

“Creo que quería vivir la experiencia y la viví”: La experiencia universitaria en la carrera de Sociología de estudiantes egresadas del Plan FinES (2016-2018).

Garriga Olmo, Santiago

FaHCE/UNLP

santiago.garriga@hotmail.com

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la experiencia en la Universidad Nacional de La Plata, más precisamente en la carrera de Sociología, de estudiantes del Gran La Plata egresadas de distintas sedes del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinES). La ponencia es un avance de la investigación elaborada para la tesina de grado de la Licenciatura en Sociología. Se trata de un trabajo de carácter cualitativo en el que se emplea como técnica de investigación la entrevista en profundidad y, al mismo tiempo, nos valemos de datos socio-educativos, elaborados por el Departamento de Sociología, que nos sirven para entender y conocer el perfil de los y las estudiantes de la carrera.

En primer lugar, describiremos las características y la manera en que se implementa el Plan FinES. Así, podremos dar cuenta, conocer y reconstruir el último tramo de la trayectoria educativa de las estudiantes: dónde estudiaron, cuándo, cómo. Luego, analizaremos los motivos y las razones por las cuales estudiantes egresadas del Plan FinES decidieron continuar sus estudios en el nivel superior. Consideramos que de esta manera, podremos conocer limitaciones y alcances del Plan y cómo éste incide en la experiencia de las estudiantes en su recorrido por la Universidad.

En segundo lugar, y como objetivo principal, el trabajo se propone conocer y analizar la experiencia de las estudiantes por el mundo universitario. Para este objetivo tomamos cuatro ejes de análisis que nos permitirá abordar dicha experiencia: el acceso y primer acercamiento a la Universidad, las redes de sociabilidad desplegadas en su paso por la carrera, el vínculo que establecen con los saberes académicos y la incidencia que tienen los dispositivos institucionales en sus recorridos y experiencias. Tal y como señala Carli (2012), estudiar la “experiencia universitaria” implica analizar “las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido para poner en cuestión una mirada generalista, introducir cierto realismo en los modos de pensar la universidad y narrar la historia del presente” (2012: 26). Proponemos analizar la manera en que este grupo de estudiantes transitan por la Universidad, las prácticas que llevan adelante en la institución, las estrategias que despliegan para estudiar y socializar con sus pares, comprender sus expectativas y el vínculo que desarrollan con el saber universitario y atender a sus propias reflexiones como estudiantes. Si, como señala la misma autora, “el estudio de la experiencia universitaria

sugiere reconstruir las prácticas de los estudiantes en la vida cotidiana a través de las narrativas de sus itinerarios, pero prestando particular atención al análisis de los contextos históricos, los ámbitos institucionales y los discursos epocales” (2012: 31), aquí abordaremos la experiencia de los egresados del Plan FinEs para observar de qué manera este plan educativo incide en las experiencias universitarias de quienes deciden continuar sus estudios en el nivel superior, porque se trata de un programa que despierta algunos debates en cuanto a sus logros y alcances, y que cuenta tanto con entusiastas defensores como con acérrimos detractores. Creemos que analizar y estudiar la experiencia universitaria de las egresadas del Plan FinEs contribuye a pensar y seguir abordando la experiencia en la Universidad en una época que se da un fenómeno novedoso en nuestro país y a nivel mundial: la masificación, desde hace cuatro décadas, de la educación superior (Ezcurra, 2011).

Las estudiantes entrevistadas: algunas características socio-educativas

El trabajo de campo se llevó a cabo en la primera mitad de 2017 y primeros meses de 2018 y se realizaron entrevistas en profundidad a tres estudiantes egresadas del Plan FinEs de La Plata y Ensenada: Carina (23 años), Silvia (48) y Alicia (53). Carina y Alicia terminaron sus estudios secundarios a través del Plan FinEs en 2015, Silvia terminó en 2016. En los tres casos, una vez egresadas, se anotaron en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para estudiar la carrera de Sociología. Al momento de concretar las entrevistas, Silvia y Alicia ya no asistían a clase. Alejadas de las aulas por problemas y circunstancias familiares y personales, ninguna de las dos considera que dejó la carrera, aseguran que retomarán los estudios “ni bien puedan”. Al momento de entrevistar a Carina, ella sí estaba estudiando pero algunas intermitencias: sin cursar todas las materias al correspondiente año y con algunos finales adeudados de primero.

Como señalan Bourdieu y Passeron, “el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil” (2003: 23). En este sentido, y más allá de las particularidades de cada caso, consideramos que hay una característica que atraviesa a cada estudiante: la acumulación de desventajas (Saraví, 2015). Dichas desventajas no están relacionadas únicamente a contextos económicos de pobreza sino también a situaciones laborales, composición familiar y “diversos accidentes biográficos” (2015: 32). Podemos ver esos “accidentes biográficos” en Carina que tuvo que dejar la escuela secundaria en el anteúltimo año cuando quedó embarazada. Luego, pasó tres años alejada del sistema educativo hasta que se inscribió en el FinEs. En los casos de Silvia y Alicia, antes del FinEs no tuvieron experiencia en el nivel secundario. Hay que tener en cuenta que los estudios

secundarios no fueron obligatorios hasta 2006 cuando se aprobó la Ley de Educación Nacional (LEN). Según Silvia: “*era como que no se exigía tanto como ahora la secundaria. Era como que bueno, si terminaste la primaria ya estaba*”. Algo muy parecido ocurrió con Alicia: “*Yo hice hasta séptimo (...) porque después no era obligatorio. Así que fui hasta séptimo y ya después de ahí no... yo tengo seis hijos, empecé a tener hijos y uno como que no se proyecta en la vida*”. Podemos ver entonces, que estamos ante tres casos de estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas y discontinuas.

Otra característica importante es que ninguna de las tres estudiantes, al momento de iniciar la carrera, tenía algún trabajo estable. Sin embargo, como señala Saraví:

“La falta de recursos materiales es tal vez el factor más evidente, pero confluyen también deficiencias de capital social y cultural en los hogares, condiciones precarias de las viviendas, falta de soporte, contención y estímulo, transiciones laborales y familiares muy tempranas, dificultades para sostener proyectos de largo plazo, entre otros” (2015: 66).

Durante el trabajo de campo pudimos advertir que el estímulo para estudiar es una constante, sobre todo en las estudiantes más grandes, como en el caso de Alicia: “*Mis hijos siempre dicen, mami vos sos un ejemplo para nosotros. Siempre me dicen eso*”. En sus relatos, este “empuje” cobra notoria relevancia y orgullo. Sin embargo, encontramos otras dificultades. Dentro de sus círculos sociales y familiares, son escasas, o directamente nulas, las personas que hayan tenido alguna experiencia en la Universidad. La mamá de Carina estudió Medicina pero Silvia y Alicia no cuentan con la misma situación. En estos dos casos puntuales, la poca familiarización con el mundo universitario incide en sus experiencias: ingresar a la carrera implicó un desafío que debieron afrontar prácticamente en soledad. Podemos ver que la distancia simbólica con la Universidad se expresa también en los imaginarios y expectativas, como refleja el siguiente diálogo con Alicia:

- ¿Cómo te imaginabas que era la Facultad antes de empezar? ¿Te imaginabas algo parecido al FinEs o muy distinto?
- *No sé, no me imaginaba nada.*

Estos aspectos que señalamos son sumamente importantes porque, como advierten Cotignola, Legarralde y Margueliche, atender a estas características nos “permite elaborar hipótesis sobre la complejidad de los procesos de adaptación a los nuevos contextos que plantea el inicio de una carrera en la Facultad” (2017: 8). Como veremos, por diversas razones y ante distintas circunstancias, para ninguna de las estudiantes fue sencillo adaptarse al mundo universitario.

Plan de Finalización de Estudios Secundarios

En el año 2006 se aprobó en Argentina la Ley de Educación Nacional (LEN) n° 26.206. La LEN introdujo cambios y novedades muy significativos en el sistema educativo argentino: declaró a la educación como un derecho de la población y, al mismo tiempo, sancionó la obligatoriedad del nivel secundario. Así, y por primera vez en la historia de nuestro país, el acceso a la educación quedó enmarcado bajo una nueva concepción, la del derecho, y el Estado, a través de sus diferentes instituciones, como el encargado de garantizar su efectivo cumplimiento. El artículo 138 de la ley sienta las bases de un programa como el FinEs:

“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley”¹.

Es en este contexto socio-educativo, y ante sus nuevas obligaciones, el gobierno nacional lanzó en el año 2008 el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinEs). El Plan se pensó, diseñó e implementó partiendo de las necesidades y posibilidades de acceso de la población a la educación. En la presentación de las líneas de acción del programa pensado para el período 2008-2011, el Ministerio de Educación estableció de forma muy concisa y clara los propósitos del mismo:

“Ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país, la implementación de un Plan específico, adaptado a sus posibilidades y necesidades, para la finalización de sus estudios primarios/secundarios”².

Es por eso que autores como González y Crego consideran que, a través del Plan FinEs, el Estado se propuso “mejorar la inserción laboral y educativa de jóvenes y adultos” (2015: 4). La información disponible sobre el Plan FinEs es escasa, al menos en términos estadísticos, y a nuestro entender no resulta un aspecto menor³. En este sentido, la fuente más directa de información quizás sea la de Alberto Sileoni, Ministro de Educación de la Nación (2009-2015). Según sus declaraciones hechas en 2014 aseguró “más del 90% de los inscriptos sólo deben algunas materias del secundario y menos de 5 mil personas iniciaron sus estudios en el Plan FinEs sin haber tenido experiencia previa en el nivel secundario”⁴. Es decir, la mayoría de los y las estudiantes que se inscribieron en el Plan FinEs lo hicieron luego de pasar por la

1 Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

2 Plan de Finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos. Presentación de líneas de acción 2008-2011 del Ministerio de Educación. Disponible en: <http://portal.educ.ar/noticias/convocatorias/Fines.pdf>

3 Esto mismo es señalado en otras investigaciones y trabajos (Viego, 2015; de la Fare, Rovelli, Atairo, 2016). La falta de datos e información no solo atañen a la cantidad de inscriptos, por ejemplo, sino también a los recursos destinados por el Estado Nacional a este programa educativo, entre otros.

4 <http://www.telam.com.ar/notas/201404/59797-alberto-sileoni-plan-fines-educacion.html>

escuela secundaria. Como se puede deducir, es muy bajo el porcentaje de estudiantes que completaron sus estudios secundarios sin experiencia en dicho nivel.

Para la ejecución y funcionamiento del Plan FinEs intervienen numerosos actores, tanto estatales como no estatales, que exceden al campo educativo. Es por eso que el esquema y la manera en que el Plan se puso en práctica dan cuenta de una organización sumamente descentralizada y con una ejecución muy flexible. En nuestro trabajo de campo encontramos que la descentralización del FinEs despierta algunas críticas en las propias estudiantes, como en el caso de Carina, y se vuelve un obstáculo al momento de hacer trámites:

“El FinEs no tengo idea dónde está ahora. Antes estaba en setenta y pico y siete, después se pasó a 7 y 33, también estaba en 58 entre 8 y 9 que ahí fue donde fui a buscar el título. No sé si ahora se cambió ahí, no tengo idea”.

Esto incide en otros quehaceres de las estudiantes que son sumamente importantes. Por ejemplo, aunque Silvia y Alicia se recibieron en 2016, ninguna tiene, hasta el momento, el título “en papel”. En el caso de Silvia, se inscribió en la Facultad con el comprobante de título en trámite:

“Llevé un comprobante para empezar porque viste que te tarda el analítico. Pero yo supongo que ya debe estar, seguramente tenga que ir a buscarlo”

Estos episodios son recurrentes entre las estudiantes. Hay muchos aspectos burocráticos que recaen en la disponibilidad de cada estudiante para resolverlo. No aparecen referencias claras a personal administrativo que pudiera encargarse de estos temas. Son las propias estudiantes las que deben gestionar sus certificados y en muchos casos, no lo logran.

Otra característica del Plan es que las clases se desarrollan en “sedes”. Siempre y cuando sea habilitado, una sede del FinEs puede abrirse en diversos: un club de barrio, un local partidario o hasta una casa de familia. Es decir, el lugar donde se desarrollan las clases dista mucho de ser un espacio construido para estudiar. Carina cuenta dónde cursaba:

“Las clases se daban en el SUM [Salón de Usos Múltiples] de la delegación municipal. Un lugar destinado para actos, reuniones vecinales y demás. Muy distinto a lo que es un aula. El pizarrón se tuvo que armar entre todos porque no había. Después las mesas eran tabletas con caballetes.”

El Plan FinEs cuenta con un régimen de cursada es de carácter presencial, con una duración de tres años divididos en seis cuatrimestres⁵ y dos orientaciones: Ciencias Sociales y Gestión y Administración (Cuestas, 2014). La carga horaria es de ocho horas reloj por semana en dos días semanales y la obligación de asistir al 75% de las clases.

Por último, hay que decir que el Plan FinEs es un plan de terminalidad educativa, en efecto, no está articulado con instancias superiores del sistema educativo. Se trata entonces, de una

⁵ Los años de cursada varían de acuerdo a la cantidad de materias que las estudiantes adeudan de la secundaria.

propuesta educativa limitada ya que sólo tiene un propósito: la terminalidad del nivel medio (Rovelli, de la Fare y Atario, 2016). Este aspecto es fundamental para los fines de esta investigación: ¿qué incidencia tiene en la experiencia universitaria de las egresadas del FinEs haber terminado sus estudios a través de un plan educativo que no está pensado ni diseñado para continuar los estudios en la Universidad?

Motivos y razones para completar los estudios secundarios

Cuando observamos los motivos y las razones por las cuales las estudiantes decidieron anotarse en el FinEs lo primero que llama la atención es que, en ningún caso, estuvo presente la idea de continuar estudiando en la Universidad. La posibilidad de estudiar en una carrera universitaria surgió a partir de la experiencia en el FinEs. De esta manera, encontramos que efectivamente el Plan FinEs tuvo una incidencia muy importante en la vida de estas mujeres dado que, una vez que egresaron, se propusieron hacer algo que nunca habían imaginado.

En el caso de Alicia y de Silvia, estudiar en el FinEs fue producto, casi, de la casualidad. Alicia fue víctima de la inundación que sufrió la ciudad de La Plata el 2 de abril de 2013. En ese contexto, donde “había perdido todo”, averiguó por un subsidio:

“Y entonces estaban en una mesa y me preguntaron si estaba dispuesta a trabajar y yo dije que sí, si a la edad que tengo yo no me dan trabajo. Y me hicieron un reportaje y me dijeron bueno, capaz que te llamamos para aprender oficio. Y como a los dos meses me llamaron y me dijeron que estaba seleccionada. Yo no sabía lo que era. Y dentro de lo que era tenía que estudiar”.

En muchos casos, el Plan FinEs logra reconfigurar la posición de los agentes en el ámbito laboral o habilita a continuar con procesos de formación (Crego y González, 2015). En los casos de estas tres mujeres, la posibilidad de estudiar y terminar la secundaria a través del FinEs aparece completamente ligada a la posibilidad de acceder a un trabajo, como dijo Carina: “el título. Sin el título no hacés nada”. Como dijimos, para ninguna estuvo presente la posibilidad de continuar estudiando una carrera universitaria.

La carrera de Sociología: descripción y características sociodemográficas

La carrera de Sociología –tanto la licenciatura como el profesorado– se dicta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata.

Los datos que presentamos y desarrollamos a continuación fueron elaborados por el propio Departamento de Sociología de la FaHCE (Cotignola, M. et al: 2017) y nos sirven para hacer una breve descripción de la carrera y sus estudiantes. En el período 2014-2018 el número total de ingresantes a la carrera –incluyendo los y las del profesorado y la licenciatura– no tuvo

grandes variaciones: se inscribieron 224 en 2014, 228 en 2015, 196 en 2016 y 230 en 2017. Esta regularidad también se mantuvo entre los egresos: 58 en 2014, 57 en 2015 y 51 en 2016, lo que representa aproximadamente la octava parte de los egresados de la Facultad de Humanidades. Se trata de una carrera elegida, mayoritariamente, por mujeres que representan al 54% del total del estudiantado.

Hasta aquí algunos de los datos más generales. Los rasgos más finos de los datos que contempla el Departamento de Sociología solo alcanzan al año 2017 y son los que veremos a continuación. El promedio de edad de quienes ingresan a la carrera de Sociología es de 23,4 años –una tendencia que fue disminuyendo desde 2014 (Cotignola, M. et al: 2017)– y el porcentaje de ingresantes de menos de 20 años es de 39,6%. Otro factor sumamente importante tiene que ver con el nivel educativo del entorno familiar de los y las estudiantes: el 52,2% proviene de un clima educativo alto, es decir, con algún miembro (padre o madre) con nivel educativo universitario o superior completo. Se trata de un porcentaje más elevado que el resto de la Facultad donde el 40,9% del total posee dichas condiciones. Respecto a la situación laboral de los y las ingresantes, el 31,3% trabaja.

A partir de estos datos, podemos decir entonces que las estudiantes egresadas del FinEs no obedecen a las características del “estudiante esperado” por la Facultad. Esta brecha que separa a la estudiante real de la esperada, “puede obstaculizar el ajuste académico (de) o excluir a estudiantes sin el capital cultural ‘correcto’” (Ezcurra, 2007: 12).

Estudiar en la Universidad: la carrera de Sociología

El tránsito por la escuela secundaria y la posterior obtención del título habilita prácticas y trayectorias que, sin dicho título, se tornan más difíciles –obtener empleo o una mejor remuneración– o, directamente imposibles, como es el hecho de poder ingresar al nivel superior del sistema educativo. Así, el título secundario puede ser entendido como el paso previo, indispensable y necesario, para otros objetivos y propósitos. Sin embargo, la decisión de seguir estudiando en la Universidad no es la opción más frecuente entre los y las estudiantes del Plan FinEs. Según cuentan Carina, Alicia y Silvia, ninguna compañera o compañero del FinEs continuó alguna carrera universitaria.

En los tres casos, encontramos que la influencia de los profesores, lo aprendido en las materias vinculadas a las ciencias sociales y el interés por la disciplina en general fueron los motivos que las impulsaron a seguir la carrera de Sociología. Carina cuenta lo siguiente:

“Yo tuve dos profesores que estudiaban Sociología, uno de Filosofía y otra profesora que tuve en dos materias. Y me interesó. A mí jamás en la vida me

interesó lo social. Siempre decía que me gustaba la economía, mi interés era manejar plata, pero bueno no fue así. Y empecé a interesarme en por qué las personas hacían tal cosa o qué llevaba a una persona a tal fin. Y empecé a investigar, a chusmear por internet, ver de qué se trataba la carrera y me gustó, me anoté y acá estoy”.

Alicia brinda una explicación muy similar cuando cuenta por qué se inscribió en la carrera.

“Me gustó todo lo que me transmitieron los profesores, todo lo que aprendí, cómo me abrieron las alas. (...) Me gustó el profesor, me re gustaba cómo enseñaba, lo que enseñaba, lo que era la materia”.

Es decir, durante las clases se despertó un interés y un gusto por la disciplina –o la materia– que, muy difícilmente, hubiese ocurrido en otro ámbito que no fuera el del FinEs. En el caso de Carina, además, le gustaban los temas que se trataban en las clases y, según ella, *“la forma en que se charlaba”*. Cuando Silvia se inscribió en el FinEs tenía como único objetivo *“terminar la secundaria”*, pero ahí mismo empezó a ver que *“a medida que iban pasando los años, que fueron tres, me iba entusiasmando cada vez más la idea de seguir la Facu”*. Esto, a su vez, reforzado por el empuje de las propias compañeras y la incentivación de algunos profesores y profesoras:

“Yo misma me daba cuenta que quería seguir algo y encima que te impulsen, que te digan tus propias compañeras o los mismos profesores que te den ese empujoncito para decir, sí, animáte”.

Luego de terminar el FinEs, Carina estuvo un año sin conseguir trabajo. En ese contexto es que decidió anotarse en la carrera y las razones son muy claras: *“lo vi como viable entrar estudiar para así poder llegar a un título de acá a un par de años en el futuro y poder tener una buena base de educación para tener un buen trabajo”*.

Pero por otro lado, es interesante remarcar que en las entrevistas con Silvia y Alicia no tienen un relato muy preciso mediante el cual logren explicar qué finalidad tenía para ellas estudiar la carrera de Sociología. Silvia se inscribió *“con la intención, primero, de estudiar bien, de saber de qué se trata”*. Mientras que Alicia tampoco brinde explicaciones muy certeras: *“creo que quería vivir la experiencia y la viví (...) era un logro propio. Como te digo, para trabajar no me servía por la edad que tengo... pero bueno, el conocimiento no ocupa lugar”*. Entendemos que estos dos testimonios dan cuenta de una dimensión interesante. Para Silvia y Alicia, el hecho de “llegar” a la Universidad resulta relevante por sí solo, más allá de los logros que puedan alcanzar en la carrera. Se trata, como refleja el testimonio de Alicia, de una experiencia inimaginable tiempo atrás:

- ¿Alguna vez te imaginaste estudiar en la Universidad?
- *No, para nada, nunca.*

El primer acercamiento a la Universidad

Existe un imaginario sobre el tipo de estudiante que ingresa a la Universidad, joven y recién egresado de la secundaria, pero que no siempre se condice con los hechos. Así lo señalan algunos trabajos: “tradicionalmente se piensa al ingresante como aquel alumno que recientemente culminó su secundario y que inicia una experiencia nueva en Educación Superior” (Cotignola, M. et al: 2017). Desde luego, las egresadas del Plan FinEs escapan a este modo “tradicional” de pensar al ingresante de la Universidad. Linne sostiene que “la manera de pensar y vivencia la Universidad varía de manera notable según corresponda a estudiantes tradicionales o no tradicionales” (2018: 131), entendiendo como no tradicionales a aquellos y aquellas estudiantes “provenientes de sectores populares, con trayectorias educativas no lineales y de menor intensidad; a veces de mayor edad, mujeres sostén de familia y primeras generaciones universitarias” (2018: 131).

En este sentido, resulta fundamental entender y conocer sus experiencias previas, sus motivos para estudiar, y sus expectativas sobre lo que “es” la Universidad. Indagar sobre el primer acercamiento que las estudiantes tuvieron con el mundo universitario es ilustrativo de sus imaginarios y expectativas ya que ingresar a estudiar una carrera universitaria implica experimentar “nuevos lugares, nuevos modos de moverse, otros hábitos de estudio, de vincularse con el conocimiento, otros vínculos con los profesores, otros compañeros de distintas edades y distinta procedencia, etc.” (Bracchi, 2016: 10). Es por eso que, el ingreso es el momento más crítico (Ezcurra, 2011).

Al estudiar la experiencia universitaria, observamos las prácticas de los sujetos en la institución y sus propias reflexiones al respecto (Carli, 2012). A su vez, implica considerar múltiples factores que inciden y repercuten en las trayectorias de cada estudiante:

“El ingreso de los estudiantes a una carrera universitaria implica un cambio que no es solamente en términos institucionales o curriculares sino se ponen en juego los esquemas de percepción, de apreciación, de valoración y de acción que harán posible diversas toma de decisiones contribuyendo a conformar el oficio de ser estudiante. Dicho oficio se conforma apropiándose de las reglas del juego propias de la institución y para ello deberá utilizar todo su capital económico, cultural y simbólico” (Bracchi, 2016: 5).

Queremos detenernos en la primera experiencia de las estudiantes con el mundo universitario por ser el acercamiento a un ámbito que, hasta entonces, les era completamente ajeno. En sus relatos, aparecen distintas sensaciones e impresiones en dicha experiencia: emoción, miedo y desorientación.

Silvia fue por primera vez a la Facultad gracias a una profesora del FinEs que organizó una visita al predio: “[nos llevó] *para incentivar. Y yo no paraba de hablar y decía, yo chicas*

vengo el año que viene, el año que viene vengo acá (...) Y yo quería enganchar a alguna que venga conmigo”. Lo que más le gustó e impactó fue estar rodeada de jóvenes y las ganas que el entorno le daba de aprender. También recuerda el día que se fue a anotar: “*me anoté por internet y después fui a llevar los papeles. Cuando fui a llevar los papeles me acuerdo, sí, una emoción (...) Cuando fui a anotarme fui re nerviosa, fui con mi marido*”. Por su parte, el relato de Alicia es una muestra de lo significativo que fue en su vida el ingreso a la Universidad y lo recuerda de la siguiente manera:

“¡Qué miedo que tenía! Empecé a temblar y a mirar, miraba alrededor y eran todos pibes, no había una persona grande, nada. Ponele, la persona más grande que veía tenía treinta años, todos pibes, subían de la escalera, bajaban. Yo miraba para todos lados y me encontré tan sola ahí, lleno de gente (...) entonces era como estar en un mundo sola. Pero yo me autoanalizaba y me decía: Alicia pasaste por tantas cosas, esta es una más”.

En todos los casos, el primer acercamiento a la Facultad es recordado con mucha claridad y nitidez, quizás sea una muestra también de lo importante y trascendente que fue dicha experiencia en la vida de cada una. Por su parte, la primera vez que Carina fue a la Facultad lo hizo para asistir a una charla que nunca encontró:

“Vine antes de la fecha de inscripción, había una propaganda que había visto por internet que decía “vení a conocer la facultad” que se iba a dar una charla. Vengo en el día y el horario que estaba marcado y no había nada. Me fui al departamento de Sociología a preguntar porque me parecía raro que no veía nada en ningún lado, ni siquiera un grupito o algo. Charlé con la persona que me atendió en el departamento, me explicó lo que era la carrera, me dio un papel sobre el tema de las inscripciones y nada más, habré estado veinte minutos hablando. Después salí, miré un poco alrededor y me fui”.

Sin embargo, al momento de indagar en el primer acercamiento no podemos pasar por alto cómo fue la primera experiencia ya como estudiantes inscriptas en la carrera. En este sentido, el testimonio de Silvia refleja la trascendencia y relevancia que tuvo dicha experiencia para su vida:

“Tenía unos nervios, un nudo en la garganta que cuando empezaron a preguntar los nombres y por qué íbamos, por qué habíamos decidido esa carrera y por qué estábamos ahí, contar más o menos la experiencia, y cuando me tocó a mí se me hizo un nudo en la garganta y como pude conté (...) así que bueno, terminé y me aplaudieron todos, dándome estímulo porque me largaba a llorar y no podía terminar lo que quería decir. Yo hablo mucho pero ahí no me salía”.

Los relatos, que dan cuenta de algunos inconvenientes o faltas de certezas, no opacan la emoción, el orgullo y la alegría por haber empezado a estudiar una carrera universitaria. La condición de ser estudiantes universitarias se vislumbran y percibe como un logro muy grande

de sus propias vidas, forjado y alcanzado por sus propios esfuerzos, e inimaginable hasta hace pocos años.

Redes de sociabilidad

Adentrarnos en las redes de sociabilidad desplegadas en el paso por la Universidad nos permite considerar un aspecto extra-académico pero, como veremos, fundamental por estar muy ligado también al vínculo con el saber. En el trabajo que analiza la sociabilidad estudiantil, Carli (2012) sostiene que, en el caso de los ingresantes a la UBA, “las formas de esta sociabilidad se configuraron en los límites de las instituciones y proveyeron un soporte frente a la debilidad estratégica de las facultades como ámbitos cada vez más desacralizados” (2012: 167). La llegada a la Universidad de las estudiantes egresadas del FinEs implica, mayoritariamente, la llegada de estudiantes con escaso o nulo vínculo al mundo universitario, estudiantes que acumulan desventajas y que ingresan a un ámbito con un gran predominio de los sectores medios y altos (Juarros y Martinetto, 2008: 15).

No sólo se trata de la primera generación de su núcleo familiar, sino también en muchos casos, las primeras dentro de un campo de relaciones más amplio, ya sea familiares lejanos, amigos, vecinos y, también, compañeros del mismo FinEs: en el caso de Alicia, Carina y Silvia fueron las únicas de todos sus compañeros y compañeras que se inscribieron en alguna facultad de la UNLP. En los relatos está muy presente el vínculo y la relación con los profesores. Por eso, nos proponemos detenernos en dos dimensiones de las redes de sociabilidad: por un lado, la desplegada con los pares, y por otro, la alcanzada con docentes. Sin dudas, el primer espacio y momento de la sociabilidad aparece en el curso de ingreso. En el caso de Sociología, se trata de cursos cuyo propósito apunta más a la ambientación al mundo universitario de los ingresantes que a la introducción en nuevos conocimientos académicos. Como cuenta Carina, en el ingreso de la carrera de Sociología:

“Hicieron bastante hincapié en las relaciones entre todos, conocerse el grupo y eso fue bueno porque de ahí salimos bastante unidos en la comisión y hasta el día de hoy nos mantenemos así (...) No están todos al cien por cien pero se mantiene bastante”.

En el trabajo de campo encontramos que, al momento de hacer amigos/as o compañeros/as, el impedimento más fuerte para estas estudiantes tiene que ver con las obligaciones extra-académicas –en el caso de Carina– y la distancia generacional con el resto de los compañeros y compañeras –como en los casos de Alicia y Silvia–, ya sea por trabajar o tener familia, que le quitan tiempo al estudio en general y a las relaciones en particular.

Al momento de indagar sobre los vínculos y relacionadas alcanzados en su paso por la carrera, Alicia cuenta:

“No, no tenía relación. Un chico solo que un día no sé qué estábamos hablando y yo le conté... y me dijo “¿querés que te agregue al grupo de whatsapp?” Se ve que ellos habían hecho un grupo. Y me agregó al grupo pero yo la verdad mucho no hablaba. Decían cosas que se reían entre ellos. Yo vi que a ellos les cuesta congeniar con la gente grande”.

La diferencia de edad entre los propios estudiantes aparece como una marca invisible al momento de relacionarse. No aparece en el testimonio de Alicia algún acto o hecho intencional que no le permitiera acercarse a los estudiantes más jóvenes, sino que más bien figura como algo “dado” y “natural”. A su vez, el ámbito del aula no repercute ni incide necesariamente en lo que pasa afuera. Por más esfuerzo que haya del plantel docente por lograr que se afiancen algunos lazos, aparecen algunos obstáculos muy difíciles de sortear y un problema, principalmente, para las estudiantes más grandes que no encajan en el modelo de “estudiante esperado” de la Universidad.

Carina, al ser más joven, experimentó otros inconvenientes: vivir lejos de la Facultad y tener una hija. Esas obligaciones por fuera de la Universidad imponen límites a las relaciones y sus consecuentes encuentros por fuera del espacio educativo. Si bien logró mantener el grupo de compañeros y compañeras del curso de ingreso le resulta difícil juntarse con ellos y ellas por fuera de las aulas:

“Ellos salen, se juntan, comer, van a un bar o algo, yo prefiero quedarme en mi casa, más que todo porque tengo a mi hija, es mucha complicación tener que dejarla, explicarle que me tengo que ir, que se duerma temprano, muchas preocupaciones y no tengo ganas”.

Para Carina, mantener este grupo de compañeros y compañeras fue indispensable para atravesar distintas circunstancias en la carrera, principalmente las relacionadas al estudio: entender un texto, compartir resúmenes, tener información para rendir un final. Pero también para resolver otras situaciones de índole más burocrática.

Como dijimos anteriormente, con cada una de las entrevistadas encontramos una presencia muy fuerte del vínculo que alcanzaron con distintos docentes. El siguiente diálogo con Silvia sirve de ejemplo:

- *No pude retomar más pero, en realidad, con la predisposición de los chicos podría haber seguido yo.*
- *¿Los chicos son los compañeros?*
- *No, los profesores.*

Silvia también asegura que sus profesores la incentivaban a participar en clase: *“tu experiencia es válida me decían”*. Cuando no pudo seguir yendo a clase se comunicó con uno de ellos y reconoce la predisposición que tuvieron para lograr que retomara las clases.

En su experiencia, Carina cuenta que una vez tuvo una discusión con una profesora por la corrección de un parcial. Ante esa situación no recurrió al Centro de Estudiantes ni a alguna autoridad de la Facultad, sino al profesor que tuvo en el curso de ingreso. De acuerdo a lo que cuenta, el encuentro que mantuvo le sirvió para entender algunas cosas de la carrera y sacar conclusiones para futuros exámenes: tener en cuenta la manera en que evalúa cada docente para rendir parciales acordes a esas expectativas. Los vínculos y relaciones de las estudiantes con los profesores adquieren una presencia notoria donde se entabla un vínculo extra pedagógico con una cercanía inusual una vez que empiezan a cursar las materias de la carrera. El profesor que tuvo Alicia en el curso de ingreso *“ya sabía que yo venía del FinEs y me contemplaba más.”* Y respecto a los ayudantes del curso también señala: *“eran re bueno. Cuando iba, siempre estaban atrás, me preguntaban cómo estaba, me explicaban”*. En los casos de estas tres estudiantes, podemos decir que sin llegar a ser determinante en sus experiencias universitarias, adquirió mayor centralidad la relación con distintos profesores que con los propios compañeros y compañeras.

El vínculo con el saber

Proponemos indagar en el vínculo que las estudiantes desarrollaron con el saber, a través de las distintas estrategias desplegadas y la experiencia vivida por cada una. Retomando a Carli, *“la exploración de las experiencias de conocimiento de los estudiantes, al narrar una historia atenta al devenir cotidiano, revela la politicidad de las prácticas, su notable complejidad tanto desde el punto de vista material como subjetivo”* (2012: 136).

Según el equipo docente del curso de ingreso de Sociología: *“nos encontramos con que la escritura, el ensayo de escritos propios, aparecía como uno de los principales problemas de los ingresantes”* (Aréchaga et al: 2015). Sin embargo, en el trabajo de campo observamos también otras dificultades. La experiencia y el vínculo con el saber es vivenciado y reflejado, principalmente, a partir de la modalidad de las clases, el desarrollo de las mismas y los textos para leer. Otro aspecto que también aparece con frecuencia está referido al lenguaje: ya sea la forma de hablar de los profesores o el vocabulario de los textos. Aunque las estudiantes valoran haber podido terminar los estudios secundarios a través del Plan FinEs, al momento de empezar a cursar en sus respectivas carreras señalan ciertas dificultades para seguir el ritmo de la clase o entender los textos. Los temas aprendidos en el FinEs son valorados pero

lo visto en esas clases es resulta insuficiente para ingresar al mundo universitario. Durante el curso de ingreso, Carina *“sentía que no estaba preparada (...) cuando presentaron el cuadernillo yo dije “chau, no entiendo ni un poco, me va a ir para el tuje”*. Todo esto por dos razones: porque eran temas nunca vistos por ella o, en caso de haberlos estudiado, en la Facultad son abordados *“con mayor profundidad”* y a otro *“ritmo”*.

A estas situaciones, ya de por sí difíciles para las estudiantes, se añade otro factor que repercute en la manera que logran vincularse con los nuevos saberes propios de la Universidad: la vergüenza ante la situación, más cierta admiración por sus profesores. Por ejemplo, Alicia no preguntaba en clase cuando tenía dudas:

“Me daba vergüenza. Imagínate las cosas que opinaban los pibes. Le digo a mi hija, a mí ni se me ocurriría pensar eso. Tienen un bocho los pibes (...) Me quedaba con la boca abierta. Le decía a mi hija, son recontra súper inteligentes”.

Silvia describe las clases como *“intensas”* y recuerda que: *“quería aprender todo y no quería participar mucho”*. La fascinación por estar en la Universidad la dejaba en una posición más pasiva o, como ella misma explica, de *“espectadora”*.

“Yo ahí en el curso de ingreso me sentía... mirá que yo hablo un montón y soy muy sociable, pero me sentía como que era espectadora mirando todo, y quería saber, más que nada informarme bien, no sea cosa que hable y meta la pata, ese era el miedo mío. Pero porque no me soltaba yo”.

A partir de estos dos testimonios, podemos desprender la siguiente conclusión: la ambientación a la vida universitaria se vuelve un factor clave para el desenvolvimiento y la acción de cada estudiante en la carrera. La posibilidad de hablar en clase o preguntar algo que no se entiende, parece clausurada por el temor a decir algo *“fuera de lugar”*, hecho que no ocurría en las clases del FinEs donde estas mujeres se sentían entre pares.

Sin dudas, un actor fundamental en los primeros acercamientos al conocimiento del mundo universitario es el de los profesores y profesoras. Su influencia resulta decisiva al momento de comprender las distintas experiencias y cómo se fueron desarrollando. Para Carina, *“el profesor condiciona al momento de estudiar (...) al momento de rendir, todo”*. Es interesante tener en cuenta que, como vimos anteriormente con Carina, los profesores de los cursos de ingreso parecen desarrollar una tarea extra educativa. El profesor es el que los *“alienta”*, promueve el estudio y la lectura e invita despejar dudas, cualquier que sea, y en la experiencia de Carina, todo esto resulta muy importante:

“Tuvimos un profesor y dos ayudantes. El profesor lo hacía bastante interesante, nos apoyaba mucho, nos incitaba a que estudiemos, a que leamos, a que sigamos la carrera, que no abandonemos. Era bastante positivo y nos

daba bastante apoyo (...) Siempre estaba dispuesto a que cualquier duda que tengamos, algo que nos cueste se lo digamos. Que demos que tenemos dudas, que no nos quedemos callados con las dudas adentro. Que él estaba para enseñar, para ayudar también y siempre estaba dispuesto a que nosotros podamos aprender”.

El rol docente y su manera de dar clases también son dos aspectos centrales de la experiencia estudiantil. Este fenómeno, que entiende al buen docente como aquel que logra relacionarse con los estudiantes, es lo que Abramovski (2010) define como *pedagogía relacional*. Es aquella en la que el docente debe “relacionarse con todos sus alumnos, estableciendo vínculos con ellos en tanto personas” (2010: 92). En este sentido, “para que una pedagogía relacional sea posible, es necesario que exista un contacto cercano, que se acorten las distancias y se genere un espacio íntimo entre docente y alumno” en tanto que “la distancia se identifica rápidamente con la frialdad, el descompromiso y la indiferencia” (2010: 92).

Ya en las cursadas de las primeras materias emergen distintas evaluaciones sobre la labor docente. Los “copados” son aquellos que, principalmente dan buenas clases, pero también orientan las lecturas y el estudio para rendir parciales y explican “*dos o tres veces si es necesario*”. Estos profesores son los que logran atraer la atención de las estudiantes y hacen más interesantes las clases, aun de aquellos temas o materias puedan ser difíciles. En contraposición figuran aquellos que “*en clase hablan de cualquier cosa*”, o que tiene una modalidad de trabajo en la cual “*el alumno se tiene que acoplar a la clase que da el profesor*”. En relación a esto, observamos durante las entrevistas que el distanciamiento entre el profesor y los estudiantes es señalado negativamente por las estudiantes.

La cantidad de estudiantes en el aula, la manera de dar clases del docente y el vínculo que los estudiantes logran establecer con éste aparecen como factores destacados de nuestras entrevistas. Las clases multitudinarias se presentan como un obstáculo, pero las clases con menor cantidad de alumnas y alumnos rememoran experiencias pasadas de cada una.

Otro punto nodal al momento de pensar los saberes tiene que ver con los textos trabajados en las cursadas. Partimos de entender que los textos académicos presentan características y particularidades que no siempre son iguales a los textos trabajados en el nivel secundario. De esta manera, la lectura y la interpretación de dicha lectura académica es otro de los aspectos importantes en la experiencia universitaria de las estudiantes y sus vínculos con los saberes. En líneas generales, lo primero que resaltan nuestras entrevistadas es este quiebre entre lo que se lee en la Facultad y lo que estaban acostumbradas a leer en el FinEs. Este quiebre, a su vez, es descrito por ellas mismas como dificultoso. En palabras de Carina: “*la forma de hablar y desarrollar que tiene los textos es bastante complejo para mí*”. Vale considerar que esta

dificultad no excluye necesariamente el interés por el tema. En el caso de Silvia, la lectura que demandaba la Facultad era sumamente diferente a la que demandaba el FinEs y esta diferencia, como también señala Alicia, está vinculada al lenguaje académico. Sin alcanzar a precisar los textos trabajados, aparece una marcada precisión entre aquellos textos difíciles, que vendrían a ser los académicos, y aquellos más llevaderos y fáciles de entender que vendrían a ser textos “más prácticos”. En este sentido y como ya hemos señalado, para abordar la interpretación y la comprensión de textos, resulta fundamental el rol de cada docente o el curso de ingreso. Algunas falencias son advertidas durante el transcurso mismo por la Universidad y las primeras cursadas. A su vez, y prácticamente como una constante, la iniciación en los textos académicos va acompañada, y aumenta su complejidad, de temas nuevos. Es decir, no solo las estudiantes se enfrentan a nuevos formatos de lectura sino que al mismo tiempo abordan temas completamente novedosos en sus trayectorias educativas.

Entendemos que estas experiencias habilitan un debate: ¿qué rol cumple la Universidad, los profesores y las diferentes cátedras en el aprendizaje de la lectura y escritura académica? Desde luego este debate excede los marcos de este trabajo pero no deja de ser necesario abordar el tema porque, como observa Bracchi, “no se puede pretender que sin las acciones pedagógicas necesarias, los estudiantes lean y escriban todo lo que les es ofrecido por las cátedras y que lo hagan en tiempo, en forma y correctamente” (2016: 12). La misma autora explica que adquirir habilidades sobre el modo de leer y escribir en la Universidad resulta fundamental para los estudiantes en general, pero sobre todo para aquellos y aquellas que son primera generación de su familia en transitar la educación superior ya que en definitiva es la propia institución la que debe brindar a los estudiantes “las herramientas necesarias para acceder, permanecer y egresar” (2016: 13). Como fue señalado, el curso de ingreso de la carrera apunta e intenta trabajar sobre estos temas, aunque quizás queda pendiente la tarea de observar qué grado de continuidad tiene esta preocupación en las diferentes materias y cátedras a lo largo de la carrera.

Dispositivos institucionales

Desde la década del noventa en nuestro país, se advierte un fenómeno inusual: la masificación de la educación superior. De esta manera, no sólo en Argentina sino a nivel mundial, se incorporaron a la educación superior “franjas sociales antes excluidas” (Ezcurra, 2011: 16). La misma autora señala que resulta indispensable atender a las políticas que se dan las propias instituciones universitarias ante dicho fenómeno y cómo actúan para asimilar a “las clases sociales desfavorecidas, que padecen un déficit de capital” (2007: 12). Para Ezcurra, en

muchos casos, las propias Universidades no tienen en cuenta el perfil real del estudiantado que accede a las carreras. Es decir, son las instituciones universitarias las que condicionan las trayectorias y experiencias de los y las estudiantes. Si, como dijimos, las estudiantes egresadas del Plan FinEs cuentan con un cúmulo de desventajas, es importante observar “si la institución (...) toma en cuenta ese déficit de capital” (Ezcurra, 2007:15).

En primer lugar, podemos señalar que el curso de ingreso es una herramienta adoptada por el Departamento de Sociología para facilitar el tránsito del nivel medio al superior. Sin embargo, en nuestro trabajo no alcanzamos a observar la incidencia que tuvo en la trayectoria y experiencia de Silvia y Alicia, porque dejaron la carrera cuando estaban transitando dicho curso. Para Carina, la experiencia del curso fue “*interesante*” y, sin dar mayores precisiones, entiende que le sirvió en algunos aspectos pero no en otros: “*Por ejemplo, al momento de tener que anotarte en las materias o a los finales, o cuestiones académicas (...) eso no te lo explican*”.

Hay que decir que apareció con reiteración, principalmente en los casos de las estudiantes más grandes, un problema poco atendido: internet y la tecnología. Alicia no pudo terminar el curso de ingreso por un problema de salud. Cuando quiso retomar no pudo ni supo cómo inscribirse en las materias y no encontró alguien que pudiera ayudarla: “*me decían tenés que entrar en tal lado*”. Alicia no cuenta con internet en su casa y no tiene conocimiento en el manejo de computadoras, dada que la inscripción a las materias es por internet, nunca logró inscribirse. En su opinión, y por su experiencia, es importante que la Universidad atienda a esta problemática poco frecuente, tal vez, pero tan decisiva como fue en su caso.

“Yo siempre le digo a mi hija, ojalá que haya una forma, en la Universidad, para la gente que por ahí no tiene esa preparación, o que haya una persona que se lo haga porque no todos... (...) Encima todo, vos ibas al curso, ibas a la biblioteca y todo era por internet, me quería matar”.

Desde hace algunos años en la Facultad de Humanidades, la inscripción a las materias y finales se realizan a través de internet. Esto, que a priori parece una ventaja para los y las estudiantes, no fue así para Alicia sino más bien lo contrario. En esos casos: “*dependía siempre de mis hijos (...) y mis hijos estaban todos ocupados con trabajos y [yo] no podía, entonces como que me fui quedando*”.

Por último, ya hemos mencionado las características del Plan FinEs y su carácter descentralizado. Esto contrasta notoriamente con la Facultad y se vuelve un aspecto positivo para las estudiantes, una ventaja respecto a su experiencia anterior. Según Carina, si hay que resolver algún problema administrativo, la Facultad cuenta con la ventaja de que:

“no te tenés que ir de punta de la ciudad a la otra, está todo en el mismo lugar (...) En cambio, si vos vas al FinEs corrés el riesgo que de 7 y 76 te manden a 58 entre 8 y 9, si te rebotan en los dos lugares tenés que ir a 7 y 33, nunca sabés a dónde tenés que ir.”.

Desde este aspecto, la Universidad facilita la experiencia y la trayectoria educativa si se la compara la experiencia de las estudiantes en su paso por el Plan FinEs.

Conclusiones

Analizar la experiencia en la Universidad de estudiantes egresadas del Plan FinEs nos permite pensar y reflexionar sobre varios aspectos.

En primer lugar, hay que decir que el Plan FinEs y la experiencia allí de cada estudiante fueron fundamentales para que decidieran estudiar una carrera universitaria, más precisamente Sociología. Principalmente, los temas aprendidos fueron el punto más atractivo y que despertó el interés por la disciplina y, en dicho proceso, el rol de los distintos profesores y las maneras de dar clases y transmitir conocimientos fueron fundamentales. Pero, al mismo tiempo, la experiencia en el nivel superior permitió elaborar algunas reflexiones de las desventajas con las que cada estudiante llegó a la Universidad.

En segundo lugar, y de acuerdo a lo que fuimos desarrollando, observamos particularidades en las experiencias de las estudiantes más grandes. La distancia generacional con el resto de compañeras y compañeros es la más destacada pero la única. Los dispositivos institucionales, más precisamente la manera de anotarse en materias y finales, implicó dificultades insalvables que las estudiantes no pudieron ni supieron resolver. Es decir, un factor extra pedagógico fue fundamental, y prácticamente decisivo, para la posibilidad de continuar o no con la carrera.

En tercer lugar, para las estudiantes resultó sumamente importante –y en este sentido, valorado o no según el caso– el vínculo con los distintos docentes. La manera de dar clases parece fundamental, no sólo en lo que cada una aprende, sino el impulso que eso significa para cada una. Así, aparece una clara distinción y apreciación por los profesores “copados” que son los que se detienen a explicar, se adaptan al ritmo y los tiempos de sus estudiantes, alientan e incentivan el estudio y establecen un vínculo que va más allá de lo estrictamente académico.

Por último, más allá de los logros y las instancias alcanzadas por cada una de las estudiantes, el hecho de ingresar a la Universidad aparece como un logro y una experiencia imposible de cuantificar, principalmente entre las estudiantes más grandes. Esta observación permite enriquecer los debates en torno al rol que cumple la Universidad. Más allá de los objetivos y propósitos sumamente preocupados por las tasas y niveles de egreso, a lo largo de la

investigación encontramos que la sola posibilidad de ser estudiantes universitarias y cursar una carrera es un logro en sí mismo que las estudiantes valoran infinitamente. El testimonio de Silvia resume el sentido y las sensaciones de la experiencia vivida en la Universidad:

“*Ir a la Facultad para mí era todo un sueño, no sé cómo explicártelo*”.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- Aréchaga, Ana Julia; Beliera, Anabel; Boix, Ornela; Corsiglia Mura, Lucía; Cueto Rúa, Santiago; Di Piero, María Emilia; Galar, Santiago; Gubilei, Eliana (2014) “Puentes hacia la inclusión universitaria: Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012-2014)”. (En línea). Trabajo presentado en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.
- Bracchi, C. (2016). “Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas” en *Trayectorias Universitarias*, Volumen 2, N° 3, 2016.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Carli, S. (2012). “El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública”. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Cotignola, M., Legarralde, M. y Margueliche, J. C. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiante de Sociología de la FaHCE. Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones de Sociología*, 17, e045.
- Crego, M. y González, F. (2015). “Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata”, en *Cuestiones de Sociología n° 13*.
- Cuestas, P. (2014). “Yo quiero mi título. La perspectiva de los alumnos y alumnas del Plan Fines II de La Plata sobre su paso por esta experiencia educativa”. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.
- de la Fare, M.; Rovelli, L. y Atairo, D. (2016). “Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil. *Horizontes*, v. 34, número temático, p. 07-21, dez. 2016.

- Ezcurra, A. M. (2007). “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”, Cuadernos de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2007.
- Ezcurra, A. M., (2011). “Igualdad en educación superior: un desafío mundial”. 1ª edición: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Linne, Joaquín (2018). “El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares”. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2018, 12(1), 129-147.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2008). Documento Preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/cfe_ed_secundaria.pdf [visto noviembre 2017]
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.
- Saraví, G. A. (2015). “Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad”. México: Flacso México.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”.