



Autor Raúl Francisco Gómez Alzaga

Título: *Primera generación de graduados en estudios superiores de sectores populares.*

Mail: rgomezalzaga@gmail.com

Abogado UBA, estudiante de la Especialización en Políticas Educativas Universidad Torcuato Di Tella. Miembro de la Comisión Directiva del Grupo Educativo AESES.

Resumen

Existe una cantidad considerable de estudios en los últimos veinte años que tratan sobre la primera generación de jóvenes de sectores populares que acceden a la universidad o estudios terciarios. Además, una parte significativa de la producción local lo complementa con reflexiones de cierta frustración por el alto índice de abandono temprano entre esta población, junto con los bajos índices de graduación y por la larga duración de sus carreras.

Si bien se observa una creciente cantidad de estudios sobre el acceso y la permanencia en la universidad de los sectores populares en general, se constata una escasez de trabajos sobre las experiencias de los jóvenes universitarios que viven en villas y asentamientos, con la excepción de una buena cantidad de investigaciones realizadas en Brasil desde la década del '90. Esto merece una atención particular ya que quienes que viven en dichos barrios enfrentan condiciones agravadas de discriminación, segregación social y geográfica, así como la carencia de condiciones mínimas para una vida digna.

Asimismo, hay muy poco escrito en la Argentina sobre la graduación de estudiantes de sectores populares, y prácticamente nada sobre la graduación de personas que viven en villas y asentamientos.

En tales condiciones resulta relevante indagar el estado del arte, y saber cuáles son las experiencias estudiantiles de quienes lograron llegar al final de la carrera e insertarse

laboralmente en empleos de calidad. Para ello se analizarán los factores que favorecen el éxito del proyecto de carrera.

Es decir, más que la primera generación de *estudiantes* interesa hacer foco en la bibliografía que trabaja sobre la primera generación de *graduados* universitarios, que es un fenómeno no tan atendido. Para ello se analizará el fenómeno desde los estudios de tipo cualitativo en el área metropolitana de Buenos Aires, en diálogo con experiencias comparadas en Brasil, Chile, México, Estados Unidos y Gran Bretaña.

Las paradojas del crecimiento de la matrícula universitaria.

En las últimas décadas la educación del sector universitario argentino se ha incrementado de un modo exponencial, pasando de un poco más 964.000 alumnos en 1996 a 1.824.000.

Cuadro I. Matrícula e instituciones universitarias por sector, 2004-2012

Sector	1996		2004		2008		2012	
	Matrícula	Instituciones	Matrícula	Instituciones	Matrícula	Instituciones	Matrícula	Instituciones
Público	812.308	36	1.293.489	45	1.283.482	48	1.442.286	55
Privado	152.314	40	233.821	55	317.040	57	382.618	62
Total	964.622	76	1.527.310	100	1.600.522	105	1.824.904	117
%	100	100	58,3	31,5	65,9	38,1	89,1	53,9

Fuente: Suasnábar y Rovelli (2016). En base a Anuarios de Estadísticas Universitarias 1996, 2004, 2008 y 2012, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.

Este fenómeno de masificación se vio impulsado por distintas causas. En primer lugar porque las bajas barreras de acceso; es decir, por la gratuidad del arancel de la universidad estatal y la falta de examen de ingreso en la mayoría de las universidades. La creación de nuevas universidades en la década del '90 y luego en la primera década del siglo XXI incrementó la oferta institucional y agregó un elemento de cercanía, tanto física como social, ya que algunos alumnos no se sentían identificados con las universidades públicas tradicionales (Sánchez, 2018). Además, tanto el Estado nacional como las universidades públicas implementaron planes de becas para asegurar una inclusión efectiva en el nivel superior.

Y, finalmente, otro factor importante para el aumento de la matrícula en los estudios superiores fue la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario, que

incorporó una nueva vertiente de sectores populares con vocación por acceder al conocimiento y a la movilidad social, a través de los estudios universitarios, antes reservados a los sectores medios o altos.

En consecuencia, además de verificarse un incremento en la matrícula general, se produjo un aumento significativamente pronunciado en el alumnado proveniente de familias de menores ingresos. En forma gráfica Suasnábar (2016) muestra cómo creció casi cinco puntos porcentuales la cantidad de estudiantes del primer quintil en el nivel superior entre 2004-2012; el segundo quintil subió dos porcentuales en el mismo período.

Cuadro 2. Estudiantes entre 18 y 30 años que asisten a un establecimiento de educación superior por quintil de ingreso per cápita familiar

Quintiles	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
1	10,76%	11,01%	10,06%	12,32%	13,11%	14,61%	14,57%	15,08%	15,62%
2	18,37%	18,37%	18,58%	19,97%	17,12%	18,10%	17,72%	20,10%	20,56%
3	20,58%	21,98%	21,90%	20,20%	22,91%	22,15%	22,78%	21,29%	22,30%
4	25,75%	25,42%	25,66%	24,49%	25,69%	24,31%	24,46%	24,56%	24,64%
5	24,54%	23,22%	23,80%	23,01%	21,17%	20,83%	20,48%	18,97%	16,88%

Fuente: Suasnábar (2016). En base a datos del Indec, EPH (2004-2012).

A pesar de la ampliación en el acceso, los autores aún siguen constatando desigualdades que despiertan luces de alerta al final del ciclo: los egresados del nivel superior siguen siendo una minoría, poco más de una de cada diez personas. (Donaire, 2015). Si bien se celebra el crecimiento exponencial de la oferta institucional y de la matrícula estudiantil, esto no se tradujo en las tasas de permanencia y egreso (Linne, 2018). Al punto que sólo el 28% de los que ingresan en un determinado año egresan siete años después (García de Fanelli y Adrogué, 2015).

Y es destacable la diferencia socioeconómica del alumnado, que se revela cuando se analizan las tasas de abandono del año 2013. Al punto que el 55% de los jóvenes entre 18 a 30 años que abandonaron pertenecían a hogares de bajos ingresos. Mientras tanto, que ese mismo sólo había abandonados sus estudios el 25% de los alumnos pertenecientes a la franja de los mayores ingresos (García de Fanelli, 2015)

No obstante, la gratuidad de la educación pública y a la ampliación de las tasas de matriculación universitaria en sectores populares, preocupa el hecho de que la mayoría

de los graduados en la Argentina todavía provienen de los sectores medios y altos (García de Fanelli, 2015, Linne, 2018).

Las dificultades o la falta de éxito en garantizar la permanencia de los sectores sociales de los ingresos más bajos, ha dificultado a las universidades revertir las inequidades sociales (Cerezo, 2015). Ciertamente, el peso de la posición social de origen condiciona las oportunidades, ya que los jóvenes parten de relaciones asimétricas, según la composición de los capitales sociales y económicos y sus pesos relativos (Villa Lever, 2017).

En este sentido es oportuno enfatizar la necesidad de trabajar sobre las “oportunidades en el punto de llegada”, es decir la igualdad de oportunidades en sentido amplio. No sólo en cuanto a la capacidad de ingreso y permanencia en el sistema educativo superior, sino la equidad de logros con independencia del punto de partida y del nivel socio-económico. (Mitchell y Peregalli, 2014).

En los Estados Unidos se ha estudiado en profundidad el problema de la retención y la graduación universitaria. Allí se ha concluido que, si bien el acceso a la educación superior de los alumnos de bajos ingresos es mayor que nunca, de igual modo la brecha entre los que logran terminar es cada vez mayor.

Por ejemplo, el 60% de alumnos que se gradúan provienen de familias que ganan más de U\$S 70.000 anuales, contra el 25% de alumnos, cuyas familias ganan menos de \$ 25.000 anuales. (Tinto, 2008).

En las favelas de Río de Janeiro el problema es aún más agudo ya que sólo el 0,5% de los habitantes tiene título universitario (De Souza e Silva, 2003).

Otro problema adicional, que se ha comprobado en varias universidades nuevas del conurbano bonaerense (a las cuales asiste un altísimo porcentaje de la primera generación de alumnos universitarios), es que la duración real de las carreras supera ampliamente la duración teórica. Si bien la duración estimada es de siete años (Donaire, 2019), nada menos que el 57% de los graduados demoró más de 7 años en recibirse (Fernández y Marquina, 2015).

En particular, son alarmantes los bajos índices de graduación de los sectores con rasgos populares en el nivel superior en la Argentina respecto a otros países de la región. Entre 2004 y 2012 sólo aumentó del 5,02% sólo al 6,31% la representación de los primeros quintiles entre los egresados (Suasnábar, 2016). Es por ello que resulta especialmente relevante, identificar cuáles son los factores que favorecen la retención y

el egreso de los alumnos de sectores populares, que se verá en la sección final de este trabajo.

En busca de una caracterización

Del análisis de la bibliografía surge una multiplicidad de abordajes de los sectores recientemente incorporados a la educación superior, que utilizan según diferentes criterios. Se lo hace desde las siguientes categorías:

- a) Pobreza o vulnerabilidad (Silva Laya y Jiménez Romero, 2015, Cerezo, 2015, Mayer y Cerezo, 2016, Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012)
- b) Monto de los ingresos (Suasnábar, 2016)
- c) Educación de los padres o si son primera generación de universitarios (Choy, 2001, Fernández, 2015)
- d) Ocupación de los padres (Donaire, 2015, Reay, Crozier y Clayton, 2009)
- e) Lugar de vivienda, por ejemplo, si lo estudiantes viven en villas o *favelas* (Valladares, 2010 y De Souza e Silva, 2003) o residen en el conurbano bonaerense (Colabella y Vargas, 2014, Linne, 2018).
- f) Se constata la heterogeneidad al interior de los sectores estudiados (Valladares, 2010 y De Souza e Silva, 2003, Donaire, 2015).

La identificación de los estudiantes universitarios y graduados de las villas o de las favelas presenta un desafío debido a su “invisibilidad” (Valladares, 2010), que hace casi imposible determinar su cantidad exacta, ya que los censos no identifican a quienes se han mudado y ya no viven más en esos asentamientos y los propios alumnos se resisten a veces a dar su domicilio real pues temen a la discriminación. Por lo tanto, la mencionada autora define una serie de procedimientos que permita identificar a estos estudiantes: conocimiento personal, indicaciones de otros investigadores, listas provistas por ONG locales, indicaciones de las personas entrevistadas.

A su vez, la misma autora trae una caracterización que aporta mucha información sobre los graduados universitarios que viven o vivieron en favelas, según la edad: “Viejos”, “más jóvenes” y “generación actual”. Este tipo de conceptualización por generaciones le permite realizar distinciones importantes en cuanto a inserción laboral, lugar de vivienda, movilidad social, compromiso territorial.

- La generación de los primeros son los nacidos entre 1948-1970. Son una excepción (una minoría dentro de la minoría), que en su mayoría trabajan en cargos administrativos buenos, como coordinadores o empleados en varias ONG,

en programas para favelas o en trabajos independientes. Tienen historias de militancia y compromiso social. Algunos tienen títulos de posgrado (hasta doctorados) y tienden a dejar las favelas de origen.

- Los “jóvenes” aquellos nacidos entre 1971-1983. Ha sido beneficiaria de diferentes políticas públicas de acceso, impulsadas por el Estado o la Iglesia. Algunos trabajan en ONG locales y otros en instituciones públicas y privadas fuera de las favelas. Por lo general, continúan viviendo en sus favelas de origen.
- La generación “actual”, son los nacidos a partir de 1984. Todavía están estudiando una carrera universitaria, tienen 25 años o menos. En general acceden a programas sociales para estudiantes carenciados, viven con su familia y no tienen planeado dejar la favela. No demuestran mayor preocupación social y todavía ni saben bien lo que quieren para su futuro. (Valladares, 2010)

A diferencia de lo que ocurre en Brasil, especialmente en la zona de Río de Janeiro (Valladares, 2010 y De Souza e Silva, 2003, entre otros autores), en los estudios de la Argentina, prácticamente no se menciona a los alumnos que viven en villas o asentamientos que asisten o logran graduarse de carreras superiores. Esto sería de especial interés debido a los desafíos adicionales que deben enfrentar cada una de estas personas, en razón de condiciones materiales deficitarias (hacinamiento, falta de lugar de estudio), discriminación, dificultades de acceso

Por dicho motivo, si bien sería interesante concentrarse en este grupo, se hace necesaria la realización de un abordaje más amplio, que incluya a los estudiantes con “rasgos de sectores populares”. A tal efecto se utiliza aquí la caracterización proporcionada por Donaire (2015), que remite a la extracción social tomando en cuenta la ocupación del jefe de hogar siguiendo tres categorías:

- a) los trabajadores por cuenta propia o familiares, de calificación operativa, o no calificados,
- b) los asalariados registrados, de calificación operativa o no calificados,
- c) los asalariados no registrados, de calificación operativa o no calificados, del servicio doméstico, desocupados.

Dicho autor prefiere el término de *rasgos de sectores populares* al de *nivel de ingreso o nivel educativo de los padres*, ya que infiere que “los montos de los ingresos no necesariamente permiten dar cuenta en forma mecánica de los diferentes grupos o clases sociales [...] cuando el 70% de la población habita en hogares con ingresos familiares

inferiores a la media de ingresos de los obreros de calificación operativa de grandes empresas (Donaire, 2015).

Complementariamente, Linne (2018) utiliza la categoría *jóvenes de sectores populares*, definida por aquellos cuyos padres tienen un nivel educativo secundario completo o menor y residen en hogares que carecen de al menos un servicio público básico.

Si se toma en cuenta la categoría de la primera generación de universitarios privilegiada por Choy (2001), se puede constatar que este grupo de alumnos cuentan con menor preparación académica, son “más viejos” (es decir entran luego o tardan más en recibirse). Con mayor probabilidad tendrán más de 24 años, tienen más probabilidades de ingresar a carreras cortas (Suasnábar, 2016), y de combinar muchas horas de trabajo con estudio.

Circuitos diferenciados y estudiantes con rasgos de sectores populares.

La creación de nuevas universidades estatales en el conurbano bonaerense está expresamente asociada a la captación de un público de jóvenes de primera generación de universitarios. De hecho, lo mencionan sus estatutos de creación entre su objeto principal. Por ejemplo, en la UNGS el 75% de los alumnos son primera generación (Fernández, 2015), lo mismo sucede en Avellaneda y Jauretche con el 83% y 95% respectivamente (Donaire, 2015).

Los alumnos que acceden a las nuevas casas de estudios identifican a las universidades “tradicionales”, como la Universidad de Buenos Aires o la Universidad de La Plata, con rasgo elitistas, muy exigentes y alejadas (Sánchez, 2018, Linne 2018). Unos de los principales rasgos diferenciales a favor de las nuevas universidades del conurbano sería la cercanía.

Es llamativa la baja producción académica sobre trayectorias y experiencias de alumnos de universidades tradicionales, con la salvedad de Linne (2018), que incluye brevemente a la UBA, y la abundante producción de Marta Panaia (2015), tomando como campo estudio la Universidad Tecnológica Nacional.

Al mismo tiempo, con excepción de Suasnábar (2016), hay un terreno muy importante para trabajar en el campo de las universidades privadas. Ya que constituyen 18% de la población universitaria, y en este detecta un revelador un significativo porcentaje de alumnos de los dos primeros quintiles. De momento no ha sido posible

encontrar otros estudios complementarios sobre el acceso de estudiantes de estos sectores a este universo.

Sí existen muchos estudios cualitativos sobre acceso y egreso de sectores populares en universidades privadas de elite en otros países: en Gran Bretaña (Reay, 2009), México (Silva Laya, 2015), Chile (Leyton, 2012). Y, particularmente, en Brasil existen gran cantidad de estudios que incluyen a las personas que viven en comunidades populares o favelas, como por ejemplo De Souza e Silva (2003) y Valladares (2010), sin agotar la enumeración por razones de espacio. Estos dos autores analizan trayectorias en universidades públicas o privadas de Río de Janeiro. El valor agregado diferencial de Silva e Souza es que es nacido y criado en la principal favela de Río. Por su parte, Valladares (2010) identifica el tipo de universidad y de carreras elegidas. Y muestra una concentración en determinadas áreas: ciencias sociales, comunicación, historia, servicio social, letras, derecho, pedagogía y geografía.

Finalmente, a la inversa de lo que sucede con la población de egresados universitarios, se constata una mayor representación en el egreso de los quintiles más bajos en la educación superior no universitaria, del 66,5% en el año 2012. Esto debido a su mejor duración, buena inserción laboral, mejor articulación trabajo y estudios (Suasnábar, 2016).

El peso de los prejuicios

Como se vio al principio, además de una mirada de cierta frustración por parte del mundo académico, respecto al rendimiento y los bajos logros de las camadas populares, se filtra un enfoque que se balancea entre el paternalismo y la discriminación que de un modo sutil neutraliza las posibilidades de éxito de ciertos sectores sociales virtud de su (supuesta) falta de educación congénita, lisa y llanamente por pobreza material o social en la que viven.

Esto se une al morbo más o menos solapado con la anuencia de los algunos medios de comunicación masiva, que vincula a los asentamientos urbanos con la violencia y la droga. Se representa a los espacios populares definidos por un “discurso de ausencia”, por aquello de lo que carecen. Lo que alimenta los preconceptos y prejuicios.

En virtud de este etiquetamiento se refuerza la carencia de origen. A las adversidades propias producto de la pobreza se le suma la “sentencia” decretada por una supuesta elite educativa iluminada, que determina que la pobreza –propia familiar- sería una categoría de exclusión de la educación. Se cristaliza así una visión unívoca de la

pobreza, que obstruye el acceso al capital social ni a la ciudadanía activa, y le impide elaborar criterios propios sobre sus necesidades (Baquero, 2004).

Mientras que el discurso paternalista convive con un discurso de tipo “conservador”, que tiene una aproximación más bien criminalizante de los espacios populares; por su parte, las corrientes llamadas “liberales”, con una pátina paternalista, presentan a los sujetos en cuestión como víctimas pasivas de un sistema social monolítico. Y responsabilizan a las redes familiares o a las instituciones escolares por el fenómeno que ellos denominan “fracaso” escolar. Es así que los términos “evasión”, “exclusión”, “fracaso escolar” (familiar o del alumno), se transforman así en medios de etiquetamiento inapelable de los actores, a quienes presuntamente se los considera los responsables de destino. Responsabilidad de la cual se autoexcluye, sintomáticamente, a la propia institución educativa (De Souza e Silva, 2003).

Haciendo una analogía con la institución escolar y la universidad, algunos autores defienden la falta de responsabilidad de las instituciones educativas, tomando en cuenta que es la propia escuela quien define y establece las barreras de la educabilidad: “La escuela es la responsable de definir las condiciones de educabilidad, es decir, el conjunto de actitudes y predisposiciones que un niño debe portar para poder participar del proceso educativo formal”. (López y Tedesco, 2002). En una pretendida distribución de responsabilidades entre la escuela y la familia, licúa de hecho las obligaciones de la institución educativa en razón de las carencias de origen.

Susan Choy, en Estado Unidos, retomó la discusión desde la óptica de la categoría “primera generación” de estudiantes universitarios, y observó que las posibilidades de esa categoría de estudiantes de terminaran la carrera dependía de muchos factores. En particular, observa que aquellos alumnos cuyos padres no completaron una carrera de grado, ni se involucraron en sus carreras, tendrían menos chances de conseguir la graduación (Choy, 2001). Debe destacarse, no obstante, que la autora introduce esta hipótesis como un condicionante y no una imposibilidad, como parecen sugerir los otros autores antes mencionados.

Las múltiples historias relevadas en favelas de Río de Janeiro, por poner un ejemplo, ponen en entredicho la presunción de que la pobreza está emparentada con el fracaso escolar universitario, al contrario; al contrario, año se gradúan significativas cantidades de alumnos de esos barrios que logran crecer, trabajar, mudarse.

Por medio de la educación superior se ha comprobado que una parte de la población de las favelas de Rio de Janeiro ha logrado acceder a movilidad social,

enriqueciendo las estructuras de sus comunidades. El universo llamado popular no es tan homogéneo como se pretende. (Valladares, 2010, Souza e Silva, 2003). Aún en situaciones donde pareciera que no hay esperanzas sobresalen muchas experiencias exitosas que cuestionan las supuestas imposibilidades de los sujetos en función de su nivel social o de sus familias y permiten poner bajo sospecha los pronósticos inapelables de fracaso. (Baquero, 2007)

De todos modos, Colabella (2014) se permiten relativizar el concepto de “éxito académico” entendido como “graduación: ya que, observan, para muchos estudiantes que se demoran en los estudios o que deben abandonar, es apreciado el simple paso por la universidad o se valora la trayectoria, aunque sea más lenta.

Desafíos y factores que contribuyen a la graduación

El camino de la graduación está sembrado de dificultades para todos los estudiantes, en especial para los alumnos que provienen de hogares más vulnerables, por ejemplo, debido al costo de los estudios. Esto aplica especialmente para alumnos del exterior o universidades privadas en la Argentina, aunque la cursada en universidades estatales apareja una serie de gastos de viáticos, apuntes o libros no desdeñables.

Por otra parte, en los sectores populares surgen distintos tipos de inconvenientes adicionales como: la dificultad de armonizar trabajo, estudio y vida familiar; los problemas derivados de una transición dificultosa por una formación escolar pobre; la eventual falta de apoyo en la familia; los problemas de adaptación a la lógica universitaria y a sus exigencias académicas. Ello junto con la eventual falta de acompañamiento por parte de la universidad puede contribuir a mellar la autoestima y el compromiso con el proyecto de carrera (Silva Laya, 2015, García de Fanelli, 2015).

La graduación es una tarea ardua para todo el universo de los estudiantes, independientemente de su proveniencia socioeconómica, tal como lo demuestra el indicador de la baja tasa de graduación (28%).

A esto se le agrega, en los sectores de menores ingresos, otro tipo de dificultades, como la baja posesión de capital cultural, las desigualdades sociales de origen, o estar obligado a buscar trabajo. La buena noticia es que, a través de intervenciones oportunas - por ejemplo, con tutorías-, se pueden mostrar historias que lograron romper los determinismos (Cerezo, 2015).

La integración social es otro desafío para los alumnos de sectores populares. En las universidades de elite sobresalen las diferencias y una sensación de “no pertenecer”.

Se produce una situación de desajuste social producto de arribar a un entorno social y académico nuevo (Silva Laya, 2015). Las desventajas académicas de origen de los estudiantes de orígenes vulnerables pueden ser un factor que contribuya a neutralizar su participación e interacción social, ya que ven a los otros círculos sociales fuera de su alcance. Estos problemas de integración pueden trasladarse a las relaciones con los profesores y sus compañeros, lo que puede ir en desmedro de su desempeño académico y socavar su motivación. Estas razones inducirían a pensar que los estudiantes de entornos vulnerables tendrían chances menores de terminar sus estudios. Pero, por otra parte, otros estudiantes tienden a valorar los ambientes universitarios exigentes y diversos, y se ven estimulados en un ambiente de mayor libertad e intercambio de puntos de vista (Leyton, 2012)

Entre los motivos más comunes para interrumpir la carrera se encuentran razones laborales, familiares, problemas de salud o académicos. Cuando un estudiante enfrenta una materia “de las difíciles” esto lo enfrenta cara a cara con sus limitaciones; lo que lo lleva plantearse distintas opciones: como abandonar la materia, dejar por un cuatrimestre o, en el peor de los casos, abandonar la carrera (Colabella, 2014).

El camino al título a veces no es lineal. De acuerdo a la investigación de Colabella (2014) sobre alumnos de la Universidad Arturo Jauretche, “tienen más posibilidades de éxito quienes poseen en su haber una frustrada experiencia universitaria”, dicho de otro modo paradójico, el *fracaso* sería una condición del éxito para terminar de definir la vocación, por ejemplo para elegir una nueva carrera o una nueva universidad. Ya que los alumnos con más experiencia estarían más familiarizados con el oficio del estudiante adquirido en la práctica.

Del análisis que surge de los estudios cualitativos, en la Argentina, pero sobre todo en los trabajos comparados de otras regiones, surge una serie de factores comunes que contribuyen a la permanencia en la universidad y, finalmente, a la posibilidad de graduarse en un lapso de tiempo esperable. De este modo, un conjunto abigarrado de autores propone revertir el foco del asunto. Es decir, en lugar de seguir enfatizando en el problema del fracaso, buscan identificar cuáles son las experiencias particulares que garantizan una buena trayectoria académica y el egreso (Souza e Silva, 2003, Tinto, 1987, entre otros).

Cada vez son más las experiencias de alumnos graduados de sectores populares. Al punto que muchos de ellos no sólo logran recibirse, sino que lo hacen con excelentes resultados con ubicación profesional. Ello a pesar de no contar con capital cultural o social

significativo, ya sea de sus familias o de su escuela. El estudio de Reay (2009) en una universidad británica de elite pone en cuestión el “sentido común” que atribuye a los sectores populares habilidades bajas o promedio y logros educativos poco significativos. Los autores advierten la importancia de las disposiciones personales como factor de éxito, lo que lo que lleva a estos estudiantes de desarrollar altos niveles de autonomía, motivación, resiliencia y determinación.

En base a los estudios relevados, de modo sintético pueden señalarse tres factores que contribuyen a la graduación de una carrera universitaria o terciaria:

- 1) **Recursos académicos:** buenos antecedentes escolares, técnicas de estudio y sólido proyecto de carrera.
- 2) **Recursos personales:** persistencia, disciplina, resiliencia, autoconocimiento y socialización.
- 3) **Soporte institucional y familiar:** becas, guardería, tutorías, apoyo de los profesores, inserción laboral, redes de contactos.

1. Recursos académicos

Indudablemente, la preparación escolar es un factor clave en el posterior desempeño universitario: Una formación deficitaria entre alumnos de ingresos bajos no es un buen antecedente para obtener buenos resultados en la universidad (Tinto, 2008). Aunque, hay que matizar diciendo que los recursos personales y el capital cultural acumulado en la facultad pueden neutralizar limitaciones familiares o económicas y reducir las brechas en la graduación. Al punto de lograr excelentes calificaciones durante la carrera de grado (Colabella, 2014, Reay, 2009).

Según la motivación de los estudios, entre los estudiantes se diferencian aquellos que a) ya tienen proyectos profesionales definidos, que esperan de sus estudios un título para entrar al mercado laboral de b) quienes tienen proyectos escolares sólidos, donde buscan la carrera por el saber, y luego podrán definir su proyecto profesional. Finalmente hay otro grupo que tiene pocas oportunidades de terminar la carrera, ya que carece de proyecto de futuro y no logra encontrar una utilidad práctica a los estudios (Silva Laya, 2015).

Para lograr estar a la altura de las nuevas existencias académicas muchos estudiantes refieren haber tenido que intensificar sus prácticas de estudio (Leyton, 2012). Entre las estrategias de estudio más corrientes se encuentran: tomar notas de las clases,

destacar lo que el profesor prioriza, detectar las consignas, y hacer buenos resúmenes y cuadros sinópticos. (Colabella y Vargas, 2014).

En el caso de la Universidad Arturo Jauretche permite tener testimonios muy descriptivos a partir de varias entrevistas. Los estudiantes entrevistados refieren que no estudian con otros compañeros, debido a las diferencias de edad o por falta de tiempo. Su lugar principal de estudio es cuando viajan en colectivo, donde aprovechan para leer y repasar. Un grupo minoritario de los alumnos cuenta con habitación en su casa donde estudiar tranquilos o una sala con computadora. Sin embargo otros no tienen ningún espacio, al punto de estudiar en la cocina, “debajo de un árbol en el patio, e incluso en el baño”. Por lo general, el mejor horario es a la noche, ya que el resto de la familia descansa y entonces pueden estudiar con tranquilidad (Colabella y Vargas, 2014).

2. Recursos personales

El grupo de estudiantes de clase trabajadora estudiados en una universidad de elite de Gran Bretaña, se identifican con el mito meritocrático. Ellos acceden a esa institución prestigiosa prácticamente sin apoyo ni recursos. Y para lograr triunfar han debido desarrollar una serie de competencias subjetivas como la determinación, motivación, trabajo duro y la autosuficiencia. Aquellos alumnos que poseen una mayor determinación, que están muy enfocados en su carrera y tienen mucha pasión por lo que hacen son los que más oportunidades tienen de llegar más lejos. Estos elementos subjetivos y el trabajo sobre sí mismo (*on the self*), explicaría el fenómeno del éxito académico, más allá de las tutorías y el apoyo de los profesores, a las que nos le asigna tanta importancia relativa (Reay, 2009).

La determinación surge de la voluntad para aprovechar una oportunidad cierta de un futuro mejor. Como muchos de estos estudiantes han sufrido distintos tipos de carencias, están decididos a no perder esta chance que se presenta una vez en la vida. Esta motivación se incrementa con el transcurso de la carrera y aparece con más nitidez en el horizonte la futura carrera profesional como la motivación principal para terminar. Uno de los insumos de la motivación es lograr asumir a la propia carrera como un motor de transformación para mejorar la empleabilidad o la estabilidad laboral; para tener mejores ingresos, crecer personalmente o tener una vida digna. (Silva Laya, 2015).

Para tener datos empíricos, En la Argentina, los estudios sobre los egresados de la UNGS reseñan que el 91% están trabajando, y seis de cada diez en puestos muy relacionados con la carrera elegida (Fernández, 2015)

Singularmente, para los alumnos de una universidad nueva del conurbano el éxito académico se observa una conducta contradictoria: Por un lado, los alumnos relacionan el éxito académico virtudes individuales como el esfuerzo, la voluntad y la capacidad. Aunque esto se choca con una autopercepción muy negativa que conspira contra los logros: “... yo soy un cabeza dura como mi padre” [...] “la Universidad no es para nosotros, es para los que saben y tienen plata acá todos trabajamos desde chicos” (Sánchez, 2018)

Por otro lado, la habilidad de la resiliencia, de adaptación y de enfrentar las adversidades son recursos críticos para los alumnos de sectores populares, ya que los ayuda a manejar las situaciones difíciles (Reay, 2009). La graduación universitaria sería el final de un largo camino de esfuerzos individuales, de quienes aprendieron a “nadar contra la corriente”, contra toda esperanza. (Fernández, 2015).

En el proceso de adaptación a la universidad, el primer año es crítico debido a que genera temor e intimidación (Leyton, 2012). Este desafío provoca respuestas que conducen reformular la subjetividad para poder prosperar en una institución de mayor exigencia. El compromiso de los alumnos con su carrera es particularmente importante en el primer año de la carrera, a lo que se le suma el hecho de ser reconocidos como miembros valiosos de la comunidad educativa (Tinto, 2008).

Sin embargo, a pesar de que en una primera aproximación la inserción social en el nuevo mundo académico podría aparecer como una de las principales inquietudes de los estudiantes de la clase trabajadora en una universidad de elite, otros estudios constatan que el foco de los estudiantes estaba puesto sobre todo en lo académico, sobre todo en el primer año (Reay, 2009).

3. Soporte institucional y familiar

A pesar de algunos discursos agoreros que fueron reseñados más arriba, una parte importante de la bibliografía argumenta que es posible atender las necesidades académicas de los alumnos con menor capital social y económico; y al mismo tiempo mejorar su rendimiento y la retención (Tinto, 2008)

Las redes sociales y familiares son un factor clave, tanto para la continuidad en los estudios como para la inserción profesional. Durante el curso de la carrera del alumno, la familia apoya desde lo económico y lo moral, para el cuidado de los hijos de los estudiantes.

En otro ámbito la constatación empírica llevó a identificar la importancia de las redes de recomendación para lograr conseguir nuevos trabajos luego de finalizar la carrera (Colabella (2014). De Souza e Silva (2003) también se refiere al universo de instituciones, organizaciones sociales, iglesias, que operan como espacios de mediación entre los distintos actores y amplían el campo de posibilidades de los alumnos.

Por su parte Reay (2009) matiza diciendo que los estudiantes de la clase trabajadora, en contraste con los de sectores más favorecidos no recibieron un apoyo focalizado por parte de los profesores, que el apoyo familiar es más bien implícito y sin embargo han logrado prosperar bien (Reay, 2009).

Al contrario de los nuevos estudiantes, los sectores medios y altos cuenta con familiares a quiénes consultar, saber cómo moverse en el nuevo medio académico y entender sus códigos específicos. Estas diferencias derivadas del origen socioeconómico de las familias opera como una limitante para el logro de oportunidades reales para terminar la carrera universitaria. No obstante, cuando estos alumnos más desfavorecidos logran independizarse de dichas limitaciones y armar su propia “caja de herramientas”, tienen mayores chances de lograr movilidad (Villa Lever, 2017).

En muchas instituciones no hay un interés genuino en la graduación de los alumnos de menores ingresos, ya que esto demandaría cambiar prácticas establecidas. Y esto sucede porque aún no se ha impuesto la necesidad de las condiciones de educación como uno de los pilares institucionales y medida del éxito de la institución educativa de educación superior.

Tomarse en serio el éxito estudiantil de todos los alumnos, sin importar su origen social o económico implica reconocer que una gran parte del llamado “fracaso estudiantil” radica en la propia estructura educativa. De un sistema al cual es ajeno a la inserción plena de las primeras generaciones de nuevos universitarios y, por tanto, debe ser reformulado. En ese sentido un ambiente institucional propicio, que favorezca la graduación de los estudiantes de sectores sociales más desaventajados deberá reunir las siguientes cinco condiciones: 1) compromiso, 2) altas expectativas, 3) apoyo, 4) devolución (*feed back*) y 5) involucramiento (Tinto, 2008).

Como son las universidades e institutos terciarios las principales responsables de revertir las desigualdades de origen de los alumnos, muchas de ellas son quienes proveen una serie de dispositivos destinados a reforzar a los alumnos en su carrera. (Cerezo, 2015). Por ejemplo, la mayoría de las universidades estatales argentinas ofrecen herramientas que favorecen la inclusión, como cursos destinados a mejorar la lectoescritura y la

metodología de estudio, becas, espacios de tutorías, guarderías. En la Universidad Arturo Jauretche, que cuenta con 35 docentes tutores, el espacio de las tutorías es muy valorado por los alumnos, sea para recibir orientación, organizar mejor los tiempos o tomar decisiones sobre la permanencia en la carrera (Colabella, 2014)

Pero en muchos casos se detecta falta de interés parte de los alumnos, o los cursos de nivelación no llegan a compensar las desigualdades preexistentes. Al mismo tiempo, en el último tramo de la carrera se percibe otro fenómeno: un menor interés institucional para asegurar el egreso de los más desaventajados. Pues se verifica que a muchos próximos a recibirse se les dificulta llegar a conseguir el título por falta de recursos técnicos o personales para afrontar la tesina, el trabajo integrador o la pasantía. (Linne, 2018).

Según el caso estudiado en México, las experiencias más exitosas se produjeron en aquellas instituciones que asumieron el rol social de la educación: en tanto buscaron diversificar el alumnado, incorporar y acompañar a los alumnos de sectores vulnerables y desarrollar una cultura académica fuerte (Leyton, 2012).

El soporte a los alumnos por parte de la universidad puede ser académico o social. El primero se materializa a través de cursos de competencias básicas, tutorías, grupos de estudio. El apoyo en términos de socialización se puede dar a través de espacios de encuentro que brindan lugares amigables a alumnos que pueden sentirse fuera de su ambiente, a fin de conseguir forma parte de nuevos grupos.

Estos espacios pueden servir, por ejemplo, para activar sistemas de alertas institucionales, que permitan a la institución educativa detectar y ayudar mejor a los estudiantes con problemas, antes de que estos los terminen por abrumar. En el mismo sentido, el uso de pedagogías colaborativas muestra que el aprendizaje entre pares promueve que los alumnos aprendan más, se integren socialmente y tengan un nivel mayor de permanencia escolar (Tinto, 2008)

El “compromiso institucional” con el éxito de los sectores más vulnerables, es entendido como una voluntad deliberada por parte de la institución educativa para invertir en recursos y estímulos necesarios para lograr el éxito de cada uno de estos alumnos. Sin ese compromiso explícito, es poco probable que los programas de soporte obtengan los objetivos esperados. Para ello es crucial el apoyo de todo el personal de la facultad y que se realicen cambios pedagógicos pertinentes. Además, las “altas expectativas” son una condición clave en el éxito estudiantil. Dicho de otro modo: es poco probable que algún

estudiante prospere académicamente en un ambiente institucional de bajas expectativas, especialmente en el primer año de carrera (Tinto, 2008).

En el trabajo sobre el caso de una universidad mexicana se destaca la relación de causalidad entre los profesores que ofrecen aprendizajes significativos y atención de calidad, con el surgimiento en los jóvenes de proyecciones laborales más sólidas y menor incertidumbre sobre el futuro profesional (Silva Laya, 2015).

Por su parte, en el caso de las universidades chilenas, los estudiantes de sectores populares valoran especialmente a los profesores que atienden sus dificultades académicas o que logran generar un vínculo más personal (Leyton, 2012), lo que parece relativizar lo mencionado más arriba en Reay (2009) para la universidad británica, donde el factor preponderante eran los recursos personales: un individualismo más exacerbado.

Es urgente desarmar la estratificación social existente, y busca del objetivo de la graduación creciente de mujeres y hombres y con excelente resultados académicos de alumnos de sectores populares, especialmente de aquellos que sufren mayores condiciones de desigualdad. Para esto es necesario tener una mirada integral y coordinada de la sociedad y del estado. No basta con allanar la diferencias de origen (equidad “pre-sistema”), sino que también debe garantizarse la equidad “intra-sistema”, que asegure la calidad educativa óptima a todos los individuos. En particular, es preciso llamar la atención sobre la llamada equidad “post-sistema” que compromete a garantizar el acceso el mercado de trabajo para desarrollarse plenamente (Mitchell, 2014).

Referencias

- Baquero, R., Tenti, E. & Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades Educativas*, 16(168).
- Baquero, R. (2007). *Sujetos y Aprendizaje. Serie de materiales para el proyecto Hemisférico. Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cerezo, L. (2015). *Universidad, tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad social*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FLACSO. Recuperado el 25 de septiembre de 2018 en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/10539/2/TFLACSO-2015LC.pdf>

- Choy, S. (2001). *Students whose parents did not go to college: postsecondary access, persistence and attainment*. Washington: National Center for Education Statistics. Recuperado el 25 de septiembre de 2018 en: https://nces.ed.gov/pubs2001/2001072_Essay.pdf
- Colabella, L. & Vargas, P. (2014). 'La Jauretche'. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. En: Gluz, N. et al. *Avances y desafíos en políticas públicas educativas. Análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*. Buenos Aires: Colección Becas de Investigación CLACSO.
- De Souza e Silva, J. (2003). *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Donaire, R. (2015). Rasgos de extracción popular entre asistentes la educación superior. Argentina (2010-2012). *Cuestiones de Sociología*, 13.
- Fernández, M. & Marquina, M. (2015). El perfil sociocultural de los graduados universitarios: el caso de la Universidad Nacional General Sarmiento. En: Aranciaga, I. (coord.) (2015). *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Leyton, D., Vásquez, A. & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU). Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, 37, 62-97.
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 129-147.
- López, N. & Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Mayer, L. & Cerezo, L. (2016). Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1421-1433.
- Mitchell, A. & Peregalli, A. (2014). Inclusión educativa: evidencias y desafíos en las villas de la ciudad. En Suárez, A. L., Mitchell, A. y Léopore, E. (eds.). *Las villas de la Ciudad de Buenos Aires: territorios frágiles de inclusión social*. Buenos Aires: Educa. Recuperado el 27 de abril de 2018 en

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/inclusion-educativa-desafios-peregalli.pdf>

- Panaia, M. (2015). El ser estudiante universitario en el campo de fuerzas institucional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 53-72.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). Strangers in Paradise? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1003-1121.
- Sánchez, M. I. (2018). *Una universidad para los jóvenes de Florencia Varela*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado el 25 de septiembre de 2018 en: https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/774/TM_2017_sanchez_012.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Silvia Laya, Y.M. & Jiménez Romero, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior*, 44(3), 175, 95-g119.
- Suasnábar. C. & Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-posições*, 27(3), 81-104
- Tinto, V. (1987). *The principles of effective retention*. Fall Conference of the Maryland College Personnel Association (Largo, MD, November 20, 1987). Recuperado el 25 de septiembre de 2018 en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301267.pdf>
- Valladares, L. (2010). Educação e mobilidade social nas favelas de Rio de Janeiro. O caso de dos universitarios. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 2(5-6), 153-172.
- Villa Lever, L. (2017). ¿Quiénes son los jóvenes que terminan la licenciatura? El estrato social como mecanismo de inclusión desigual a la universidad. En: Villa Lever, L., Canales Sánchez, A. & Hamui Sutton, M. *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-CONACIT.