pedagogía" en Tedesco, Juan C. (ed.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Alvarez, Lucía (2019) "Abrir para mover" en Álvarez, Lucía; Benza, Gabriela; Kessler, Gabriel y Wilkis, Ariel (eds) *Qué fue de la movilidad social*. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Baranger, Denis (2018) "Notas sobre la noción de reflexividad en sociología y en la obra de Bourdieu" en Piovani, Juan Ignacio y Terra, Leticia Muñiz (eds.) *Condenados a la reflexividad*. Buenos Aires, Biblos.

Becher, Tony (1989) *Tribus y territorios académicos. La indignación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.

Benchimol, Karina, Progré, Paula y Poliak, Nadina (2020) "La experiencia universitaria de quienes no continúan" en Progré, Paula, De Gatica, Alejandra, García, Ana Laura y Krichesky, Graciela (eds) *Los inicios de la vida universitaria II*. Buenos Aires, Teseopress.

Blanco, Rafael (2014) *Universidades íntimas y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Blanco, Rafael (2017) *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Buenos Aires, Clacso.

Bourdieu, Pierre (1979) "Los Tres Estados del Capital Cultural", en *Sociológica* 5: 11-17.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2010) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourgois, Phillipe (2010) *En busca del respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Burawoy, Michael (2018) "Prefacio: ciencia y reflexividad" en Piovani, Juan Ignacio y Terra, Leticia Muñiz (eds.) *Condenados a la reflexividad*. Buenos Aires, Biblos.

Carli, Sandra. (2006) "La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente" en *Revista Sociedad* 25: 29-46.

Carli, Sandra (2007) "Visiones sobre la Universidad Pública en relatos biográficos de estudiantes" en XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.

Carli, Sandra (2012) "Conocimiento y Universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia" en Buenfil Burgos, Rosa Nidia; Fuentes, Silvia y Treviño, Ernesto (eds.) *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. México D.F., Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Carli, Sandra (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Carli, Sandra (ed.) (2014) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Carlino, Paula (2013) “Alfabetización académica diez años después” en *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57): 355-381.

Castoriadis, Cornelius (1997) “Pasión y conocimiento” en *Ensayo y Razón*, 2 (3).

CEPAL (2007) *Panorama social de América Latina*. Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Clark, Burton (1983) *Los sistemas de Educación Superior*. Universidad Metropolitana Nueva Imagen, México.

Colabella, Laura y Vargas, Patricia (2013) *La Jauretche. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, Clacso.

Colabella, Laura y Vargas, Patricia (2015) “Entre la salida laboral y la realización personal: una interpretación etnográfica de la vida universitaria en sectores populares a partir del Mozart de Norbert Elias” en *Revista Del Museo De Antropología*, 8(2): 209-216.

Coulon, Alain (2015) "La afiliación universitaria: el oficio de ser estudiante", Foro de Inclusión, Retención y Participación Estudiantil del Consejo Interuniversitario Nacional. Paraná, 7 y 8 de mayo de 2015.

Chiroleau, Adriana; Suasnabar, Claudio y Rovelli, Laura Inés (2012) *Política universitaria en la Argentina : Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento.

Da Matta, Roberto (2004) "El oficio del etnólogo o cómo tener 'Anthropological Blues'" en Boivin, Mauricio; Rosato, Ana y Arrivas, Victoria (eds.) *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires, Antropofagia.

Dalle, Pablo (2016) *Movilidad social desde las clases populares. Un estudio sociológico en el área metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires, Cicus Editorial.

Dalle, Pablo; Boniolo, Paula; Estévez Léston, Bárbara y Carrascosa, Joaquín (2020) "Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1975 - 2015): efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Ciudadánías*" en *Revista De Políticas Sociales Urbanas*, 3.

De Sousa Santos, Boaventura (2005) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Buenos Aires, LPP.

Dubet, Francois (2005) "Los estudiantes" en *Revista de Investigación Educativa* 1.

Dubet, Francois (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Elias, Norbert (1982) *La sociedad cortesana*. México D.F, FCE.

Elias, Norbert (2012) "La relación entre establecidos y marginados", en Simmel, Georg *El extranjero*. Madrid, Ediciones Sequitur.

Espósito, Roberto (2003) *Communitas. Origen y destino de la comunidad e Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu

Ezcurra, Ana María (2013) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Foucault, Michel (2008) *Tecnologías del yo*. Buenos Aires, Paidós.

Frigerio, Graciela (2010) "Educar: saberes alterados" en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (eds) (2010): *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires, Del estante editorial.

Galvani, Iván y Garriga Zucal, José (2015) "Ya no soy el mismo" en *Oficios Terrestres* 1 (32): 24-41

García De Fanelli, Ana María (2011) "La educación superior en Argentina 2005-2009" en Brunner, José Joaquín y Ferrada Hurtado, Roberto (eds.) *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile, CINDA-UNIVERSIA.

García De Fanelli, Ana María (2014) "Rendimiento académico y abandono universitariomodelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina" en *Revista Argentina de Educación Superior* 8: 9-38.

García De Fanelli, Ana María (2015) *Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas*. Buenos Aires. AR; UAI

García de Fanelli, Ana María (2017) "Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad" en Marquis, Carlos (ed.) *Agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones*. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Geertz, Clifford (1989) *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.

Ghasarian, Christian (2008) *De la Etnografía a la Antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Buenos Aires, Edición del Sol.

Goffman, Erving (1992) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.

Goffman, Erving (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.

Gorelik, Adrián (2015) "Terra Incógnita: para una comprensión del Gran Buenos Aires como Gran Buenos Aires", en Kessler, Gabriel (ed.) *Historia de la provincia de Buenos Aires. El Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, Edhasa-UNIPE.

Guber, Rosana (1994) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.

Guber, Rosana (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Norma.

Guber, Rosana (1994) "Nacionalismo Reflexivo. La entrevista como objeto de análisis", *Revista de Investigaciones Folklóricas* 9:30-40.

Hall, Stuart (2003) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.

Hoggart, Richard (2013) *La cultura obrera en la sociedad de masas*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Grimson, Alejandro (2015) *Percepciones sociales de la desigualdad y la distribución*, Buenos Aires, Idaes-UNSAM.

Ingold, Tim (2016) "Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía" en *Etnografías Contemporáneas*, 2.

Jay, Martin (2011) *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Paidós.

Kessler, Gabriel (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2033-2013*. Buenos Aires, FCE.

Kessler, Gabriel (ed) (2015) *Historia de la provincia de Buenos Aires. El Gran Buenos Aires Tomo N° 6*. Buenos Aires: Edhasa-UNIPE

Krotsch, Pedro (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Larrosa, Jorge (2009) "Experiencia y alteridad en educación" en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (eds) *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homosapiens ediciones.

Lahire, Bernard (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Ediciones Bellatierra.

Linne, Joaquín (2018) "El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares" en *Rev. latinoamericana de educación inclusiva* 12(1): 129-147.

Malinowski, Bronislaw (1986) *Los argonautas del pacífico occidental*, Barcelona, Editorial Planeta.

Mauss, Marcel (1979) *Sociología y antropología*. Madrid, Editorial Tecnos.

Mauss, Marcel (2011) *Ensayo sobre el don. Ensayo sobre el don Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires, Katz ediciones.

Meccia, Ernesto (2008) "La carrera moral de Tommy. Un ensayo en torno a la transformación de la homosexualidad en categoría social y sus efectos en la subjetividad" en Pecheny, Mario; Fígari, Carlos y Jones, Daniels (eds.) *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Meccia, Ernesto (2019): *Biografía y sociedad*. Buenos Aires, Editorial: EUDEBA-UNL

Merklen, Denis (2013) "Las dinámicas contemporáneas de individuación", en Castel, Robert; Kessler, Gabriel; Merklen, Denis y Murard, Numa (eds.) *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?*. Paidós, Buenos Aires.

Míguez, Daniel y Semán, Pablo (2006) *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*. Buenos Aires, Biblos.

Mills, Wright (1959) *La imaginación sociológica*, México, FCE.

Mórtola, Gustavo (2020) "Los discursos de elección de la carrera en la Universidad Arturo Jauretche" en Progré, Paula; De Gatica, Alejandra; García, Ana Laura; Krichesky, Graciela (eds) *Los inicios de la vida universitaria II*, Buenos Aires, Teseopress.

Mouffe, Chantall (2011) *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Méndez, Alicia (2020) "Barro seco. Trayectorias ascendentes de universitarios del segundo cordón del conurbano bonaerense". Inédito.

Panaia, Marta (2013) *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Parrino, María del Carmen (2014) "Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción universitaria" en *Revista Argentina de Educación Superior* 6.

Padgett, R.; Johnson, M., Pascarella, E. (2012): "First Generation Undergraduate Students and the impacts of the first year of college: Additional Evidence" en *Journal of College Student Development* 53 (2): 243-266.

Pierella, Paula (2011) "El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en Estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario" en *Revista Argentina de Educación Superior* 3.

Pierella, Paula (2014) *La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, docentes y saberes*. Buenos Aires, Paidós.

Progré, Paula; De Gatica, Alejandra; Krichesky, Graciela (eds) *Los inicios de la vida universitaria*, Buenos Aires, Teseopress.

Progré, Paula; De Gatica, Alejandra; García, Ana Laura; Krichesky, Graciela (eds) *Los inicios de la vida universitaria II*, Buenos Aires, Teseopress.

Quirós, Julieta (2006) *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, Antropofagia.

Quirós, Julieta (2011) *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos Aires, Antropogafia.

Quirós, Julieta (2014) "Etnografiar mundos vívidos. desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología", en *Antropología y Ciencias Sociales* 16.

Recalcati, Massimo (2017) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, Anagrama.

Remedi, Eduardo (2008) "Sujetos, culturas, procesos en instituciones universitarias" Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba.

Rinesi, Eduardo (2015) *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Restrepo, Eduardo (2015) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Editores Pontificia Universidad Javeriana.

Restrepo, Eduardo (2016) "El proceso de investigación etnográfica. Consideraciones éticas" en *Etnografías Contemporáneas* 1: 162-179

Ruta, Carlos (2015) "La universidad y los desafíos de la pedagogía" en Tedesco, Juan C. *La educación argentina hoy. La urgencia de largo plazo*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Sigaud, Lygia (1996) "Derecho y coerción moral en el mundo de los ingenios" En: *Estudios históricos*, 9 (18): 361-388.

Simmel, G. (2012): *El extranjero*, Madrid, Ediciones Sequitur.

Sirimarco, Mariana y Spivak L'Hoste, Ana (2019) "Antropología y emoción: reflexiones sobre campos empíricos, perspectivas de análisis y obstáculos epistemológicos" en *Etnografías contemporáneas*, 7 (4).

Suasnábar, Claudia y Rovelli, L.I. (2016): "Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina", en *Pro-Posições* 27: 81-104.

Tedesco, Juan Carlos; Aberbuj, Claudia y Zacarías; Ivana (2014) *Pedagogía y democratización en la universidad*. Buenos Aires, Editorial Aique.

Tinto, Vincent (1993) "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva" en *Revista de Educación Superior*, 18 (71).

Unsam (2019) *Relevamiento sobre políticas de permanencia y graduación*, disponible en <http://www.unsam.edu.ar/formacion/>

Willis, Paul (1979) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Ediciones Akal.