

## “Dónde me metí”. Del plan fines a la universidad: la experiencia de egresadas del Plan FinEs en la carrera de enfermería (UNLP)

Garriga Olmo Santiago  
FaHCE/UNLP

[Santiago.garriga@hotmail.com](mailto:Santiago.garriga@hotmail.com)

Calle 19 n° 1240

La Plata, Buenos Aires

GT 4

### Resumen

La presente ponencia es un avance de la tesina de grado en curso que indaga sobre la experiencia universitaria de jóvenes egresadas del Plan de Finalización de Estudio Secundarios (FinEs). Más precisamente, el trabajo se centra en la experiencia de dichas estudiantes en la carrera de Enfermería Universitaria que se dicta en la Escuela de Recursos Humanos del Equipo de Salud (EURHES) que depende de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Entendemos que abordar esta problemática nos permite reconstruir los alcances del Plan FinEs en la trayectoria de cada individuo una vez finalizados los estudios. Así, podremos entender de qué manera el Plan FinEs pudo incidir en la elección y decisión de continuar los estudios

universitarios y los aportes de dicho programa al recorrido y trayectoria por la vida universitaria de cada una. Al mismo tiempo, entendemos pertinente analizar la experiencia en una carrera universitaria de aquellas jóvenes que finalizaron sus estudios secundarios a través de un programa educativo que presenta singulares características y singulares características dentro del sistema educativo argentino. A su vez, atender a la experiencia en la Universidad es un elemento clave que permite considerar y tener en cuenta la mirada y la perspectiva de las propias estudiantes en cuestión.

En primer lugar, describiremos brevemente las características y la manera en que se implementa el Plan FinEs. De esta manera, intentaremos dar cuenta de la trayectoria de cada estudiante por el mencionado programa para reconstruir los motivos por los cuales decidieron concluir los estudios secundarios. Luego, analizaremos y abordaremos las razones que las impulsaron a continuar estudiando en la Universidad, en este caso, en la carrera de Enfermería Universitaria.

Pretendemos, principalmente, entender y analizar de qué manera estas jóvenes transcurren y transitan su paso por la vida universitaria. Para este propósito tomamos cuatro ejes de análisis de dicha experiencia: la experiencia en el acceso a la Universidad, que nos permitirá reconstruir imaginarios y expectativas del ingreso a la vida universitaria de las estudian-

tes; las redes de sociabilidad allí desplegadas y los modos de interacción con los diferentes actores del ámbito de estudio; la vinculación que las estudiantes establecen con los saberes, cómo éstos se transmiten y las estrategias que despliegan para llevar adelante su carrera; y por último, la manera en que actúan y cómo inciden los dispositivos institucionales en la experiencia de cada una. Por último, volcaremos algunas reflexiones y consideraciones finales del trabajo de campo.

Se trata de una investigación que se vale de técnicas de la metodología cualitativa, principalmente entrevistas en profundidad a cada estudiante, aunque se incluyen algunos datos estadísticos que nos permitirán contextualizar y entender algunas características y rasgos de la carrera en cuestión.

**Palabras claves:** experiencia – Plan FinEs – Universidad

### **Introducción**

A continuación nos proponemos analizar la experiencia en la Universidad de estudiantes egresadas del Plan FinEs que ingresaron en el año 2018 a la carrera de Enfermería Universitaria que se dicta en la Escuela de Recursos Humanos del Equipo de Salud (EUHRES) y que depende de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Tomar como objeto de estudio la experiencia de dichas estudiantes nos permitirá 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” (Carli, 2012: 26).

El trabajo se realizó durante la primera mitad del año 2018 a través de entrevistas en profundidad a tres estudiantes que ingresaron ese mismo año a la carrera. Nos 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.

### **Algunas características del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Plan FinEs)**

En el año 2006 el Congreso de nuestro país aprobó la Ley de Educación Nacional (LEN) n° 26.206. A través del artículo 16 de la mencionada ley el Estado consagró, por primera vez en su historia, el carácter obligatorio de la educación secundaria. A través del mismo artículo, se resolvió que era el propio Estado, a través del Ministerio de Educación, el que debía garantizar y asegurar “el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”<sup>8</sup>. La misma ley, a través del artículo 138, establece que: “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

<sup>8</sup> Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

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”<sup>9</sup>.

Por estas razones y en este contexto es que se lanzó en el año 2008 el Plan FinEs: un plan destinado a personas mayores de 18 años que no terminaron sus estudios secundarios. Quizás una de sus características fundamentales es que se trata de un plan educativo que busca: “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”<sup>10</sup>.

Al momento de su implementación, el Plan FinEs contaba con un régimen presencial con una carga horaria de ocho horas semanales dividido en dos días y la obligación de asistir al 75% de las clases. Se trata de un plan educativo en el que intervienen numerosos actores: desde el Estado Nacional que aporta los fondos y materiales, hasta organizaciones sociales y barriales que, previa autorización, tienen la facultad de abrir los espacios donde se desarrollan las clases. Esta flexibilidad es la que permite que se abran sedes del FinEs en barrios donde muchas veces no hay escuelas para adultos. De esta manera las personas que tuvieron dificultades para terminar sus estudios en un bachillerato de adultos encontraron en el FinEs un Plan accesible a sus posibilidades y situaciones y, quizás lo más importante, cercano. Así lo refleja nuestro propio trabajo de campo donde los testimonios recogidos dan cuenta de que las estudiantes encontraron, a través del Plan FinEs, la posibilidad de estudiar que no les brin-

dó la escuela a la que asistían anteriormente. En la trayectoria educativa de estas mujeres, la principal dificultad que tuvieron para poder estudiar y terminar la secundaria fue su condición de madres. Señalan, principalmente, la ausencia de regímenes especiales de asistencia que contemplaran sus situaciones y, en otros casos, la necesidad de hacerse cargo de problemas y situaciones familiares que requerían tiempo y trabajo doméstico. Ante situaciones como las descritas, el Plan FinEs se presentó casi como la única manera de poder terminar los estudios. Cada estudiante destaca la flexibilidad para poder cursar, la cercanía del lugar de estudio y el “ambiente” que se generaba, tanto entre estudiantes como con los y las docentes.

Como apuntaron Rovelli, de la Fare y Atairo (2016), no hay datos oficiales disponibles sobre el Plan FinEs. Por esta razón tomamos en consideración las declaraciones de Alberto Sileoni, Ministro de Educación de la Nación (2009-2015), quien indicó que del total de inscriptos en el Plan FinEs “más del 90% son alumnos que deben materias del secundario”. Sileoni también señaló que “sólo 4 o 5 mil vienen del primario, sin experiencia en el secundario”<sup>11</sup>. Estas observaciones resultan fundamentales ya que implica lo siguiente: la mayoría de los y las egresadas del FinEs no *hacen* la secundaria a través del Plan sino que la *terminan*. Es decir, terminan de cursar las últimas materias que adeudan de la secundaria. Al contrario de lo que muchas veces se cree, es muy bajo el porcentaje de estudiantes que completan sus estudios secundarios a través del Plan FinEs sin haber pasado nunca por la escuela secundaria tradicional. Por lo tanto, la mayoría de los casos son estudiantes con experiencia en el nivel secundario.

9 Ídem.

10 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>

11 <http://www.telam.com.ar/notas/201404/59797-alberto-sileoni-plan-fines-educacion.html> [visto julio 2018]

Como se mencionó anteriormente, el hecho de ser madres desde jóvenes aparece como uno de las principales inconvenientes para poder concluir la secundaria y dicha situación se volvió difícil de sobrellevar por la escasa ayuda de las propias instituciones educativas. Según Jimena, que quedó embarazada a los 16 años, desde el colegio no contemplaron ningún tipo de régimen para su situación. Es lo mismo que señala Eva: *"era todos los días, ya tenía un hijo y cuando retomé segundo estaba embarazada de mi otra hija, entonces ya era como mucha carga horaria y mucho tiempo para estudiar"*. La trayectoria educativa de estas estudiantes se vio alterada por factores extra educativos ante la cual, la escuela, no pudo o no supo acompañarlas.

De esta manera, aparece un contraste notorio en las ventajas y posibilidades que permitió el Plan FinEs para que finalizaran sus estudios: la cercanía y la flexibilidad para cursar aparecen como las razones más destacadas por las estudiantes que, según explican, les permitió terminar la secundaria. A esto también se suma la experiencia en el ámbito laboral donde, ellas mismas cuentan, veían la dificultad que implicaba no tener el título secundario.

En ningún caso decidieron abandonar la escuela con la expectativa de anotarse en el Plan FinEs. La posibilidad de estudiar en alguna sede se presentó después de abandonar los estudios. Es decir, dejar la escuela para terminar los estudios en el Plan FinEs no fue una estrategia ni una decisión previamente deliberada. En algunos casos la sede del FinEs en la que estudiaron ni siquiera existía cuando dejaron la escuela.

Sin embargo, la misma condición de madres fue la razón para, años más tarde, retomar y seguir estudiando. En el testimonio de cada una, ser madre y tener hijos a cargo se volvió

un factor central al momento de continuar los estudios que fueron interrumpidos. Como se observa en los siguientes testimonios, la preocupación estaba puesta en "dar el ejemplo":

*"Yo dije, bueno, tengo un hijo, el día de mañana va a crecer, entonces yo quiero que él vea que tengo por lo menos el secundario terminado. Y bueno, lo terminé ahí (...) El nacimiento de mi hijo fue mi mayor aliento para seguir estudiando (...) Además yo pensaba, cuando él empiece a estudiar me va a venir a preguntar a mí cosas, por ahí yo no las voy a entender (...) Entonces dije bueno, el día de mañana mi hijo me va a venir a preguntar a mí por qué no seguí estudiando, y que me diga "mami, no estudio más porque vos no estudiaste", entonces yo qué le puedo decir"*. (Rocío, 26 años).

*"Tengo un hijo, el día de mañana va a crecer, entonces yo quiero que él vea que tengo por lo menos el secundario terminado"*. (Jimena, 26 años).

*"Para mí es algo natural, tengo mis hijos y no por eso me voy a meter debajo de la cama y decir "de acá no crezco (...) [Mis hijos] dependen de mí hasta que ellos sean grandes. Y yo tengo que hacer el esfuerzo para que ellos tengan lo mejor posible"*. (Eva, 22 años).

El paso y la experiencia de estas estudiantes por el Plan FinEs les permitió reconfigurar la trayectoria educativa de cada una que, a su vez, habilitó a repensar proyectos postergados, o directamente impensados poco tiempo atrás como el de estudiar en la Universidad. Al respecto, González señala que el Plan FinEs con-

tribuye a “la posibilidad de quebrantar círculos excluyentes” (2014: 88). Las ganas de completar los estudios están atravesadas por dos factores: una, como dijimos, el “ejemplo” hacia los hijos; la segunda, la salida laboral. El testimonio de Eva es una síntesis y ejemplo de esto. Ella cuenta que *“ningún trabajo me llevaba a nada (...) Siempre me pedían el secundario”*. La posibilidad de encontrar un trabajo estaba fuertemente condicionada por la obtención del título secundario. En el caso de Jimena encontramos una experiencia similar: *“Me había pasado que yo me había querido anotar en el plan de trabajo de la Municipalidad, y sin el secundario no pude anotarme”*.

La preocupación por el futuro laboral no sólo fue clave para terminar y obtener el título secundario, sino que también fue fundamental al momento de querer estudiar una carrera universitaria. Como veremos a continuación, se trata de estudiantes que, en el proceso de obtener el título secundario, visibilizaron la posibilidad de continuar sus estudios en el nivel superior y decidieron anotarse en la carrera de Enfermería Universitaria.

### **Enfermería Universitaria: características de la carrera y sus estudiantes**

La carrera de Enfermería Universitaria es una carrera sumamente nueva dentro de la UNLP que se dicta en la EURHES y abrió las inscripciones en el año 2016. Hasta entonces se dictaba en institutos privados que tenían convenios con el Ministerio de Salud y no era una carrera gratuita.

Desde que la UNLP abrió la carrera de Enfermería Universitaria, todos los años fue creciendo la cantidad de ingresantes. La carrera tiene un plan de estudios de 3 años con 22 materias de las cuales 2 son materias anuales y el res-

to cuatrimestrales. La EURHES es la única institución académica de la UNLP que tiene su sede administrativa en la localidad de Berisso, más precisamente, en lo que era el ex Sanatorio de la Carne. Se trata de un edificio que no fue construido para desarrollar actividades educativas pero donde se dictan la mayoría de las clases. Otro punto importante a señalar es que, dada la cantidad de estudiantes que cursan, algunas materias se dictan en el edificio Karakachoff de la UNLP, ubicado en el centro de la ciudad de La Plata, al lado del Rectorado. Es decir, las y los estudiantes tienen dos lugares, muy distante uno de otro y a media hora de viaje en colectivo, para cursar. Esto, de acuerdo a los testimonios, adquiere relevancia en la manera en que las estudiantes transitan la Universidad. Para Rocío las clases a veces son muy pesadas pero el principal problema son los viajes: *“salgo de mi casa 12.30 para estar en la EURHES a las 14, salgo a las 18 y tengo que estar en Karakachoff a las 19. Es un estrés bárbaro, a veces tengo ganas de largar todo”*.

Según la encuesta elaborada por el Área Pedagógica de la EURHES a los y las ingresantes de 2018 señala que: el 86% son mujeres. El 44% del total de ingresantes tiene hijo/a. El 60% terminó la secundaria en una escuela tradicional; 18% a través del Plan FinEs; 13% bachillerato de adultos; 6% secundaria técnica. Respecto a la situación laboral, el 43% no tiene trabajo pero busca, el 34% trabaja eventualmente, 14% tiene trabajo estable y rentado, mientras que 9% no trabaja ni busca trabajo. El 67% dice haber elegido la carrera porque le gusta “lo relacionado con la atención y la salud”, mientras que el 26% la elige por la salida laboral y 5% por recomendación.

Resulta indispensable contar con esta in-

formación porque “existe una clara correlación entre las posibilidades y logros educativos de niños y jóvenes, y las condiciones socioeconómicas de sus hogares” (Saraví, 2015: 66). En el caso de las estudiantes entrevistadas, encontramos características que no son, en todos los casos como las de la media del resto de los y las estudiantes de la carrera, pero sí son comunes entre ellas. Es decir, comparten algunas características –tanto sociales, económicas, como laborales– y no solo el hecho de haber estudiado en el Plan FinEs. Cualquier análisis resultará incompleto si no se las toman en cuenta. Para elaborar un perfil general de las estudiantes debemos decir que: son jóvenes de entre 22 y 26 años, con uno o más hijos, viven en barrios de la periferia de la ciudad de La Plata, no tienen trabajo y en el caso de tenerlo es inestable, sus trayectorias escolares son sumamente discontinuas y son la primera generación de su entorno familiar que accede a la Universidad. Numerosos trabajos se han encargado de analizar de qué manera las condiciones sociales inciden en las trayectorias educativas de los y las estudiantes, y lo primero que nos parece importante señalar es que las estudiantes cuentan con lo que Saraví (2015) denomina “acumulación de desventajas”. Al respecto, este autor considera que “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). Por su parte, Ezcurra (2007) considera que el abandono, desgranamiento, reprobación o rezago que puedan tener los y las estudiantes obedecen a

factores económicos, sin dudas, pero también a dificultades académicas, superposición de los estudios con el trabajo y el nivel educativo de los padres.

Para tomar solo un ejemplo al respecto, Rocío explica que elige los horarios de cursada, no según sus preferencias o gustos, sino de acuerdo a las posibilidades, que están vinculadas al cuidado de su hijo.

*“Yo prioricé a la tarde porque mi hijo va a la mañana [al jardín], de ahí tengo que esperar que salga mi hermana de la escuela y dejarlo con ella (...) Si mi hermana tiene que hacer algo, yo lamentablemente me tengo que quedar. Yo vivo con mi hermana y con mi hijo, yo me hice cargo de mi hermana”. (Rocío, 26 años)*

Ninguno de estos aspectos resulta menor porque la experiencia se ve alterada por muchos de estos factores.

En primer lugar, debemos partir y considerar sus trayectorias como estudiantes dentro del sistema educativo. Hay que señalar entonces que se trata de estudiantes cuyas trayectorias reales no coinciden con las trayectorias teóricas (Terigi, 2007), es decir, con las trayectorias que el Estado prevé para quien ingresa al sistema educativo. En el caso de estas estudiantes tuvieron una trayectoria escolar variable y sumamente heterogénea con un recorrido por numerosas instituciones educativas y de distinto tipo. Puntualmente, dentro de estas trayectorias, encontramos experiencias en escuelas públicas y privadas, escuelas nocturnas, técnicas y agrarias para, finalmente, terminar los estudios en el Plan FinEs. En ningún caso se trata de trayectorias realizadas en el tiempo

y forma previstos por el sistema educativo. En las trayectorias reales de estas mujeres encontramos ausentismo, sobre edad y una relación intermitente y de baja intensidad con la escuela a lo largo de sus vidas. Al mismo tiempo, ser madres adquiere una absoluta centralidad en sus vidas ya que, como cuentan, viven con sus hijos y la atención y cuidado les demanda mucho tiempo. Sin embargo, con todas estas características, terminaron y obtuvieron el título secundario y han decidido continuar una carrera universitaria.

El hecho de ser madres, vivir lejos del lugar de estudio y tener trabajos inestables también incide en la experiencia de cada estudiante. Cada una de estas características impone prácticas y hábitos al momento de cursar o estudiar. Ninguna de las estudiantes está en condiciones de otorgarle prioridad y disponibilidad permanente al estudio. Más bien, conviven con situaciones que dificultan la posibilidad de abocarse solamente a la carrera. Podemos decir que son estudiantes que se encuentran fuertemente condicionadas por factores que no son solamente educativos.

Por último, consideramos importante que, en cada caso, se trata de la primera generación de su entorno familiar que accede a la Universidad y que provienen de hogares o familias con un clima educativo bajo. Distintos trabajos e investigaciones (Bourdieu y Passeron, 2013; Ezcurra, 2007; Saraví, 2015) dan cuenta de la relevancia de esto. Ezcurra advierte que, en estos casos, se trata de "novatos, inexpertos, que con frecuencia tienen poca idea de qué esperar y una escasa comprensión sobre cómo el ambiente académico puede afectar sus vidas, y que por añadidura deben enfrentar una autodirección considerable, generalmente sin ante-

cedentes" (2007: 14). Al respecto, encontramos que en el relato de Jimena esta desventaja no aparece visibilizada ni tenida en cuenta. Ante la pregunta de si tiene familiares que hayan estudiado en la Universidad dice: "*Tengo primas, tías, pero nadie estudió [en la Universidad]. Mi prima terminó el secundario y todo pero no. Mirá, nunca me había hecho esa pregunta*".

Este factor incide también en las expectativas e imaginarios de cada estudiante sobre lo que creen que implica estudiar una carrera universitaria. La ausencia de familiares o vínculos cercanos con experiencia en dicho nivel de estudio, repercute en sus imaginarios y expectativas sobre lo que esperan encontrarse en la Universidad una vez que ingresan. En definitiva, se trata de estudiantes que desconocen cómo es estudiar una carrera universitaria, sin testimonios que ayuden a comprender con qué se van a encontrar, qué desafíos pueden presentarse o cómo actuar ante ellos en las distintas circunstancias y momentos.

- ¿Cómo te imaginabas que era estudiar en la Facultad?

- *Como estudiar en la primaria. [Pero] Nada que ver, era más exigente. Como que no tenés vida social (...) Yo me metí de lleno en la Facultad pensando "bueno, acá te van a explicar, te van a enseñar" y no, ahí si no te hacés vos nadie va a ir y te va a explicar y se va a sentar a explicar.* (Rocío, 26 años).

Este testimonio nos sirve para dimensionar lo solitario que resulta el proceso de aprender el *oficio* de ser estudiante universitaria (Bracchi, 2016) sin referentes cercanos para transitar la carrera. En definitiva, y como cuenta Eva, estu-

diar en la Universidad *"es como otro mundo"*.

### **La decisión de estudiar Enfermería Universitaria y anotarse en la Universidad**

Desde luego, la posibilidad de cursar estudios universitarios queda habilitada con la obtención del título secundario. A su vez, el mismo título facilita el acceso a trabajos no profesionales como en el caso de Eva que pretendía anotarse en el Servicio Penitenciario.

Sin establecer ningún carácter determinante, Carli señala algunas razones que explican la decisión de los y las estudiantes por determinada carrera: "antecedentes familiares, test vocacionales, la atracción por ciertas materias de la escuela secundaria, la influencia directa o indirecta de los padres, el vínculos con los pares, el contacto con la guía del estudiante, entre otros" (2012: 81). Pero en nuestro trabajo de campo encontramos otros motivos que llevaron a estas jóvenes a elegir la carrera de Enfermería.

Al momento de pensar la posibilidad de seguir estudiando se conjugaron varios factores. En primer lugar la salida laboral que ofrece la carrera. Según Eva: *"Yo sé que me recibo y hay trabajo. Además ya nos dijeron, en la EURHES nos dijeron que hay mucha demanda de enfermería"*.

En segundo lugar, el tiempo que dura la carrera: tres años. Es decir, ellas decidieron estudiar y se anotaron en una carrera universitaria, pero en una carrera "corta", un elemento clave para afrontar el desafío de estudiar en la Universidad al mismo tiempo que se contemplan otras responsabilidades.

Sin embargo, en el trabajo de campo encontramos un tercer factor común entre las estudiantes por las cuales explican que decidieron seguir la carrera de Enfermería y que resulta

central: en la historia de vida de cada una existe un vínculo con la profesión e incluso cierta experiencia en la labor de enfermera.

*"Tuve que pasar una situación con mi hija de tenerla dos meses internada asique vi enfermeros a morir y cuando salí de ahí dije "me encantaría ser enfermera". Y me acordé que a los 18 había querido y bueno... dije, vamos a terminar el secundario y vamos por eso, y acá estamos". (Jimena, 26 años).*

*"Me tiré por enfermería, tengo mucha gente conocida, vecinos que trabajan la mayoría en el hospital San Martín ya que vivimos cerca, más las dos experiencias que yo había tenido en neonatología con mis hijos que son prematuros, decidí que iba a estudiar enfermería para en el futuro ser neonatóloga". (Eva, 22 años)*

Rocío, señala varias razones para estudiar Enfermería: la pronta salida laboral, la insistencia de su hermana y la experiencia trabajando al cuidado de una señora. Sobre esto último, la falta de credenciales o un título hizo que perdiera el trabajo y eso mismo, explica, la incentivó para anotarse en la carrera.

*"Mi hermana me rompía. Me decía "dale, vamos a hacerlo, no seas boluda, tenés salida laboral rápido". Bueno, a mí me pasó que como asistente terapéutica, no me echaron, pero me quedé sin trabajo por no tener esto, algo que me avalara que yo estaba estudiando para que PAMI o IOMA me pudieran contratar. Entonces mi hermana me dice, hacé un curso. Y yo dije, no, yo no voy a hacer un curso, ya*

*estoy cansada de hacer cursos, he hecho un montón de cursos, quiero algo, estudiar una carrera. Bueno, estudié Trabajo Social, no es muy larga. Bueno Enfermería, con un año ya podés empezar a trabajar, en tres años, listo, estudiemos Enfermería”.*

Es decir, en la biografía de cada estudiante existe una experiencia con el trabajo de enfermera y eso resultó crucial para que decidan estudiar la carrera. Podemos afirmar que cada una posee una experiencia previa y ciertos conocimientos en lo que hace al trabajo de enfermera. En sus relatos aseguran conocer cuál es la saturación deseada de un recién nacido, leer los monitores, tomar la presión, poner inyecciones, etc. Paradójicamente nada de esto lo aprendieron en la Universidad, sino que se trata de un conocimiento más bien “práctico” adquirido por sus experiencias de vida, ya sean laborales como el caso de Rocío, o del tiempo vivido en salas de internación junto a sus hijos como los casos de Eva y Jimena.

Al respecto, Eva cuenta una situación que vivió en el hospital en la que tuvo que intervenir:

*“Una vez tuve una experiencia con un nene que estaba saturando mal, la mamá era primeriza, se lo dieron a upa y el bebé estaba con respirador. La saturación ideal a esa edad es entre 85 y 94. Cuando miro, el bebé estaba en 85 y empezó a bajar a 84, 83... y yo miraba y ya estaba en 71, 69 y ya me estaba poniendo nerviosa. Yo no puedo tocar ningún chico ahí, solo a mi hijo. Y la médica estaba reanimando a otro que también estaba mal, y me salió del alma salir corriendo y acomodarle el tubo. Se le había doblado el tubo y la*

*mamá no se dio cuenta que le estaba tapando la respiración, la entrada de aire. Yo dije, “ay cuando venga la médica me mata”. Viene y me dice “muchas gracias”, la mira a la mamá y le dice “le salvó la vida a tu bebe” (...) Y cuando vino la médica caminando dije “esta me echa” pero no. Y le dije “discúlpame, ya sé que no lo puedo hacer pero es lo que me salió en el momento”. “Es vocación” me dice. No sé si es vocación pero estaba ahí y sentí que algo podía hacer”.*

Por otro lado, es importante destacar que cuando explican las razones por las que decidieron estudiar Enfermería, en ningún caso aparecen referencias a la escuela o a las clases de cursada en el FinEs. Es decir que el interés no surge por haber estudiado alguna materia relacionada a la profesión ni por la influencia de algún profesor o profesora que pudo haber despertado interés por la carrera. Esto nos permite pensar y considerar varios aspectos del Plan FinEs. Tal y como ellas explican, son las características del FinEs por las que lograron terminar los estudios secundarios pero no aparece reflejado algún tipo de articulación entre el FinEs y la Universidad. Más bien, el nexo que encontraron proviene de experiencias personales por fuera del ámbito educativo. Como señalan Rovelli, de la Fare y Atairo (2016), el Plan FinEs es un programa de terminalidad que no está articulado con el nivel superior y los casos de estas estudiantes son un ejemplo.

La salida laboral y la experiencia vivida sobre el trabajo de enfermeras se presentan como los dos factores fundamentales para entender la decisión de seguir estudiando. En este sentido, el Plan FinEs aparece como un plan educativo

que permitió la posibilidad de terminar los estudios secundarios pero con nula relación con lo que siguieron después: estudiar Enfermería Universitaria.

### **La experiencia en la Universidad**

Como dijimos, estudiar la experiencia universitaria nos permite observar las prácticas de los sujetos en la institución y sus propias reflexiones al respecto (Carli, 2012). A su vez, estudiar la experiencia universitaria conlleva a tener en consideración múltiples factores que inciden y repercuten en las trayectorias de cada estudiante. Como señala Bracchi:

“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” (2016: 5).

El cambio al que hace mención Bracchi está presente desde el primer momento en que las estudiantes se acercaron a la EURHES. Cada uno de sus testimonios es un claro reflejo de los nuevos esquemas –de percepción y de acción– que tuvieron que empezar a desarrollar como estudiantes universitarias.

Si el primer acercamiento al mundo universitario es el más crítico (Ezcurra, 2011), nos parece importante detenernos e indagar específica-

mente en ese momento, por más breve que sea. En el trabajo de campo advertimos que la inscripción en la carrera aparece como un recuerdo muy presente en cada estudiante y que revela las primeras impresiones y sensaciones del mundo universitario. Es ahí donde contrastan las expectativas e imaginarios de las estudiantes con la realidad concreta. En el caso de estas estudiantes quedan reflejadas dos impresiones al momento de inscribirse: desorientación y extrañeza. La Universidad se presenta entonces como un lugar desconocido y que definen, principalmente, como caótico y extraño.

*“La primera vez que fui pensé “dónde estoy metida”. Me fui a anotar y dije eso, dónde me metí. Después cuando empecé a cursar era como que estaba re perdida, no entendía nada, no sabía ni lo que era la siu<sup>12</sup> (sic). Y después me fui moldeando, me fui haciendo, te vas haciendo ahí con tus compañeros”.* (Rocío, 26 años).

En este caso, su testimonio revela lo que señalamos anteriormente: este aprendizaje se hace de manera solitaria o, en el mejor de los casos, con las compañeras y compañeros, pero no hay transmisión de conocimientos por parte de familiares o personas cercanas.

La cantidad de gente, como característica negativa de la Universidad, se presenta como el primer gran contraste que aparece entre las condiciones de estudio en el Plan FinEs y las condiciones de estudio en la Universidad. Si las clases del FinEs tenían la característica de ser en lugares chicos, con pocos estudiantes y, en ge-

12 Siu Guaraní es el Sistema de Gestión Académica, un sistema mediante el cual las y los estudiantes universitarios se inscriben en las materias y exámenes, reciben información y noticas de la carrera, consultan la historia académica, se comunican con los docentes, entre otros trámites.

neral, con una relación cercana y amistosa con cada profesor o profesora, la Universidad se presenta como su contrapunto: un lugar grande, masivo, impersonal y desconocido.

En la experiencia de Eva aparece una anécdota que conjuga dos sensaciones: por un lado la desorientación y la extrañeza a la que hicimos mención, pero a su vez el orgullo y la emoción de haberse anotado.

*“Yo me fui a anotar a [la Facultad de] medicina, allá a [la calle] 122, me hice una cola que estuve como 40 minutos con los papeles en la mano re contenta y cuando llego me dicen “no, esto es en EURHES, no es más acá”, y digo “¿dónde queda EURHES?”, no lo conocía, yo pensé que era ahí, y me explicaron cómo llegar y me fui para allá. Llegué y había muchísima gente, un quilombo. Yo estaba ahí con los papeles y estaba re emocionada. Y cuando me dieron el papelito de que estaba anotada me dio una alegría”.*

Como vemos, el desconocimiento del mundo universitario se vuelve problemático en términos concretos al punto de no saber dónde anotarse. Sin embargo, y pese a la situación vivida por Eva, la extrañeza y el temor de ese primer día está acompañado de otras sensaciones: alegría y orgullo. La sola experiencia de anotarse en carrera universitaria se refleja, en estas estudiantes, como un logro sumamente importante imposible de cuantificar. El testimonio de Rocío va en la misma dirección:

– ¿Qué recuerdo tenés del día que fuiste a anotarte?

– *El mejor, porque creo que cuando uno entra en la Facultad se siente como más lleno.*

### **El vínculo con el saber**

Uno de los aspectos que nos proponemos analizar de la experiencia universitaria es la relación que las estudiantes establecen con los saberes y sus estrategias para amoldarse a un nuevo nivel de educación. Ente10

ndemos que los saberes necesarios para desarrollar y transitar por una carrera universitaria no son sólo los académicos, sino también aquellos vinculados a las prácticas cotidianas del estudiante: saber tomar apuntes, saber aprender, saber organizar el tiempo y saber estudiar, entre tantos otros (Ezcurra, 2007).

En primer lugar, al momento de indagar sobre este aspecto, encontramos que la desarticulación entre el Plan FinEs y la Universidad a la que hacen mención Rovelli, de la Fare y Atairo (2016) se percibe tempranamente en la experiencia de cada estudiante. Eva cuenta que en el FinEs nunca hablaron de la Universidad: *“nunca nos explicaron, yo pisé la Universidad y me encontré con un mundo nuevo”.*

Consideramos que esta falta de preparación a la que hace alusión Eva es un aspecto significativo y que no sólo repercute en aspectos académicos, sino también en hábitos, expectativas y estrategias para desenvolverse por el mundo universitario. Simultáneamente, observamos que el hecho de empezar a cursar en una carrera universitaria otorga una nueva valoración del Plan FinEs. A la luz de las exigencias de la Universidad, surgen nuevos balances de la experiencia pasada y, principalmente, sobre lo aprendido. Así, el vínculo con el saber aparece problematizado por las propias estudiantes y se les presenta como un aspecto ante el cual se consideran en desventaja. Más precisamente, ya en el curso de ingreso es donde las estudiantes observan esta falta de preparación vin-

culada a los aprendizajes.

Al momento de inscribirse en la carrera, y como primer contacto estrictamente académico con la educación superior, cada ingresante recibió un cuadernillo con ejercicios (de biología, físico-química y matemática) que debieron completar y entregar en el primer día de clase. Completar el cuadernillo no fue fácil para ninguna y las razones las encuentran en la formación previa. Según Eva: *“No, yo creo que el FinEs no te prepara para la Facultad. ¿Sabés cuándo me di cuenta? Cuando tuve que hacer los cuadernillos que nos dieron para el comienzo”*.

Las estudiantes consideran que lo aprendido en las clases del FinEs fue “básico” o “poco exigente”. El momento de entregar y realizar el cuadernillo aparece como un momento importante en el testimonio de cada una por revelar la distancia entre lo aprendido en el FinEs y las exigencias del nivel universitario. A su vez, entre las propias estudiantes reconocen y observan algunas desventajas con respecto a estudiantes que terminaron la secundaria en escuelas tradicionales.

*“Yo estaba en un grupo [de Whatsapp] de Enfermería oficial [organizado por el Centro de Estudiantes] (...) Ahí te iban explicando, la realización del cuadernillo... los chicos que habían terminado el secundario, por lo que ponían ahí, era re fácil. Había gente que había terminado el colegio hacía 10 años, 15 años y no entendían nada y yo que había terminado este año pero tampoco, estaba como si lo hubiese terminado hace 10 años, porque no tuve química, matemática lo que tuve fue muy básico, ecuaciones, fracciones pero básico, básico, básico. Y en el cuadernillo era*

*bastante más elevado. Es más, tuve que contratar un profesor particular de matemática para que me explique para hacer el cuadernillo. (Eva, 22 años).*

Aquí se presenta otra desventaja: para aquellas estudiantes que vieron interrumpidos sus estudios parece ser más difícil ponerse a la altura de las exigencias de la Universidad. La experiencia de Rocío la lleva a hacer la misma consideración. En su caso, se anotó en la carrera junto a su hermana que también terminó la secundaria a través del FinEs y explica lo siguiente:

- *Después química hemos hecho muy poco. O sea, lo que era ejercicios no lo hicimos. Lo hizo mi hermana porque ella entendía. Pero lo que eran las preguntas sí lo hice.*

- *¿Tu hermana por qué entendía de química?*

- *Y porque ella fue al FinEs pero salió de la escuela y se metió en el FinEs. Yo salí de la escuela y después me metí al FinEs.*

- *¿Y ahí creés que se nota la diferencia? ¿En qué se nota?*

- *Sí, un montón. Porque sí, lo que yo no entendía de matemática ella se acordaba más. Y yo decía no puede ser. Y claro si ella había terminado el colegio y como tuvo un hijo lo dejó, ni lo dejó tampoco porque quedó embarazada y lo hizo embarazada también el FinEs. Yo dejé de estudiar y retomé al año, a los dos años. Llega un momento en que si uno no estudia después no se acuerda.*

No parece menor que Rocío señale que su hermana, con una situación muy similar a la

suya –con un hijo a cargo y habiendo terminado la secundaria en el FinEs– no haya tenido grandes inconvenientes para poder hacer los ejercicios. En este sentido, Rocío cuenta que la última vez que vio temas de química fue hace ocho años. Aparece así una nueva variable que nos permiten comprender las dificultades que se les presentan a las estudiantes: el tiempo alejadas de los estudios.

Ante el primer desafío académico que les presentó la carrera, las estudiantes elaboraron diversas estrategias individuales por fuera del propio ámbito de estudio. Dichas estrategias variaron según cada caso pero podemos destacar algunas: contratar un profesor particular, buscar soluciones en internet, pedirle a alguna persona conocida que completara los ejercicios que no podía resolver o, directamente, dejar los problemas en blanco.

Las carreras de la EURHES cuentan con un curso introductorio y obligatorio para cada ingresante con distintas comisiones de no más de cuarenta personas y compuesta por estudiantes de la misma carrera. Aunque el objetivo del curso es “introducir a los y las estudiantes a la vida universitaria”, se trabaja con un cuadernillo de “producción y comprensión de texto” en ocho clases, dos veces por semana, durante un mes. Resulta indispensable abordar este momento porque se trata de la primera experiencia como estudiantes universitarias dentro de un aula y con profesores de la EURHES.

Cuando indagamos sobre la experiencia en el curso de ingreso, encontramos que hay dos características. Por un lado, el curso puede parecer “aburrido” por no tratar temas relaciones específicamente con la carrera. Pero lo que más observamos es que la valoración del curso es sumamente positiva porque logra introducir

a las estudiantes en aquellos saberes “usualmente omitidos en los planes de estudio, los programas de las asignaturas, los dispositivos educativos, las prácticas docentes” (Ezcurra, 2007: 34). En líneas generales encontramos en el testimonio de las estudiantes que el curso de ingreso “sirvió”. En su caso Eva cuenta que:

*“Aprendí a hacer resúmenes, cómo me voy a tener que manejar con el estudio. Saber que cada vez que leo un texto lo voy a tener que subrayar para después el día de mañana no tener que leer todo de nuevo. Tener ideas principales, me re sirvió (...) Y más o menos cómo van a ser las clases, más charladas, eso es lo que me llevo yo. Un aprendizaje”.*

Entonces encontramos que el curso sirve y es valorado por las estudiantes en la medida que ambienta e introduce a cada una en “lo que es la Universidad”. Como primera aproximación a la educación superior, en el curso en cuestión, las estudiantes experimentan cómo es cursar y qué implica, en su más completa dimensión, estudiar en la Universidad. No acerca a las estudiantes a aspectos y temas de la carrera en la que se anotaron, pero sí permite vislumbrar el panorama para empezar a transitar la Universidad: cómo se cursa, cómo se estudia, cómo se rinde, etc. Una serie de saberes necesarios pero que, como hemos visto, las estudiantes no conocían, no poseían y no les fueron transmitidos previamente. Consideramos entonces que el curso de ingreso introduce estos cambios de apreciación, valoración y acción señalados por Bracchi (2016).

Durante el curso de ingreso las estudiantes tuvieron un simulacro de examen, un examen

sin puntuación pero utilizado para que cada una tuviera una experiencia del modo de evaluación en la carrera.

*"Estuvo buenísimo, acostumbrada al FinEs yo creía que iba a ser con el cuadernito al lado... me pareció que, primero me dio vergüenza a mí, porque lo que estaba leyendo yo sabía que lo había leído, me dio como vergüenza. Me dio bronca porque yo sabía que se me sentaba a leer y estudiarlo, lo contestaba perfecto. Pero acostumbrada al FinEs estaba esperando el cuaderno al lado que nunca me dejaron usar". (Jimena, 26 años).*

No descubrimos nada nuevo al decir que las exigencias de evaluación varían de un nivel educativo a otro. Sin embargo, lo que aquí aparece reflejado no tiene tanto que ver con los contenidos del examen, sino más bien con hábitos y maneras de estudiar que, recién en la Universidad, se descubren como ineficaces.

Al momento de analizar los aprendizajes de las estudiantes y el vínculo con el saber hay un actor que no puede quedar afuera: las y los profesores. Ezcurra señala que: "desde inicios de los '90s, diversas investigaciones mostraron que los profesores en el aula constituyen la variable institucional más relevante en el desempeño estudiantil, tan decisiva que su incidencia es mayor que cualquier otro factor institucional (...) son una llave cardinal para los esfuerzos por fortalecer la retención estudiantil" (2007: 41). La misma autora aclara que el trabajo de los docentes no debe ser entendido como el único componente del desempeño estudiantil, pero su relevancia también se encuentra en la experiencia de las estudiantes entrevistadas

para este trabajo. No es menor que la siguiente reflexión de Rocío haya surgido sin una pregunta que apuntara específicamente al rol o el trabajo del plantel docente.

*"Hay gente en la Facultad que no está capacitada para ser profesor (...) porque yo para leer filminas me quedo en mi casa. [La profesora] leía filminas y a mí no me sirve. A mí me sirve que me enseñen porque encima yo tengo que ir a pagar un profesor particular para que me enseñe. Un desastre (...) La flaca es re buena, no te puedo decir que no, pero como profesora no va. Nos daba un tema y se perdía y decía "uh, para que no me acuerdo qué es". Iba a la filmina y lo buscaba. Entonces... Yo sé que el presupuesto por ahí no alcanza para poner un profesor pero pongan alguien como la gente. Ellos dicen "estamos en la Facultad", bueno lo mismo digo yo: estamos en la Facultad. Yo por qué tengo que sacar de mi bolsillo para ir a pagar un particular".*

De la misma manera, en la experiencia de Rocío contrastan dos experiencias con docentes de la carrera. Por un lado, aquellos que "enseñan al ritmo de los estudiantes". La contracara son aquellos profesores que "hablan, hablan, hablan y si entendiste, entendiste, y sino jodete". Como se puede ver, el trabajo de cada docente, la manera de dar clase y la preparación que pueda tener afecta a la experiencia de cada estudiante.

De alguna manera, el testimonio de Rocío parece indicar que, en algunos casos, es la propia Universidad la que no está preparada para brindar una educación acorde a las necesida-

des de las estudiantes. Para el caso que estamos analizando, el cúmulo de desventajas con el que ingresan las estudiantes a la carrera de Enfermería se agrava, en algunos aspectos, por las condiciones que ofrece la propia Universidad. Los casos de profesores que "leen filminas" es un problema para las estudiantes. Pero Rocío también aclara lo siguiente: hay profesores que explican bien *"porque se preocupan de que cada estudiante entienda el tema y la materia"*.

Cursar una carrera universitaria modifica hábitos y prácticas de estudio, y habilita otras nuevas. Por ejemplo, Rocío cuenta que *"antes hablaba así nomás"* pero desde que comenzó a estudiar en la Universidad cambió su léxico *"por la lectura, los profesores y las materias"*. También señala su admiración por la manera de hablar de algunos profesores que describe como "única" entonces: *"hay cosas que dice y yo por ahí no las sé, entonces las tengo que buscar en el diccionario"*. Al mismo tiempo, el ingreso a la carrera no sólo modificó hábitos vinculados al estudio, sino también otro tipo de reflexiones y consideraciones de la vida cotidiana.

*"Me cambió mucho la manera de pensar, antes yo no pensaba así (...) A ver cómo decirte... una enfermedad, si yo estaba enferma y decía "bueno, es normal que pase". Ahora es como que estoy más [atenta]... voy al hospital o si me pasa algo me hago atender. Antes por ahí no le daba mucha importancia"*.

Es interesante entender que el vínculo con el saber de estas estudiantes excede los marcos y conocimientos que brinda la carrera. Utilizar el diccionario, preocuparse por la manera de hablar y modificar prácticas en la relación a la

salud también fueron aprendizajes adquiridos en su experiencia universitaria y dichos aprendizajes son sumamente valorados.

Por último, queremos destacar algunas estrategias que utilizan las estudiantes al momento de estudiar o rendir un examen. Como vimos, es frecuente contratar un profesor particular para aprender temas que la Universidad considera aprendidos. Pero también la tecnología adquiere una relevancia que no se puede pasar por alto. Rocío cuenta, por ejemplo, que entre compañeros y compañeras de comisión tienen un "grupo de estudio". Dicho grupo es un grupo de whatsapp en donde intercambian preguntas y saberes y resulta importante porque ahí *"siempre hay un nerd que entiende más"*. De esta manera, y como veremos a continuación, las redes de sociabilidad resultan importantes para las distintas instancias de evaluación.

### **Redes de sociabilidad**

Las estudiantes entrevistadas son la primera generación de su familia que accede a la Universidad. En este sentido, sin lazos sociales preestablecidos en la Universidad y sin experiencias familiares en dicho ámbito, las redes de sociabilidad alcanzadas durante la carrera deben ser elaboradas por ellas mismas y en el mismo entorno educativo. Es importante tener en cuenta esto porque como advierte Ezcurra *"las experiencias del primer año suelen resultar difíciles per se (...) ya que, por lo regular, los alumnos enfrentan cierto aislamiento inicial"* (2007: 14). Entonces, si el primer año es difícil por sí solo, a estas estudiantes se les agrega una dificultad adicional que es la de ingresar a un espacio educativo que desconocen por completo y sobre el cual sus propios imagina-

rios, como veremos, no siempre coincide con lo que de verdad ocurre.

En el curso de ingreso, las estudiantes desarrollan el primer contacto y vínculo con sus pares, y es ahí donde comienzan a formarse los primeros grupos. La socialización con el resto de los y las estudiantes se vuelve un aspecto central para conformar el oficio de ser estudiante y, en este sentido, las estudiantes empiezan a desplegar sus estrategias. Una de ellas, por ejemplo, es anotarse en la misma cursada con otras estudiantes que viven cerca para, llegado el momento, poder juntarse a estudiar y *"no tener que atravesar toda la ciudad"*. En el caso de Eva, ella cuenta que del curso *"me llevo un grupito de tres chicas y dos chicos"*. Queremos destacar y remarcar la importancia que las propias estudiantes le asignan a las nuevas relaciones y cómo, tempranamente, advierten lo estratégico y crucial que puede ser para el futuro. Eva explica: *"nos comunicamos el día de la inscripción para poder inscribirnos en la misma comisión. Como ya sabemos que vivimos dentro de todo cerca, así el día de mañana no tener que movilizarnos mucho"*. Por su parte, cuando Rocío responde qué le pareció el curso de ingreso, lo primero que señala es la relación con sus compañeros y compañeras: *"Estuvo muy bueno. Porque sí, tuve compañeros muy copados"*.

En el trabajo de campo también observamos que para algunas estudiantes el vínculo con otras y otros estudiantes se perciben como fuente de seguridad y tranquilidad al momento de encarar las primeras cursadas. Eva cuenta que cuando asistió a la primera clase, propia de la carrera, se encontró con algunos compañeros y compañeras que conoció en el curso de ingreso: *"está bueno entrar y ver caras conocidas, como que entré más relajada"*. Ante esto

también destacan que es importante que las comisiones no sean multitudinarias sino grupos reducidos de treinta o cuarenta personas. También remarcan que esta condición hace que el ambiente de la clase resulte más parecido al del FinEs –poca gente y conocida– que a una clase típica de la Universidad –multitudinaria y anónima–.

Por otra parte, es importante tener en cuenta también lo que dice Jimena cuando se le pregunta cómo era la relación con sus compañeros y compañeras: *"Yo no tuve relación, no conocía a nadie, no quería conocer a nadie tampoco, no iba a hacer amistades"*. Al menos en su experiencia, su vínculo con otras compañeras no es vista como una herramienta que pueda llegar a favorecer o facilitar la trayectoria en la carrera. Aparece una mirada más instrumental, de la Universidad en general y de las cursadas en particular, que parece estar relacionadas únicamente al hecho de "estudiar".

### **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 dicho nivel educativo "frangias 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, así se genera "una brecha que puede obstaculizar el ajuste académico (de) o

excluir a estudiantes sin el capital cultural *correcto*" (2007: 12). Entonces hay un factor condicionante a tener en cuenta al momento de analizar las trayectorias y experiencias de estudiantes universitarios: las propias Universidades. En el trabajo de campo encontramos distintas situaciones señaladas por las estudiantes en las que las condiciones y dispositivos de la propia EURHES inciden en sus desempeños y experiencias. 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).

Algunas situaciones de estudio, vinculadas estrictamente a condiciones académicas, ya fueron señaladas. De manera positiva aparece, principalmente, el curso de ingreso. Pero las estudiantes también advierten condiciones que inciden negativamente en sus recorridos educativos. Por ejemplo, el hecho de que la EURHES cuente con dos sedes para cursar resulta problemático. La sede principal no cuenta con espacios propicios para desarrollar clases de manera que algunas clases con 60 ó 70 estudiantes se desarrollan en lugares para 30 ó 40 personas. Ante esta situación las estudiantes de la EURHES han tenido que rendir parciales en la Facultad de Medicina, ya que dicha Facultad cuenta con un aula magna. Las condiciones de las aulas de la EURHES también fueron señaladas negativamente en las entrevistas. Principalmente, el hecho de que las aulas no cuenten con bancos donde apoyar los cuadernos para tomar apuntes es un tema recurrente en cada una. Eva, a modo de chiste, cuenta: *"ahora nos tocó el salón donde hicimos el curso de ingreso y que no tiene una mesa. Vamos a salir jorobados más que enfermeros"*. Lo mismo señala

Rocío: *"terminás jorobado de estar todo el día ahí sentado"*. O como dice Jimena: *"Pensé que iban a ser más cómodos los ambientes (...) Pero estudiar con los cuadernos en las piernas... no pensé que era así"*.

Otro inconveniente ligado a esto es que la sede de la EURHES en Berisso no cuenta con una biblioteca, por lo que las estudiantes deben ir hasta la Facultad de Medicina si necesitan un espacio para estudiar o acceder a un libro. De esta manera, y como refleja el testimonio de Rocío, la biblioteca se vuelve un lugar prácticamente inaccesible.

*"No, la biblioteca no la uso porque no tengo tiempo en ir a la Facultad porque acá no tenemos. En EURHES no hay. En Karakachoff tampoco, tenemos que ir a Medicina. Y es un bajón porque tenés que perder tiempo, por ahí un día completo, que en mi caso lo uso para trabajar. Y si tengo que hacer algo, bueno... me lo bajaré y lo estudiaré"*.

Pese a contar con más de 2.300 ingresantes en 2018<sup>13</sup>, el personal administrativo de la EURHES parece ser escaso si se lo compara con algunas Facultades de la misma UNLP. Las materias de Enfermería se dictan principalmente a la tarde, sin embargo la Secretaría Administrativa de la Escuela atiende al público hasta las 14 hs. En palabras de Rocío, si surge algún problema – un profesor que falta, avisar un cambio de aula, presentar un certificado, etc.– fuera de dicho horario *"te jodés, maneja"*.

Sin embargo, también las estudiantes observan algunas "ventajas" de cursar en un lugar

13 <https://www.eldia.com/nota/2018-3-11-6-11-50-la-escuela-de-salud-de-la-unlp-supera-a-12-facultades-en-cantidad-de-inscriptos-la-ciudad>

con las características que presenta el edificio de la EURHES. Desde el punto de vista de Eva: *"me gusta que sea algo así chico y no como el resto de la Universidad que es re grande (...) Porque me resulta más agradable el lugar, me resulta más cómodo que esté todo ahí. Tenés la Secretaría, la fotocopiadora, tu aula"*. Es decir, la EURHES se percibe como un lugar más "familiar" si se la compara con el resto de la Universidad que se representa como ámbito en general "anónimo" carente de referencias cercanas o precisas. De alguna manera, la EURHES –aunque su nombre así lo señala– representa un espacio más parecido al de una escuela tradicional que al de la propia Universidad y, ese aspecto, es favorable.

### **Conclusiones**

Durante nuestro trabajo identificamos dos grandes motivos por los cuales las estudiantes egresadas del Plan FinEs eligieron la carrera de Enfermería Universitaria: la salida laboral y la experiencia vivida vinculadas al trabajo de enfermeras. En estos casos, el Plan FinEs aparece como un plan educativo mediante el cual pudieron terminar los estudios secundarios. Sin embargo, en sus vivencias no existe una conexión directa entre el estudio secundario y el nivel universitario.

Para este grupo de estudiantes, ingresar a la Universidad significó enfrentarse a numerosos retos y nuevas situaciones. Si el desafío de todo estudiante con intención de recibirse es el de estudiar, en el caso que analizamos se presenta un factor adicional: aprender a transitar el mundo universitario sin antecedentes cercanos que faciliten ese aprendizaje. Y, como vimos, es un aprendizaje solitario en un ámbito que definen principalmente como caótico y absolutamente

nuevo, pero al mismo tiempo empujadas por el orgullo y las expectativas de un futuro laboral mejor del que conocieron.

En relación al vínculo con los saberes, y de acuerdo a los testimonios, podemos identificar situaciones en las que la Universidad facilita los aprendizajes y otorga herramientas –como el curso de ingreso– pero otros en los que las propias estudiantes observan falencias que obstaculizan dicho proceso. Al mismo tiempo, se problematizan experiencias pasadas relacionadas al estudio.

Entendemos que la experiencia en la Universidad es un proceso enriquecedor para estas estudiantes, más allá de los logros académicos alcanzados por cada una. Ingresar a la Universidad significa, no solamente estudiar una carrera, sino también adquirir otros conocimientos y aprendizajes –que no siempre se vinculan tan directamente con la carrera en cuestión–, resignificar situaciones vividas, y desarrollar nuevos vínculos sociales. El ingreso y la experiencia en la Universidad repercuten en aspectos de las biografías personales que adquieren relevancia y significado más allá del mundo universitario. A su vez, la experiencia en la Universidad habilita nuevas prácticas sumamente destacadas por las estudiantes. Para ellas, la experiencia en la Universidad es un proceso valorado y gratificante en sí mismo, aún con todos los desafíos que implica, y más allá de los logros alcanzados.

Entonces resulta fundamental considerar las consecuencias que tiene para cada estudiante vivir la experiencia de estudiar en la Universidad, ampliando aquella mirada que entiende el rol y los objetivos del nivel superior sólo en términos de egresados y egresadas por año. Quizás la respuesta de una de las estudiantes sea una síntesis de la investigación:

– ¿Cambió tu manera de estudiar desde que empezaste la Facultad?

– *Cambió mi vida entera.*

### **Bibliografía**

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2013). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- 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.
- Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa en la Argentina*, FLACSO-GEL, Buenos Aires.
- Carli, S. (2012). "El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública". Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- 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.
- González, F. M. (2014). "Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013) [en línea]. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2012). "Metodología de las ciencias sociales", 2º ed., Buenos Aires, Cengage Learning Argentina, 2012.
- 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".