

## **Estudiar para resistir la heteronorma: relatos de vida de estudiantes universitarios**

Esp. Cecilia Dionisio

Universidad Nacional de Rafaela

ceciliadionisio@unraf.edu.ar

Esp. Gastón Daix

Universidad Nacional de Rafaela

gastondaix@unraf.edu.ar

### **Introducción**

En los últimos años, diversos autores (Vercellino et al., 2022; Tinto, 2021; García de Fanelli et al., 2021) señalaron la existencia de sesgos en los cálculos sobre la discontinuidad en los estudios superiores. Principalmente, estos sesgos conllevan a una sobreestimación de la denominada deserción estudiantil y a una minusvaloración de la graduación, invisibilizando el hecho de que, adecuadamente medida, la “deserción” sistémica es menor que la registrada individualmente por cada unidad académica. En relación a esta cuestión, en el año 2021, el entonces Ministerio de Educación, la Secretaría de políticas Universitarias (SPU) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) sostuvieron la necesidad de revisar la brecha existente entre la duración teórica y la duración real de las trayectorias educativas del estudiantado. Esta preocupación se fundamenta en el hecho de esa brecha se vincula, en parte, con los itinerarios biográficos de los estudiantes pero, también, con la política curricular universitaria vigente. En concreto, según los datos de la SPU (2021), solo el 29,6% culmina la carrera escogida en el tiempo teórico previsto, lo cual invita a repensar el rol de la universidad en la consecución del objetivo de garantizar el goce pleno del derecho a la educación en tanto bien común reconocido por el plexo normativo argentino.

Estas observaciones se hicieron relevantes al analizar la población estudiantil que ingresaba a la Universidad Nacional de Rafaela (en adelante UNRaf). El comienzo del dictado de sus primeras propuestas formativas, en el año 2016, vino a ocupar un lugar de vacancia en la región dado que, a pesar de que Rafaela es una ciudad que posee un alto desarrollo productivo en el sector privado, presentaba escasas oportunidades para emprender estudios

universitarios gratuitos<sup>1</sup>. En sus primeras cohortes, la UNRaf recibió una población estudiantil altamente heterogénea que no respondía al perfil de lxs ingresantes “típicxs” o “tradicionales” (Fernández et al., 2022): un gran porcentaje de ellxs no estaba recientemente graduadx de la escuela secundaria, se encontraba ya inserto en el mundo laboral y, en muchos casos, contaba con trayectorias educativas previas en el sistema de educación superior. Esta última característica en particular nos llevó a pensar que si bien eran catalogados como ingresantes en nuestra institución no lo eran en el sistema educativo y, a la vez, el haberse alejado de otras instituciones de educación superior lxs ubicaba dentro de las categorías de “desertores” o “abandonadores” que sostiene el sistema educativo superior. En este sentido, recuperamos las reflexiones de Pacífico et al. (2017) respecto de que el verbo ingresar suele dar cuenta de un umbral, un hito que marca un antes y un después separando temporalidades, espacios e identidades que no son tan tajantes en las biografías de las personas.

Estos planteos se vinculan con las distancias existentes entre las trayectorias educativas teóricas y las reales que han sido estudiadas por Terigi (2009) y más recientemente en Ripamonti y Lizana (2020). Estas autoras afirman que las trayectorias educativas reales se configuran a través de experiencias singulares en el interjuego entre el pasado, el presente y el porvenir de modo que resultan diferentes a las trayectorias teóricas que plantea el cronosistema educativo. Por lo tanto, el hablar de deserción en estas trayectorias no sólo resulta impreciso en términos explicativos sino que suelen tornarse estigmatizantes en tanto que se ligan rápidamente a la idea de “fracaso”. A la vez, esta visión utilitarista del conocimiento y del tránsito por la universidad suele acompañarse de argumentaciones tendientes a la privatización de la educación pública –un discurso insistente en la Argentina actual–, que conciben la educación como una mercancía antes que como un derecho. Amparados en una moral capitalista que impulsa la aceleración de todas las instancias de la vida social, se peyorativiza al “estudiante crónico”, es decir, a aquel que permanece matriculado en la universidad durante varios años sin concluir una carrera. La cronicidad, desde este punto de vista, evoca la idea de un tiempo que se extiende “en exceso” o se “estanca”, y que no resulta, desde esa lógica, “productivo”.

---

<sup>1</sup> En Rafaela, previo a la creación de UNRaf, existían tres instituciones de educación superior de carácter pública y, por tanto, gratuitas (una facultad regional de una universidad nacional con sede en CABA, una extensión áulica de otra universidad nacional de la provincia de Santa Fe y un instituto terciario provincial) y cuatro instituciones de educación superior privada y, por tanto, pagas (dos universidades privadas y dos extensiones áulicas de otras universidades privadas).

Así planteadas algunas aristas de la problemática, nos propusimos explorar más profundamente las trayectorias y experiencias de aquellos estudiantes que habían ingresado a la UNRaf contando con una trayectorias previas en el sistema de educación superior. Específicamente, nombramos como *migrantes del sistema educativo* a quienes habían cursado al menos una carrera universitaria o terciaria sin completarla antes de su ingreso a la UNRaf. Así, la metáfora de la "migración" asume una posición ética que entiende la educación superior como un derecho universal y como una responsabilidad de los Estados nacionales.

En este marco se viene desarrollando el proyecto de investigación denominado: “(Re)ingresar a la Universidad: temporalidades y trayectorias reales de *migrantes del sistema educativo*”, cuyo objetivo es reconstruir, desde una perspectiva de género interseccional, las trayectorias educativas de lxs *migrantes del sistema educativo*. Entendemos que la perspectiva de género interseccional resulta fundamental para dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder, en donde el entrecruce entre las características sexogenéricas, raciales, de clase, étnicas, sexuales y/o regionales producen experiencias únicas de opresión y privilegio (Crenshaw, 1991) que repercuten sobre las trayectorias educativas. Asimismo, nos propusimos comprender las significaciones que atribuyen lxs *migrantes del sistema educativo* a sus propias trayectorias educativas, para lo cual asumimos una perspectiva cualitativa de índole biográfica-narrativa. De este modo, reconstruimos esas trayectorias a partir de relatos de vida de lxs entrevistadxs, considerando que este enfoque nos permite acceder (al menos en parte) a los modos en los que los sujetos significan el mundo y a las versiones que relatan sobre su propia historia.

Una de las cuestiones que se hicieron evidentes a medida que fuimos entrevistando a estxs estudiantes fue que, para muchxs de ellxs, lo que marcaba la diferencias entre permanecer o no en una institución estaba determinado por los modos en que ésta los acogía. Por tanto, la experiencia estudiantil no puede reducirse exclusivamente al diseño y planificación de los planes de estudio sino que contempla, los modos de “recibir al que llega” tal como plantea Manconsky (2017) quien aboga por una “pedagogía de los inicios”.

En esta ponencia en particular, nos centraremos en el análisis de dos relatos de vida de estudiantes varones para quienes el tránsito por diversas instituciones de distintos niveles educativos fue vivido de manera hostil debido a que no se ceñían a los criterios de masculinidad hegemónica que privilegia a varones cis heterosexuales blancos.

### **Acerca del enfoque teórico - metodológico**

El estudio de las trayectorias educativas cuenta con una amplia tradición latinoamericana que puede encontrarse en los trabajos de Ezpeleta y Rockwell (1985) y García Salord (2000) en México; y en Batallán (2000, 2007) Neufeld (1996), Ortega (1999), Terigi (2009) y más recientemente en Bracchi (2016) en Argentina. La investigación en la que se encuadra esta ponencia mantiene, como mencionamos anteriormente, una perspectiva cualitativa, de índole biográfica-narrativa, que entiende las trayectorias educativas como un “itinerario en situación”, donde la construcción de la historicidad y la significación se despliegan en la narración del propio sujeto que la transita (Nicastro y Greco, 2009). Desde esta concepción, las trayectorias educativas contemplan “todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van conformando las biografías y los recorridos de los estudiantes (el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política, permanencia en instituciones educativas no formales, entre otras)” (Bracchi, 2016, p. 7). En este sentido, si bien este análisis implica el estudio de las denominadas trayectorias reales, consideramos que este abordaje nos permite leer los modos en que esas trayectorias educativas reales se tensionan con las trayectorias ideales y con el *cronosistema educativo*. Por ello, desde esta perspectiva, el análisis del eje temporal es fundamental para dar cuenta de los diversos modos que adquieren los recorridos académicos así como los motivos y sentidos asociados a lo que se configura como una brecha entre el tiempo previsto y el tiempo real transcurrido desde el ingreso al egreso (Ripamonti y Lizana, 2020).

Asimismo, articulamos la reconstrucción de trayectorias con los relatos de vida como modalidad metodológica propia del enfoque biográfico. Los relatos de vida se enfocan en las formas que emplean los sujetos para significar el mundo y en las versiones que relatan sobre su propia historia. Desde esta perspectiva, se entiende que los sujetos seleccionan algunos aspectos de su pasado para mencionar y omiten otros, por lo que lxs investigadorxs no acceden a "la vida misma" de sus entrevistadxs sino a la vida tal como se representa en sus relatos (Meccia, 2020). En esta línea, Arfuch (2007) señala que la percepción de la realidad, de la vida y la identidad -de unx mismo y de lxs otrxs- no puede interpretarse como una unidad aprehensible y transmisible, un hilo que va desarrollándose en una dirección, sino que deben tomarse en consideración la imposibilidad de narrarse a sí mismx y las ficciones que atraviesan la autobiografía.

Por su parte, el universo de estudio de la investigación lo constituyó el conjunto de *migrantes del sistema educativo* de la UNRaf. Lxs participantes que entrevistamos fueron seleccionados

por criterios flexibles que se delinear “conforme avanza la investigación, la comunicatividad con los informantes, la claridad y la amplitud de la mirada del investigador” (Guber, 2004, p. 75). De esta manera, la muestra se formó a partir de lo que Guber (2004) denomina “muestra de oportunidad” en donde se privilegia la situación de encuentro, la capacidad de interpretar los objetivos del trabajo conjunto y las posibilidades de continuar la relación con lxs participantes. En esta ponencia en particular, analizamos las entrevistas realizadas a dos migrantes del sistema educativo varones que comenzaron a estudiar en la UNRaf en los primeros años del dictado de sus carreras. Cabe aclarar que no pretendemos hacer de estos casos una “demostración” del universo social ni analizarlos desde su potencialidad de “representatividad” sino entendiéndolos como resultado de procesos históricos, sociales y personales en cuya trayectorias educativas podemos leer el entrecruzamiento de una pluralidad de historias, discursos y prácticas atravesadas por relaciones de poder (Gessaghi, 2016). En este sentido, advertimos que esta lectura de los relatos involucró una “edición” de lxs investigadorxs respecto de las posibilidades de contar una vida: por dónde empezar, en qué orden disponer los sucesos en tanto unidades narrativas, qué privilegiar y qué zonas relegar al silencio (Arfuch, 2007).

Interesa, además, señalar la relevancia de la perspectiva de género interseccional (Crenshaw, 1991; Viveros Vigoya, 2016) para el análisis de los relatos de vida en tanto que permite el reconocimiento del carácter sistémico de la reproducción de desigualdades sustentadas en la interpretación cultural asignada a los cuerpos y la posición social que ocupan configurando asimetrías en términos del par posiciones de privilegio/posiciones de opresión. En ese sentido, vectores como la clase y el género repercuten sobre las trayectorias educativas y laborales cristalizando una segregación vertical y horizontal en el mercado de trabajo (Fernandez et al., 2022; Panaia, 2014), como así también en el ingreso y la permanencia en los estudios de nivel superior. Allí, y con relación al modo en que se instancia dicha intersección, se configuran estereotipos y mandatos asociados a nociones como “inteligencia” y “aprendizaje” que signan el devenir de lxs estudiantes en general (y -en particular para lo que nos interesa aquí- de lxs migrantes del sistema educativo) incluso desde antes del propio ingreso a la universidad.

### **Los cuerpos en el espacio social: entre la familia y la escuela**

Las trayectorias educativas previas al ingreso a la educación superior marcan a los sujetos y condicionan de diversas maneras el acceso y el cursado de las propuestas formativas. Uno de

los elementos centrales de estos condicionamientos se observa en función de los marcadores identitarios que organizan y clasifican los cuerpos, tales como la posición social o el género. En esta línea, Lopes Louro (2004) plantea que los cuerpos son “leídos” de acuerdo a normas sociales regulatorias que varían en función de la cultura y del momento histórico. De este modo:

Para garantizar la coherencia, la solidez y la permanencia de la norma, son realizadas inversiones continuas, reiteradas, repetidas. Inversiones producidas a partir de múltiples instancias sociales y culturales: puestas en acción por las familias, por las escuelas, por las iglesias, por las leyes, por los medios o por los médicos, con el propósito de afirmar y reafirmar las normas que regulan los géneros y las sexualidades. (pp. 81-81)

Entonces, cuando un cuerpo transgrede estas normas, es colocado en un lugar de inferioridad a la vez que es llamado al orden por medio de técnicas y mecanismos diversos de disciplinamiento. Por ello, la autora plantea, también, que aquellos cuerpos que escapan o atraviesan los límites de la heteronormatividad son marcados como ilegítimos, inmorales o patológicos. En los relatos de vida de Leandro y Santiago, nos interesa destacar aquellos modos de disciplinamiento de género que condicionaron sus trayectorias educativas. Con este objetivo, iremos señalando algunos puntos de las experiencias familiares y escolares que se vincularon, posteriormente, con sus elecciones y tránsitos por la universidad.

En principio, en los relatos de los entrevistados, el estudio se relaciona tempranamente con cuestiones de género y de posición social en tanto que estos vectores recortan caminos “posibles”. Si bien para la madre de Leandro estudiar constituye un valor de importancia, no ocurre así con su padre, hecho que asocia, en su relato, a una actitud machista que supone anteponer la inserción en el mundo laboral (es decir, en el mundo productivo, activo económicamente y, en esos términos, masculino) al estudio. Por su parte, en la familia de Santiago, la atención del entorno familiar está puesta en terminar la secundaria. No obstante, también se reproducen, en la socialización familiar, aquellas actividades, ocupaciones y hasta juegos infantiles habilitados e incluso demandados socialmente como imperativos en términos de performance del género para ser leídos en clave de lo masculino, donde el deseo se tensiona y cede a lo que se reconoce como un deber:

*Lo cierto es que mi papá nunca mostró mucho interés en el estudio... Son pensamientos machistas, creo yo. Mi papá nunca estudio te decía él, y hay que salir a*

*trabajar. El hombre de la casa tiene que salir a trabajar; esa era la imagen y eso es lo que siempre yo, en lo que yo nunca encajé. [...] Siempre me gustó el tema de los planetas ¿viste?, y como que me acuerdo que me enojaba porque mi papá no me quería comprar un libro. Y era eso o era el fútbol siempre era una cosa o la otra, de hecho, mis hermanos preferían ir a entrenar acá al club y salir antes de la escuela o no ir a la escuela para ir a jugar. Pedían permiso en la escuela porque tenían torneos o cosas así y yo te digo lo cierto: jugué al fútbol porque había que hacerlo, pero no lo disfrutaba. (LEANDRO)*

*Tanto para mi vieja como para mi viejo por ejemplo jugar al elástico estaba mal que un varón juegue, o un varón que baile, era todo muy de que el varón tenía que jugar al fútbol y la mujer podía llegar a jugar con la mujer o podía llegar a hacer otra clase de juego. [...] No me dejaban ver Chiquititas, me habían obligado ir a la escuelita de fútbol, que no me gustaba, me paraba en el medio de la cancha y dejaba pasar la pelota. Para mí tenían miedo que yo salga para otro lado, que sea raro... (SANTIAGO)*

Interesa destacar del tramo final de la cita de Santiago cómo el temor a la homosexualidad no nombrada (a “salir para el otro lado” o a “ser raro”) opera allí como un dispositivo regulatorio del mandato heterosexual. El acto performativo de jugar a la pelota, de mantenerla en movimiento, de pasarla de un pie a otro y que no se detenga tiene un evidente parangón con el carácter compulsivo y citativo que Butler (1993/2002, 1990/2007) le atribuye a la norma: su eficacia reside en su repetición y en su capacidad inscribir en los cuerpos marcas generizadas que permiten atribuirles una identidad en el marco de una esfera de la inteligibilidad cultural definida a partir de una matriz binaria. En *offside*, bajo el signo de la abyección, aquello que “patea para el otro lado” o que se define como “raro”, esa temida y resbaladiza zona de lo que no es leído como masculino, define: “aquellas zonas ‘invivibles’, ‘inhabitables’ de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo ‘invivible’ es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos” (Butler, 1993/2002, pp. 19-20). Se trata, pues, siguiendo a la autora citada, de un repudio fundacional que desde dentro marca, a fuerza de rechazo, esa exterioridad que lo inscribe como sujeto. Y, en ese sentido, cabría decir que lo que está “en juego” acá no es estrictamente ontológico en términos de ser o no ser lo otro de la norma, sino de los efectos disciplinadores que se

desprenden de un (no) hacer la norma y, en cualquier caso, de los agenciamientos sexogénicos de resistencia que desplazan a los sujetos del lugar de víctimas pacientes del mandato heterosexual y hallan puntos de fuga para hacer que sus vidas dentro de las instituciones resulten vivibles. En este sentido, al estudiar la relación entre escuela y homofobia, Albertini (2003/2012) señala que, entre otras, “una respuesta bien conocida es también la de la sobreinversión intelectual, estrategia de supervivencia discreta, medio de construcción de una identidad gay (sobre todo a través de la lectura) y garantía de emancipación en el futuro” (p. 179), fenómenos que evidencia proyecciones del habitus escolar a la trayectoria en el nivel superior de sujetos que se reconocen como homosexuales o cuyos cuerpos son leídos en esos términos. Esa estrategia de resistencia/subsistencia en el ámbito escolar es relatada por Santiago para quien el estudio emerge como el el ejercicio de un poder:

*Me gusta mucho estudiar y en la primaria fue mi defensa contra aquellos que se burlaban porque no me gustaba jugar a la pelota y me gustaba estar con chicas jugando al elástico. [...] El estudio era mi forma de vengarme, saberme el “chico diez” era mi forma de desquitarme, sabía que iba a llegar lejos, me sentía poderoso.*

Leandro, por su parte, recuerda las experiencias escolares como espacios que le “encantaban” aún a pesar de otras segregaciones sufridas. Viene de un entorno familiar muy desfavorecido, de una familia muy numerosa, donde a veces no sabían si iban a comenzar el año escolar porque no podían comprar los útiles. Así, en su relato, el tema de la escasez del dinero está siempre presente, como también lo están las oportunidades de agenciamiento que proveen algunos programas estatales (“me acuerdo siempre el plan social porque nos daban las zapatillas, los útiles”) y, a nivel local, espacios habilitados desde el propio establecimiento escolar para apuntalar trayectorias en riesgo. En efecto, la posibilidad de continuar sus estudios no se dirime únicamente en términos de recursos materiales, sino también de la habilitación de otros espacios de socialización que tienen como centro lo académico, donde no solo aparece un acompañamiento en el estudio para el cual la familia no tiene posibilidad de llevar adelante por su cuenta sino que, además, se constituye en una zona liminal dentro de la propia escuela pero fuera de la jornada habitual:

*Yo me acuerdo que una vez mi mamá fue y le dijo a mi maestra que yo ...a ver había cosas que ella no sabía, y ella le dijo bueno nosotros ofrecemos un lugar para que los chicos como clases de apoyo, entonces mi mamá me anota. Y yo feliz porque yo me*

*quería quedar en la escuela, entonces en vez de salir a las cinco y media de la tarde como salían todos me quedaba hasta las seis, era media hora, y yo tengo recuerdos muy lindos de ese momento porque era como el momento en el que yo podía estar con la seño y mis compañeros como preguntando cosas*

Nos detenemos en esta escena porque relata un encuentro feliz entre la materialización de un deseo asumido como propio y un mandato fundacional del discurso parental. Empero, ese discurso, tal como reconoce el propio Leandro, será tensionado al interior mismo de su familia por los desafíos que implica la elaboración de la masculinidad frente a la paternidad. Desde una visión hegemónica de la masculinidad, los varones que tienen hijxs deberían asumir su rol de proveedores, una demanda que no es fácilmente conciliable con el estudio (Jones, 2022; Zamberlin, 2005; Villa, 2001; Del Bono et al., 2005). De esta manera, en el fragmento que sigue observamos cómo se intersectan posiciones de opresión en donde ser varón proveniente de sectores populares implica insertarse tempranamente en el mundo laboral y no contar con la “moratoria social” (Margulis, 1996) con la que cuentan otros sectores sociales:

*En mi casa siempre fue como “hay que estudiar, pase lo que pase”. El tema es que ahí es donde siento que mis viejos no pudieron controlar el hay que estudiar porque a medida que fuimos creciendo, yo vivo como situaciones muy particulares. Mis hermanos fueron padres a temprana edad o madres a temprana edad, conflictos internos familiares que también desvirtúan esos valores [...] Yo noto como el patrón este que los hombres trabajan, entonces mis hermanos directamente se despreocuparon de la escuela y se dedicaron especialmente a trabajar. Yo creo que si querían podían, pero era como “bueno, ya soy padre. Tengo que trabajar”.*

En relación a la escuela secundaria, ambos entrevistados fueron a la misma escuela técnica, impulsados por sus familias y por la idea de consolidar un oficio para asegurar una salida laboral. Para Santiago la elección de la escuela se vincula con una “tradicción familiar” ya que “era una regla en casa ir a esa escuela porque era una de las mejores de la ciudad”. Por su parte, para Leandro esa elección se vinculó más bien a la posibilidad de acceder y la garantía que ofrecía en términos de trabajo: “yo estudiaba porque mi viejo era albañil y yo quería ser maestro mayor de obra”. El tránsito por esta escuela tiene marcas de segregación muy notorias, si bien cada uno de ellos lo experimentan de maneras diferentes. Santiago había querido estudiar en otra escuela que ofrecía una orientación vinculada a las Humanidades,

pero su padre no lo permitió puesto que tenían a la escuela técnica “en un pedestal” fundamentalmente a partir del hecho de que les permitía forjar un oficio y, por esa misma razón, todos sus hermanos asistían también. A él siempre le había gustado estudiar pero -en sus propias palabras- “odió” ir a esa escuela por una parte porque no se ajustaba a sus intereses y, por otra, por situaciones de exclusión vividas:

*En los talleres también, me enfocaba en eso, no me importa el insulto, pero tengo un diez, ¿vos quién sos? Estar continuamente refregando eso, de mirar en alto y decir, soy el mejor de la clase, no me importa otra cosa. Si soy malo en educación física, no sabes, porque yo no juego, no me viste. Me defendía por ese lado, recibía insultos, pero amaba estudiar.*

Asimismo, en su relato emerge la socialización obligatoria con pares de género como una situación incómoda aunque difícil de eludir, dada la tradicional masculinización de la matrícula de las escuelas técnicas y la feminización menospreciante de quienes, como él, rehuían de los espacios legitimados de despliegue de atributos físicos asociados a la fuerza y habitaban, en cambio, zonas de la escolaridad asociadas a la escritura, el estudio y la socialización con mujeres. Es que, en efecto, como sostiene Sanchez (2015) “hacerse varón implica, fundamentalmente, un esfuerzo de aplicación de prácticas que demuestren la potencia y la actividad como rol primordial de la masculinidad” (p. 75). Responder a ese imperativo resulta oneroso para Leandro quien, como señalamos anteriormente, construye estrategias de supervivencia académica que le habilitan un tránsito por la escolaridad en el que logra aprobar incluso espacios curriculares vinculados a la actividad física y, a la vez, eximirse de aquellas dinámicas de masculinidad hegemónica con las que no le es dado comulgar:

*Siempre para mí estar con los varones fue re chocante, cuando yo hice todo el secundario hasta el último año era poca relación, o sea si hacía trabajo en grupo pero era medio como obligado. De gimnasia me rateaba porque no me gustaba jugar con ellos, trabajo escrito, dinámico, o sea trabajo todo bien de diez, pero no el boludeo, no el juego, no la cargoseada, que se burlen de cómo corría, o si me juntaba con chicas porque siempre eso fue una burla.*

Por su parte, a Leandro le encantaba ir a la escuela técnica pero, a pesar de ello, para alguien de un origen social muy desfavorecido como el suyo, que “no tenía el apellido”, estudiar en “la” técnica, una escuela de notorio prestigio social, no pasaría desapercibido:

*Me humillaron muchísimas veces en la escuela técnica con... son las cosas que uno más se acuerda, de hecho una clase me acuerdo que estábamos ahí y me largue a llorar porque llega un punto en el que ni tenés los elementos y por ahí la escuela te prestaba cosas y a veces se burlaban por eso. [...] Tuve una etapa en la que me daba vergüenza que supieran de dónde venía.*

De este modo, el origen social de Leandro también lo ubica en una posición de subordinación respecto de otros varones que sí tienen recursos (económicos pero también simbólicos) que los legitiman dentro de ese espacio escolar. Esta situación fue profundamente analizada por Bourdieu (1990) quien afirma que existe un “racismo de la inteligencia” en la operación de clasificación escolar que en verdad es una clasificación social eufemizada y, por tanto, naturalizada. En este sentido, disfrutar del estudio, obtener buenas calificaciones y destacarse en el sistema escolar también funciona como una forma de resistir la hostilidad propia que ejerce ese medio contra los sectores populares. No obstante, dado que estas desigualdades son naturalizadas incluso por los sectores desfavorecidos, veremos que la trayectoria de Leandro y sus posibilidades de proyectarse a futuro estarán fuertemente marcadas por sus condiciones sociales de origen. De esta manera, tal como plantea Ortega (1999), aquello que se construye como “éxito” o como “fracaso” en las instituciones educativas no es producto del “libre juego de las elecciones personales” sino que es construido socialmente y deja en evidencia las ventajas y desventajas de los sujetos.

### **¿Puedo estudiar en la universidad?**

Hasta aquí hemos intentado esbozar, a partir de algunos segmentos de las entrevistas realizadas, una serie de circunstancias que configuraron, a lo largo de la escolaridad obligatoria de Santiago y de Leandro, modulaciones de su relación con el estudio y el (des)encuentro, sobre esa superficie, entre el deseo propio y el de otros. Tal exploración cobra sentido si reconocemos que la proyección de sus trayectorias educativas y su posibilidad de concebir su tránsito por el nivel superior no pueden escindirse de la reverberación de ideas, afectos y efectos de la construcción de identidades atravesadas por el género y la clase. En este sentido, resulta de particular relevancia lo que señala Sosa Saur (2014): la decisión de

estudiar una carrera universitaria está vinculada con una representación idealizada del futuro y con una trayectoria social particular en la que intervienen procesos de interpelación que favorecen la identificación con ese modelo ideal.

En dicho marco, para analizar el campo universitario, siguen en vigencia los clásicos aportes de Bourdieu y Passeron (1964/2009), quienes argumentan que, en la experiencia cotidiana de los estudiantes y sus familias, la educación superior puede ser percibida dentro de un horizonte de expectativas que la sitúa como una posibilidad "normal", "posible" o "imposible". Esta percepción inicial estructura el marco de referencia de las futuras decisiones y orienta las elecciones educativas dentro de ciertos esquemas socialmente condicionados. En ese sentido, Leandro lo siguiente en relación a cómo imaginaba su futuro al terminar la escuela secundaria:

*Para mí la universidad era como no... No, cómo voy a ir a la universidad [...]. Yo tuve y tengo a veces, como cierta inferioridad [...] Y lo que pensaba en ese momento era que no tenía el apellido, yo veía a los padres de mis amigos que sí eran abogados y eran rubios. Te lo digo así, te juro, nunca me hubiese visto con una camisa y un pantalón de vestir o trajeado o bien vestido, una chomba. Fue auto boicot, pero a la vez era también lo que la sociedad te marcaba. [...] no se si un auto boicot pero era como una reproducción de “No, los negros no pueden” era eso y yo lo tenía tan impregnado en mi cabeza.*

En este fragmento podemos ver que Leandro se asume dentro de la categoría “negro”, la cual se define relacionamente a partir de la categoría “rubio”. Entendemos que estos modos de jerarquización de los cuerpos no están anclados en la idea de raza exclusivamente sino que se ligan a la descalificación, inferiorización y segregación de los sujetos de acuerdo de acuerdo a determinadas prácticas, consumos culturales, estéticas y estilos corporales que dan lugar a lo que Margulis (1999) denominó “racialización de las relaciones de clase”. Mediante este proceso se discrimina, descalifica, estigmatiza y por ende, excluye a los sectores populares como consecuencia de una combinación de componentes racistas y clasistas que asumen un saber a priori sobre aquellos individuos identificados como integrantes del colectivo discriminado. En este caso, entonces, se supone que los “negros” no son lo suficientemente capaces de estudiar en la universidad, ese lugar no es para ellos, no les corresponde. Así, la universidad se configura como un espacio “imposible” para los sectores populares. En esta línea, Linne (2018), plantea que un número significativo de estudiantes provenientes de

sectores populares perciben mayor ajenidad u hostilidad frente al sistema universitario y tienden a realizar trayectorias intermitentes. Sin embargo, suelen autoculpabilizarse y considerar que les falta motivación o aptitud para el estudio invisibilizando, así, la persistencia de mecanismos meritocráticos que mantienen las universidades y que tienden a expulsar progresivamente a los sectores populares.

Frente a este condicionamiento, Leandro reconoce que el encuentro con algunas personas significativas de su historia emerge como punto de inflexión en la (auto)habilitación para la continuidad de sus estudios. Entre estos referentes menciona lxs compañerxs del espacio donde baila folklore, puesto que es el primer espacio donde se encuentra con personas que accedieron a la universidad y le hacen pensar que quizás puede ser posible, también para él, estudiar allí; el gerente del lugar donde trabaja, quien le plantea que debería estudiar ya que él “tendría que ir más allá” y le menciona la posibilidad de estudiar a distancia; y, finalmente, conocer a Nico, su pareja, con quien “termine de afirmar esto de tengo que seguir estudiando, tengo que seguir avanzando”. A partir de estas experiencias, entonces, Leandro decide estudiar una carrera a distancia que pudiera combinarse con su empleo. Tampoco le resulta sencillo aventurarse en un camino que puede poner en riesgo su trabajo puesto que de él no sólo depende su subsistencia económica sino que representa un orgullo para su familia: “Tenía una indumentaria siempre me acuerdo, como cuando me ponía el guardapolvo e iba a la escuela [...]. Mis padres estaban felices”. De esta manera, la primera carrera que elige estudiar será Administración de Empresas, en la modalidad a distancia, en universidad nacional. Durante el transcurso del cuatrimestre se le irá haciendo cada vez más difícil sostener la cursada dado que en su trabajo no le otorgan los días por estudios y debe viajar para rendir. Esta situación le agota hasta que finalmente decide discontinuar sus estudios. Sin embargo, recuerda haber pensado “tengo que buscar la forma de poder seguir con esto”. Esta idea que se le presenta a Santiago evidencia una transformación respecto del lugar que los estudios superiores comienzan a ocupar en su vida y las proyecciones que puede hacer respecto de sí mismo.

Para Santiago, en cambio, el pasaje de la secundaria a su primera carrera universitaria -también de corte técnica- viene acompañado por un relajamiento en el mandato familiar antes señalado, a punto tal que sostiene que su padre y madre “vieron bien que estudiemos, pero no les importó que dejemos” porque, a diferencia del imperativo de tener el secundario completo, el estudio en la universidad se presenta como “algo más [...] de cada uno”. En este sentido, sobre aquella época de su vida, recuerda: “no sé si tenía expectativas con respecto a la universidad”. Al igual que Leandro, Santiago comenzó a estudiar en la universidad a la par

que trabajaba y reconoce, además, que para su familia mantener ese trabajo era primordial. Esta situación a veces suponía llegar tarde y muy cansado a clases, aunque no fue esa la mayor dificultad con la que se enfrentó. El ingreso a la universidad suponía, para Santiago, una experiencia de mayor autonomía con relación al trazado de su propio proyecto de vida que podría haberse conjugado con un nuevo comienzo que le permitiera establecer otros vínculos, una vuelta a foja cero que habilite la redefinición de algunos roles a la luz de las nuevas dinámicas que propone el nivel superior. No obstante, en el caso del entrevistado, esta proyección se vio obliterada por el reencuentro con sus compañeros de la escuela secundaria, frente a quienes se reeditan obstáculos para relacionarse con otros y, más aún, con un grupo ya consolidado en el nivel educativo anterior al que nunca había logrado integrarse:

*Me gustaba ir a estudiar y me había propuesto vencer este miedo y abrirme [...]. Pero, cuando me encuentro con compañeros de la secundaria, con los cuales si cruzamos dos palabras en cinco años fue mucho, porque no había trabajado con ellos y siempre me costó integrarme... No sé si me sentí como opacado. Llegaba tarde, quedarme sentado al final y ver el grupito ya armado hablando entre ellos, y creo que en el primer día siento eso de quedar desenchajado del grupo.*

A esta dificultad por integrarse al grupo se le suma una diferencia con relación a la organización de los tiempos y al modo de vincularse con el estudio entre él, que debía compatibilizar compromisos laborales con la cursada de la carrera, y sus compañerxs, que no compartían esa situación. Por lo demás, su rememoración de aquella primera aproximación a las aulas universitarias pone de relieve, en la figura del docente, una demanda de autonomía en términos de acceso a saberes disciplinares que le resultaban ajenos, la cual, sin redes ni alianzas que permitan un acompañamiento mutuo, resulta difícil de sobrellevar:

*Me pasaba, pienso ahora, que por ahí no tenía toda la explicación del mundo a veces. Si llegaba tarde me la perdía, si me sentaba atrás no escuchaba o los profes tenían esto de “expliqué, ahí tienen el libro, resuelvan”. Las primeras materias eran Álgebra, Matemática... tener los libros y sólo una explicación al comienzo de la clase.*

Esta combinación de factores llevará, para su sorpresa, a que su percepción de -en sus propias palabras- “chico diez” comience a ser confrontada por las evaluaciones que desapruueba: “me dolía sacarme mala nota”. A la par, se siente cada vez más excluido: “más allá de la carga

horaria o el contenido, fue más de dejar por el sentirme solo, por no tener un compañero”. Dejar la carrera entonces se relaciona estrechamente con la sensación de no pertenecer, de percibir la universidad como un lugar que no era habitable para ellos a pesar de reconocer al estudio como algo que siempre les había despertado interés y que, incluso, había configurado una forma de resistencia por la escolaridad obligatoria.

En este contexto, la apertura de la UNRaf trae aparejado una nueva oportunidad tanto en la trayectoria educativa de Leandro como en la de Santiago: una nueva oferta educativa universitaria gratuita dentro de la ciudad, que permite construir nuevas formas de vinculación entre pares y con docentes, y donde se experimenta un paso de la carencia que supone el no tener nombre (Santiago) ni apellido (Leandro) a tener un nombre propio e inscribirse como miembro dentro de una comunidad. Al respecto, Santiago reflexiona que “si ahora vuelvo a la [universidad anterior], este profesor no se acuerda de mí, no me conoce. En ese tiempo era uno más y acá soy Santiago, en la UNRaf soy Santiago”.

El propio Santiago señala que un elemento transformador en este sentido residió en la organización del espacio y, en particular, la ruptura del formato de aula con bancos individuales en cuya topografía, como vimos antes, quedaba relegado al fondo y en soledad. En diferencia con ello, la organización de un aula con grandes mesas ayudó, en sus palabras, a “romper el hielo” ya que:

*Ahí la integración se daba de forma obligada, era imposible no charlar con el que tenías al lado, no tenías que armar grupo. Me senté en una mesa, nos presentamos y ese grupo nos acompañamos todo el año. [...] Ese primer día fue clave [...] me volví a casa re feliz, me encantó. Me vi enseguida con los pibes, no hizo falta otra cosa.*

Es a partir de la consolidación de un grupo de pares y de la posibilidad de conocer a otros varones dentro del curso que compartían con él consumos culturales - desestimados en otros ámbitos de socialización por “poco masculinos” como el show televisivo *Floricienta*- que Santiago pudo descubrir “otra vida” posible y “fue también lo que hizo que sobreviviera en la universidad”. Asimismo, las figuras de lxs docentes y las dinámicas de trabajo propuestas por ellxs marcan una diferencia en el tránsito por la cursada que operan reforzando la idea de pertenecer y poder estudiar en esa institución:

*En la UNRaf vos vas teniendo esta charla con el profesor que en realidad siempre trata de rescatar algo positivo de vos mismo, que hace que uno hasta vaya por el*

*profe muchas veces porque es piola porque siempre te ayuda a evolucionar, a crecer encuentra algo sobre lo cual trabajar.*

Para Santiago, por su parte, comenzar a estudiar y plantearse otras expectativas para sí mismo y su vida también lo lleva a mantener algunos conflictos familiares. Las discrepancias que se comienzan a generar en torno a los proyectos de futuro imaginados y deseados por él y los que imaginó su familia de origen, lo distancia de ese núcleo. En este sentido, al ingresar a la UNRaf la cuestión vincular también toma un papel protagónico, ya que permite construir una nueva “familia” en la que incluso emerge espontáneamente la posibilidad de agenciarse como referente para otrxs:

*A mí la universidad pública me empieza a tocar una parte muy sensible en la que siento la familia de nuevo. Yo lo siento así como mi familia y lo vivo así y lo reproduzco así. Y siento que en cada uno de los espacios que habité yo busqué referentes. Por eso, en el momento en que me pasó algo muy zarpado... Hace poco me encontré con chicos que están en el movimiento estudiantil, que están movilizadas, [...] y me dijeron “Sí, nosotros seguimos pero si vos nos seguís acompañando”.*

En estas historias, entonces, si bien los intereses disciplinares están en juego, pareciera que lo vincular y la forma en que la institución acoge a estos estudiantes marca una diferencia fundamental entre permanecer y ser expulsados.

### **Reflexiones finales**

En esta ponencia nos propusimos, en primer lugar, analizar los relatos de vida de dos migrantes del sistema educativo varones desde una perspectiva de género interseccional. Nos ocupamos de reconstruir sus trayectorias educativas y el lugar que ocupó el estudio dentro de su historia familiar. En ambos relatos encontramos que el tránsito por las instituciones de educación obligatoria fue vivido de manera hostil debido a que no se ceñían a los criterios de masculinidad hegemónica que privilegia a varones cis heterosexuales blancos. De este modo, mediante procesos de racialización de relaciones de clase y feminización menospreciante en torno a los cuerpos y las prácticas de los entrevistados, diversos ambientes escolares se tornaron excluyentes. No obstante, encontramos que el conocimiento y el estudio emergieron como estrategias de resistencia en esos contextos, lo que -sumado a una serie de encuentros con otros significativos- permitió, no sin obstáculos, proyectar los estudios universitarios como una posibilidad.

A la vez, algunas de las modalidades discriminatorias identificadas fueron reproducidas, también, en las primeras instituciones de educación superior en las ingresaron y llevaron, finalmente, al alejamiento de los entrevistados de esos espacios e incluso al cuestionamiento respecto de sus propias capacidades para realizar estudios superiores. Frente a ello, el emplazamiento de una nueva universidad nacional en el territorio se configura como condición de posibilidad de un agenciamiento basado en nuevas formas de vinculación entre pares y con docentes, que habilita otro modo de habitar el espacio, de construir identidad y de relacionarse con el estudio, más propicios al sostenimiento de su trayectoria académica en el nivel superior.

Para cerrar, nos interesa señalar la necesidad de revisar algunas de las categorías que se utilizan en el sistema de educación superior en tanto que ser etiquetado como “desertor” o plantear el “abandono” de una carrera redonda en una estigmatización de los sujetos y de sus trayectorias que suele contribuir en el alejamiento definitivo de los estudios superiores. A la vez, considerar “ingresante” a quien ya cuenta con trayectorias previas en el sistema de educación superior, invisibiliza los itinerarios biográficos y los conocimientos previos adquiridos. Por eso, insistimos en el potencial de la categoría *migrante del sistema educativo* para visibilizar la heterogeneidad de las trayectorias de quienes habitan nuestras universidades y para marcar un posicionamiento ético que concibe precisamente a la educación superior como un derecho universal y como una responsabilidad de los Estados Nacionales. Así, la construcción de conocimiento situado sobre las trayectorias educativas del estudiantado constituye un paso necesario para alinear políticas curriculares tendientes a la democratización de la educación que contemple la configuración de espacios habitables, capaces de reconocer y acoger a quienes convergen en ella en su alteridad.

### **Referencias bibliográficas**

Albertini, P. (2012). Escuela. En Louis-George Tin (dir.), *Diccionario Akal de la Homofobia* (pp. 177-183). Akal. (Obra original publicada en 2003)

Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Batallán, G. (2000). Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. *Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional. Cuadernos de Antropología Social* (12), 31-55.

Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.

Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia en P. Bourdieu, *Sociología y Cultura*, (pp. 201-204). Grijalbo.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1964)

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, (3), 3-14

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós. (Obra original publicada en 1993)

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós. (Obra original publicada en 1990)

Crenshaw, K. (1991) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, (6), 43, 1241-1299.

Del Bono, A., Barral, A., Cabrera, N., Bulloni Yaquina, M. y Saavedra, L. (2017). Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre una experiencia educativa de la provincia de Buenos Aires. UNICEF.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas en E. Rockwell y J. Ibarrola (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, (pp. 195-215). I.P.N.- D.I.E.

Fernández, T.; Kunrath, R.; Trevignani, V. (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*. Universidad Nacional del Litoral.

García Salord, S. (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

Guber, R. (2004). *El Salvaje metropolitano*. Paidós.

Jones, D. (2022). Estado del arte sobre paternidad de adolescentes en Argentina, 2000-2021: qué se conoce y por dónde seguir. Fundación Kaleidos.

Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y Graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (12), 129-147. <https://doi.org/khg7>

Lopes Louro, G. (2004). Marcas do corpo, marcas de poder. En *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer* (pp. 75-90). Autêntica.

Mancovsky, V. (2017). Por una pedagogía de “Los Inicios”. Ponencia presentada en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Córdoba 15 al 17 de noviembre.

Margulis, M. (1999). La racialización de las relaciones de clase en M. Margulis (comp). La segregación negada. Cultura y discriminación social, pp. 37-50, Editorial Biblos.

Margulis, M. (ed). (1996) La juventud es más que una palabra. Biblos.

Meccia, E. (2020). Una ventana al mundo. Investigar biografías y sociedad en E.Meccia (dir), Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas (pp. 25-60). Ediciones UNL.

Neufeld, M. (1996). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación. Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, (17), 145-158.

Neufeld, M. (1996). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, (17), 145-158.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo sapiens ediciones.

Ortega, F. (1999). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Narvaja editor.

Pacífico, A.; Mántaras, M. B.; Trevignani, V.; Sejas, C.; Beltramino, Tamara; Tarabella, L.; Ferreyra, E. y Voza, P. (2017). Trayectorias educativas en la articulación de niveles: el caso de los egresados secundarios de la provincia de Santa Fe-Argentina y la Universidad Nacional del Litoral. Ponencia presentada en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en educación superior, Córdoba 15 al 17 de noviembre.

Panaia, M. E. (2014). La inclusión de la mujer en la profesión de ingeniería. *Virajes* 16(1), 19-43.

Ripamonti, P. C. y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista mexicana de investigación educativa*, (85), 291-316.

Sanchez, A. (2015): Marcar la cancha. Reiteraciones, desvíos y tensiones en el arduo proceso de hacerse varón, en J. Chaneton (comp.), *Modos de vida, resistencias e invención*, 63-80 La parte maldita.

Sosa, M. y Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En S. Carli (dir. y comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (págs. 235 a 285). Miño y Dávila.

Terigi, F. (2009). *Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Tinto, V. (2021). Ingresos e ingresantes a la Universidad. *Pensamiento Universitario*, (20), 172-180.

Vercellino, S., Gibelli, T. y Chironi, J.M. (2022). Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *RAES*, (24), 25-45.

Villa, A. (2001). Interviniendo en sexualidad y reproducción con población juvenil: una perspectiva en las relaciones de género. En Marques da Silva, D. (org.). *Sexualidade em diferentes enfoques. Uma experiência de capacitação no campo da saúde reprodutiva*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Zamberlin, N. (2005). Percepciones y conductas de las/los adolescentes frente al embarazo y la maternidad/paternidad. En M. Gogna (comp.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia* (pp. 285-316). CEDES-Unicef.