

Expectativas en torno a la universidad y elección de la carrera. Un análisis sobre casos atípicos de graduados/as y estudiantes en fase de finalización que son primera generación universitaria

Expectations around university and career choice. An analysis of atypical cases of graduates and students in the finishing phase who are first generation university students

Expectativas universitárias e escolha profissional. Uma análise de casos atípicos de licenciados, licenciados de primeira geração e estudantes em fase de conclusão

Santiago Garriga Olmo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

santiago.garriga@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5778-5051>

Recepción: 26 Febrero 2024

Revisado: 15 Abril 2024

Aprobación: 15 Abril 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

En este trabajo analizamos las expectativas en torno a los estudios universitarios y la elección de la carrera por parte de estudiantes y graduados/as que son primera generación universitaria. Nuestro interés por esta población particular obedece a que se trata de casos atípicos. La perspectiva teórica es la relación con el saber y la sociología disposicionalista y contextualista. La metodología es cualitativa y utilizamos como técnica la entrevista en profundidad sobre una muestra de 35 estudiantes de tres carreras de la Universidad Nacional de La Plata. Las familias y la experiencia escolar fueron centrales en la construcción de expectativas mientras que la elección de la carrera se definió a partir del tránsito por la escuela secundaria, en la propia experiencia universitaria como así también en otros ámbitos no escolares.

Palabras clave: expectativas, elección de carrera, primera generación de estudiantes universitarios, relación con el conocimiento, desigualdades.

Abstract

In this paper we analyse the expectations regarding university studies and career choice of first-generation university students and graduates. Our interest in this particular population is due to the fact that they are atypical cases. The theoretical perspective is the relationship with knowledge and dispositionalist and contextualist sociology. The methodology is qualitative and we used in-depth interviews with a sample of 35 students from three degree courses at the National University of La Plata. The families and the school experience were central in the construction of expectations, while the choice of career was defined on the basis of the transit through secondary school, in the university experience itself as well as in other non-school environments.

Keywords: expectations, career choice, first generation of university students: relationship with knowledge: inequalities.

Resumo

Neste artigo, analisamos as expectativas em relação aos estudos universitários e à escolha de carreira dos estudantes universitários e licenciados de primeira geração. O nosso interesse por esta população em particular deve-se ao facto de se tratar de casos atípicos. A perspectiva teórica é a relação com o saber e a sociologia disposicionalista e contextualista. A metodologia é qualitativa e utilizámos entrevistas em profundidade com uma amostra de 35 estudantes de três cursos de licenciatura da Universidade Nacional de La Plata. As famílias e a experiência escolar foram centrais na construção das expectativas, enquanto a escolha da carreira foi definida com base no trânsito pela escola secundária, na própria experiência universitária e noutros ambientes não escolares.

Palavras-chave: expectativas, formação profissional, primeira geração de estudantes universitários, relação com o conhecimento, desigualdades.

Introducción

En los últimos años la problemática del abandono en el nivel universitario se convirtió en un tema recurrente en las investigaciones del campo de la educación superior y parte del debate público. De la mano del aumento de la matrícula, proliferaron estudios que abordaron la problemática de la desigualdad vinculada al ingreso, y en menor medida a la permanencia y el egreso en carreras universitarias. La preocupación se sustenta en investigaciones que señalan “patrones de desigualdad social” (Adrogué y García de Fanelli, 2021) en el acceso a la educación superior y estadísticas oficiales que muestran el porcentaje de retención y egreso en las universidades públicas del país. Desde hace un tiempo los indicadores presentan poca variación pese a que se han implementado políticas y programas, tanto estatales como institucionales, orientadas a democratizar el acceso, sostener la permanencia y promover el egreso de estudiantes universitarios/as. Sin embargo, en lo que hace a las políticas de articulación entre nivel secundario y universitario, algunos autores señalan que no hay pruebas fehacientes sobre su impacto, es decir, si contribuyen o no a disminuir el desgranamiento universitario (Visacovsky y Frank Italia, 2016).

La desigualdad en el acceso a la educación superior se presenta como resultado de condiciones económicas y escolarización del grupo familiar. Suasnábar y Rovelli mostraron un aumento en la composición de la matrícula universitaria por parte de jóvenes entre 18 y 30 años pertenecientes a los grupos sociales de menos ingresos en el período 2004-2012. Sin embargo, los autores señalan una “tendencia hacia la profundización de circuitos diferenciados según ingresos” (2016: 99). Esto quiere decir que los sectores de menores ingresos se vuelcan hacia “circuitos de formación con menor legitimación social” (2016, p. 99) como son las instituciones no universitarias. En un estudio más reciente, Adrogué y García de Fanelli (2021) muestra la misma tendencia y agregan la variable nivel educativo del hogar: “los estudiantes que son primera generación universitaria tienen cuatro veces menos chances que aquellos cuyos padres tienen educación universitaria de estudiar en este nivel” (2021, p. 46). Todo esto puede estar asociado a las dificultades económicas para iniciar una carrera universitaria, desde ya, pero también está vinculado al horizonte de expectativas de los/as estudiantes (Corica, 2012; Autor, 2024). Corica (2012) mostró las diferencias en las expectativas de los/as estudiantes según su sector de procedencia, en la proyección a cinco años los/as estudiantes de sectores altos se proyectan terminando una carrera universitaria mientras que la mayoría de los/as estudiantes de sectores más bajos se imaginan trabajando.

A su vez, las desigualdades socioeducativas también se expresan en los primeros años^[i] de las carreras universitarias cuando se analiza el abandono y existe consenso en señalar que en el ingreso a la universidad es donde se concentra esta problemática. Las estadísticas recabadas por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) reflejan una tendencia estable (ver Tabla 1). En el caso de las universidades públicas, la retención de estudiantes en el primer año^[ii], con excepción del período 2016-2017 que marca un descenso llamativo, mantiene un porcentaje casi inalterable alrededor del 61% y 63% para el periodo entre 2015-2022.

Tabla 1

Universidades públicas estatales porcentaje de retención en el primer año

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Retención en 1º año	63%	51,7%	63,9%	62,1%	62,3%	62%	61,6%

Fuente: Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018; 2018-2019; 2019-2020; 2020-2021; 2021-2022.

Esto significa que casi el 40% de los/as estudiantes que ingresan a una carrera interrumpen los estudios durante el transcurso del primer año^[iii]. Sin embargo, no siempre resulta adecuado hablar de abandono^[iv] sino de un fenómeno mucho más complejo sobre el cual, además, en nuestro país hay poco consenso acerca de cómo cuantificarlo (Santos Sharpe, 2018).

Tabla 2

Tasa de cambio entre ofertas académicas y Tasa de cambio entre ofertas académicas de diferentes ramas 2016 2017 2018 2019

Año de ingreso	2016	2017	2018	2019
Tasa de cambio entre ofertas académicas	21,6%	22,7%	22,2%	23%
Tasa de cambio entre ofertas académicas de diferente rama	No hay datos	9,9%	10,2%	10,8%

Fuente: Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019; 2019-2020; 2020-2021; 2021-2022. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

La tabla 2 muestra que alrededor del 20% de los/as nuevos/as ingresantes a las universidades públicas nacionales cambian de carrera uno o dos años después de haber ingresado. Mientras que cerca del 10% no solo cambia de carrera, sino que la nueva carrera elegida es de distinta rama de estudio. En definitiva, existe un porcentaje significativo de estudiantes que cambian de carrera sin que ello implique un abandono definitivo de sus trayectorias universitarias.

Sin embargo, es llamativa la constancia de las estadísticas para el período que aquí se muestra. Los porcentajes de retención y cambio de oferta no se alteran pese a las políticas estatales y programas institucionales implementadas^[v] en los últimos años con el propósito de consolidar las trayectorias universitarias y disminuir las brechas de desigualdad. Esta tendencia nos permite imaginar que muchas veces las expectativas y la elección de la carrera por parte de los/as estudiantes exceden a los alcances de dichas políticas y programas y, siguiendo el planteo de Cambours de Donini y Arias (2016), en determinadas circunstancias la problemática del abandono puede estar más asociada a cuestiones actitudinales de los/as estudiantes, es decir, contención y satisfacción con la vida universitaria, que por motivos económicos o laborales. Debemos tener en cuenta también que el sistema universitario argentino presenta rasgos particulares respecto a otros países: la gran oferta educativa^[vi] hace que, quizás, los/as estudiantes ingresen sin conocer todas las opciones, mientras que el sistema de ingreso libre e irrestricto habilitaría muchas veces al “efecto prueba”, algo que “suele darse con mayor intensidad en los sistemas de libre admisión” (Marano, 2023, p. 243).

Por todo esto podemos decir que las expectativas y la elección de la carrera son elementos claves de las trayectorias y la continuidad de los estudios universitarios. Por lo tanto, consideramos necesario indagar desde un enfoque que nos permita conocer la perspectiva de los/as estudiantes acerca de dos cuestiones: primero, la conformación de expectativas y la idea de continuar estudios universitarios y, segundo, los motivos que llevan a la elección de la carrera, en qué contexto se elige y por qué.

El presente trabajo se nutre de los prolíficos antecedentes sobre el ingreso de estudiantes a la universidad y, en este sentido, consideramos que contribuye a complementar los conocimientos alcanzados acerca de la problemática en torno al ingreso, abandono y la elección de la carrera. Al indagar sobre la construcción de expectativas y la elección de la carrera de estudiantes que avanzaron hasta la fase de finalización o graduación, podemos contribuir desde un aspecto poco explorado: los casos “acertados” de la carrera en cuestión. De esta manera, hacemos una entrada “al revés” al campo al preguntarnos por las expectativas y la elección de quienes ya sabemos que continuaron estudiando. Analizamos estos dos aspectos porque, desde nuestra mirada, las expectativas y la elección de la carrera no son elementos escindidos, sino que se vinculan dialécticamente.

¿Por qué estudiar casos de primera generación universitaria?

El interés se centra sobre una población particular: estudiantes que son primera generación universitaria. Siguiendo a Ezcurra (2011), se trata de una población *en desventaja*. Dado el interés por abordar temas vinculados a las desigualdades en el nivel universitario, optamos por esta categoría por considerar que es un indicador aproximado de la posición social de los/as estudiantes (Cotignola y otros, 2017; Fernández y otros/as, 2022) pero sin perder de vista que esto no implica idénticas condiciones de vida.

Aun así, en lo que respecta al campo educativo, y más aún en el nivel universitario, esta categoría permite visibilizar desigualdades en las experiencias y trayectorias de los/as estudiantes. De acuerdo a lo que señala García “los estudiantes universitarios de primera generación, es decir, aquellos cuyos padres no son graduados universitarios, tienen aproximadamente 2,65 veces más probabilidad de abandonar que aquellos cuya madre o padre son graduados universitarios” (2017, p. 15).

Para la presente investigación tomamos como estudiantes de primera generación universitaria a estudiantes cuyos padres y madres no cuentan con título universitario. Esto obedece a dos criterios. El primero es en algunos casos los/as propios/as estudiantes manifestaban durante la entrevista^[vii] que su padre o madre contaba con alguna experiencia universitaria, sin embargo, no les resultaba relevante y consideraban ser la primera generación universitaria en su familia, en algunos casos quizás por ser los/as primeros/as graduado/as, en otros porque la experiencia de sus progenitores había sido breve e irrelevante al punto que ni los/as estudiantes podían precisar cuándo, cuánto y qué habían estudiado^[viii]. En segundo lugar, por una cuestión de acceso y llegada al campo, es más fácil preguntar y saber por el nivel educativo de padres y madres que, por ejemplo, sus ingresos económicos, además de que éste último es un indicador mucho más dinámico.

Entre los/as estudiantes entrevistados/as hay hijos/as de desocupados e inmigrantes, madres con hijos/as, estudiantes que viven con sus padres y otros/as se trasladaron desde ciudades lejanas para vivir en una pensión, algunos/as trabajan al mismo tiempo que estudian y otros no, por mencionar algunos ejemplos.

En algunos casos son graduados/as recientes y, en otros, estudiantes que avanzaron hasta la fase de finalización de los estudios, es decir, que se encuentran cursando los últimos años o las últimas materias de la carrera, esto nos permite afirmar que se trata de estudiantes que alcanzaron la afiliación institucional (Coulon, 1995) al mundo universitario. En todos los casos consideramos que constituyen casos atípicos de afiliación y trayectorias consolidadas.

Metodología

Para la presente investigación adoptamos la metodología cualitativa y utilizamos como técnica para la construcción de los datos la entrevista en profundidad. La muestra se compone de 35 estudiantes distintas carreras de la Universidad Nacional de La Plata: 12 de Enfermería Universitaria (Facultad de Ciencias Médicas), 13 de Sociología^[ix] (Faculta de Humanidades y Ciencias de la Educación) y 10 de Ingeniería^[x] (Facultad de Ingeniería). El trabajo de campo se llevó adelante entre abril de 2021 y diciembre de 2023. En muchos casos, entrevistamos en más de una oportunidad al/a mismo/a estudiante. Esto obedece a la estrategia adoptada, preferimos tener más de un encuentro con el/a estudiante en lugar de uno solo y muy largo, algunas veces el/a estudiante no disponía de tiempo suficiente y tuvimos que reprogramar el encuentro para continuar con la entrevista, pero también detectamos que la entrevista podía tornarse muy larga para el/a entrevistado/a. Por lo tanto, el trabajo de campo se nutre de 63 entrevistas, de las cuales 4 fueron de forma presencial en distintos espacios de la UNLP y el resto vía Zoom. Todas las entrevistas fueron grabadas para su posterior análisis bajo el consentimiento de las personas entrevistadas.

Marco teórico

El marco teórico de la investigación se sostiene por los aportes teóricos de distintos autores. En primer lugar, *la relación con el saber* que plantea Bernard Charlot (2008) y para abordar casos atípicos en el ámbito educativo. Siguiendo la línea argumental de esta perspectiva, partimos de una lectura *en positivo*, sin reducir a los sujetos a un grupo de pertenencia sino prestando atención a lo que los/as estudiantes hacen, es decir, las actividades y las *prácticas educativas familiares* sin reducir la mirada solamente a su posición social que

implicaría, según Charlot, una mirada deficitaria de los sujetos. En torno a las expectativas, nos resulta interesante atender a la idea de *movilización*: la movilización es lo que produce la actividad “pero movilizarse es también comprometerse en una actividad porque se está llevado por móviles, porque se tienen ‘buenas razones’ para hacerlo” (2008: 89).

En segundo lugar, nos valemos de los aportes de la sociología disposicionalista y contextualista de Lahire (2019) que nos conduce a indagar en las prácticas observables de los sujetos entendiendo que éstas son resultado de un pasado incorporado y un contexto presente, entendiendo que las *disposiciones* son el “pasado incorporado” por el sujeto, es decir, “aquello que el actor trae consigo al escenario de la acción” (2019: 5), en este sentido, “hablar de ‘disposición implica entonces *propensión. tendencia* para creer, pensar, ver, sentir, apreciar o actuar de cierta manera” (2019, p. 7).

Expectativas en torno a la universidad: disposiciones y contextos para el inicio de estudios universitarios

Una de las preguntas que orienta este trabajo nos lleva a indagar acerca de las expectativas. ¿Cómo se construyen las expectativas por parte de estudiantes que son primera generación universitaria? ¿En qué contextos emerge y cuáles son las experiencias que disponen a los/as estudiantes a iniciar una carrera universitaria? Entendemos que estas preguntas adquieren especial relevancia en el caso de estudiantes que son primera generación universitaria.

A continuación, veremos que las actividades y prácticas desarrolladas en el contexto familiar, como así también el contexto escolar, fueron preponderantes en la construcción de disposiciones en torno a los estudios universitarios.

Disposiciones en el contexto familiar

En las experiencias de los/as estudiantes, aun siendo primera generación universitaria, el contexto familiar tuvo un rol preponderante para promover la continuidad de los estudios universitarios. Constituyó un espacio en el que sus distintos integrantes alentaron las expectativas en torno a la universidad y, de esta manera, construyeron una disposición por la *opción universitaria* desde muy jóvenes que, como se ve en el siguiente diálogo, no implicó algún tipo de duda o cuestionamiento.

– ¿En qué momento decidiste estudiar una carrera?

– No, yo tenía pensado ya desde la secundaria tenía pensado, no sé por qué, por qué no consideraba la idea de no estudiar nada, no sé. Porque capaz no sabía qué hacer si no estudiaba pero siempre pensé estudiar. (Eloy, graduado de Ingeniería, comunicación personal, 24 años).

Los/as estudiantes recuerdan diálogos y situaciones en el contexto familiar a través de los cuales fueron naturalizando y conformando esta disposición. Estas *expectativas tempranas* pueden ser una ventaja para estos/as estudiantes que, de esta manera, visualizan la *opción universitaria* como horizonte y sobre el cual empiezan a construir un sentido en torno al futuro.

Una frase bastante presente que me decía mi mamá era “la única herencia que les puedo dejar es un título”. Desde muy pibito así que siempre supe que iba a estudiar, siempre supe. (Salvador, graduado de Sociología, comunicación personal, 27 años).

De esta manera, y desde muy jóvenes, los/as estudiantes incorporaron la idea de continuar estudios universitarios. Sin embargo, como sostiene Charlot (2008), el contexto no ejerce una influencia mecánica sobre los individuos y la influencia no es una acción del entorno sobre el individuo sino una relación del individuo con el mundo y los sistemas simbólicos. En este sentido, encontramos que las *prácticas educativas familiares* resultaron relevantes para conformar las expectativas y disposiciones en torno a la universidad, el sentido que los/as estudiantes le atribuyen al estudio en general y de qué manera se construye la *opción universitaria*. Prestar atención a estas *prácticas* reviste especial interés porque, como señala Charlot (2008), las transmisiones simbólicas y culturales se desarrollan a través de actividades. Estudios recientes también

muestran la relevancia que tienen las transmisiones simbólicas y su influencia en la construcción de aspiraciones y deseos en el seno de familias trabajadoras (Muñiz Terra, 2021).

Así, observamos algunas *prácticas educativas familiares* que dan cuenta del lugar que ocupó el estudio en la vida de los/as estudiantes: “*mamá lo único que me exigía era no llevarme materias, eso me decía*” (Silvana, graduada de Enfermería, comunicación personal, 52 años). Muchos/as estudiantes contaron que, cuando se trataba de la escuela, las familias no escatimaban en gastos o esfuerzos (“[mi papá] *él siempre me dio las herramientas para estudiar, él siempre, siempre, siempre apoyándome con la escuela, con todo, no me faltaba nada para estudiar*” (Gisela, graduada de Enfermería, comunicación personal, 34 años). Esto se manifiesta de diversas maneras, destinar recursos económicos para pagar la cuota de una escuela que consideraran como una buena opción^[xi] como así también dedicar tiempo a las actividades escolares: “*mis viejos como que siempre estuvieron arriba mío como para ver cómo me iba en el colegio*” (Ariel, estudiante de Ingeniería, comunicación personal, 24 años).

A su vez, vemos que la elección de la escuela secundaria obedece, por ejemplo, a criterios y expectativas educativas sobre sus hijos/as. Más allá de las posibilidades y condiciones económicas, movilizaron recursos disponibles en torno al interés y la preocupación por “lo escolar”. Se trata de familias que se movilizan, ponen recursos en movimiento, se comprometen con una actividad “porque se tienen ‘buenas razones’ para hacerlo” (Charlot, 2008, p. 89). El testimonio de Horacio, hijo de un padre albañil y madre empleada de comercio, y con dos hermanas mayores con título universitario, es un ejemplo de esto:

– En relación al colegio decís ‘nunca hubo un no’, ¿qué quiere decir?

– Que por ahí si necesitaba plata para una cartulina o los materiales o un viaje de estudio siempre había predisposición. (Horacio, estudiante de Sociología, comunicación personal, 23 años).

Los/as estudiantes construyeron disposiciones y expectativas en torno a la universidad a partir de la relevancia y sentido que tiene el estudio en su entorno familiar. Por lo tanto, más allá del clima educativo del hogar, en el contexto familiar y a partir de prácticas por parte de sus integrantes, los/as estudiantes incorporan un sentido sobre el estudio en general y disposiciones en torno a la universidad en particular. Esto da lugar a disposiciones duraderas ya que, como veremos más adelante, se presentan situaciones de estudiantes que tuvieron trayectorias educativas discontinuas y retomaron los estudios años después de su última experiencia educativa.

Disposiciones en el contexto escolar

Otro contexto que promovió la continuidad de los estudios fue la escuela. En líneas generales, encontramos que para los/as estudiantes, la experiencia escolar fue significativa y al respecto sobresalen dos cuestiones. La primera, los aprendizajes y actividades desarrolladas en la escuela y la labor de algunos/as docentes. La segunda, los vínculos con compañeros/as y docentes con formación universitaria. El contexto escolar habilitó a que algunos/as estudiantes imaginaran la posibilidad de continuar estudiando y en otros casos reforzó dicha disposición.

Según Saraví (2015), la escuela es un espacio de socialización y construcción de subjetividades que excede la transmisión de conocimientos disciplinares institucionalizados. Sostiene que en el escenario social actual de aumento de las desigualdades existe un proceso de diferenciación tan abrupto que conlleva a estilos y experiencias de vida profundamente disímiles que denomina *fragmentación social*: “los individuos nacen, crecen y viven en mundos aislados que condicionan sus experiencias de vida e incluso su propia subjetividad, produciendo y reproduciendo las condiciones de desigualdad que le dieron origen” (2015, p. 51). Desde hace décadas, en el campo educativo, el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires atraviesa un proceso similar de fragmentación en el que “cada escuela es una isla” (Kessler, 2002, p. 107). Por lo tanto, ante este escenario, es cierto afirmar que la experiencia escolar puede promover o desalentar distintas expectativas y trayectorias

futuras. En nuestro trabajo encontramos que las experiencias de los/as estudiantes en el contexto escolar habilitó y promovió la disposición por la *opción universitaria*: “en el último año estaba toda la cosa de si íbamos a estudiar algo. Es lo que te preguntan todos los docentes, es lo que te preguntan las preceptoras” (Fátima, estudiante de Sociología, comunicación personal, 24 años).

Un informe de la CEPAL señala que la composición social heterogénea al interior de las escuelas favorece a los/as estudiantes menos favorecidos y produce “cambios favorables en las expectativas que tienen estos niños sobre sus propios logros educativos” (2010, p. 97). Al respecto, nuestro trabajo de campo nos permite hacer observaciones en el mismo sentido. Los/as estudiantes transitaron por escuelas en las que se promovía la continuidad de estudios universitarios, ya sea a través de actividades institucionales de articulación con las universidades, como así también a partir de sus relaciones con compañeros/as y docentes. En las entrevistas los/as estudiantes mencionan, por ejemplo, actividades organizadas por las propias escuelas que los acercó al mundo universitario:

– Pasó que en el último año nos llevaron de la escuela ahí a la FaHCE [Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación] a hacer un recorrido (...) Aparte de que nos presentaron la Facultad re bien, me re gustó, también habían ido de la Universidad, creo que antes o después, no me acuerdo, a presentarnos cómo eran la Universidad en sí, no solo la FaHCE, así que medio que ahí me terminé de convencer.

– ¿A dónde es que fueron a presentarse?

– A la escuela. Creo que eran los de “Vení a la UNLP”^[xiii] los que fueron primero a la escuela y después nos hicieron la invitación a la FaHCE. (Candelaria, estudiante de Sociología, comunicación personal, 21 años)

Por otro lado, respecto a las relaciones con los grupos de pares, se trata de jóvenes que estudiaron en escuelas donde, en general, sus compañeros/as tenían la idea asimilada de estudiar en la universidad. Así es el caso de Julieta, estudiante de Sociología, hija de una madre enfermera y padre repartidor de una droguería, quien transitó todos los niveles educativos en un colegio privado de Ensenada al que describe así: “*había de todo (...) Tenía compañeros que de vacaciones se iban a Disney y compañeros que no conocían la costa. Es así de distinto, ¿no? Era muy diverso, la verdad*” (Julieta, estudiante de Sociología, comunicación personal, 22 años). Al preguntarle a Julieta en qué momento decidió estudiar una carrera universitaria cuenta lo siguiente:

Eeehh... claro, ese fue como el gran tema. Porque yo, digamos... quizás, ahí también comparándome por ahí con mis compañeras de la secundaria... uno como que ya pensaban qué querían ser, y más qué querían ser, qué querían estudiar, ¿no? Y yo no, siempre te preguntan qué querés ser cuando seas grande pero nunca me habían preguntado qué quería estudiar y mi familia tampoco me había dicho como que tenía que estudiar algo (se ríe). O sea, parece una pavada pero yo no lo pensaba, digamos. Y nada, llegó como quinto año, sexto año... (...) y todo el mundo ya empezaba a hablar de qué quería ser o qué quería estudiar y nada, yo como que contaba eso en mi casa y, no sé cómo habrá sido la verdad, pero en algún momento ellos me dijeron que sí, que podía seguir estudiando, como habilitarme eso ¿no? (Julieta, estudiante de Sociología, comunicación personal, 22 años).

Como señala Charlot, “las relaciones sociales producen efectos sobre los sujetos” (2008, p. 77), y en este caso la experiencia escolar y las relaciones con compañeros/as de la misma escuela, pero de sectores sociales más altos (“*que se iban de vacaciones a Disney*”), fue clave para imaginar la posibilidad de continuar una carrera universitaria. Como muestran numerosas investigaciones (Veleda, 2002; Bracchi, 2006; Suasnábar y Rovelli, 2016; Autor, 2024), existen notorias desigualdades en torno los imaginarios y expectativas de continuar estudios universitarios de acuerdo a la clase y el sector social del/a estudiante y, en este sentido, para estudiantes de clases altas es una opción mucho más naturalizada. En experiencias como la de Julieta los/as estudiantes entablan relaciones en el contexto escolar que rompen las dinámicas del entorno familiar y les permite proyectar una opción hasta entonces impensada.

Como se aprecia en el siguiente testimonio, observamos que la movilización de las familias, materializadas en la decisión y los esfuerzos para que sus hijos/as transiten el nivel secundario en determinadas escuelas, también fueron importantes:

Había una familia, un núcleo, que quería que les pibes vayan a la Facultad ¿viste? Era algo como bastante concebido. Desde a nivel núcleo familiar pero también del secundario. Por eso no es casual que en mi secundaria estaban estos viajes a conocer universidades y qué sé yo, pero bueno, un poco eso. (Jerónimo, graduado de Sociología, comunicación personal, 23 años).

Este tipo de actividades desarrolladas por las instituciones escolares fueron mencionadas por varios/as estudiantes. Con el propósito de brindar información sobre las opciones de carreras, la experiencia escolar permitió que muchos/as asistieran a charlas o visitas a facultades que propició un mayor acercamiento al mundo universitario.

A su vez, en el contexto escolar, también fue valiosa la figura de aquellos/as docentes que alentaban el aprendizaje y el conocimiento y se destacaban por sus maneras de enseñar, como así también por su formación universitaria. Beatriz, graduada de Ingeniería, destaca las clases de un profesor que *“era docente universitario en la Facultad de Ciencias Exactas y a mí me gustaba mucho cómo él enseñaba”* (Beatriz, graduada de Ingeniería, comunicación personal, 28 años). En los testimonios de los/as estudiantes sobresalen experiencias muy alejadas del “aburrimiento” que Saraví interpretó como un factor del sin sentido que tiene la escuela en para muchos/as jóvenes. En los casos que encontramos, en líneas generales, se trata de estudiantes que valoran su experiencia escolar por lo aprendido, las actividades desarrolladas, las relaciones con docentes y compañeros. Es decir, la experiencia escolar contribuyó en la construcción de expectativas en torno a la universidad.

Disposiciones y contexto en la elección de la carrera

Como señalamos, en la mayoría de los casos la disposición de los/as estudiantes a iniciar una carrera universitaria estuvo presente desde muy jóvenes, sin embargo, esta disposición no alcanza para definir qué carrera elegir. Es posible suponer que la trayectoria y la experiencia en la escuela secundaria es un aspecto central para decidir qué carrera estudiar. Aunque la elección de la carrera adquiere muchas veces un carácter contingente (Carli, 2012), un aspecto que intentaremos mostrar es que dicha elección puede definirse por diversas experiencias y contextos que exceden, a veces, el marco de la escuela. Presentamos a continuación los casos de las tres carreras entendiendo que cada una presenta algunos aspectos particulares.

Estudiar Ingeniería

Los/as estudiantes de Ingeniería desarrollaron trayectorias educativas continuas por lo tanto el ingreso a la universidad se dio inmediatamente después de haber finalizado los estudios secundarios. Respecto a la elección de la carrera, hallamos que la experiencia escolar fue muy importante: ya sea por los contenidos aprendidos, por la influencia de docentes ingenieros e ingenieras y por las herramientas e información que adquirieron en el ámbito escolar. En algunos casos, el capital social de las familias también contribuyó para que pudieran conocer un poco más acerca de la ingeniería en tanto disciplina.

En primer lugar, los/as estudiantes manifestaron un interés con algunos conocimientos vinculados a la Ingeniería: *“matemática, física, química siempre me gustaron y tenía facilidad con eso”* (Augusto, graduado de Ingeniería, comunicación personal, 25 años). Es importante señalar que en la mayoría de los casos finalizaron la secundaria bajo la orientación de Ciencias Naturales o en escuelas técnicas, lo que les permitió tener un acercamiento temprano y sostenido a los contenidos de las disciplinas que hacen a la formación de ingeniero/a. De esta manera, la experiencia escolar aparece como un elemento destacado en donde aprendieron contenidos, visibilizaron la Ingeniería como opción e incorporaron información valiosa de la que no disponían muchas veces en sus entornos familiares. Para Gustavo, hijo de una empleada de comercio, la experiencia escolar fue fundamental y cuenta que allí, en el marco de una actividad organizada por una docente, tuvo el primer contacto con una ingeniería hidráulica y esto lo ayudó a definir qué estudiar:

Yo ya sabía como por cuarto año de secundario, una cosa así, que tenía ganas de estudiar Ingeniería. No sabía bien cuál, sabía que había varios tipos de Ingeniería pero no sabía bien cuál (...) Ese año, en sexto, tuve una charla (...) con una ingeniera, bah era casi ingeniera, de hidráulica... (...) fue muy amable conmigo, me explicó toda la carrera, todos los detalles, toda la salida laboral, todo lo que yo podía llegar a conseguir teniendo el título de Ingeniero Hidráulico. Y me compró, la verdad me compró muchísimo, además me cerraba por todos lados después de eso. (Gustavo, estudiante de Ingeniería, comunicación personal, 23 años).

En el caso de Candelaria, hija de un padre y albañil y madre operaria, también vemos la importancia del contexto escolar. Egresada de una escuela técnica con orientación en química continuó la carrera de Ingeniería Química y cuenta lo siguiente:

Como yo estaba en la Tecnicatura de Química, me interesaba ese ambiente. Y tenía dos profesoras que eran ingenieras químicas y bueno, ellas nos contaban de sus trabajos, de lo que hacían, me puse a investigar un poco más y ahí fue que me decidí. Le preguntaba cosas, como que me metía más en el tema con ella. (Candelaria, estudiante de Ingeniería, comunicación personal, 26 años).

Como vemos, la escuela fue fundamental para la elección. A su vez, y vinculado a las expectativas y disposiciones tempranas del contexto familiar, también aquí la movilización familiar fue importante. Melisa cuenta que *“fui descartando en realidad carreras en base a lo que me gustaba”* (Melisa, estudiante de Ingeniería, comunicación personal, 25 años), sin embargo, como en otros casos, cuenta que la conversación que mantuvo con un ingeniero conocido de su mamá reforzó la decisión.

Entendemos que la elección está vinculada también al sentido que tiene estudiar una carrera. Para Gustavo, que ingresó a la carrera de Ingeniería Hidráulica, la experiencia de la inundación de la ciudad de La Plata fue algo que lo marcó y su elección nace por:

Este deseo de querer cambiar la realidad (...) Y bueno, fue también el construir y mezclar muchos ladrillitos que tenía, el porqué de la inundación, porqué ahora estas obras, esto está bueno, o sea, muchos pensamientos lineales que fueron mezclándose y cuando apareció el nombre de Hidráulica me cerró por todos lados. (Gustavo, estudiante de Ingeniería, comunicación personal, 23 años).

De esta manera, el ingreso a la universidad se dio sobre la base de algunos conocimientos y cierta información acerca de la Ingeniería como disciplina y como carrera universitaria.

Por otra parte, entre los/as estudiantes de Ingeniería, encontramos algunos casos en los que cambiaron de carrera. De todos modos, estos cambios se dieron dentro de la oferta académica de la misma Facultad, por ejemplo, estudiantes de Ingeniería Civil que luego se anotaron en Ingeniería Hidráulica como una estrategia para poder avanzar en la carrera:

Al estar anotado en las dos carreras tenía la ventaja de poder anotarme a materias que se dictaban, capaz, en un solo semestre para una y en otro semestre para otra. Entonces como estaba en las dos podía cursarlas cuando quisiera. (Augusto, graduado de Ingeniería, comunicación personal, 25 años).

Pero al mismo tiempo, vemos que los estudiantes descubren su interés por otra rama de la Ingeniería durante la propia experiencia universitaria: *“muchos de mis compañeros se anotaron en las dos y yo dije ‘bueno, vamos a anotarnos en las dos’. Y cuando vi que me gustaba más Hidráulica dije ‘bueno, me quedo con esta’* (Ariel, estudiante de Ingeniería, comunicación personal, 24 años). Vemos que cambiar de carrera no implica necesariamente el abandono de los estudios, incluso puede llegar a ser una estrategia que se dan los/as estudiantes pero más importante aún, y como se ve con mayor claridad en los casos de Sociología, la experiencia universitaria muchas veces contribuye a elegir qué carrera estudiar.

Estudiar Enfermería

La gran mayoría de los/as estudiantes de Enfermería tuvo alguna experiencia previa en el nivel superior (8 en carreras universitarias y 3 en terciarias) sin lograr, en ningún caso, concluir dichos estudios, por lo que

Enfermería constituye una segunda opción luego de las experiencias interrumpidas. Dichas interrupciones obedecieron a distintos motivos, principalmente situaciones de embarazo y la necesidad de abocarse a tareas domésticas y de cuidado por parte de las estudiantes. Es decir, desarrollaron trayectorias educativas discontinuas y en ningún caso ingresaron inmediatamente a la carrera de Enfermería tras finalizar el nivel secundario. De todos modos, más allá de las interrupciones a las que hacemos mención, se trata de estudiantes con disposición hacia el estudio: *“era algo pendiente en mi vida, digamos, retomar un estudio. No sé si para llegar a trabajar de eso o qué, pero sí quería estudiar algo y recibirme de algo”* (Laura, estudiante de Enfermería, comunicación personal, 40 años). Así cobran relevancia las experiencias pasadas y las trayectorias educativas interrumpidas a las que hacemos mención. Como veremos, la elección y el ingreso a Enfermería se da en un nuevo contexto, en muchos casos familiar, que *desencadena* las *disposiciones incorporadas* (Lahire, 2019).

– Me decías que más o menos siempre te gustó el tema, que Medicina fue una opción en algún momento, pero ¿por qué en el 2019, que fue cuando te inscribiste, fue que decidiste retomar los estudios? En este caso con Enfermería...

–Porque mis hijas ya estaban grandes. (Silvana, graduada de Enfermería, comunicación personal, 52 años).

El plan de estudios de la carrera de Enfermería Universitaria en la UNLP es de tres años y, en muchos casos, el motivo de la elección tiene que ver con su duración: *“en realidad, la carrera que siempre quise estudiar fue Meteorología (...) y me puse a averiguar sobre Meteorología, después vi que la carrera era muy larga, linda, pero sé que iba a terminar, no sé, a los 40 años”* (Alicia, estudiante de Enfermería, comunicación personal, 32 años). Como se desprenden de este testimonio, entre los/as estudiantes de Enfermería es donde vemos algunas restricciones respecto a la elección. Una carrera *“muy larga”* parece escapar a sus posibilidades. Sin embargo, si bien en la comparación con otras carreras universitarias Enfermería puede ser considerada como una carrera “corta”, es interesante saber por qué eligieron esta carrera pudiendo elegir muchas otras opciones de la misma duración en institutos terciarios. En primer lugar, acá aparece el deseo de estudiar en la universidad y el prestigio de la UNLP como institución educativa y, en segundo lugar, Enfermería se acerca a otras carreras que hubieran querido estudiar (Medicina o Nutrición, por ejemplo). Pero, más importante quizás, es atender al contexto en el que Enfermería despierta el interés de los/as estudiantes. Como vemos a continuación, la idea de estudiar esta carrera surgió a partir de experiencias personales que involucró a las estudiantes en tareas de cuidado y actividades en contextos hospitalarios:

Fue básicamente por eso, por mi papá. Porque pasé muchos meses dentro del hospital y bueno, le hacía prácticamente todo, todo lo que sería el trabajo de enfermería. Como te decía, al no haber mucho personal había que colaborar y me di cuenta que es lo mío. Gracias a él yo pude descubrir mi verdadera vocación. (Stefi, estudiante de Enfermería, comunicación personal, 29 años).

Nos parece interesante destacar lo siguiente, en estos contextos las estudiantes cuentan haber realizado tareas propias de la enfermería. Fueron estas actividades, y no solamente el contexto, las que les permitieron aprender, desarrollar y tener interés por la disciplina que se materializó, posteriormente, en la inscripción a la carrera:

También estuve un tiempo cuidando a mi abuela antes de esto y es como que hice otras prácticas, digamos, en ese sentido. Aprendí muchas cosas, estuve en el hospital Rossi cuidándola a ella y la verdad que las enfermeras me enseñaron hacer su trabajo para alivianarlas, ¿no? Y me gustó, la verdad que me gustó. No sé si es lo ideal o si realmente lo que quería pero es algo que, bueno, me agrada esto de estar con las personas y que esas personas necesitan un poco de dependencia mía, digamos. (Alicia, estudiante de Enfermería, comunicación personal, 32 años).

En estos casos, la escuela secundaria no tuvo gravitación alguna en la elección sino que, el interés y lo que acercó a las estudiantes a esta disciplina fueron las actividades que desarrollaron en un contexto que no fue

estrictamente educativo pero que, de todas maneras, consideran valiosa: “*aprendí mucho estando en hospitales*” (Laura, estudiante de Enfermería, comunicación personal, 40 años).

Pero a su vez, consideramos que las expectativas tempranas en torno a los estudios universitarios también son importantes para explicar la elección de la carrera. En sus testimonios destacan su interés por el estudio en general por lo cual la idea de estudiar en la universidad tiene correlato con sus experiencias pasadas, relaciones y también *prácticas educativas familiares*.

Estudiar Sociología

Para la investigación entrevistamos a 13 estudiantes de la carrera de Sociología. Son jóvenes entre 21 y 28, que iniciaron estudios universitarios al finalizar la escuela secundaria y 6 de ellos/as tuvieron alguna experiencia previa en otra carrera universitaria. Observamos que esta distinción entre quienes ingresaron directamente y quienes tuvieron alguna experiencia previa tiene que ver, en parte, por el conocimiento que tenían acerca de la disciplina en general y de la carrera en particular.

Para quienes ingresaron inmediatamente luego de concluir el nivel secundario, la escuela tuvo un rol destacado por la cual conocieran la disciplina y la carrera: “*cuando tuve Sociología en la escuela dije ‘bueno, esto me interesa’*” (Agostina, graduada de Sociología, comunicación personal, 21 años). En estos casos, la experiencia escolar y las dinámicas de las clases fueron fundamentales:

Más que el ámbito de la Sociología era del ámbito de la política, muy cosas coyunturales pero que capaz creo que con algún que otro bocado de pensar a los actores sociales, lo que sea... ¿ah, el pobre es pobre por qué quiere? (...) Y bueno, creo que eso fue lo que me formó y después lo que me hizo decidir una carrera que esto es lo que quiero hacer en mi vida, quiero llevar esta discusión al ámbito escolar (Alejandro, estudiante de Sociología, comunicación personal, 21 años).

A su vez, estas experiencias se dieron también en un contexto familiar y social que resultó muy significativo para quienes eligieron esta carrera. Respecto a lo primero, en muchos casos se trata de familias con actividades y militancia política, por lo tanto un entorno en el que los debates políticos y “lo social” eran un tema recurrente en las conversaciones familiares. Sobre lo segundo, los testimonios señalan que el contexto político (debates y discusiones públicas, elección presidencial) del país moldeó sus gustos e intereses. Todo esto propició el acercamiento a esta disciplina que conjugaba los intereses de los/as estudiantes en torno a la política.

– ¿Y por qué te volcaste por Sociología?

– El plan de estudios, básicamente, que era algo que me gustaba mucho. Y después laburamos bastante en las materias de cuarto y quinto año de secundario todo lo que es metodología de investigación social donde hacíamos encuestas, entrevistas, análisis del discurso. Era plena época, también me acuerdo, quinto año donde estaba mucho el debate sobre el tema de las elecciones, ¿viste? (Jerónimo, graduado de Sociología, comunicación personal, 23 años).

En algunos casos, la opción por Sociología entre quienes desarrollaron trayectorias discontinuas, devino de alguna experiencia poco gratificante en otra carrera. Así es el caso de Paula quién tuvo una experiencia un año por la carrera de Medicina y la define como una experiencia “*horrible*”, cuenta que durante su paso por la escuela secundaria “*no sabía que existía Sociología, no sabía que podía haber otras posibilidades*”. Cuando dejó la carrera de Medicina evaluó otras opciones:

Estaba entre Historia que siempre me había gustado mucho, de hecho cuando había hecho el primer año de Medicina me estaba yendo muy bien en [la materia] Historia y a mí me estaba fascinando la historia de la medicina. Y estaba entre Historia y Sociología y medio que hice un “*detén marín de do pingüé*” y salió Sociología. Me anoté ahí, qué sé yo, quería probar. (Paula, estudiante de Sociología, comunicación personal, 25 años).

Entre los/as estudiantes de Sociología aparecen los casos de mayor contingencia sobre la elección. Sin embargo, vale remarcar el contexto en que la llevaron adelante: experiencias universitarias donde tuvieron un acercamiento a materias vinculadas a la ciencia social y a partir de la cual vieron en Sociología una opción para

continuar estudiando. Es decir, la experiencia universitaria se presenta, en estos casos, como una experiencia que les permitió conocer la carrera y el gusto por una disciplina que hasta entonces desconocían.

Pero, por otra parte, hay que tener en cuenta que cuando nos referimos a la carrera de Sociología en realidad estamos hablando de dos opciones: la Licenciatura y el Profesorado. En nuestro trabajo de campo encontramos que todos/as se inscribieron en la Licenciatura y luego, 12 de los/as 13 estudiantes, se anotaron en el Profesorado.

Este cambio de carrera fue señalado en una investigación previa, según la cual, “la hipótesis más plausible, liga la decisión de inscribirse en el Profesorado con la visualización de una posible inserción laboral más temprana” (Cotignola, Legarralde y Margueliche, 2017, p. 16). En nuestro trabajo de campo corroboramos esta hipótesis, pero también nos parece importante señalar dos cuestiones. La primera, el desconocimiento de los/as estudiantes (“*creo que no sabía que había Profesorado*”, Jerónimo, graduado de Sociología, comunicación personal, 23 años). Y la segunda, que muchos/as descubren posteriormente su interés por la docencia. Es decir, los gustos de los/as estudiantes se construyen también durante la trayectoria universitaria y, como en el caso de las estudiantes de Enfermería, en contextos que trascienden las instituciones educativas.

– Mencionabas también, o entendí yo, algunas experiencias que te hicieron como rever la labor docente, ¿cuáles fueron esas experiencias?

– Sí, yo en... (piensa)... desde 2017 tuve que hacerme cargo de lo que es el lado del entrenamiento del deporte que hago yo (...) fue una experiencia rara para mí porque no tenía para nada en mis planes tener que hacerme cargo de eso, sin embargo, fue una responsabilidad que tomé. Y yo no me había dado cuenta hasta un día en una cursada de no me acuerdo, una materia en la Facultad, que una profesora no sé de qué estaba hablando y dijo “vieron cuando estás dando una clase y hacés tal cosa” y yo como que le asentí y [la profesora] me dice “ah, vos sos docente, das clases” (se ríe) y yo le digo “no, buen en realidad sí eso me ha pasado”, no me acuerdo bien ahora cuál era el contexto. Y ahí como que me di cuenta (...) lo que yo estaba haciendo era una tarea pedagógica, estaba enseñando (...) Y ahí fue cuando más me cambió la mentalidad. Por eso al año siguiente me anoté en el Profesorado. (Fátima, estudiante de Sociología, comunicación personal, 24 años).

Este testimonio refleja lo que venimos señalando. Parece ser algo frecuente que los/as estudiantes descubran lo que les gusta durante la propia trayectoria universitaria. Y estos gustos los descubren en diversos escenarios y contextos a través de actividades que desarrollan, como puede ser desde la práctica de un deporte o la militancia política, por mencionar algunas. Así se dan cambios de carrera, que en algunos casos puede implicar el abandono de la misma pero sin que eso implique abandonar la universidad.

Reflexiones finales

En los casos de trayectorias atípicas de graduación o que alcanzaron la fase de finalización de la carrera los/as estudiantes desarrollaron disposiciones y expectativas tempranas en torno a los estudios universitarios. Aunque son primera generación universitaria, las familias alentaron y promovieron la continuidad de los estudios de manera tal que la *opción universitaria* aparece en el terreno de lo posible, esperable y duradero. En este sentido, mostramos que las transmisiones simbólicas de las familias ejercen una clara influencia sobre las expectativas, deseos y aspiraciones de los/as estudiantes. En sus trayectorias fue fundamental la *movilización* y las *prácticas educativas familiares* que posibilitaron la construcción de *disposiciones . expectativas tempranas* en torno a los estudios universitarios. En este proceso también tuvo un rol destacado la escuela en tanto *experiencia socializadora*: las actividades institucionales para mostrar a los/as estudiantes la *opción universitaria*, la tarea de algunos/as docentes que se mencionados por sus cualidades profesionales (ser graduados/as y/o docentes universitarios/as), sus formas de enseñar y la información que brindaron, como así también las relaciones de los/as estudiantes con sus grupos de pares. Vimos que, en estos casos, la escuela fue un marco de socialización y relaciones en la que la universidad aparecía en el terreno de lo posible pero también deseado. De esta manera y en dicho contexto, los/as estudiantes construyeron expectativas en torno a la universidad.

En lo que hace a la elección de la carrera, incluso en estos casos de estudiantes que avanzaron o se graduaron, encontramos trayectorias más sinuosos y menos lineales que en algunos casos incluyó interrupciones y abandonos pero que, de ninguna manera, fueron vivenciados como fracasos.

Vimos que en algunos casos la elección de la carrera se dio en el marco de la experiencia escolar, a partir de dicha experiencia los/as estudiantes pudieron conocer las disciplinas, distintas opciones de carreras y tomar una decisión que resultó “acertada”. Aquí se destacan, nuevamente, las figuras de algunos/as docentes (muchas veces universitarios/as y/o graduado/as de la carrera elegida por el/a estudiante), como así también actividades desarrolladas por la escuela con el propósito de promover la continuidad de los estudios universitarios y brindar información de las distintas opciones. Observamos esto principalmente entre quienes desarrollaron trayectorias educativas continuas, como en los casos de estudiantes de Ingeniería y algunos/as de Sociología. Es decir, la experiencia y las herramientas que brindó la escuela fueron fundamentales para la elección.

En otros casos fue la propia experiencia universitaria a partir de la cual los/as estudiantes eligieron la carrera en la que avanzaron hasta los últimos años o graduación. Queremos destacar que fue la propia experiencia universitaria la que les permitió conocer una disciplina o carrera que no conocían. Esto amerita otra reflexión y es que la preocupación en torno al abandono y los cambios de carrera, analizados desde la metodología cuantitativa, no se contemplan los motivos de estos cambios. En estos casos, la propia experiencia universitaria es una experiencia a partir de la cual algunos/as estudiantes conocen y toman decisiones importantes en torno a qué estudiar. Vale decir que, para algunos/as estudiantes este cambio de carrera se da dentro de la misma disciplina (como los casos de estudiantes de Sociología). No identificamos que estos cambios hayan sido vivenciados como fracasos. Al respecto, valen dos interpretaciones: desde una mirada más bien pesimista, podemos decir que los/as estudiantes ingresan a la universidad sin conocer el abanico de opciones que existe; o, por el contrario, señalar que la experiencia universitaria constituye un espacio donde los/as estudiantes descubren intereses hasta entonces desconocidos. El sistema universitario argentino, de acceso libre e irrestricto, habilita estos cambios con suma facilidad.

Por último, para algunos/as estudiantes la elección de la carrera se dio a partir de experiencias y actividades fuera del ámbito educativo, como vimos en los casos de estudiantes de Enfermería. Es decir, otro tipo de experiencias y actividades, fuera de los ámbitos institucionales de la educación, pero relevantes en términos de aprendizajes y experiencias personales, fueron las que movilizaron a los/as estudiantes a, en estos casos retomar los estudios, y a elegir la carrera en cuestión. Hay que tener en cuenta que aquí también identificamos expectativas tempranas en torno a la continuidad de los estudios y que las interrupciones y abandonos de experiencias previas no influyeron ni amortiguaron el deseo de, en algún momento, estudiar en la universidad. Para este grupo de estudiantes, la elección que se dio por fuera de espacios educativos institucionales, fue una elección como resultado de experiencias casi fortuitas pero en las que se vieron involucradas activamente (“cuidar”, “ayudar”) y por la cual “descubrieron” lo que les gustaba.

En todos los casos vemos que los/as estudiantes, al momento de iniciar la carrera, contaban con un espacio y tiempo disponible para dedicar al estudio. Los/as más jóvenes (principalmente de Ingeniería y Sociología) por gozar de cierta moratoria social brindada por sus familias, entre los/as más grandes (estudiantes de Enfermería) por disponer de menos responsabilidades familiares o poder distribuirlas con otras personas de su entorno, principalmente sus parejas.

Por último, sin desconocer la importancia de la posición social de los sujetos, aquí vemos la relevancia que adquieren las *prácticas educativas familiares* como así también las oportunidades y horizontes de expectativas que habilita la escuela. Mientras que la elección “acertada” de la carrera, de acuerdo a los casos aquí analizados, es resultado de experiencias de los/as estudiantes en distintos ámbitos y contextos: sea la escuela, una obra o un hospital.



Comunidad, acrílico sobre papel. Ana María Martín

Referencias bibliográficas

- Adrogué, C., y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas De Educación*, 14(2), 28-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507>
- Aguilar, V. B. (2019). Deserción en el sistema universitario: el caso de la carrera de Licenciatura en Enfermería. Escuela Superior de Ciencias de la Salud – UNCPB (Tesis de maestría).
- Benvegnu, M. A. (2015). Eje 3: el ingresante universitario como sujeto de aprendizaje. En Benvegnu, M. A. (comp.). *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas* (pp. 149-156). 1ª ed. – Luján: EdUNLu.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Cambours de Donini, A. M. y Arias, M. F. (2016). Aproximaciones a un perfil de los ingresantes en las universidades del Conurbano bonaerense. En Cambours de Donini, A. M. y Gorostiaga, J. M. (coords.) *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas* (pp. 19-40). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- CEPAL (2010). *Panorama social de América Latina*. ISBN 978-92-1-323465-5.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. 1ª ed.- Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías revista de educación*, (4).
- Corica, M. A. (2012). *Juventud y futuro: educación, trabajo y grupos familiares*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Cotignola, M., Legarralde, M. y Margueliche, J. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE: Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones de Sociología* (17).
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.
- Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Léston, B., y Carrascosa, J. (2020). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1975 - 2015): efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Ciudadanías. Revista De Políticas Sociales Urbanas*, (3).
- Di Piero, E.; Garriga Olmo, S. y Marchel, A. L. (2024). Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre ampliación, la reconfiguración y las desigualdades. *RASE*, 17 (1), 27-49. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/26862>
- Fernández, T.; Trevignani, V.; Cardozo, S.; Pacífico, A.; Marques, A.; Kunrath, R.; Da Cunha, P. (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad. un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. 1ª ed. – Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Libro Digital.
- García, A. M. (2017). La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación. *Revista de Educación Superior en América Latina*. 1 (1), 14-15.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Lahire, B. (2019). Para una sociología disposicionalista y contextualista. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*. (12), 1-17.
- Marano, G. (2023). Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad. Algunas reflexiones preliminares a partir del análisis de las políticas de articulación 2006-2020. En

- Vercellino, S. y Pogr , P. (comp.) Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios (pp. 239-251). 1  ed.- Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Molina Derteano, P. (2021). Elecciones educativas de los hogares en los aglomerados urbanos entre 2003 y 2019. En Chávez Molina y Mu  iz Terra (comp.) El desencuentro. Diferencias de clase en la Argentina desigual (pp. 39-57). Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Mu  iz Terra, L. (2021). Desigualdades sociales dinámicas: el lugar de la transmisión familiar en las trayectorias laborales de las clases de servicios y trabajadoras. En Chávez Molina y Mu  iz Terra (comp.) El desencuentro. Diferencias de clase en la Argentina desigual (pp. 17-37). Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Pogr , P.; Cambours de Donini, A. M.; Vidondo, M. y Bifano, F. (2023). Concepciones, políticas y prácticas para abordar la articulación. En Vercellino, S. y Pogr , P. (comp.) Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios (pp. 219-230) 1  ed.- Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Rovelli, L., & Garriga Olmo, S. (2023). Reconfiguraciones y aprendizajes institucionales orientados al acceso, la permanencia y el egreso en la Educación Superior en Argentina. Un estudio de caso en la UNLP. Revista de Educación, 1(31. 2), 31-50. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7737
- Santos Sharpe, A. (2018). Discontinuar los estudios en la universidad. Un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Saraví, G. (2015). Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. Flacso México: CIESAS.
- Suasnábar, C.; Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina. Pro-Posi  es; 27 (3) 81-104.
- Veleda, C. (2002). Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior. En Kisilevsky, M. y Veleda, C. Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Visacovsky, N. y Frank Italia, P. (2016). Encuentros y desencuentros entre universidad y escuela secundaria. En Cambours de Donini, A. M. y Gorostiaga, J. M. (coord.) Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas (pp. 101-120). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Notas

- [i] Según Ezcurra (2011), el abandono en el primer año de la educación superior es, desde hace tiempo, una problemática mundial.
- [ii] La SPU define la “retención en el primer año” como el “porcentaje de las/os nuevas/os inscriptas/os en una oferta académica de pregrado o grado en un año determinado que se reinscriben o realizan algún tipo de actividad académica en la misma oferta al año siguiente de su inscripción” (Síntesis de Información Estadística 2021-2022).
- [iii] Una investigación sobre las trayectorias de estudiantes en la Universidad Nacional del Litoral muestra que el 37,9% de quienes ingresan a una carrera constituyen trayectorias de desaliento temprano, es decir, no desarrollan actividad académica luego de la inscripción a la carrera.
- [iv] Pogr  et al. señalan que “cuando se entrevista a los y las estudiantes no dicen abandon  la universidad, dicen ‘por ahora no puedo seguir’” (2023: 223).
- [v] Becas económicas, expansión de instituciones universitarias, programas institucionales orientados a articular el tr nsito de la escuela secundaria a la universidad, cursos de ingreso y tutorías con el objetivo acompañar la transición

de los/as ingresantes al mundo universitario, por mencionar algunas. En el caso particular de la UNLP, existe el Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE) (ver Rovelli, L. & Garriga Olmo, S. 2023).

[vi] En el caso de la UNLP, para el ciclo 204 cuenta con una oferta de 120 carreras en 17 facultades. Ver: <https://unlp.edu.ar/ensenanza/la-unlp-recibira-el-ano-proximo-mas-de-37-mil-ingresantes-75370/>

[vii] Es decir, luego de haber hecho el contacto con el/a estudiante, explicarle los criterios y los motivos de la investigación.

[viii] En su tesis de maestría, Lucía Álvarez realizó un trabajo etnográfico en la Universidad Nacional de San Martín sobre estudiantes “primera generación”. Allí indagó acerca de los sentidos que adquiere esta categoría en los/as estudiantes y señala que “quienes utilizaban el término, en muchos casos pensaban esa transmisión intergeneracional con un criterio muy distinto” (2020: 158). Por ejemplo, estudiantes que no se sentían primera generación porque algún hermano mayor contaba con título universitario o, en otros casos, que se consideraban primera generación pese a tener padre con título pero con el que no tenían relación. En nuestro trabajo de campo nos encontramos con que los/as estudiantes, aun sabiendo de las experiencias de sus padres o madres por el nivel universitario, se consideraban primera generación universitaria.

[ix] Se trata de estudiantes de las carreras de Licenciatura en Sociología y Profesorado en Sociología. A las veces de nuestra investigación esta distinción es indistinta.

[x] Se trata de estudiantes de Ingeniería Civil, Hidráulica, de Ingeniería Química e Ingeniería Electricista. Es importante aclarar que, en los primeros dos años del plan de estudio, los/as estudiantes de todas las carreras de Ingeniería cursan prácticamente las mismas materias.

[xi] Como señala Muñiz Terra, esto es algo más común y habitual entre quienes pertenecen a la clase de servicios (profesionales, administradores y gerentes): “Los estudios universitarios forman parte de una larga transición escolar que las familias planifican para sus hijos/as. Desde el momento de la elección de las escuelas secundarias hay una preocupación por la orientación que tomará la formación de los niños y hay tradiciones familiares que intentan reproducirse a la hora de escolar las escuelas a la que irán” (2021: 25)

[xii] Se trata de un programa de la UNLP y que lleva adelante la Dirección de Vinculación con el Nivel Medio abocada al diseño y la implementación de estrategias con el propósito de acercar a los/as estudiantes de escuelas secundarias a la universidad. Ver: <https://unlp.edu.ar/veni-a-la-unlp/>



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153177973008>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Santiago Garriga Olmo

Expectativas en torno a la universidad y elección de la carrera. Un análisis sobre casos atípicos de graduados/as y estudiantes en fase de finalización que son primera generación universitaria

Expectations around university and career choice. An analysis of atypical cases of graduates and students in the finishing phase who are first generation university students
Expectativas universitárias e escolha profissional. Uma análise de casos atípicos de licenciados, licenciados de primeira geração e estudantes em fase de conclusão

Praxis Educativa (Arg)

vol. 28, núm. 2, p. 1 - 19, 2024

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702 / **ISSN-E:** 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280208>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.