

Migrantes del sistema educativo: una propuesta para reconocer modos invisibilizados de transitar la Universidad

Dionisio, Cecilia; Daix, Gastón; Cravero, Carolina

1. Introducción

La presente ponencia busca compartir los resultados preliminares del proyecto de investigación *“Migrantes del sistema educativo”: trayectorias académicas y relaciones con el(los) saber(es) de estudiantes de nivel superior*, actualmente en curso en la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Este proyecto se planteó como objetivo reconstruir las trayectorias académicas de las/os “migrantes del sistema educativo” de la UNRaf y su relación(es) con el(los) saber(es) de la educación formal y consideramos que los resultados obtenidos aportan fundamentos para elaborar estrategias de acompañamiento en la permanencia y egreso del sistema de educación superior. Asimismo, creemos que la creación reciente de la UNRaf aporta un valor adicional como ámbito de estudio ya que permite el abordaje del fenómeno desde los inicios de la vida institucional y académica tanto de las/os estudiantes como de la propia universidad.

Cabe aclarar que, desde la perspectiva teórica y metodológica que adoptamos, resulta central la construcción de conocimientos situados que contribuyan en la elaboración de políticas educativas acordes con los territorios estudiados. En este sentido, entendemos que sostener un enfoque situado implica un punto de vista parcial y localizado en territorios y contextos históricos específicos. De este modo, resulta necesario contextualizar el proceso de conformación de la institución en la que llevamos adelante este trabajo ya que en ese devenir emergieron los interrogantes que guían la investigación. Asimismo, puntualizaremos algunos aspectos del estado del arte de la temática para hacer hincapié en donde consideramos que el proyecto aporta originalidad y relevancia al campo de las políticas universitarias.

1.1 La Universidad Nacional de Rafaela y la categoría de “migrantes del sistema educativo”

Enmarcada en lo que se llamó “Universidades del Bicentenario”, la UNRaf fue creada en el año 2014 y comenzó el dictado de sus carreras en 2016, formando parte de una política educativa de ampliación y federalización del acceso a los estudios universitarios en Argentina. Cabe destacar que, dentro de los modelos de gratuidad universitaria latinoamericanos, el argentino siempre presentó el desafío de resolver la tensión masividad/permanencia sin

restringir el ingreso (Rinesi, 2015). Esta tensión, conjuntamente con la creciente preocupación por el “abandono” o “deserción” de los estudios superiores a nivel nacional, llevó a la creación, en el año 2017, del Programa de Fortalecimiento al Ingreso y la Permanencia de los y las estudiantes de UNRaf, planteado como estrategia fundamental de acompañamiento a las trayectorias académicas de las/os ingresantes. A partir de los datos relevados por ese Programa, se evidenció que más del 20% de los/as ingresantes habían cursado estudios universitarios o terciarios previos sin finalizarlos y que, por diversos motivos, elegían ahora retomarlos o continuarlos en la UNRaf. Ese hallazgo nos llevó a pensar que esos/as estudiantes serían clasificados en su universidad de origen como “desertores” aunque en verdad se encontraban estudiando en UNRaf.

Al indagar sobre este fenómeno nos encontramos con que la mayor parte de las investigaciones que abordan la interrupción de los estudios superiores presuponen que se trata de un hecho definitivo o bien analizan el fenómeno desde un plano sistémico global que no contempla las trayectorias académicas de quienes cambian de carrera o de institución. Así, frente a esa zona de vacancia en la bibliografía y motivados por las evidencias relevadas en el Programa, construimos una nueva categoría de análisis para nombrar este fenómeno aún poco estudiado: “*migrantes del sistema educativo*”. Esta categoría refiere a aquellas/os estudiantes que han cursado por lo menos una carrera universitaria o terciaria previo a su ingreso a la UNRaf, sin haberla finalizado.

La elección del término *migrantes/migración* busca dar cuenta del desplazamiento y movimiento de los/as estudiantes dentro del sistema (Mena Bermúdez, 2011). De esta manera, nos distanciamos de las nociones de “abandono” y “deserción”, dada no sólo su insuficiente capacidad explicativa sino también su carácter altamente estigmatizante en tanto se encuentran ligadas en el sentido común a una idea de “fracaso”. Asimismo, consideramos que trabajar con la categoría de “migrantes” representa, también, un posicionamiento ético-político por el cual se procura deconstruir los discursos que circulan en Argentina acerca de las universidades públicas como depositarias de estudiantes crónicos. En ese sentido, las nociones de “abandono universitario” y “deserción universitaria” han sido utilizadas como argumento privilegiado de políticas neoliberales de desfinanciamiento a la educación pública, considerando el conocimiento como una mercancía que se compra y se vende, en lugar de asumirlo como un derecho.

Asimismo, comenzamos a preguntarnos por las trayectorias académicas de los/as migrantes del sistema educativo y por las estrategias que ponen en juego, desde lo subjetivo, para permanecer en una institución. En ese sentido, la noción de relación con el(los) saber(es), tal como la entienden Falavigna y Arcanio (2011a, 2011b), presupone la comprensión de las disposiciones y posicionamientos que un sujeto sostiene con el saber y con sus posibilidades de saber, así como con el conjunto de vivencias personales, articulado

a la producción social de subjetividades. Este enfoque implica indagar si el saber aparece como tópico explícito en las enunciaciones y de qué manera se enuncia en relación con sus modos de apropiación y adquisición. Indaga, además, acerca del lugar que el saber ocupa en la cotidianidad y el orden temporal.

1.2 Breve estado del arte: la invisibilización de algunas trayectorias

En Argentina, los estudios de García de Fanelli (2014) advirtieron que los datos estadísticos encontrados en la literatura especializada sobre abandono de los estudios superiores suelen invisibilizar una variedad de situaciones que no suponen necesariamente el alejamiento definitivo del estudiante del sistema de educación superior. Por ello, la autora destaca la importancia de identificar las múltiples dimensiones y determinantes que se esconden tras los indicadores de desgranamiento universitario, haciendo hincapié en la necesidad de distinguir claramente el alejamiento definitivo de los estudios superiores del que tiene lugar en una cierta organización educativa en particular (García de Fanelli, 2004).

A su vez, en la recientemente publicada “Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019” de la Secretaría de Políticas Universitarias de nuestro país, se incorporó un nuevo indicador denominado “Tasa de cambio entre ofertas académicas”, que refiere al porcentaje de estudiantes que, tras uno o dos años del ingreso a una carrera, aparecen inscriptas/os en una oferta académica diferente a la escogida inicialmente. La importancia de este indicador radica en que permite conocer la trayectoria de aquellos/as estudiantes que no continúan en una carrera determinada, pero que prosiguen sus estudios en otra carrera distinta, ya sea en la misma institución o en otra. Los datos relevados indican que un 21,6% de estudiantes cambiaron de carrera después del primer año de cursada, lo que lleva a pensar que el “cambio de carrera” es un comportamiento frecuente que no implica la “deserción” del sistema.

Por su parte, Villar Aguilés *et al.* (2012) abordan “las trayectorias de reubicación universitaria” focalizándose en los cambios de titulaciones universitarias dentro de la Universidad de Valencia (España) y de la Universidad de Lisboa (Portugal). Concluyen que las principales razones de esa “itinerancia” entre titulaciones se vincula con un “desajuste entre la representación previa y la experiencia efectiva, (...) por lo que habría que concentrar las iniciativas tendentes en disminuir el desajuste en las titulaciones con mayor impacto o previsión del cambio” (Villar Aguilés *et al.*, 2012, p. 158). En estudios posteriores, Villar Aguilés *et al.* (2017) proponen la utilización de un indicador denominado “tasa de reubicaciones” con el objetivo de cuantificar los movimientos de matrícula. De este modo, incorporan al análisis “un cálculo que focaliza hacia las titulaciones, más que al estudiantado” (p. 3).

Las investigaciones citadas se basan en lógicas cuantitativas que obtienen información de importancia, pero general, sin profundizar en las experiencias subjetivas de las/os estudiantes. De ello se desprende la necesidad de realizar diagnósticos más acabados, que pongan el foco en los sujetos, sus percepciones y sus prácticas, para alcanzar una comprensión más integral de la discontinuidad de los estudios superiores y los caminos posteriores. En este sentido, la investigación de Santos Sharpe (2018) analiza, desde una perspectiva cualitativa, las “razones que esgrimen los sujetos para explicar el abandono de los estudios y su reflexividad acerca del papel de los dispositivos institucionales y de las tradiciones de las carreras en las que se inscriben” (p. 3). En esa perspectiva, se enmarcan también otras investigaciones sobre permanencia estudiantil, experiencia en el primer año en la universidad y la formación estudiantil (Pierella, 2014; Sosa y Saur, 2014; Carli, 2012; Andrade, 2010). Por su parte, Falavigna y Arcanio (2011) decidieron trabajar con la metodología de trayectorias escolares aplicada a estudiantes ingresantes de la universidad, empleando el concepto de “relación con el(los) saber(es)” para identificar categorías de análisis que permitan interpretar sus discursos y sus prácticas. La relación con el(los) saber(es) implica estudiar las producciones de sentido acerca del qué, cómo, por qué saber/estudiar determinada carrera, los vínculos con los otros, la imagen que se tiene y se muestra de sí mismo/a, las expectativas en torno al porvenir y las performances académicas; así como las aspiraciones sociales, vocacionales y profesionales (Falavigna y Arcanio, 2011).

No obstante, ninguna de estas investigaciones aborda específicamente los cambios de instituciones o carreras. Es así que nos planteamos (re)construir las trayectorias académicas de las/os “migrantes del sistema educativo” de la UNRaf y su relación(es) con el(los) saber(es) presumiendo que esa (re)construcción pondrá en juego la construcción de un yo narrativo en un espacio y tiempo situados.

2. Metodología

Abordamos esta investigación desde una perspectiva cualitativa procurando comprender los sentidos que guían las percepciones y las prácticas de los sujetos, entendiendo que esos sentidos se construyen socialmente. El abordaje de la subjetividad desde este enfoque implica poner en valor el punto de vista de los sujetos y las condiciones sociales en las que éstos se generan (Vieytes, 2004). Así, Guber (2011) resalta que la obtención de conceptos experienciales permite “dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y asignan contenido a un término o una situación” y que en esto reside precisamente “la significatividad y confiabilidad de la información” (p. 81). A partir de la utilización de un diseño de estudio de casos abordamos la problemática planteada dentro de su contexto de producción y el análisis de las dinámicas y los atravesamientos histórico-sociales en juego (Martínez Carazo, 2006).

2.1 Las trayectorias académicas

Nos valdremos de la técnica de (re)construcción de trayectorias académicas la cual cuenta con una amplia tradición latinoamericana en las etnografías educativas y escolares que puede encontrarse en los trabajos de Ezpeleta y Rockwell (1985) y Salord (2000) en México; y en Batallán (2000, 2007) Neufeld (1996) y Ortega (1997, 1999) en Argentina. Para identificar las trayectorias académicas de las/os “migrantes del sistema educativo” fue necesaria la reconstrucción de los itinerarios biográficos, tomando en consideración que no tienen puntos de partida y puntos de llegada en el sentido de la construcción lineal de la historia. Por ello, es “en el itinerario biográfico y sólo retrospectivamente y analíticamente que podemos reconstruir trayectorias” (Salord, 2000, p. 16). Esta contextualización de la trayectoria ofrece una lectura de proceso, de discontinuidad y continuidades de una práctica particular: la estudiantil. En consecuencia, implica también la descripción analítica del recorrido: qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico (Salord, 2000). Con esta finalidad, se utilizaron entrevistas en profundidad e historias de vida que nos permitieron el acceso a los comportamientos pasados, presentes o futuros, es decir, al orden de lo realizado o realizable; a los sentidos sociales encarnados subjetivamente; al sistema de clasificaciones, normas, valores, prejuicios, expectativas y estereotipos cristalizados; y a las percepciones y prácticas particulares (Arcanio, 2008). Se consideraron los obstáculos en las biografías personales de las/os “migrantes del sistema educativo” así como sus decisiones acerca de las interrupciones y “desvíos” en sus recorridos.

Asimismo, se analizaron sus particulares relaciones con el(los) saber(es) considerando el “saber” como acción que realiza un sujeto cognoscente pero también, en términos sustantivos, como una entidad pluralizable (“los saberes”). Ello supuso indagar acerca de cómo aparece el saber en las enunciaciones, de qué manera se relaciona el saber con los modos de apropiación y adquisición, así como el lugar que ocupa en la cotidianidad y en el orden temporal (Falavigna y Arcanio, 2011). Así, esa reconstrucción involucra las trayectorias previas al ingreso a la UNRaf; las disposiciones al estudio y los capitales culturales adquiridos en los itinerarios biográficos; las expectativas con respecto al rendimiento académico y el desempeño profesional; y las perspectivas de continuidad en los estudios universitarios.

2.2 Universo de estudio y muestra

El universo de estudio está conformado por el conjunto de “migrantes del sistema educativo” de la UNRaf y la muestra se construye 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*. Sus marcos de selección se definen 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). Por su parte, la muestra se limitará a partir del criterio de saturación teórica de Glaser y Strauss (1967).

Dadas las características que implica sostener un muestreo de oportunidad, resulta de gran importancia el hecho de que el equipo de investigación esté conformado en su mayoría por docentes y estudiantes de la UNRaf, permite contactar a informantes claves que contribuyen al encuentro con las/os “migrantes del sistema educativo”. Estos primeros encuentros resultan significativos para establecer las primeras categorías de análisis y reorientar en nuestras indagaciones.

En la presente ponencia, abordaremos dos entrevistas en profundidad realizadas a lo largo de tres encuentros con cada una/o de las/os informantes para exponer algunos de los nodos temáticos principales que encontramos en las trayectorias de estos “migrantes del sistema educativo”. De esta manera, no se trabajará con las historias de vida completas de las/os entrevistadas/os sino con aquellos elementos coincidentes y recurrentes de sus itinerarios biográficos que permiten delinear algunos puntos comunes en esas experiencias. A la vez, estos resultados preliminares fueron socializados con otros actores y actrices universitarias/os tales como Tutores Pares, estudiantes de la Lic. en Educación, ayudantes de cátedra y proyectos de investigación, consejeros estudiantiles, entre otros. Esta experiencia de intercambio con grupos diversos de estudiantes permitió tensionar en espacios de prácticas estudiantiles los resultados obtenidos en las entrevistas y cotejar así algunas de estos hallazgos. En este sentido, presentar estos resultados a las/os protagonistas de estas historias fue considerado como actividad de control sobre los supuestos planteados en la investigación generándose intercambios entre estudiantes y docentes investigadoras/es que abonó la co-construcción de conocimientos por medio de la pluralización de miradas y la elaboración colectiva.

3. Resultados

Tal como se mencionara anteriormente trabajaremos en este apartado con aquellos elementos comunes en las trayectorias académicas de dos “migrantes del sistema educativo”. Cabe destacar que ambos entrevistadas/os cambiaron tanto de disciplina como de institución y forman parte de las primeras cohortes de estudiantes de la UNRaf. Una de ellas estudiaba inglés en el Instituto del Profesorado (instituto terciario público) y se cambió a la UNRaf en el año 2018 para estudiar la Lic. en Relaciones del Trabajo. El otro entrevistado estudiaba ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional (universidad pública), luego comenzó a

estudiar la Tecnicatura en Diseño Industrial en el Instituto Tecnológico de Rafaela (instituto terciario privado) y, finalmente, se cambió a la UNRaf a estudiar la Lic. en Diseño Industrial.

3.1 La “Perla del Oeste” y la educación en el discurso familiar de las/os entrevistadas/os

En este primer apartado quiero concentrarme en detallar tanto el contexto familiar de las/os entrevistadas/os como las ideas que manifiestan haber tenido respecto de la carrera universitaria previo al cambio de disciplina e institución de educación superior. Nos encontramos con dos jóvenes rafaelines/os que tienen algunas cuestiones en común en su historia familiar. Ambas familias tienen historias de migración interna dentro del país que llevaron a la generación de las/os abuelas/os a instalarse en la ciudad de Rafaela en busca de oportunidades laborales más prometedoras o lo que pensaban como “progresar”, tener un “futuro mejor”. Esta idea de “progreso” -subsidiaria de la modernidad- se relaciona también con el imaginario fundacional de Rafaela, una ciudad conformada en 1881 por medio del sistema conocido como colonización privada o “empresa colonizadora”, que consistía en ofrecer a los productores agropecuarios concesiones de tierra que deberían pagar luego con los rindes de las cosechas. La mayor parte de los agricultores que las ocuparon provenían de Italia del Norte, sobre todo de la región de Piamonte, a los que se sumaron suizos, franceses y alemanes. En este sentido, la ciudad se caracteriza por haberse construido en base a la inmigración y colonización del territorio, con la idea de cultivar las tierras y progresar económicamente. Esta conformación atrajo durante las siguientes décadas a numerosas familias, tales como las familias de los/as entrevistados, que vieron mejores posibilidades de inserción en el mercado laboral de la ciudad, también conocida como la “Perla del Oeste”.

La búsqueda de un porvenir mejor, entendido como progreso económico, rondará luego durante las generaciones. Por ello, no sorprende que, en el caso de las/os entrevistadas/os, aparezca de manera insistente el mandato de continuar su educación en el nivel superior. Contando con padres que no pudieron terminar la escuela o sólo pudieron hacerlo en edad más avanzada porque “tuvieron que trabajar”, la escuela media y la universidad se configuran como espacios negados para las/os madres/padres por su posición social, pero se mantiene como expectativa para sus hijas/os como modo de “superación” de ese origen social. De esta manera, la expectativa de asistir y finalizar una carrera universitaria es la expectativa de un “futuro asegurado” que garantizaría la inserción al mercado laboral en mejores condiciones de las que tuvieron las familias de origen. Así, el sentido de las acciones de estos sujetos se construye en el marco de acontecimientos que hacen que el presente se proyecte y se justifique por el futuro:

T: Supongo que porque ellos [padres] no tuvieron la posibilidad de hacerlo y querían que nosotros si tengamos la posibilidad. Siempre nos brindaron todo para que podamos hacer eso, nunca nos hicieron trabajar ni nada, solamente estudiar (...) Es mucho más fácil conseguir trabajo con un título y también hacer lo que te gusta y poder el día de mañana trabajar de lo que te guste y no tener tantos trabajos como ellos [padres] tuvieron que por ahí no eran lo que ellos esperaban. Tenían que trabajar por pagar cuentas y llegara fin de mes, pero hacerlo sin placer. Por ahí estudiando lo a que uno le gusta es mucho más placentero el día de mañana lo laboral.

E: Cuando elegiste la carrera, ¿la elegiste pensando en qué?

T: Que era una buena carrera, un buen título con un futuro asegurado

Que los estudios universitarios aparezcan fuertemente ligados a la idea de “progreso” y “movilidad social” no es nuevo. Conjuntamente con la obligatoriedad de la escuela secundaria, los estudios universitarios son y han sido históricamente una herramienta de movilidad social ascendente en Argentina. No obstante, la elección de una carrera universitaria requiere, para estos sujetos, de una inversión temporal, lo que nos recuerda a lo que Ramon Ramos (2009) llama el tiempo en tanto *recurso*. Pensar el tiempo como un recurso remite a la experiencia moderna por excelencia e implica tener (o no) un bien escaso que debe ser invertido de manera estratégica. La abundancia o escasez de tiempo debe ser analizada entonces de acuerdo a los compromisos de acción de los actores sociales (Ramos Torre, 2009). Es de esperar entonces que para las familias de las/os entrevistadas/os el fruto de su esfuerzo se traduzca en tiempo disponible, tiempo del que se apropiaron para que sus hijas/os pudieran estudiar y que ellas/os no tuvieron. Así, se afianza como certeza una idea que permanece prácticamente incuestionada a lo largo de las entrevistas: los estudios superiores son concebidos como una “inversión” del tiempo y, por tanto, constituyen un proyecto de vida marcado por las expectativas y mandatos familiares que deben cumplirse y del cual son responsables:

S: Para mi hermana y para mí era algo como que teníamos que hacer, o sea, era terminas la secundaria y “¿Qué vas a estudiar?”. Nunca nos preguntaron “¿ustedes quieren seguir estudiando?”. Tampoco lo viví como una obligación, pero era como lo que seguía.

Ahora bien, siguiendo a Bourdieu y Passeron (2009) debemos pensar que las/os sujetos entrevistadas/os no son los que ellos caracterizan como “herederos” del sistema educativo, es decir aquellos sujetos que cuentan desde el inicio con los capitales culturales privilegiados por la universidad. Por ende, su moratoria social (Margulis, 1996) es limitada y su acceso a la universidad es más una estrategia de apropiación de capital cultural que de conservación del mismo.

Asimismo, la idea de la elección de una carrera emerge asociada al sentido de vocación, como “estudiar algo que me guste” aunque este “gustar” se ve limitado por una serie de

condiciones. En primer lugar, la oferta académica de la ciudad que no ofrece de manera gratuita ciertas carreras tradicionales. A la vez, las/os entrevistadas/os no cuentan con recursos económicos para estudiar en otra ciudad de modo que la esa “elección” debe ajustarse a estudiar en Rafaela. En segundo lugar, la carrera elegida debe alinearse al imaginario social de “salida laboral” y “progreso” que mencionábamos anteriormente. Finalmente, la elección de la carrera debe realizarse al terminar la escuela secundaria como momento específico y único donde se decide todo un porvenir posterior. De este modo, la demora en la elección de la carrera que van a estudiar es impensable, no cuentan con ese tiempo. No obstante, al terminar la escuela secundaria las/os entrevistados no saben que estudiar por lo que aparece en sus discursos la “desesperación por agarrar una carrera” y las elecciones hechas el “último día”:

S: Me terminé decidiendo el último día de las inscripciones, porque mi mamá me iba a matar si no, y dije “bueno, inglés”. Me decidí por inglés porque me gustaba, toda la vida fui a inglés y que se yo, fui a estudiar eso.

T: Me acuerdo de los últimos meses de no saber que elegir, estábamos desesperados por agarrar una carrera. (...) En ese momento yo lo veía, así como que tenía que terminar quinto, empezar una carrera de cuatro años o si duraba cinco hacerlo en cinco. (...) Había gente que terminaba la secundaria y quizás se iba de viaje, por ejemplo, si no estaba seguro como yo, pero no fue mi caso (...) Por eso elegí la carrera esa para asegurarme: “bueno si no sé qué estudiar por lo menos elijo una que tenga una buena salida laboral, buen título”.

En esta línea, Bourdieu (1999) llama la atención sobre una cuestión de suma importancia: “la relación práctica con el porvenir, en la que se engendra la experiencia del tiempo, depende del poder, y de las posibilidades objetivas que abre” (p. 296). Con ello, se refiere a que la aptitud para regular las prácticas en función del futuro depende de las posibilidades efectivas de dominarlo y por lo tanto depende fundamentalmente del presente. En estos casos observamos a jóvenes que comenzaron a estudiar una carrera que luego mostrará no ser lo que esperaban.

En ese sentido, si bien las/os entrevistadas/os trabajaron durante diversos periodos de sus estudios, están a la espera de alcanzar el título universitario que, en tanto capital cultural institucionalizado, funciona como rito de institución que corona la entrada e integración “exitosa” al mundo del trabajo. Pero, dado que ese camino debe realizarse en los tiempos correspondientes, en el momento justo y de la manera correcta, la posibilidad de que la carrera elegida no se ajuste a las propias expectativas y deseos, sobrevendrá como un hecho inesperado. Así, al encontrarse con que la carrera “no les gusta” comenzarán a hacerse preguntas acerca de sus elecciones y la experiencia universitaria se tornará más difícil:

T: No me veía en un futuro trabajando de eso (...) Y la carrera que yo quería estudiar, diseño industrial, tampoco estaba bien vista acá. Recién ahora se está empezando a conocer un poco por la gente y las empresas entonces, era esa incertidumbre...

E: ¿Porque decis que no estaba bien vista?

T: Porque la gente te dice ... mal hablado, pero te dice “te vas a cagar de hambre” o esas cosas que todavía las siguen diciendo. (...) Fue duro, me costó decidirme porque me iba más o menos bien en lo que estaba estudiando y tenía miedo de errarle después. Fueron 6 meses que trabajaba como para llenar ese tiempo hasta que empecé en el Instituto X.

S: De por si estudiar otro idioma es re difícil ... era difícil y no me daba ganas. Veía a mis compañeras que a lo mejor les re costaba, pero estaban re entusiasmadas y no les importaba... Yo no quería ir nunca a cursar. (...) Y veía personas que habían dejado la carrera y no pensaba nada de esas personas, nada malo, pero como que no lo podía ver para mí. Para mí era como una locura, ¿cómo iba a dejar una carrera? o lo veía como “perdiste un año de tu vida”.

E: ¿Y eso como lo vivías?

S: Como una carga para mi familia también porque ahora era un año más en mi casa estudiando, no pudiendo colaborar en lo que sea, un año en el que podría haber avanzado en la nueva carrera y no lo hice... Después de mucho tiempo de ya haber empezado la nueva carrera, reaccione como “no, no fue un año perdido, mira todo lo que sabes, todos los amigos que tenes” pero me costó muchísimo. Hasta el día de hoy a veces digo “oh, podrías estar en tercero”.

Las dificultades con las que las/os entrevistadas/os se encuentran comienzan a delinear la idea de cambiarse de carrera. Sin embargo, interrumpir la carrera se asocia, para estos sujetos, con un “tiempo perdido” pero también con cometer “una locura” o con la posibilidad de hacer nuevas elecciones que sean “mal vistas”. Entonces, aparece la otra vertiente del tiempo *recurso* que plantea Ramos Torre (2009): el tiempo *recurso* no sólo puede ser mercantilizado según los criterios de utilidad y eficiencia, sino que también puede ser moralizado de acuerdo a criterios referidos al deber y el bien. La moralización del tiempo se ordena así en función “los propios ideales y obligaciones morales, siendo el mismo tiempo un bien moral con el que uno paga sus compromisos con los demás” (p. 58). En el caso de las/os entrevistadas/os ese compromiso es, en parte, con quienes hicieron aquél sacrificio inicial para que ellos “pudieran estudiar”, es decir, sus familias, pero también comporta una desilusión respecto a ellas/os mismas/os. Aparecen sensaciones de culpa y autorreproche por no cumplir con lo que se esperaba de ellas/os llevándolos a preguntarse qué hicieron “mal”, cuál ha sido “su falla” y si deben continuar con esa carrera o no:

T: Pensaba si yo estaba errado o no o que había hecho mal de no saber qué hacer (...) Que había hecho mal que yo había terminado la secundaria y no sabía que seguir. Por ahí eso si me pasaba, en ese momento, después aprendí que por ahí no hay que apurarse para tomar las decisiones. Pero fue con el tiempo que lo fui viendo, en ese momento fue eso:

incertidumbre... Eso te tira abajo el ánimo... Iba por inercia a la facultad por no era lo que yo quería.

S: Me sentía triste, un poco decepcionada por haber elegido mal. Y un poco avergonzada... al principio no quería ni decirles a mis amigas (...)

Es posible pensar también que las temporalidades que vivencian las/os entrevistados se relacionan y ajustan a los ritmos y cadencias marcados por las instituciones de educación superior. Es interesante pensar, en esta línea, los aportes de Elizabeth Freeman (2010) en torno a la “crononormatividad”, entendida como “un modo de implantación, una técnica por medio de la cual fuerzas institucionales llegan a parecer hechos somáticos” (p. 3). Retomando los aportes de Bourdieu, la autora sostiene que las rutinas, los tempos corporales, las formas de organizar y otorgarle sentido al tiempo dependen de regímenes de poder asimétrico históricamente específicos. Así, la noción de crononormatividad está estrechamente vinculada a la temporalidad fomentada por el sistema capitalista, al “uso del tiempo para organizar los cuerpos humanos individuales hacia la máxima productividad” (p. 3).

De este modo, es posible pensar que las/os entrevistadas/os encarnan el tiempo de las instituciones educativas: lo que ellas marcan como “lo esperado” es lo que los sujetos esperan de sí mismos. Esa temporalidad que atraviesa las instituciones educativas continúa en gran medida signada por concepciones modernas respecto del aprendizaje y la enseñanza, por lo que la concepción lineal y la idea de “progreso” se ven reforzadas y justificadas desde estas instituciones. En este sentido, la noción misma de “carrera” supone unas garantías temporales tendientes a idealizar una existencia sin sorpresas ni acontecimientos (Bourdieu, 1999). Desde esta perspectiva, las trayectorias académicas deben amoldarse al calendario escolar/universitario lo que es vivenciado como imposición sobre sus deseos y limitación a sus posibilidades de acción.

3.2 El cambio de carrera y una concepción temporal moderna

Si consideramos que el horizonte temporal de estos sujetos es “progresar”, no es de extrañar que visualicemos una concepción “lineal” del tiempo que lo entiende como una serie de hechos consecutivos e irreversibles que van en una sola dirección. Asimismo, como se mencionaba anteriormente, las instituciones de educación superior aún mantienen concepciones temporales ligadas a la modernidad, en donde las trayectorias educativas son pensadas linealmente al igual que los planes de estudio.

Por ello, para las/os entrevistados la decisión respecto de interrumpir la carrera que están estudiando y reorientar sus acciones resulta difícil y les lleva en algunas ocasiones a demorar la decisión o a buscar acciones que “compensen” ese tiempo “sobrante” que ahora tienen.

Incluso manifiestan cómo ponen en juego algunas estrategias de “autoconvencimiento” respecto de que la carrera elegida inicialmente quizás puede gustarles todavía. Por otro lado, cuando finalmente deciden cambiarse de carrera aparece la vergüenza y el miedo a decírselo a otros, aun cuando coinciden en que las familias les brindaron su apoyo para hacerlo. Esto se vincula en gran medida a la equivalencia que se planteará entre la “pérdida de tiempo” y la “pérdida de vida”, entendiéndose que existen edades posibles y permitidas para terminar una carrera universitaria.

S: Antes [de cambiar de carrera] estaba esperando que me pase lo que todos me decían, que ya me iba a gustar. Entonces estaba esperando, pensaba “bueno, a lo mejor me va a gustar”. Lo dije hasta el último momento en que me decidí, dije “bueno si apruebo esta materia a lo mejor me empieza a gustar”, como que hasta el último instante espere para decir “No” (...). Cuando decidí dejar la carrera hasta que empecé la otra y paso mucho tiempo todavía pensaba “desperdié un año de mi vida”.

Así, podemos pensar que para estas personas existía un orden deseable de las vidas que parecía posible para todos simultáneamente y que se coronaba con éxito cuando se hacía “bien”. Este punto de vista está signado fundamentalmente por una concepción lineal del tiempo se relaciona de manera estrecha con las instituciones educativas y sus calendarios. En particular, este hecho se observa cuando mencionan que las decisiones respecto a cuándo y cómo realizar los cambios de disciplina e institución se ajustan a las mesas de examen, las calificaciones obtenidas y las “nuevas” chances que se abren con las inscripciones.

A la vez, los relatos de estas experiencias también coinciden en que la elección de la carrera realizada posteriormente no estuvo libre de incertidumbres y contradicciones, fundamentalmente por “miedo a arrepentirse” y la idea de que no les estaba permitido “equivocarse de nuevo”. En ese sentido, si bien las transiciones entre carreras son resignificadas a posteriori por los/as entrevistados/as como “aprendizajes”, no dejan de estar signados por la idea de “error” que no debe volver a cometerse o por la autoculpabilización que sostiene que si “hubiera elegido mejor estaría más avanzado/a en la carrera”. El tiempo aparece de esta forma, de manera insistente, como un recurso que no debe “perderse” y que no puede “recuperarse”.

4. Reflexiones finales

En los casos analizados aquí observamos que la interrupción de los estudios superiores fue vivida como “desperdiciar” tiempo vital o gastar “mal” el tiempo, dado que no los conducía al futuro que habían deseado y proyectado para sí mismos. Ese provenir, construido bajo una lógica moderna de “progreso” y linealidad temporal producto de su historia, se confronta con

sus deseos y los imprevistos propios del ingreso a los estudios superiores que parece “demorar” la promesa del “futuro asegurado”. Esto produce temor e incertidumbre en las/os entrevistadas/os ya que imaginan haber “perdido” una oportunidad o “desperdiciado” tiempo vital.

Aquellas sensaciones de pérdida se ven modificadas a partir de las propias experiencias, aunque sólo en parte, dado que permanecen algunos autorreproches o valoraciones respecto de las edades en las que “está bien” hacer una carrera universitaria. De este modo, cuando aquella concepción lineal de la trayectoria académica y vital se enfrenta con lo inesperado, con lo que genera “incertidumbre”, la vida misma es cuestionada y debe encontrar el modo de reordenarse. Este reordenamiento sigue haciéndose en función de un porvenir promisorio que busca el reconocimiento social y que se basa en una historia personal y social, en un pasado que moldea expectativas y posibilidades de acuerdo a la lógica de “conquista” o “colonización” del presente.

Estos resultados permiten abrir dos cuestionamientos centrales para repensar las trayectorias de estas/os estudiantes. En primer lugar, nos lleva preguntarnos acerca de algunas afirmaciones que plantean juventudes posmodernas, en donde existiría un tiempo sin referencia al espacio producto de la globalización y el avance de las nuevas tecnologías. En principio, al profundizar en la investigación empírica y abordar juventudes del interior del interior del país (pensando a Rafaela como el interior de Santa Fe y a Santa Fe como el interior respecto de Buenos Aires) no parece ser el caso. Por ello, reivindicamos el valor de la investigación empírica y situada que, sin desconocer grandes “tendencias”, puede mostrarnos otras realidades profundamente ancladas en el territorio, en donde las coordenadas tiempo/espacio siguen jugando un papel central.

En segundo lugar, este recorrido nos lleva también a preguntarnos por esas juventudes y sus modos de transitar los estudios superiores. Algunos interrogantes que se nos plantean para seguir profundizando en nuestras indagaciones son: ¿Por qué juzgan tan duramente sus experiencias? ¿Es posible pensar que la culpa, la vergüenza y la sensación de fracaso individual que manifiestan no son sólo percepciones asociadas a una concepción moral del “deber ser” que privilegia la productividad en términos de “logros alcanzados”, sino también una forma de hacerse cargo de manera exclusivamente individual de las deficiencias y dificultades propias del sistema educativo? Frente a ello, consideramos que también resulta interesante pensar(nos) en tanto agentes del sistema educativo y abrir el debate acerca de cómo orientamos nuestra praxis para que el tránsito por las instituciones de educación sea menos normalizante y más inclusivo: ¿incorporamos estas experiencias a las nuestras para generar prácticas que apunten a democratización no sólo del acceso sino también de la permanencia de las/os estudiantes? ¿de qué modo articularemos nuestros esfuerzos para

acompañar estas trayectorias que no son lineales ni duran lo pautan los planes de estudio?
¿Podemos construir modos alternativos a la crononormatividad?

Finalmente, afirmamos que resulta indispensable recuperar la voz de los sujetos involucrados, ya que la historia de las formas en que los sujetos han construido narrativamente sus vidas es también la historia de los dispositivos que hacen que pueda narrarse a sí mismos de una forma determinada, en contextos específicos y para determinadas finalidades (Larrosa, 1995).

5. Referencias Bibliográficas

- Andrade, L. (2010). *Los forasteros. Sociología comprensiva del acceso y permanencia a los estudios universitarios. El caso de la UNPA-San Julián (Patagonia Austral)*. Río Gallegos: Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Arcanio, M. (2008). Trayectorias escolares y construcción de la relación con el conocimiento desde una perspectiva de género. El pasaje del nivel medio a la universidad. *V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008*. La Plata: Memoria Académica.
- 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*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En E. Rockwell y J. Ibarrola (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, (págs. 195-215). I.P.N.- D.I.E.
- Falavigna, C. y Arcanio, M. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista IRICE*, (22), 7-16.
- Freeman, E. (2010). *Time Binds: Queer Temporalities, Queer Histories*, Durham y Londres: Duke University Press.
- García de Fanelli, A. (2004). Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios en C. Marquís, *La Agenda Universitaria* (págs. 65-89). Buenos Aires: Colección Educación Superior-Universidad de Palermo.
- García de Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 9-30.
- García Salord, S. (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press
- Guber, R. (2004). *El Salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

- Guber, R. (2011). La entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”. En R. Guber, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. (págs. 75-100). Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Larrosa, J. (1995). Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- Margulis, M. (ed). (1996) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193.
- Mena Bermúdez, P. (2011). La palabra migración, su etimología e historia. *Alternativas*, (66),20-21
- 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.
- Ortega, F. (1997). *Los desertores del futuro*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados UNC.
- Ortega, F. (1999). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Córdoba: Narvaja editor.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramos Torre, R. (2009). Metáforas del tiempo en la vida cotidiana: una aproximación sociológica. *Acta Sociológica*, (49): 51-69.
- Santos Sharpe, A. I. (2018). *Discontinuar los estudios en la universidad: un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional CONICET Digital.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). *Síntesis de información: estadísticas universitarias 2018-2019*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://bit.ly/2VF7cp8>
- 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). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad - Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las ciencias.
- Villar Aguilés, A., Vieira, M. M., Hernández i Dobon, F.J. y Nunes de Almeida, A. (2012). Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. *Revista Lusófona de Educação*, (21), 139-162.
- Villar Aguilés, A.; Hernández i Dobon, F. J. y García Ros, R. (2017). Reubicándose en la universidad. Propuesta de una tasa de reubicaciones a partir de un estudio de trayectorias educativas. *RELIEVE*, 23(1), 1-11.