

Sentido, movilización y tropiezos académicos en las experiencias de estudiantes que son primera generación universitaria y avanzaron hasta la fase de finalización o graduación

Santiago Garriga Olmo (IdIHCS/Conicet-UNLP-GESDES-GEESLA)

sgarrigaolmo@gmail.com

La presente ponencia constituye los avances de una tesis doctoral en curso en el que analizamos las experiencias de estudiantes que son primera generación universitaria y avanzaron hasta la fase de finalización o graduación de sus respectivas carreras.

En el recorte que aquí presentamos nos proponemos indagar tres cuestiones. En primer lugar, el sentido que los/as estudiantes le confieren a sus estudios y a la experiencia universitaria, es decir, ¿qué sentido tiene estudiar una carrera? En segundo lugar, indagamos acerca de los aspectos que movilizan a los/as estudiantes iniciar pero también permanecer en la universidad y sostener la carrera. Por último, nos proponemos abordar las experiencias que hemos denominado “tropiezos académicos” que, lejos de ser experiencias paralizantes en las carreras, constituyen experiencias fundamentales en las trayectorias, el proceso de afiliación y la construcción del oficio de estudiante. Consideramos que estas son algunas claves interpretativas de sus recorridos universitarios que contribuyen a entender cómo y por qué estudiantes de primera generación universitaria avanzaron hasta la fase final o graduación en sus respectivas carreras.

El territorio teórico que orienta la investigación es la relación con el saber (Charlot, 2008). Por lo tanto, partimos de una lectura en positivo para indagar acerca de lo que los/as estudiantes hacen, las actividades que desarrollan y el marco de relaciones en el que se desenvuelven en su paso por la universidad. Siguiendo este enfoque, la posición social de los sujetos es insuficiente para analizar cómo construyen su relación con el saber y, más precisamente, el mundo universitario.

El trabajo de campo se llevó adelante entre abril de 2021 y diciembre de 2023. Realizamos entrevistas en profundidad a 35 estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata: 13 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Sociología, 12 estudiantes de la carrera de Enfermería Universitaria y 10 estudiantes de distintas carreras de Ingeniería (Química, Civil, Hidráulica y Electromecánica). En total son 63 entrevistas, ya que en muchos casos tuvimos más de un encuentro con el/a estudiante, y registramos 4.398 minutos de grabación. Las entrevistas fueron transcritas y luego codificadas con el *software* Atlas.ti para su posterior análisis.

¿Por qué estudiar estudiantes de primera generación universitaria?

El acceso a la educación superior no garantiza la permanencia de los/as estudiantes como así tampoco la graduación universitaria (Álvarez, 2024). En relación con esto, distintas investigaciones muestran que algunas condiciones sociales se relacionan con las probabilidades de graduación de los/as estudiantes como son: el clima educativo del hogar (Dalle *et al.*, 2019), los ingresos económicos familiares (García de Fanelli y Adrogué, 2021) y la clase social (Kaplan y Piovani, 2018).

Atendiendo a las desigualdades que operan en las trayectorias universitarias, nos proponemos abordar casos de estudiantes que se graduaron o se encuentran transitando el último tramo de la carrera¹ y cuyos padres y madres no cuentan con título universitario. Desde una mirada relacional de las desigualdades (Kaplan y Piovani, 2018, Muñiz Terra, 2021; Lemus y Roberti, 2023), los/as estudiantes que son primera generación universitaria constituyen una población en desventaja (Ezcurra, 2011) respecto a quienes provienen de hogares donde la madre y/o el padre cuentan con título universitario.

De todos modos, existe una multiplicidad de condiciones de vida y situaciones familiares que dificultan la posibilidad de establecer denominadores comunes en la población estudiantil (Dubet, 2005). Para Dubet, “cada conjunto de condiciones sociales puede complejizarse al infinito. Ni siquiera los grupos que parecen más homogéneos tienen una verdadera unidad” (2020, p. 38). Según Bracchi, en Argentina se observa “la ausencia de denominadores comunes entre los jóvenes universitarios” (2005, p. 11). Por esta razón, si bien la categoría “primera generación universitaria” no está exenta de debates (ver Vain, 2022 y Pogré, 2023), la tomamos como un indicador aproximado de las condiciones de vida de los/as estudiantes (Cotignola *et al.*, 2017) pero sin desatender que se trata de una población heterogénea (Álvarez Newman, 2019)². Dentro de esta población conviven, y así lo pudimos observar durante el trabajo de campo, estudiantes que siendo primera generación universitaria estudian en condiciones diversas: estudiantes con hijos/as y sin hijos/as, quienes ingresan a la universidad en la edad teórica esperada y quienes no, estudiantes que trabajan y quienes tienen dedicación exclusiva al estudio, quienes son oriundos de la ciudad La Plata y quienes emigraron para comenzar la carrera.

Las investigaciones abocadas al problema de las desigualdades educativas en el nivel universitario se volcaron a analizar, principalmente, la problemática del abandono y lo que

¹ Decidimos incluir y abordar estos últimos casos por dos motivos: el primero es la accesibilidad al campo y el segundo por considerarlos/as estudiantes afiliados a la vida universitaria (Coulon, 1995).

² No es menos importante señalar que la categoría nos permite un mejor acceso al campo.

ocurre en los inicios de la vida universitaria. De todos modos, en los últimos años proliferaron distintas investigaciones en Argentina y América Latina que tomaron como objeto de estudio a estudiantes de primera generación universitaria. Sin embargo, como sostienen Bonillo Murillo y Solís Herebia (2021), aun es poco lo que sabemos acerca de los casos exitosos de quienes avanzaron en sus carreras hasta la fase de finalización o graduación.

Territorio teórico: sentido y movilización en la relación con el saber

Desde el territorio teórico que nos proponemos abordar el tema, Charlot sostiene que “la cuestión del sentido es el horizonte permanente de las relaciones con el mundo, con los otros y con uno mismo, incluso al aprender” (2021, p. 14). Es por esto por lo que “aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros” (2008, p. 117).

Por otra parte, en la relación con el saber, la pregunta acerca de lo que moviliza a los/as estudiantes también es relevante. Charlot establece una diferencia entre la movilización del/a estudiante y la motivación. Mientras que la motivación proviene de una fuente externa como puede ser estudiar para aprobar (el/a estudiantes se ve motivado a estudiar por la recompensa que eso trae), la movilización implica “que nazca un deseo de aprender, de saber, que va a permanecer después de que el docente salga del salón de clase” (2014, p. 22). La movilización refiere a los/as deseos del sujeto, en este caso estudiantes universitarios/as, y es “condición previa de la acción” (2008, p. 89). Entonces, según Charlot, “solo aprende quien se moviliza y solo se moviliza quien es impulsado por un deseo (...) el deseo puede asumir varias formas, pero siempre debe existir un deseo, fuerte o débil, para que haya una movilización para aprender” (2021, p. 15). La movilización está vinculada con el deseo y no es escindida de la pregunta por el sentido. En la relación con el saber, el sentido y la movilización no son conceptos aislados uno de otro sino que se entrelazan. El sentido de la situación de aprendizaje es fundamental para que el/a estudiante se movilice y, a su vez, la movilización conlleva un sentido en la relación con el saber: “solamente se moviliza intelectualmente quien encuentra en la situación un sentido relacionado al aprendizaje” (Charlot, 2014, p. 21).

No se trata de desconocer el marco estructural en el que cada estudiante se desenvuelve sino que una lectura “en positivo” implica “prestar también atención a lo que la gente hace, logra, tiene y no solamente a lo que le falta” (Charlot, 2008, p. 50). La mirada y el foco de análisis se dirige hacia el sujeto, sus actividades y relaciones.

Por otra parte, consideramos que este marco interpretativo nos permite abordar una experiencia común a prácticamente todos/as los/as estudiantes entrevistados/as que tiene que ver con las

dificultades académicas que atravesaron, principalmente en los inicios de las respectivas carreras. Denominamos a estas experiencias como “tropiezos académicos” y nos interesa presentar algunas reflexiones al respecto. De acuerdo con los testimonios, los/as estudiantes vivenciaron distintas dificultades académicas en el proceso de afiliación a la vida universitaria pero que, como veremos, dichas experiencias, lejos de ser desalentadoras para los/as estudiantes resultaron ser sumamente importantes y valoradas.

Entendemos como “tropiezos académicos” a situaciones y experiencias en las que los/as estudiantes no cumplieron con las expectativas que tenían o experimentaron dificultades inesperadas. El tropiezo académico no denota un sentimiento de frustración ni de fracaso. Tampoco implica la interrupción ni mucho menos el abandono de la carrera, sino que conlleva un cambio en la relación del/a estudiante con la misma y a partir de la cual se modifican prácticas o hábitos de estudio. Con esta idea nos remitimos a una trayectoria que se mantiene en curso pero en la que se vivencia una dificultad. El tropiezo académico conlleva también un aprendizaje y demanda nuevos esfuerzos por parte del/a estudiante: estudiar más horas, asistir a clases de consulta o, como contó una estudiante, ir a clases que no eran obligatorias con el propósito de entender mejor los temas. De acuerdo con los testimonios, son experiencias que vistas en retrospectiva resultan “necesarias” o que “sirvieron” para avanzar en la carrera y contribuyen a la construcción del oficio de estudiante. En este sentido, los tropiezos académicos pueden ser entendidos como “experiencias formativas” (Sosa y Saur, 2014) que modifican la relación de los/as estudiantes con la carrera y el estudio.

Sentido

De acuerdo con el registro bibliográfico del estado de la cuestión, vemos que la pregunta acerca del sentido en torno a los estudios ha cobrado relevancia en los últimos años. En las conclusiones del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública se menciona la importancia de reflexionar sobre el sentido que los/as estudiantes le “otorgan a cuestiones como estudiar, conocer, elegir determinada carrera, tener éxito, fracasar” (Benvegnu, 2015, p. 151).

Si bien se trata de un fenómeno mundial, también en Argentina distintos estudios muestran la relación que existe entre el nivel educativo alcanzado por una persona y sus ingresos económicos (Busso y Pérez, 2018, Dalle y otros, 2019; Molina Derteano, 2021; Fanelli y Adrogué, 2021). Cuanto más alto es el nivel educativo, son mayores las probabilidades de tener mejores ingresos económicos. Al indagar sobre estudiantes de primera generación universitaria, casi siempre provenientes de familias de clase trabajadora y, en algunos casos incluso, de estrato vulnerable, en el comienzo de la investigación suponíamos que el sentido de estudiar una

carrera universitaria se asentaba en razones principalmente de tipo económicas en las que la universidad adquiere un sentido instrumental y, por lo tanto, las expectativas estuvieran depositadas, exclusiva o principalmente, en el retorno económico y el ascenso social que conlleva el título universitario.

Sin embargo, un aspecto que se desprende del trabajo de campo es que el sentido de estudiar una carrera poco tiene que ver con la preocupación acerca de la salida laboral, menos aun con las expectativas de ascenso económico, sino que prima la idea de que estudiar una carrera tiene sentido en sí mismo y para los/as estudiantes prevalecen el interés por aprender y conocer. Con esto no queremos decir que los/as estudiantes desconozcan las implicancias laborales y económicas de obtener un título universitario ni que el tema esté ausente en sus relatos, sino que lo que queremos enfatizar es que en sus testimonios no prevalece un sentido ni una relación instrumental respecto a la carrera y la obtención del título. Esto es algo que llama particularmente la atención sobre todo en carreras como la de Enfermería o las distintas ingenierías, dada su marcada orientación hacia la actividad profesional y el carácter aplicado de ambas disciplinas (Becher, 2001; Aguilar, 2019; Trzenko, 2022). Por el contrario, en nuestro trabajo de campo encontramos que el sentido por el cual estudian una carrera, como muestra el siguiente testimonio de una estudiante de Enfermería, tiene un sentido “que va más allá de tener un título” y la salida laboral:

- Va más allá de tener un título (...) O sea, quiero saber más, quizás. Pero voy mucho más allá de un título de enfermera profesional.
- ¿Y qué es ese “más allá” por el que vas?
- El saber. O sea, no es por el hecho económico hablando directamente. Si después, por daño colateral (se ríe), por llamarlo de algún modo, se da un trabajo, buenísimo... (Noelia, estudiante avanzada de Enfermería, 47 años).

Según Dubet, la experiencia estudiantil está marcada no solamente por el grado de integración del/a estudiante “sino que también depende de los proyectos de los estudiantes, de la finalidad y la utilidad que conceden a sus estudios” (2005, p. 34). Identifica y clasifica tres tipos de proyectos y denomina proyecto escolar cuando “los estudios tienen su finalidad en sí mismos” (2005, p. 36). Esto remite a algo que también menciona Charlot y son los casos de “alumnos a los que les gusta estudiar, que tienen placer estudiando” (2008, p. 5). Investigaciones recientes muestran que muchas veces los/as estudiantes establecen una relación con la carrera donde “no se privilegia una relación mecanicista con el saber orientada solo al resultado o certificación” (Vercellino y Misischia, 2021, p. 18) y que la universidad es valorada más allá de su aspecto

instrumental incluso para quienes son primera generación universitaria (Caregnato y Miorando, 2023). En esta misma línea, nuestro trabajo de campo abona a las conclusiones de estas investigaciones. Para estudiantes que son la primera generación en transitar estudios universitarios o los/as primeros/as graduados/as, el principal sentido que encuentran en la universidad es de estudiar y aprender. La universidad cobra valor en tanto lugar de aprendizajes y conocimientos y no solamente por el ascenso social que supone la obtención de un título.

Ahora bien, ¿cómo y dónde se construye este sentido en torno al conocimiento y los aprendizajes? Aquí nos interesa resaltar dos cuestiones. La primera es que se trata de estudiantes que manifiestan placer por estudiar y deseo por aprender en diversos ámbitos y sobre distintas actividades (estudiar idiomas, estudiar música, por dar algunos ejemplos). Esta relación con el saber en general se encuentra no solamente durante su paso por la universidad, sino también en experiencias que son previas al ingreso a la carrera y posteriores al egreso (en el caso de quienes se graduaron que continúan con alguna otra formación o manifiestan el deseo de hacerlo), como así también en actividades que los/as estudiantes desarrollan y desarrollaron fuera de las instituciones educativas. Observamos que el placer y el deseo de aprender trasciende los distintos ámbitos y espacios que transitan a lo largo de sus vidas, son inherentes a su subjetividad y la relación que mantiene, ya no con la universidad y la carrera, sino con el mundo. Una subjetividad como resultado de un proceso en el que está involucrada la escuela, la familia y también otras actividades, experiencias y relaciones en las que entran en juego los saberes y se aprecian los conocimientos. El sentido que le otorgan al conocimiento trasciende los marcos de las instituciones educativas: “siento que siempre me gustó como eso de tener la posibilidad de aprender, aprender más por así decirlo” (Fátima, estudiante de Sociología).

La segunda cuestión que parece importante es que se trata de estudiantes que desarrollaron disposiciones y expectativas tempranas en torno a los estudios universitarios (Garriga Olmo, 2024). De esta manera, estudiar una carrera universitaria no solamente aparece en el horizonte de lo posible sino como deseo. Y, en relación con esto, vemos que la experiencia universitaria y la idea de estudiar una carrera tiene el sentido que tiene en tanto experiencia transformadora en torno a los aprendizajes y el conocimiento. Alicia, estudiante de Enfermería, cuenta que cuando era más joven vivía y trabajaba cerca de la Facultad de Ciencias Médicas, por ese motivo trató con muchos estudiantes y veía “cómo se volvían locos estudiando y la capacidad que les daba estudiar ahí. O sea, los veía en el transcurso de sus carreras y me gustaba”. La universidad aparece entonces como un lugar atractivo en relación con las historias de vida de los/as estudiantes y porque involucra dos actividades valoradas por ellos/as: aprender y conocer. A

partir de los relatos encontramos que este sentido deviene, como también muestran Vercellino y Mischia (2021), de experiencias previas, sean estas escolares o de la vida cotidiana.

Entendemos que, a partir de esta relación con el saber, los/as estudiantes construyen y entablan un sentido en torno a la universidad, su carrera y el estudio en general en el cual la obtención del título, en tanto capital habilitante para la obtención de mejores ingresos económicos en el ámbito laboral, adquiere un carácter secundario o, en algunos casos, directamente inexistente:

- Te propongo un ejercicio de imaginación, si alguien viniera y te dijera que el día de mañana el título no te va a servir para trabajar porque te vas a dedicar a otra cosa, lo que fuera, ¿dejarías de estudiar la carrera?
- No.
- ¿Por qué?
- No, porque es una carrera que a mí me gusta mucho, como que siento que la curso y se me abren puertas a otros intereses o temas que por ahí no lo sabía. (Amanda, graduada de Sociología).

Del testimonio de Amanda se desprende el principal sentido que tiene la carrera para ella y es que estudiar, en este caso Sociología, es una experiencia que “abre puertas” hacia otros temas e intereses y hacia algo “que por ahí no lo sabía”. De esta manera, y retomando algo que señalaron Chironi y Vercellino (2022), aquí también vemos que se produce un encuentro de sentido entre los/as estudiantes y la institución.

En el caso de Augusto, graduado de la carrera de Ingeniería Civil, dice que si bien existe un imaginario sobre la carrera vinculado a un trabajo con buenos ingresos económicos, y por encima de la media, “eso capaz no fue lo más importante” al momento de elegir qué estudiar ni el motivo principal para recibirse.

Como mencionamos, en los casos de quienes se graduaron, el sentido de estudiar y formarse no se agota en la obtención del título universitario. Así lo podemos ver en el testimonio de Blanca, quien hizo toda la carrera trabajando y a cargo de una hija, se recibió de enfermera y una vez alcanzado el título se anotó en dos Diplomaturas. Aun con el esfuerzo que todo esto conlleva, cuenta que lo hace para “seguir formándome, no quedarme en decir ‘bueno, me recibí y ya está’. Sino al contrario, ir sumando más conocimiento a lo que ya sé”.

Esto es algo que también se desprende del hecho de que muchos/as estudiantes manifiestan interés por distintas carreras o disciplinas y no solamente la que estudian. El sentido de aprender no se circunscribe a una sola carrera ni a una sola actividad y los/as estudiantes manifiestan intereses por diversos temas y actividades involucradas en el aprendizaje y el conocimiento, es

decir, un interés por el saber en general. Por mencionar solo algunos ejemplos, encontramos casos de estudiantes de Ingeniería interesados por estudiar algún día la carrera de Historia, estudiante de Enfermería que manifiestan el deseo de estudiar Meteorología o estudiantes de Sociología, como mostramos anteriormente, que encuentra en esa carrera la puerta de entrada a otros temas e intereses.

El sentido y la relación que entablan con la universidad es una clave que da cuenta de cómo transitan sus experiencias universitarias. Veremos a continuación que esta manera de relacionarse con el saber, la universidad y la carrera es un aspecto central que los/as moviliza.

Movilización

¿Qué es lo que moviliza a los/as estudiantes a estudiar una carrera universitaria? ¿qué es lo que los/as moviliza a estudiar, aprender y permanecer en ella? Como señalamos anteriormente, el sentido y la movilización no son elementos escindidos y para que haya movilización, la actividad debe que tener sentido. Aquí consideramos que lo que moviliza a los/as estudiantes resulta, en buena parte, del sentido que le imprimen a la experiencia universitaria: el deseo de aprender y el placer por conocer como propósitos en sí mismo. Aprender y estudiar una carrera universitaria tiene sentido en relación con sus deseos y los/as estudiantes se movilizan en torno con ello.

Desde la relación con el saber es importante la distinción entre motivación y movilización. Según Charlot: “la movilización implica que uno *se* moviliza (desde el ‘interior’), mientras que la motivación pone el acento en el hecho de que se está motivado por alguien o alguna cosa (desde el ‘exterior’)” (2008, p. 89). Un aspecto central de los casos que aquí analizamos es que se trata de estudiantes movilizados/as en torno al conocimiento y el deseo de aprender. En el caso de Salvador, graduado de la carrera de Sociología, la idea de comenzar estudios universitarios, estrechamente relacionado con la elección que hizo de la carrera, aparece vinculado a su interés por la política (“me politicé”) y, según cuenta, “esa necesidad de entender lo que estaba pasando en ese momento”, haciendo referencia al contexto social y político atravesado por elecciones presidenciales que despertó su interés por la carrera. Como se desprende de este testimonio, lo que lo moviliza a estudiar aparece estrechamente vinculado al conocimiento: “esa necesidad de entender”. Como señala Charlot, movilizarse implica “comprometerse en una actividad porque se está llevado por móviles, porque se tienen ‘buenas razones’ para hacerlo” (2008, p. 89). La “necesidad de entender” a la que hace mención Sergio aparece como una buena razón para, en su caso, mudarse de la Patagonia a La Plata, empezar una carrera a los 23 años y recibirse de sociólogo.

En el trabajo de campo encontramos testimonios que nos permiten señalar que la razón y lo que moviliza a los/as estudiantes es, principalmente, el deseo de aprender. Aun en el contexto de una carrera universitaria donde es indispensable aprobar exámenes y materias para avanzar, encontramos testimonios de estudiantes para quienes aprender los contenidos es más importante, incluso, que aprobar. Beatriz, graduada de la carrera de Ingeniería Civil, recuerda que en su paso por la universidad y al momento de estudiar: “yo quería aprender más que aprobar o recibirme”. Aprobar tiene sentido en tanto y en cuanto uno/a haya aprendido, una subjetividad que prioriza el aprendizaje y el conocimiento. En estos casos, aprender es una buena razón para destinar tiempos y esfuerzos que demanda la carrera. En sintonía con lo que señala Nobile (2023), encontramos que entre estos/as estudiantes que avanzaron en la carrera hay un “afán de saber”. Y este afán, este deseo por aprender y saber es el motor que los/as moviliza a estudiar. Según Silvia, graduada de la carrera de Enfermería, “convengamos que siempre me gustó estudiar, eso es importante (se ríe)”, lo que la llevó, en parte, a iniciar la carrera a los 52 años y recibirse.

La relevancia que tiene el aprendizaje está presente en la historia de vida de los/as estudiantes. Por ejemplo, en el caso de Juan, graduado de la carrera de Ingeniería Civil, recuerda que cuando era chico “veía un puente y me volvía loco cómo carajo [lo] habían hecho”. A su vez, este interés por conocer, saber y entender no se circunscribe únicamente a la carrera y la universidad sino que, por el contrario, los/as estudiantes manifiestan la misma relación con el saber en otros ámbitos y actividades.

Hay otra cuestión que aparece en los relatos y que aquí consideramos que nos permite entender qué moviliza a los/as estudiantes a sostener y avanzar en la carrera. Tomando lo que señala Guzmán Gómez (2017), la experiencia universitaria que habilita la construcción o reconstrucción de identidades. Además del deseo de aprender que mencionamos anteriormente, en el trabajo de campo encontramos que otra cuestión que moviliza a los/as estudiantes es el deseo de “formar parte” del mundo universitario. De manera que la universidad es un lugar de aprendizaje pero donde, además, construyen un sentido de pertenencia. Los debates y discusiones políticas, la actividad militante, la socialización con grupos de pares, las actividades fuera del aula cobran relevancia en las experiencias de los/as estudiantes y que contribuye a formar un sentido de pertenencia. Entendemos que todas estas otras actividades y relaciones en las que están involucrados/as los/as estudiantes también los/as movilizan a “querer quedarse”. La experiencia universitaria, con las características y particularidades de cada Facultad y carrera, hacen de esta experiencia algo semejante a “encontrar un lugar en el mundo”.

De manera que aquí, entendemos, entra en juego la relación identitaria con el saber, por la cual a los/as estudiantes los/as moviliza el hecho de “acceder a un mundo que se comparte con algunos pero no con todos, participar de una comunidad de las inteligencias” (Charlot, 2008, p. 118). La experiencia universitaria habilita un sentido de pertenencia con la carrera, la Facultad o la Universidad y lo que allí vivencian. En el caso de Alejandro, que ingresó a la carrera de Sociología, cuenta que el ambiente politizado de la Facultad ofrecía lo que estaba buscando en ese momento: “acercarme a una vida política más activa”. Esto resulta central para la continuidad de las trayectorias ya que, como muestran distintas investigaciones, el sentido de pertenencia con la institución (Tinto, 2021; Trzenko, 2022), y el “encanto” con la carrera (Vercellino y Misischia, 2022), operan como clave de la permanencia de los/a estudiantes en la universidad.

En el afán de saber y el deseo de formar parte del mundo universitario los/as estudiantes encuentran “buenas razones” por las cuales movilizarse y estudiar una carrera, aun ante algunas adversidades y dificultades que muchas veces se presentan. Porque, como veremos a continuación, las experiencias de quienes avanzaron en la carrera hasta la fase de finalización o graduación no están exenta de dificultades y “tropiezos académicos”.

Tropiezos académicos

Con avance del trabajo de campo encontramos una experiencia común en casi todos/as los/as testimonios de los/as estudiantes y es que, a lo largo de sus trayectorias, aunque principalmente en los inicios de la carrera, atravesaron distintas dificultades académicas. Es importante destacar que estas experiencias fueron fundamentales en el proceso de afiliación a la vida universitaria. Denominamos a estas experiencias “tropiezos académicos”.

Sin desatender la distinción que establece Charlot entre movilización y motivación, nos parece importante tener en cuenta lo que señala Tinto y es que “la motivación es clave para la persistencia (...) los/as estudiantes deben querer persistir y estar motivados para hacerlo, de lo contrario, hay pocas razones para que gasten el esfuerzo y, a veces, recursos considerables para perseverar” (2021, p. 175). Una investigación reciente sobre estudiantes que son primera generación universitaria encuentra que los/as estudiantes perseveran y tienen motivaciones que “son lo suficientemente fuertes como para afrontar los retos que supone la adquisición del título” (Caregnato y Miorando, 2023, p. 16). Retomando algo que plantea Tinto (2021), encontramos a partir de los relatos de los/as estudiantes una actitud persistente en sus trayectorias universitarias y los desafíos que presenta estudiar una carrera. Es decir, sin caer en miradas deficitarias acerca de los/as estudiantes y sus experiencias, y sin desconocer el contexto socioeconómico y las condiciones materiales en que se desenvuelven sus trayectorias, lo que

observamos es que los/as estudiantes afrontaron distintas dificultades para avanzar en sus estudios y realizaron esfuerzos por aprender lo que la universidad demanda. Conocer e indagar sobre estas experiencias nos parece una cuestión central de estudiantes que avanzaron hasta la finalización o graduación de sus carreras.

Como sostienen Vercellino y Mischia, al ingresar a la universidad los/as estudiantes se encuentran “con una nueva relación institucional con el saber que pone en tensión las formas de vinculación con el mundo, con los otros y consigo mismo que hasta ese momento se han construido” (2021, p. 21). Las mismas autoras señalan que “sobrellevar el fracaso” ante instancias de evaluación o acreditación es clave para la continuidad de los estudios. Aquí aparece una cuestión que puede ser clave también para entender cómo atravesaron los/as estudiantes las dificultades de esta nueva relación institucional con el saber y el proceso de afiliación a la universidad.

A lo largo de nuestro trabajo de campo hallamos que todos/as los/as estudiantes relataban experiencias comunes vinculadas a dificultades que tuvieron para afrontar algunas instancias académicas y las exigencias que demanda la universidad. Encontramos que el ingreso a la carrera estuvo marcado por “tropiezos académicos”: desaprobación exámenes parciales, desaprobación exámenes finales, recurrir materias, tener inconvenientes para seguir el ritmo y los tiempos de estudio que impone la vida universitaria, estudiar y no entender los contenidos son experiencias que emergieron prácticamente en todos los relatos (incluso entre quienes contaron transitar la escuela secundaria sin dificultades siendo abanderados/as o con mejores promedios). Sin embargo, ninguna de estas experiencias fue motivo de abandono sino que, por el contrario, contribuyeron al proceso de afiliación y los/as estudiantes las mencionan con especial relevancia.

Denominamos a estas experiencias “tropiezos académicos”, es decir, situaciones y experiencias en las que los/as estudiantes no cumplieron con las expectativas que tenían o experimentaron dificultades inesperadas. El tropiezo académico no denota un sentimiento de frustración ni de fracaso. Tampoco implica la interrupción ni mucho menos el abandono de la carrera, sino que conlleva un cambio en la relación del/a estudiante con la misma y a partir de la cual se modifican prácticas o hábitos de estudio. Con esta idea nos remitimos a una trayectoria que se mantiene en curso pero en la que se vivencia una dificultad. El tropiezo académico conlleva también un aprendizaje y demanda nuevos esfuerzos por parte del/a estudiante: estudiar más horas, asistir a clases de consulta o, como contó una estudiante, ir a clases que no eran obligatorias con el propósito de entender mejor los temas. En este sentido, los tropiezos académicos son experiencias formativas que modifican la relación de los/as estudiantes con la carrera y el

estudio, al mismo tiempo que contribuyen a la construcción del oficio de estudiante. De acuerdo con los testimonios, son experiencias que vistas en retrospectiva resultan “necesarias” o que “sirvieron” para avanzar en la carrera.

En las experiencias que aquí analizamos, de estudiantes que avanzaron hasta la graduación o fase de finalización, encontramos que los tropiezos académicos fueron fundamentales de sus trayectorias universitarias. Algo que parece interesante puntualizar es que una de las claves de este tipo de experiencias se encuentra en la relación y el sentido que los/as estudiantes le otorgan a “eso que pasó” porque, siguiendo el planteo de Charlot (2008), una lectura en positivo implica analizar qué actividad que pone en marcha el/a estudiante y qué sentido tiene la situación para él/ella.

Existe consenso en señalar que el primer año es clave en el devenir de las trayectorias y experiencias de los/as estudiantes. En nuestro trabajo de campo encontramos que los tropiezos académicos ocurrieron en los inicios de la carrera. Así se observa en el siguiente testimonio de un graduado de la Facultad de Ingeniería al referirse a su experiencia en el curso de ingreso:

Descubrimos que la exigencia era otra porque en el primer parcial aprobaron cinco o cuatro, imaginate lo que fue, corrió sangre ese día, nos tomaron parcial y nos mataron a todos. Pero estuvo bien porque fue la forma en que nos dimos cuenta que las cosas no funcionaban como nosotros creíamos, en el sentido de la exigencia, cómo responder, cómo pensar los ejercicios. (Augusto, 25 años, graduado de Ingeniería).

A partir de los testimonios recabados nos interesa destacar dos cuestiones. La primera es que los/as estudiantes identificaron las dificultades que encontraban para afrontar las exigencias universitarias: “me di cuenta [de] que me estaba yendo mal” (Melisa, 25 años, estudiante de Ingeniería Química). Identificar las dificultades resultó fundamental y no es un aspecto menor si tenemos en cuenta que, en un trabajo reciente, Moreno *et al.* encuentran que “pedir ayuda” es una de las estrategias que caracteriza a los/as estudiantes de mejor rendimiento mientras que con los/as estudiantes de rendimiento bajo “sucede lo contrario” (2019, p. 11). Es decir, el problema no parece estar en el hecho de tener dificultades sino en identificarlas y, en consecuencia, como veremos a continuación, hacer algo al respecto.

La segunda cuestión importante tiene que ver con el carácter formativo de los tropiezos académicos ya que algo que nos llamó la atención es que lejos vivenciarse como una frustración o un fracaso, para los/as estudiantes constituyó más bien un aprendizaje. De acuerdo con los testimonios, podemos ver que este tipo de experiencias “sirvieron” y fueron “un quiebre” a

partir de las cuales modificaron prácticas de estudio, buscaron y asistieron a clases de consulta (en la propia Facultad o fuera de ella, según la carrera), destinaron más tiempo al estudio y dedicación a la carrera. Es decir, entablaron una nueva relación con el saber institucional, la vida académica y el mundo universitario: “me costó mucho primer año porque no estaba acostumbrado a la lectura o a tanta lectura, o a lectura tan compleja. Realmente me costó muchísimo hasta que di un quiebre y simplemente era meterle más horas, capaz” (Alejandro, 21 años, estudiante de Sociología). Atravesar una experiencia difícil fue fundamental, y casi necesario, para dar “un quiebre”. Pero, además, “meterle más horas” y cumplir con los esfuerzos que la carrera demanda cobra sentido para estudiantes que se movilizan en torno al conocimiento y encuentran en la universidad un lugar al que quieren pertenecer.

Entendemos que la relación de los/as estudiantes con este tipo de experiencias deviene del sentido que le otorgan a la experiencia universitaria y lo que los/as moviliza en torno a ella. Por lo tanto, el siguiente testimonio puede ser entendido como una síntesis del sentido, la movilización y los tropiezos académicos en el ingreso a la carrera. Viviana es estudiante de Enfermería, tiene dos hijos, y cuenta la situación que vivió al rendir su primer examen final (“nunca había rendido un final en mi vida”) que, además, era el de una materia anual del primer año y que los/as estudiantes de la carrera coinciden en señalar como “la más compleja”. Ella cuenta que durante el examen se dio cuenta que no había estudiado bien ni había estudiado lo suficiente y prefirió volver a presentarse antes que “aprobar así nomás”:

Me parecía que no tenía sentido, si yo sé que no la preparé como se debe, no la quiero rendir así, me di cuenta en ese momento mientras estaba rindiendo, ¿no? (se ríe). No, no, prefiero prepararla como tiene que ser y aprobarla porque la preparé bien, no porque mandé fruta y la remé hasta el cansancio (...) Para la segunda fecha esa misma [materia] la preparé todo lo mejor que pude. Estudié, también, era estudiar todos los días desde que me levantaba y quedarme también a la noche y prepararla hasta lo más mínimo, y ahí la aprobé. (Viviana, estudiante de Enfermería).

En ese afán de saber que mencionamos anteriormente los tropiezos académicos constituyen una instancia más de aprendizaje. Consideramos que la manera que los/as estudiantes afrontan estas situaciones deviene, en buena medida, de la relación con el saber que describimos en el apartado anterior, el sentido que le otorgan a estudiar y lo que los/as moviliza. Es decir, el sentido por el que estudian una carrera y lo que los moviliza nos ayuda a entender, quizás, por qué “no tiene sentido aprobar así nomás”.

Coulon (1995) sostiene que la afiliación intelectual e institucional es indispensable para transitar estudios universitarios. Los tropiezos académicos resultan experiencias claves en la construcción del oficio de estudiante y la afiliación al mundo académico-universitario, al menos en los casos aquí analizados. Los/as estudiantes deben aprender las reglas y códigos implícitas del mundo académico que son distintas a las de niveles previos. En nuestro trabajo de campo encontramos que los tropiezos académicos fueron experiencias formativas y constitutivas de la afiliación a la universidad, a partir de las cuales los/as estudiantes aprenden a interpretar lo que la carrera demanda y adquieren el dominio de las reglas universitarias. La afiliación no se explica únicamente por estas experiencias, pero sí constituyen una experiencia fundamental de dicho proceso.

Por último, aparece en algunos testimonios de los/as estudiantes la idea de que atravesar esas experiencias en particular, y también estudiar una carrera universitaria en general, implica un esfuerzo de su parte. Entendemos que el esfuerzo de los/as estudiantes es un aspecto escasamente abordado en las investigaciones del campo pero central en cualquier trayectoria educativa ya que, como señala Charlot, “no se aprende sin esfuerzo” (2014, p. 21). Los tropiezos académicos dan cuenta también del esfuerzo (o al menos una parte del esfuerzo) de los/as estudiantes por aprender, sostener la carrera y avanzar en la carrera hasta la fase de finalización o graduación.

Reflexiones finales

Nos propusimos analizar tres aspectos de las experiencias de estudiantes que son primera generación universitaria y avanzaron hasta la fase de finalización o graduación: el sentido, la movilización y los tropiezos académicos.

El sentido que le otorgan a la carrera cobra relevancia y da cuenta de la relación que los/as estudiantes mantienen con el saber en general y la carrera en particular. Pudimos ver que, contrario a lo que suponíamos al comienzo de la investigación, ni la salida laboral ni las expectativas económicas emergen como cuestiones centrales. En los relatos de los/as estudiantes encontramos que la carrera y la experiencia universitaria no tiene un sentido instrumental, por el contrario, dicha experiencia es una experiencia con un sentido en sí mismo. Transitar la carrera, aprender y conocer resultan cuestiones más importantes que las consecuencias de obtener el título. Muchas veces se piensa el sistema y las carreras universitarias como una instancia “para” obtener algo de ello como puede ser un trabajo, ascenso social o mejores ingresos económicos. Sin desconocer y omitir que el horizonte laboral aparece en algunos testimonios, lo que prevalece es un sentido en torno a la carrera universitaria más parecido al hecho de “estudiar por estudiar”. El sentido de aprender, formarse o conocer

no se agota en su paso por la universidad. Aun en familias sin tradición universitaria, los/as estudiantes encuentran en el saber y el aprendizaje una manera de relacionarse con la vida universitaria y el mundo en general.

Por otro lado, podemos decir que se trata de estudiantes movilizados en torno al conocimiento, los aprendizajes y el saber. En otras palabras, movilizados/as por el “afán de saber”. Consideramos que los/as estudiantes se movilizan en torno a esto por el sentido que le otorgan a la carrera pero al saber en general. Como señalamos, esta relación no ocurre únicamente en la experiencia universitaria sino también en sus trayectorias previas y otras actividades a lo largo de sus vidas. A su vez, otra cuestión importante que emerge en torno a la movilización de los/as estudiantes se vincula con el deseo de “formar parte” del mundo universitario.

Por último, los tropiezos académicos aparecen como experiencias comunes a casi todos/as los/as estudiantes de las distintas carreras. Sin embargo, como pudimos mostrar, lejos de desalentar la continuidad de los estudios fueron experiencias de aprendizaje, casi necesarias, para la construcción del oficio de estudiante y la afiliación intelectual e institucional. A partir de estas experiencias, se produce “un quiebre” en la relación de los/as estudiantes con el saber institucional y las exigencias que demanda el mundo universitario.

Será necesario seguir indagando pero el sentido que tiene la carrera y las razones que movilizan a los/as estudiantes pueden ser una clave para afrontar las dificultades académicas de sus trayectorias universitarias. De esta manera, es posible pensar que si el sentido de ir a la universidad es “aprender más que aprobar” y lo que los/as moviliza es “el afán de saber”, como así también la construcción de una identidad vinculada a la universidad y el conocimiento, todo esto habilita una subjetividad y actitud persistente (Tinto, 2021) y una forma de relacionarse con la universidad en la que las dificultades que se presentan no son problemas insalvables sino una experiencia más de aprendizaje. Es por eso por lo que describen estas experiencias como “necesarias” o “útiles” y no las vivencian como experiencias expulsoras sino que, al contrario, a partir de ellas se apropian de herramientas, códigos y saberes para permanecer en el mundo universitario del que desean formar parte.

El análisis aquí presentado es una línea sobre la cual parece importante seguir indagando sobre todo en poblaciones en desventaja. Las experiencias que aquí analizamos se dieron en el marco de distintas políticas y dispositivos institucionales que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación (Rovelli y Garriga Olmo, 2024). El carácter público y gratuito de las universidades, el sistema de acceso irrestricto, las becas económicas y los dispositivos institucionales son elementos indispensables para garantizar el acceso a la educación superior. Muchos/as estudiantes contaron que, sin estas condiciones, su paso por la universidad hubiera

sido imposible (29 de los 35 entrevistados tuvieron algún tipo de beca –económica, de apuntes, de transporte o comedor– a lo largo de su trayectoria). Ahora bien, quizás el sentido que tiene la educación y la carrera conforme un aspecto fundamental para, ya no solo ingresar, sino permanecer y querer avanzar en sus estudios. Sin desconocer los elementos estructurales que habilitan estas experiencias y la posibilidad de avanzar en sus carreras, en línea con lo que sostiene Nobile (2023) aquí también consideramos que el “afán de saber” que manifiestan los/as estudiantes, como así también la relación que construyeron a lo largo de sus vidas con el saber y, en consecuencia con el mundo universitario, constituyen una suerte de “ventaja” para transitar y avanzar en sus respectivas carreras y convertirse así en los primeros/as graduados/as universitarios/as de sus familias.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. F. (2024). Acceso y graduación universitaria en el marco de Políticas de Inclusión. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(2), 427-451. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.624>
- Álvarez Newman, D. (2019). Problematizando a los estudiantes universitarios de primera generación. En Colotta, M. et al. (Comps.), *Políticas universitarias para el siglo XXI. Perspectivas y temas de agenda* (pp. 45-76). Teseo.
- Becher T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas disciplinares*. Editorial Gedisa.
- Benvegnu, M. A. (2015.) Discusión por ejes temáticas. En *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. 1ª ed.- Luján: EdUNLu.
- Bonilla Murillo, Enrique, & Solís Herebia, Verónica Sanité. (2021). Experiencias de los estudiantes exitosos de primera generación en la educación superior mexicana: un estudio narrativo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e035. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1054>
- Bracchi, C. (2005). *Los “recién llegados” y el intento por convertirse en herederos: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios*. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- 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), 15-35.
- Cotignola, M., Legarralde, M., & Margueliche, J. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE. Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones De Sociología*, (17), e045. <https://doi.org/10.24215/23468904e045>
- Dalle, P., Boniolo, P., & Navarro-Cendejas, J. (2019). Efectos del origen social familiar en el logro educativo en el nivel superior en Argentina y México. Caminos diferentes, desigualdades similares. *Revista De Educación Y Derecho*, (19). <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i19.28394>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1ª ed.- Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Garriga Olmo, S. (2024). 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. *Praxis Educativa*, 28(2), 1–20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280208>
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista De La Educación Superior*, 46(182), 71-87.
- Kaplan, C. y Piovani, J. I. (2018). “Trayectorias y capitales socioeducativos”. En: *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social* (pp. 221-263). Juan Ignacio Piovani; Agustín Salvia. 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, Argentina.
- Lemus, M., & Roberti, E. (2023). Desigualdades en las representaciones sobre las posiciones de clase de jóvenes en Argentina. *Itinerarios Educativos*, (18), e0043. <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0043>
- Muñiz Terra, L. (2021). Trayectorias de clases previsibles e imprevisibles. El lugar de la transmisión familiar en la reproducción y el ascenso social en Argentina. *Cuestiones de Sociología*, (24), e114. <https://doi.org/10.24215/23468904e114>
- Nobile, M. (2023). Desigualdades en la secundaria argentina: reconocimiento y disfrute por aprender. *Praxis Educativa*, 27(3), 1–18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270306>
- Pogré, P.; Cambours de Donini, A. M.; Vidondo, M. y Bifano, F. (2023). Concepciones, políticas y prácticas para abordar la articulación. En: Vercellino, S. y Pogré, P. (comp.)

Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios.

Primera Edición – Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.

- Rovelli, L. y Garriga Olmo, S. (2024). 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*, (31). https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7737/7964
- Tinto, V. (2021). Ingresos e ingresantes a la universidad. *Pensamiento Universitario* (20) 172-180.
- Trzenko, B. (2022). *¿Cómo favorecer la permanencia universitaria? La experiencia estudiantil en la Universidad Nacional Arturo Jauretche*. Aique Grupo Editor.
- Vain, P. (2022). Aportes del enfoque biográfico-narrativo al estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. *Revista De La Educación Superior*, 51(203), 53-70. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.203.2218>
- Vercellino, S., & Misischia, B. (2021). Núcleos de sentido en torno al ingreso a la universidad. Relatos de estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología*, (4), 4–26.