

Experiencias de estudiantes de primera generación en una universidad pública argentina. Un desembarco con equipajes desiguales

Frida Hessel y Silvia Grinberg

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación sobre las experiencias de ingreso a la educación superior de estudiantes de primera generación (EPG) en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), Argentina. Utilizando un enfoque biográfico narrativo, se entrevistó a 23 estudiantes de una universidad pública que son los primeros en sus familias en acceder a formación universitaria. Sus narrativas describen cómo factores sociales, históricos y personales influyen en su acceso y permanencia en la universidad y muestran a los EPG como un grupo heterogéneo y diverso. Los hallazgos arrojan que, si bien los factores socioeconómicos tienen una incidencia relevante en las experiencias educativas, también hay otros componentes clave para una inclusión exitosa, tales como el apoyo familiar, las trayectorias formativas previas y la posibilidad de hacer una elección informada de carrera y universidad.

Palabras clave: Argentina, educación superior, inclusión educativa, experiencia de los estudiantes, estudiantes de primer ingreso, desigualdad educativa, universidades públicas.

Frida Hessel

fridahessel@gmail.com/fhessel@unsam.edu.ar

Argentina. Doctoranda en el Programa Interuniversitario del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús. Coordinadora administrativa de la Maestría de Comunicación Estratégica en el Departamento de Comunicación de la Universidad de Lund, Suecia. Temas de investigación: desigualdad e inclusión en la educación superior; experiencias en la universidad de estudiantes primera generación; desafíos de la inclusión universitaria en el contexto de la internacionalización y globalización de la educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1384-4798>.

Silvia Grinberg

grinberg.silvia@gmail.com

Argentina. Profesora de grado y posgrado en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, Argentina. Directora e investigadora del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH), de doble dependencia CONICET/Escuela de Humanidades, UNSAM. Investigadora principal en CONICET. Es doctora en Educación y magíster en Ciencias Sociales. Es especialista y profesora en sociología de la educación y pedagogía. Temas de investigación: juventud y educación en extrema pobreza urbana, estudios ambientales, inclusión social y desigualdades educativas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9261-9035>



Experiências de estudantes de primeira geração em uma universidade pública argentina. Um desembarco com bagagens desiguais

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre as experiências de ingresso no ensino superior de estudantes de primeira geração (EPG) na Região Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), Argentina. Utilizando uma abordagem biográfica narrativa, foram entrevistados 23 estudantes de uma universidade pública que são os primeiros de suas famílias a acessar à formação universitária. Suas narrativas descrevem como fatores sociais, históricos e pessoais influenciam em seu acesso e permanência na universidade, e mostram os EPGs como um grupo heterogêneo e diverso. Os resultados mostram que, embora fatores socioeconômicos tenham impacto relevante nas experiências educacionais, existem também outros componentes-chave para a inclusão bem-sucedida, como apoio familiar, trajetórias anteriores de formação e a possibilidade de fazer uma escolha informada de carreira e universidade..

Palavras chave: Argentina, ensino superior, inclusão educacional, experiência estudantil, alunos do primeiro ano, desigualdade educacional, universidades públicas.

Experiences of first-generation students at a public university in Argentina. An uneven landing

ABSTRACT

This article presents findings from research on the experiences of first-generation students (FGS) entering higher education in the Buenos Aires Metropolitan Area (BAMA), Argentina. Using a biographical narrative approach, 23 first-generation students from a public university were interviewed. Their narratives describe how social, historical, and personal factors influence their access to and retention in university, and present EPGs as a heterogeneous group. The findings show that although socioeconomic factors significantly affect educational experiences, other key components of successful inclusion include family support, prior educational trajectories, and the ability to make an informed choice of career and university.

Keywords: Argentina, higher education, inclusion in education, students' experience, first-generation students, educational inequality, public universities.

Recepción: 27/10/24. **Aprobación:** 29/09/25.



Introducción

Este artículo presenta resultados de una investigación desarrollada en una universidad nacional en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) en torno a las experiencias de ingreso a la educación superior de estudiantes quienes son una primera generación de universitarios (EPG) en sus familias. La noción “desembarco con equipajes desiguales” surgida del trabajo en terreno nos permite dar cuenta de esa experiencia en dos aspectos. Por un lado, los factores sociales, históricos y personales que confluyen en el tramo inicial de la educación superior. Por el otro, cómo esos factores equipan de modos diferentes durante un inicio que los estudiantes narran como quien llega por primera vez a puerto. Los equipajes se traducen en desigualdades tanto en el momento del acceso como en la permanencia en la universidad. Así, mientras que la idea de desembarco refiere a la llegada a la universidad, el *equipaje* remite a aquello con lo que cuentan los estudiantes en ese desembarco, al mismo tiempo involucra un periodo que no es constante y, en ocasiones, puede durar más allá del primer año.

Desde esta perspectiva y a través de una investigación cualitativa desarrollada desde un enfoque biográfico narrativo (Álvarez *et al.*, 2010; Porta y Flores, 2017), en este artículo discutimos elementos para la comprensión de las dinámicas que presenta tanto el ingreso como la permanencia de EPG en la universidad, una pregunta que adquiere centralidad debido a la expansión de la matrícula universitaria en Argentina, pero también en Latinoamérica, así como otras regiones del mundo (Ezcurra, 2019; Tedesco *et al.*, 2014). Respecto a esta mirada y sobre el ingreso y permanencia, entendemos que se vuelve un punto central para el diseño de estrategias de acogida por parte de las universidades, así como para el diseño de políticas públicas en la materia.

En línea con investigaciones anteriores, entendemos que las experiencias universitarias se ven afectadas por un complejo entramado de factores

estructurales, institucionales y personales (Cambours de Donini y Arias, 2016; Elisondo *et al.* 2024; Reay *et al.*, 2005). Aquí, nos concentraremos en aquellos aspectos que los estudiantes resaltan respecto de sus historias de vida y que en sus relatos se mixturan y se afectan entre sí. El trabajo de investigación, desarrollado entre 2018 y 2021, implicó la realización de entrevistas en profundidad a 23 estudiantes de una universidad pública ubicada en la RMBA, que son los primeros en sus familias en acceder a la educación superior y que de muy diversos modos han permanecido en la universidad.

Debido al emplazamiento urbano de la institución, la población estudiantil se compone tanto de sectores medios profesionales como de sectores de trabajadores formales e informales. La entrevista nos permitió acceder al “mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus vivencias, opiniones y actividades” (Kvale, 2011: 32). Como resultado de ese trabajo, hemos caracterizado el arribo de los estudiantes a la universidad como un desembarco más o menos brusco, muy asociado a los equipajes que cada quien trae y que se traducen en las formas como asumen su ingreso y permanencia. Como lo señalan varios estudios (Bergman y Hessel, 2024; Burnett, 2007; Glogowska *et al.*, 2007; Krause, 2005; Perander *et al.*, 2020), las vivencias de los estudiantes durante los comienzos universitarios son especialmente relevantes ya que influyen en las posibilidades que tienen para adaptarse y permanecer. Es por ello que la interrogación de esa vivencia desde una mirada narrativa se vuelve clave, más aun cuando se trata de jóvenes de primera generación en la universidad, muchos de quienes también han sido primera generación en concluir la educación obligatoria. Ahora bien, los EPG, tal como lo discutiremos a lo largo de este artículo, constituyen un colectivo heterogéneo que trae en su equipaje experiencias variadas, ensambladas de manera diversa en cada uno de sus integrantes.

La investigación en torno al ingreso y, específicamente, a los EPG ha adquirido relevancia al compás



de la expansión del nivel universitario. Desde finales del siglo XX, en Argentina se ha producido un aumento considerable del acceso a la educación superior, siguiendo la tendencia mundial de incorporación a las aulas de una población cada vez más heterogénea (Ezcurra, 2019). Entre 2000 y 2022, el número de estudiantes de pregrado y grado se incrementó en casi un 62%, de 1 572 981 pasó a 254.854 (Secretaría de Políticas Universitarias, 2004: 43, 73; Subsecretaría de Políticas Universitarias 2023: 8). El 80% de ellos están inscritos en universidades públicas (Subsecretaría de Políticas Universitarias, 2023: 25). Esa expansión corresponde con el acceso de los EPG. En la universidad donde hemos realizado el trabajo de investigación, este grupo constituye el 74%¹ de la población estudiantil. Se trata de una de las instituciones públicas de educación superior que se crearon en el RMBA durante las últimas tres décadas y que, entre otros aspectos, permitieron ampliar las oportunidades educativas en un territorio marcado por la desigualdad (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016).

Cabe señalar que el sistema universitario argentino, entre otras particularidades, posee entre sus signos característicos la gratuidad y el ingreso irrestricto. Dos factores que facilitan el acceso de amplios sectores de la sociedad y se traducen en cierto grado de masividad que no deja de estar atravesado por el fenómeno de deserción y bajas tasas de graduación. Se estima que sólo el 27% de los estudiantes termina la universidad en tiempo y forma (Subsecretaría de Políticas Universitarias, 2023: 14), y entre un 30% y 50% abandona sus estudios antes de finalizar (García de Fanelli, 2016). El ingreso es un periodo especialmente crítico, en tanto que entre el primer y el segundo año la tasa de abandono en las universidades nacionales asciende al 46% (Subsecretaría de Políticas Universitarias, 2023:11). La universidad

estudiada sigue esta tendencia, con una tasa algo más baja, del 35 por ciento.

Numerosos trabajos señalan que quienes finalmente logran graduarse pertenecen a los sectores mejor posicionados en la escala socioeconómica (Carli, 2012; Ezcurra, 2011; García de Fanelli, 2017; Tedesco *et al.*, 2014), una escala que también se corresponde con el nivel educativo de padres o madres y que tiene una influencia decisiva en las posibilidades que tienen los estudiantes de concluir sus estudios. De hecho, un/a EPG tiene aproximadamente 2.65 veces más de probabilidad de abandonar los estudios superiores que un estudiante cuyo padre o madre es graduado universitario (García de Fanelli, 2017: 15). Si bien esto es válido para el caso de estudio en este trabajo, a través de las historias de vida nos encontramos con otras claves que permiten ampliar la comprensión de estos procesos.

Así, a través del análisis de las experiencias de desembarco proponemos en forma de hipótesis tres modos de llegada que se traducen asimismo en modos de permanencia: a) quienes transitan el primer tiempo con comodidad; b) quienes perciben el ingreso como un balde de agua fría, pero se quedan en la universidad; y, c) quienes llegan a la universidad luego de otros intentos frustrados, pero siguen insistiendo. Cada uno de estos modos se distingue también por los equipajes que los estudiantes acarrean y que, según relatan, han afectado la forma en cómo transitan el primer tramo universitario. Sobre ello nos ocupamos en las próximas páginas.

Las experiencias de ingreso y los EPG

Los primeros estudios sobre el periodo del ingreso surgieron en Estados Unidos en la década de 1980, cuando la masificación de la matrícula había permitido que se incorporaran a la educación superior sectores previamente excluidos (Ezcurra, 2007).

¹ El porcentaje se refiere al nivel educativo de los padres de los nuevos inscritos, e incluye a alumnos cuyos padres tienen estudios terciarios completos y universitarios incompletos.



Como señalábamos, es en ese escenario que se disparan las tasas de deserción, en especial durante el primer año, problemática que empezó a suscitar el interés de los investigadores (Ezcurra, 2007). De hecho, en los últimos decenios es posible identificar un creciente número de trabajos enfocados en el ingreso universitario con la lupa puesta en diferentes contextos nacionales e institucionales.

Algunos estudios se ocupan de los factores que favorecen o impiden la adaptación de los ingresantes al ámbito universitario (Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2013; Glogowska *et al.*, 2007; Trautwein y Bosse, 2017). Pierella (2014) destaca el carácter heterogéneo de las trayectorias socioeducativas de quienes recién ingresan y la importancia de los profesores en el proceso de afiliación institucional. Cambours de Donini y Arias (2016) hallan que factores actitudinales, es decir, que los estudiantes se sienten contenidos por la institución y que están satisfechos con los estudios, se asocian en mayor grado a la inserción exitosa que factores estructurales, como la situación económica. A su vez, Elisondo *et al.* (2024) destacan la importancia de los vínculos con pares y el apoyo emocional para sostener las trayectorias universitarias, tanto durante el ingreso como en otros momentos de la carrera.

Otros trabajos remiten a la conexión entre el tramo medio y los inicios universitarios. En esta línea, Burnett (2007) y Krause (2005) destacan la importancia de concebir los últimos años de la escuela secundaria como una “pre-transición”, ya que durante este periodo se forman las aspiraciones y expectativas respecto de la educación superior. Desde la misma perspectiva, Pogré *et al.* (2018) definen el ingreso como el periodo que se extiende entre la finalización de la escuela secundaria, no siempre inmediata a los estudios universitarios; y el primer año en la universidad, entendiendo el vínculo con el nivel medio como parte integral de este proceso.

Perander *et al.* (2020) señalan que los estudiantes deben reajustar las estrategias que traen de la

escuela secundaria y que, entre otras dificultades, se sienten inseguros a la hora de resolver cuestiones prácticas y abrumados por el volumen de los textos. Reay *et al.* (2005) se enfocan en cómo las condiciones socioeconómicas impactan a lo largo de la trayectoria educativa previa al ciclo superior, por ejemplo, en las experiencias escolares y en la posibilidad de hacer una elección informada de la carrera y la universidad.

Si masificación y deserción componen un par que atraviesa los debates, ello no deja de estar asociado con lo/as EPG quienes, justamente, componen un grupo que consigue entrar a la universidad, pero no siempre logra permanecer. Al respecto es posible identificar un importante número de trabajos provenientes del mundo anglosajón, en su mayoría de Estados Unidos y Gran Bretaña, que refieren a la incidencia de variables como clase social, etnicidad y género. Así, investigaciones sobre estudiantes de sectores populares en universidades británicas señalan que la educación superior mantiene y refuerza las desigualdades de clase (Archer *et al.*, 2003; Crozier *et al.*, 2019; Reay, 2017, 2018; Reay *et al.*, 2009; Reay *et al.*, 2005). Muchos estudios se centran en dificultades que experimentan los EPG en la universidad, atendiendo a su acceso, permanencia y rendimiento académico (Craft DeFreitas y Rinn, 2013; Martínez *et al.*, 2009; Pascarella *et al.*, 2003, 2004; Terenzini *et al.*, 1996). Es importante destacar que la mayoría de estos trabajos adoptan una “perspectiva deficitaria” (Valencia, 1997, citado por Spiegler y Bednarek, 2013), desde la cual los EPG no suelen ser vistos como participantes legítimos en el sistema de la educación superior, a diferencia de los estudiantes “tradicionales” (Spiegler y Bednarek, 2013).

Otros trabajos, se focalizan en el papel de la familia. Soto Hernández (2016) estudió la experiencia universitaria de EPG en Chile y encontró que el apoyo de los padres es esencial en la construcción de un proyecto de estudios universitarios. Su trabajo se enmarca en la perspectiva planteada por



la investigadora israelí Gofen (2009), quien propone que la familia tiene una función clave para los EPG, en tanto constituye una fuente de recursos en vez de limitaciones. Además, sugiere que no es a pesar de sus padres que estos jóvenes logran estudiar, sino gracias a ellos, pues conciben la educación universitaria como una vía para el progreso y mejores condiciones de vida. Están dispuestos a realizar sacrificios significativos para apoyar la escolarización de sus hijos, con el fin de favorecer su acceso a la educación superior. Varios autores coinciden con estos planteamientos cuando sostienen que los EPG que cuentan con el sostén y la estimulación de los padres tienen más posibilidades de proyectarse como estudiantes universitarios, acceder a la universidad y sentirse integrados en la institución (Acker-Ball, 2007; McCarron e Inkelas, 2006; Rahim y Azman, 2010; Ziemniak, 2010).

También hemos tomado como referencia los estudios que se enfocan en universidades de la RMBA que abonan un campo de trabajo sobre el ingreso, la permanencia y el egreso, desde la mirada de diferentes actores. Linne (2018), quien indagó sobre estrategias y dificultades que enfrentan estudiantes de sectores populares, destaca que un número elevado de ellos se siente ajeno frente al ámbito universitario y tiende a realizar trayectorias intermitentes. Colabella y Vargas (2014) hallaron que los EPG que tienen experiencias de fracasos previos en la universidad, tienen más posibilidades de permanecer en sus carreras actuales. No obstante, sugieren considerar los abandonos como parte de un ciclo procesual en el que la primera deserción en realidad puede ser vista como el primer intento. Pogré *et al.* (2018; 2020), Cambours de Donini y Gorostiaga (2016) y Mancovsky y Más Rocha (2019) exploran las experiencias de docentes y estudiantes, así como procesos institucionales y pedagógicos que promueven la inclusión. Estas investigaciones contribuyen a generar un espacio de reflexión colectiva donde se comparten conocimientos sobre políticas, prácticas y estrategias

que favorecen el acceso y la permanencia de los estudiantes y que, además, alumbran nuevas líneas de trabajo y formas de hacer en la universidad.

Por último, hemos preferido usar la categoría “estudiante universitario de primera generación” en su concepción más abarcadora, incluyendo a quienes tienen padres con estudios terciarios o universitarios incompletos, tal y como proponen Engle y Tinto (2008). Como sugieren estos autores, numerosos trabajos señalan diferencias significativas entre estudiantes que son hijos de graduados universitarios y estudiantes cuyos padres tienen formación superior incompleta o inexistente. Cabe destacar que solamente tres entrevistados tienen padres con experiencia universitaria y ésta aparece en los relatos asociada a la frustración o como una experiencia fugaz. En nuestra investigación nos hemos centrado en el relato de la experiencia educativa de los estudiantes, una experiencia donde la historia de sus familias aparece de modos diversos. En todos los casos de lo que se trata es de describir el ingreso y permanencia tal como es narrada por los EPG.

Metodología y muestra

El presente estudio se inscribe en la tradición de la investigación cualitativa e involucró la realización de entrevistas en profundidad desde un enfoque biográfico narrativo con 23 estudiantes de una universidad pública en la RMBA. Los participantes se anotaron voluntariamente al estudio, tras ser contactados a través de áreas de orientación y coordinación estudiantil, así como avisos en redes sociales. Se convocó a todos los estudiantes que habían expresado interés en participar en el estudio; aunque no todos respondieron al llamado, una proporción significativa accedió a ser entrevistada. A medida que avanzaba el trabajo de campo, algunos entrevistados fueron reclutados a través de la estrategia de la bola de nieve. En varios casos hemos mantenido más de un encuentro.

Con el objetivo de dar cuenta de una diversidad de experiencias formativas, se han incluido a



estudiantes de diferentes unidades académicas de la universidad, tanto del área de ciencias humanas y sociales (13 estudiantes) como de la de ciencias naturales y exactas (10 estudiantes).² Al momento de la entrevista, un estudiante estaba en el curso de ingreso, uno en el primer año, 20 se encontraban cursando entre el segundo y el quinto año, mientras que uno había egresado. La inclusión de estudiantes en diferentes situaciones, incluyendo el caso de un estudiante egresado, enriquece el material empírico, pues permite complementar los testimonios de experiencias vividas en el presente, en diversos momentos de la carrera, con reflexiones en retrospectiva, más elaboradas y con cierta distancia temporal respecto al proceso formativo. Entre los entrevistados hay 11 varones y 12 mujeres, con edades de entre 21 y 43 años. En el presente texto sus nombres son ficticios, cuyo objetivo es guardar la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes.

Las entrevistas, que se realizaron entre septiembre de 2018 y septiembre de 2021, fueron grabadas y transcritas. Posteriormente se realizó una codificación inductiva con la herramienta de análisis ATLAS.ti que permitió categorizar y organizar la información obtenida. El material fue analizado siguiendo un enfoque temático (Braun y Clarke, 2006; Sautu 2004), con el fin de identificar patrones y temas recurrentes en los relatos.

El enfoque biográfico narrativo nos permitió “reconstruir y reorganizar la experiencia a través de los relatos, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (Álvarez *et al.*, 2010: 164). Esta perspectiva coincide con la concepción de Connely y Clandinin (1990) quienes definen la investigación narrativa como el estudio de cómo los seres humanos experimentan el mundo. En la misma línea, Clark y Rossiter (2008,

citados en Kroth y Cranton, 2014) conciben los relatos como un medio a través del cual formamos nuestra identidad y damos sentido a procesos culturales y sociales más amplios.

En este marco, las entrevistas en profundidad constituyen una herramienta para caracterizar las historias de vida de los estudiantes y conocer sus perspectivas, vivencias, expectativas y sentimientos. Si bien se trabajó con un guion, cada entrevista fue tomando su propia estructura siguiendo los relatos. En la medida en que avanzaba la investigación incorporamos algunos temas nuevos a la guía, surgidos de los encuentros. A continuación, nos adentramos en la discusión del material de campo.

Diferente equipaje, variadas experiencias

A lo largo del trabajo de campo hemos encontrado que los relatos sobre la llegada a la universidad de los EPG se diferencian entre unos estudiantes y otros en virtud del equipaje que traen consigo. De hecho, la idea de desembarco y las particularidades que asume están directamente ligadas con ese equipaje. Algunos vienen con mayores desigualdades socioeconómicas y experimentan un tramo inicial lleno de escollos, mientras que otros cuentan con un equipaje que facilita el proceso de desembarco. Como la figura del recién llegado a un nuevo lugar, como quien baja de un barco en puerto nuevo, desembarcar remite tanto al momento de pisar tierra como a las maletas con las que llega. Desde ya las circunstancias socioeconómicas son relevantes, pero también afectan otros factores tales como las experiencias escolares, el apoyo de la familia, el acceso a información que permite tomar decisiones meditadas sobre opciones de carreras y universidades o experiencias previas de educación superior, incluso fallidas que aun así *equipan* para el próximo desembarco.

² Los estudiantes del área de ciencias humanas y sociales provienen de las siguientes licenciaturas: Sociología, Antropología Social y Cultural, Filosofía, Educación, y el Profesorado Universitario en Letras. Los estudiantes del área de ciencias naturales y exactas cursan las carreras de Licenciatura en Física Médica, Licenciatura en Biotecnología, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Espacial, Tecnicatura en Diagnóstico por Imágenes, Tecnicatura en Programación Informática, Tecnicatura en Aplicaciones Nucleares.



Como lo propusimos al principio a partir de la narrativa de experiencias del primer tiempo hemos identificado tres grupos que ponen en relación los modos de llegada con las historias previas que los estudiantes describen cómo influyentes en su ingreso. Si desembarco refiere al arribo, el equipaje remite a la experiencia acumulada que, como nos dijo un estudiante, componen *un bagaje* con el que se transita los primeros tiempos de la vida universitaria.

El grupo *estudiantes que desembarcan con facilidad* abarca a quienes tienen experiencia educativa que los equipó para hacer más fácil el ingreso. Esa experiencia puede ser tanto de una escuela secundaria, como de instituciones terciarias o universitarias. Un segundo grupo está compuesto por *estudiantes que viven el primer tiempo en la universidad como “un balde de agua fría”, pero que “la reman”*. Tienen en común el haber hecho una elección informada tanto de la carrera como de la universidad y cuentan con un fuerte apoyo de la familia; ambos factores parecen funcionar como un sostén para atravesar las dificultades del primer tiempo. Por último, están *los insistentes* quienes abandonan, retoman o fluctúan de manera intermitente en la misma carrera durante un largo periodo. Se trata de estudiantes atravesados por la vulnerabilidad socioeconómica, cuyos padres y madres tienen oficios de poca calificación y un nivel educativo menor que el de los otros grupos. Este último grupo resulta especialmente interesante entre otros muchos motivos porque remite al modo de transitar la escolaridad que hemos observado en otros niveles del sistema escolar (Grinberg, 2009, 2016, 2023; Grinberg y Langer, 2013). A continuación, a través del material de campo nos ocupamos de las especificidades del desembarco de cada uno de los grupos.

Estudiantes que desembarcan con facilidad: la formación previa

En este grupo resalta el relato de experiencias formativas previas que permiten a los estudiantes transitar el primer tiempo con fluidez. Por un lado, quienes

llegan directamente de la escuela secundaria. Por el otro, quienes pasaron por educación universitaria o terciaria. En cuanto a los primeros, cabe señalar que sus padres poseen empleo estable y esto les ha permitido invertir tiempo y dinero en la educación de sus hijos. Sus familias tienen formación terciaria no universitaria y en algunos casos han pasado brevemente por la universidad.

A diferencia de otros testimonios, estos estudiantes relatan que la escuela secundaria los equipó para la universidad. La identificación de una buena experiencia escolar, principalmente en instituciones de gestión privada religiosas, involucra también que los docentes brindaron orientación cuando llegó el momento de elegir una carrera universitaria. Sobre la transición al nivel superior Tomás relata:

En lo personal, no noté mucha diferencia porque tuve una linda y muy buena formación en el secundario. Fui a una escuela privada, no quiero decir que por ser privada sea de buena calidad, pero la forma de enseñanza de [el colegio] es muy particular y también ya tenían como estos tintes previos a la autonomía de uno [...] la verdad que la calidad y la profundidad que tuve en el secundario fue muy rico, fue muy profundo y me ayudó un montón para poder dar este paso a nivel universitario (Tomás, 22 años).

Se destaca en este relato cierta continuidad entre la secundaria y la universidad, la autonomía que equipó a Tomás para contar con herramientas en su ingreso. A su vez, Gabriel, quien siempre estuvo entre los mejores promedios de su clase, describe así sus comienzos:

No lo recuerdo como algo muy significativo en el sentido de encontrarme con algo que me sobrepasaba o de encontrarme con algo que no alcanzaba las expectativas, ninguno, fue, en muchos aspectos para mí fue como continuar los estudios, me sentí afín en los ambientes universitarios (Gabriel, 22 años).



Mientras que Tomás mantiene un trabajo formal a tiempo completo, Gabriel se enfoca sólo en sus estudios. Cuenta que tiene el respaldo económico de sus padres, quienes “rehúsan que trabaje”, y una beca del Estado. Apunta que sus padres “siempre tuvieron eso fijo en la cabeza de que tenemos que estudiar en la universidad”.

En cambio, en la familia de Tomás, si bien la educación superior era percibida como una vía para tener mejores opciones laborales, él nunca sintió la obligación de ir a la universidad:

Sabía que quería seguir estudiando porque tengo un algo ahí que me empuja [...] encuentro un goce en el estudio, en el aprender, entonces quería estudiar en la universidad, no me importaba qué, si era electromecánica, una ingeniería, no me importaba, yo quería seguir, pero la vocación de docente estaba allí, entonces está toda la historia de acá estoy hoy (Tomás, 22 años).

En el relato de Tomás, quien se describe como curioso y preguntón, está presente por un lado la idea del conocimiento como algo placentero y, por otro, la elección de carrera por vocación, porque le gusta “compartir las respuestas que encuentra, acompañar, explicar y ayudar a preguntarse”. El hecho de que el goce y la vocación formen parte de su equipaje parece ayudarlo a llevar adelante la carrera, especialmente porque ese afán por aprender siempre ha sido motivado desde la escuela y desde la familia. También cabe destacar que, en su narración, la adquisición de conocimientos no es concebida como un proceso con resultado inmediato, sino como una búsqueda en la que “uno va encontrando respuestas”.

Posteriormente, en este grupo hemos incluido un colectivo de estudiantes de entre 24 y 32 años que tuvieron experiencias en la educación superior o terciaria antes de ingresar en la universidad donde hemos realizado la investigación. Algunos realizaron desembarcos frustrados en la universidad, otros

cursaron estudios terciarios que sirvieron de puente al ciclo superior. Una entrevistada concluyó una carrera universitaria en otra disciplina. Las condiciones socioeconómicas de las familias son diversas: hay quienes tienen pequeños emprendimientos y cuentan con mayor capacidad de apoyar económicamente a sus hijos, pero también quienes tienen ocupaciones de menor calificación y menos recursos. El nivel educativo de los padres y madres varía, desde primario incompleto hasta terciario completo. Todos los estudiantes de este grupo, salvo uno, tienen trabajo. Los que trabajan menos horas reciben becas y/o cuentan con respaldo económico de sus padres.

En cuanto a experiencias escolares, es un grupo heterogéneo. Estudiaron en colegios públicos o privados, principalmente religiosos. Algunos fueron buenos estudiantes, otros tuvieron dificultades. La mayoría se sintió apoyada por los padres que motivaron a sus hijos a seguir con estudios universitarios. En general, como se expone en el testimonio de Leandro, se trataba más de un apoyo emocional que de una ayuda efectiva para elegir la carrera y la universidad: “Mis viejos siempre dijeron: *estudia algo, pero estudia lo que vos quieras*, como que no tuve ninguna presión ni tampoco una guía”, señala. A los 20 años comenzó a cursar una carrera en la universidad pública de mayor prestigio del país, una elección que, según narra, hizo “por inercia” ya que en su familia había “toda una cosa de que había que estudiar en [la universidad], como que era muy buena, era gratis, era pública”. Después de un tiempo se cambió a otra carrera que también terminó dejando. Relata que estuvo “*cuatro años de boyar* [vagar sin rumbo] en [la universidad]” antes de llegar a esta institución por recomendación de un compañero de clase. Según su relato, los “derroteros previos” permitieron que incorporara el oficio de estudiante, lo que facilitó su desembarco:

Mis primeras experiencias quizás eran más desprolijas y con una menor administración del tiempo, con



menos herramientas a la hora de un estudio sistemático y quizás eso se fue puliendo aquí, ¿no?, como que yo entendí que tomándome dos horas por día, por dar un ejemplo, y que eso sea un dogma religioso en mí, que esas dos horas se repitan constantemente, podía llegar a tener un buen promedio, incorporar buenos conocimientos de calidad y aprobar las materias que hacía, eran dos o tres por cuatrimestre, y cuando esa maquinilla empezó a andar yo supe que eso se podía prolongar a través del tiempo que no iba a haber... que con eso me alcanzaba (Leandro, 31 años).

Para los que hicieron un paso previo por una carrera terciaria, ésta sirvió como impulso para ganar confianza para los estudios universitarios. Rocío (24 años) cursa una tecnicatura en Aplicaciones Nucleares en simultáneo con la carrera de ingeniería química en otra universidad. Antes, había hecho un profesorado en folklore mientras trabajaba en una farmacia para costearse los estudios. Siempre tuvo en vistas la carrera de ingeniería, pero por miedo a fracasar decidió empezar con una formación terciaria. “Se me hacía como que tal vez la ingeniería era, como, para pocas personas, como que a algunas personas se les da más fácil”.

Manuel nos relata una experiencia similar. Nunca había visto la universidad como una opción para él, hasta que los docentes en el terciario donde cursaba le animaron a seguir estudiando:

A mí en el nivel primario no me iba bien, la verdad, tenía problemas de conducta, mis notas eran bajas, casi me echan de uno de los colegios donde estuve, entonces mi mamá me decía: “bueno, vas a ser cartonero en esta vida”, pero no lo decía de mala. Pero bueno, aunque no lo dijera de mala nunca se construyó esa expectativa, no. De repente por ahí para ciertas personas el ser universitario es casi como un movimiento natural, no. Mis abuelos fueron universitarios, mis padres fueron universitarios, mis hermanos fueron universitarios, yo voy a

la universidad. En mi caso no. No tenía a nadie que haya ido a la universidad, yo la universidad la veía como algo difícil, pero no difícil de que es una dificultad a sortear, sino una dificultad muy relacionada con la imposibilidad. De decir: “bueno yo acá no lo voy a poder hacer porque apenas pude con otros trayectos lo que menos voy a poder hacer es esto” (Manuel, 26 años).

En el testimonio de Manuel ni la familia ni la escuela aparecen como un camino hacia la universidad. Fue su paso por el terciario el que le sirvió como trampolín. Aunque comenzó la carrera con la idea de que iba a fallar, después de aprobar el primer examen se dio cuenta de que “transitar la universidad no tenía por qué ser un camino tortuoso lleno de fracasos”.

Si bien hay diferencias entre los equipajes de los estudiantes que llegaron directamente de la escuela secundaria, quienes tuvieron experiencias previas en el ciclo terciario o superior, en todos los relatos se destaca la experiencia formativa previa como aquella que se convierte en el factor clave para un desembarco menos brusco.

Un balde de agua fría que se puede remar

En este grupo se encuentran entrevistados de entre 18 y 26 años que empezaron la universidad después de la escuela secundaria. Sus testimonios reflejan que, si bien en el equipaje traen consigo una preparación insuficiente del nivel secundario que dificulta el desembarco, sus valijas contienen el apoyo de sus padres, tanto emocional como económico, y la educación es reivindicada como un valor importante en sus familias. Además, pudieron realizar una elección informada de carrera y universidad. Estos factores en su conjunto parecen actuar de sostén para sobreponerse a adversidades durante el desembarco.

En cuanto a las condiciones socioeconómicas, es un grupo que presenta cierta heterogeneidad. Entre los padres y las madres hay quienes tienen empleos



formales como quienes se desempeñan en oficios de baja calificación en el sector informal. No obstante, todos los estudiantes cuentan con el apoyo de sus familias para solventar sus gastos. Varios testimonios se refieren a que sus progenitores prefieren que no trabajen o trabajen poco para concentrarse en sus estudios. La mayoría tiene al menos un padre o una madre con estudios secundarios completos, y en algún caso con “experiencia universitaria muy fugaz”.

Solo dos estudiantes tienen trabajos formales de tiempo completo, mientras que el resto no trabaja o tiene ocupaciones informales de menos carga horaria. Varios reciben o recibieron becas —estatal, provincial o de la universidad—. Milena (21 años), procedente del noroeste del país, es la única en este grupo que no vive con sus padres, aunque recibe apoyo económico de ellos. Si bien tiene una beca de su provincia y otra de la universidad, su madre tuvo que buscarse un segundo trabajo para financiar la estadía de su hija en Buenos Aires.

Los integrantes de este grupo recuerdan el primer tiempo en la universidad como un periodo dificultoso, en el que se aprende “a los golpes” y hay que “remarla” hasta encontrarle la vuelta. Vivencian los inicios como “recibir dos cachetazos de realidad” y descubren que “la secundaria no te prepara bien”. En general se autodefinen como “buenos estudiantes” en la escuela secundaria, por ello las dificultades los toman por sorpresa. Los testimonios sobre la falta de preparación se refieren tanto a la complejidad y el volumen de los contenidos, como a las exigencias de organizarse de manera autónoma, “tomar apuntes en vez de copiar” y a las nuevas formas de convivencia en el ámbito universitario. En palabras de Aldana:

Para mí fue un poco salir de la burbuja de la escuela, donde había poca tarea, poca lectura, donde la sociabilidad con mis compañeros estaba muy ordenada, o sea, los conflictos que podían surgir en el espacio áulico eran familiares o por más o menor

compromiso con el estudio, pero estábamos como bastante alejados de la discusión, de la discusión política, de la opinión pública, de la educación como derecho, entonces no nos formamos como ciudadanos, éramos como esponjitas que absorbíamos alguno que otro contenido que el profe nos daba en clase y si bien no reniego de la formación que tuve, a mí la escuela me gustó, venir acá fue un baldazo de agua fría (Aldana, 23 años).

Por su parte Milena, quien estudió en una escuela rural, “el curso de ingreso fue empezar de cero literalmente, porque no tenía los conocimientos más básicos”. Valentina (24 años) cuenta que “cuando llegué acá me dieron dos cachetazos de realidad y me di cuenta [de] que me faltaba mucho, tuve que pagar profesores particulares para matemática, para química”. Para Lautaro (18 años) la principal diferencia con el ciclo anterior radica en la cantidad de textos para leer: “En la secundaria capaz que tienes que estudiar muy poco para un examen y en una universidad te encuentras que tienes una pila de cosas gigantes para estudiar para un parcial”.

En sus equipajes, los integrantes de este grupo traen la idea de la educación universitaria como un valor importante en sus familias. No sólo por sus padres y madres, sino también por los abuelos y abuelas, como en el caso de Aldana, cuyo abuelo, obrero textil, ejerció presión para que fuera a la universidad, ya que consideraba que era “un valor agregado tener estudios”.

Estos estudiantes resaltan en todos los casos que fueron motivados por sus padres. Un patrón común es que todos ellos hubieran querido cursar una carrera universitaria. Por ejemplo, en el caso de Miguel, hijo de un hojalatero, inmigrante paraguayo:

Mi papá nos preparó desde chiquitos para ir a la universidad. Él no pudo ir por una cuestión que a los 17, 18 años ya comenzó a vivir solo, entonces ya tenía que trabajar para comer y esas cosas, no tenía



a alguien que le dé dinero. Pero él desde que éramos chiquitos nos enseñó que teníamos que ir a la universidad por una cuestión de conveniencia para nosotros (Miguel, 26 años).

Para las familias, la elección de escuela fue una cuestión clave. Algunos padres, según narran los entrevistados, hicieron significativos sacrificios económicos para proveerles a sus hijos lo que consideraban la mejor educación dentro de sus posibilidades, tal y como refleja el testimonio de Julieta:

Toda mi infancia hasta aproximadamente los doce, trece años, estuve en un colegio estatal, pero mis padres como veían que yo era un poquito más capaz y ya se estaban quejando mucho que había muchos paros en esa época, perdía muchísimas clases y decidieron llevarme a un colegio privado (Julieta, 24 años).

Otro factor que compone el equipaje de este grupo que parece haber sido una ayuda para, como señala Milena, “remarla” durante el primer tiempo es que la elección de la carrera resultó de una decisión informada que se tomó después de investigar diferentes opciones. En este proceso tuvo importancia el acompañamiento de los profesores secundarios y de los padres, tanto apoyo emocional como práctico para buscar información. La elección de una determinada carrera resultó de la conjugación de diversos aspectos tales como: intereses personales (“el amor por el espacio”), vocación (“siempre quise ser docente”), cercanía a la universidad y salida laboral. Esta última fue precisamente la que tuvo más peso en la decisión de Miguel, tomada en conjunto con su padre: “Decidí seguir Ingeniería Electrónica y lo miré más del lado de la salida laboral que tenía, no es que me gustara tanto”.

Cualquiera que sea el aspecto predominante en la elección, el hecho de que haya sido una decisión tomada no “por inercia”, como lo expresó un estudiante, sino de manera meditada y con la posibilidad

de acceder al asesoramiento de adultos, parece proveer una sólida base para superar los desafíos el primer año. Entendemos que dicha elección forma parte del equipaje de los estudiantes y que está atravesada por desigualdades que se traducen en menores posibilidades de permanecer para aquellos estudiantes que no tuvieron suficiente información (Reay *et al.*, 2005). En suma, este grupo recibe un baldazo de agua fría, pero logra superar las dificultades del primer tiempo “remándola” y eso hace que logre permanecer en la universidad.

Estudiantes insistentes

El grupo de los insistentes está compuesto por estudiantes de entre 31 y 42 años, que tienen uno o varios intentos de iniciar estudios universitarios o terciarios en su bagaje. Algunos dejaron pasar más de una década entre uno y otro intento, mientras que otros fluctúan en la misma carrera durante un largo periodo, dejándola y retomándola. El trabajo, las responsabilidades familiares o distintas situaciones de la vida se entremetieron en el camino, alejando a este grupo de la universidad por lapsos de variable extensión.

Los estudiantes de este grupo trabajan a tiempo completo o “haciendo chambas”. Varios tienen becas. Su edad promedio es más elevada que en los otros grupos, por lo que generalmente tienen mayores responsabilidades laborales y familiares. Hay quienes son sostén de familia y algunos tienen hijos.

En cuanto a sus familias de origen, tienen trabajos de baja calificación y se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica que las de los otros grupos. Varios padres y madres tienen sólo estudios primarios o primarios incompletos. Cabe señalar que los estudios universitarios no siempre fueron alentados desde el hogar. Por ejemplo, los padres de Darío (42 años) sólo querían que terminara la secundaria y “que trabaje, todo lo demás pasaba a un segundo plano, porque el trabajo era la base para la familia”.



A su vez, la expectativa de la madre de Silvina no incluía estudios universitarios, sino que prefería que se casara y tuviera hijos:

Yo soy la única mujer, mi vieja siempre tuvo esa proyección, de que yo me iba a casar y que iba a tener una familia, un hogar [...] entonces, como por ahí no me resaltaba la importancia del estudio porque yo efectivamente iba a estar con alguien, entonces, bueno, iba a ser mi sostén (Silvina, 36 años).

Si bien la educación superior no fue impulsada desde las familias de Darío y Silvina, ellos cuentan que en la actualidad sus padres se sienten orgullosos de tener hijos universitarios. En cambio, la familia de Ana cuestiona su decisión de estudiar, lo que genera en ella una sensación de soledad:

Hay un conflicto constantemente o esta idea que yo vaya a la universidad, para ellos era tipo ¿estás segura? ¿Te da el bocho para ir a la universidad? [...] Me pasa eso, no tengo apoyo familiar, estoy como bastante, no sé si decir abandonada, pero me siento sola en este sentido en mi casa (Ana, 26 años).

Entre los *insistentes* hay quienes intentaron iniciar estudios universitarios varias veces. Darío comenzó su carrera actual en 2012, la dejó dos años y la retomó en 2017. Anteriormente había hecho intentos fallidos en tres carreras en diferentes universidades. Cuenta que por un “bagaje de problemas personales” y por priorizar el trabajo, siempre terminaba dejándola.

Hernán (32 años), estudiante del Profesorado en Letras, abandonó el curso de ingreso en otra universidad donde proyectaba estudiar la carrera de Contador Público porque sentía que no tenía suficiente preparación. No había sido “una elección genuina” sino un deseo de su mamá. Silvina, quien es madre soltera y trabaja, retomó sus estudios después de más de diez años. Varios factores le hicieron desistir de la carrera terciaria que inició inmediatamente

después de terminar el secundario:

Seguí cursando mientras estaba embarazada, pero trabajaba en una remisería [servicio de transporte], diez, doce horas, tenía mucho viaje hasta el profesorado, el edificio se caía a pedazos, no había ni lugar donde sentarse, era como todo el contexto lo terminé dejando, los parciales conseguían justo con la fecha de parto, todo era una complicación, no era el momento, así que, entonces bueno, eso fue como mi primer paso después del secundario y lo terminé dejando y bueno, después me dediqué a ser madre y ya está (Silvina, 36 años).

Al elegir la carrera que estudia en la actualidad, al igual que para otros estudiantes insistentes, para Silvina la proximidad de la universidad a su hogar fue determinante. “Elegí primero la universidad y después la carrera”, apunta.

Los entrevistados de este grupo tuvieron distintas experiencias escolares, ocasionalmente dificultosas. Algunos de ellos fueron a colegios privados, becados o gracias a importantes sacrificios de sus familias. Ese fue el caso de Darío, cuya madre limpiaba en el colegio al que asistían él y sus hermanos, a cambio de que pudieran acceder a una beca.

Los *insistentes* luchan por encontrar su lugar en la universidad, aunque sus condiciones laborales, familiares y socioeconómicas les dificultan insertarse en ella. En un estudio sobre la escolarización de nivel secundario de estudiantes que viven en contexto de extrema pobreza urbana, Grinberg y Langer (2013) destacan que estos estudiantes, debido a los obstáculos que presenta ese entorno, realizan esfuerzos importantes para estar en y terminar la escuela y depositan en ella la confianza de un futuro mejor. Si bien dicho trabajo se centra en la escuela secundaria, encontramos semejanzas con los relatos de los *estudiantes insistentes*. Por ejemplo, el testimonio de Hernán, quien hace diez años ingresó a su carrera y que la lleva por la mitad:



Quiero dejar y no quiero, pero porque si dejo yo sé que me va a quedar algo, como que no lo intentaste o te estás perdiendo algo que es relindo y entonces por eso sigo y sigo, de a una [materia], de a una, de a dos y así (Hernán, 32 años).

El comienzo le costó muchísimo, tanto que abandonó dos veces, en 2012 y en 2013. “Digamos que empecé a agarrar ritmo en el 2014 recién... empecé, pero me costó mucho porque leía, leía, y no, pero bueno, fueron dos años de adaptación, digamos, hasta que le encontré la vuelta”, cuenta. Como afirma Grinberg (2010), se trata de un “insistir que es resistir”, de no quedarse afuera, de pertenecer y de no rendirse, aunque no se mantiene la continuidad. Siguiendo a la misma autora, dicha práctica de resistencia tiene lugar en un contexto social y educativo en el que rige la lógica del gerenciamiento, es decir, donde el mensaje “tú puedes ser quien tú quieras” atraviesa todas las dimensiones de la vida y donde el individuo, ante el achicamiento del Estado, ha sido dotado con una ampliada autonomía y capacidad de elegir (Grinberg, 2006, 2009).

El sentido de responsabilidad individual no es privativo de este grupo; sin embargo, se manifiesta con especial relevancia en las historias de los *insistentes*, quienes asumen tanto sus logros como sus fracasos como algo que recae únicamente sobre ellos. A pesar de experimentar dificultades para compaginar la vida laboral, familiar y universitaria, insisten una y otra vez para ingresar y tratar de permanecer en la educación superior. Se refieren a esta insistencia en términos de calidad personal como esfuerzo, dedicación y perseverancia, de “ponerle voluntad”, es decir, más allá de cómo son recibidos por la institución, la posibilidad de integrarse con éxito en la universidad es percibida como una responsabilidad individual de cada uno. Así como también el fracaso y el abandono se vivencian como experiencias que dependen de cada quien, “por un bagaje de problemas personales”, porque “uno está saturado y estresado de cosas”.

Este grupo es al que más le cuesta el desembarco, por lo que consideramos que las políticas que facilitan el ingreso y permanencia deberían dirigirse especialmente a ellos. En este punto entender que sus carreras no son lineales, sino que son transitadas de manera intermitente, se vuelve clave. Las instituciones universitarias se enfrentan al desafío de ocuparse de estos “itinerarios flexibles” que suponen modos de transitar de los estudiantes, pero que también descansan en su perseverancia y empuje. Mientras que a veces las matrículas los dan por perdidos, se trata de estudiantes que van y vienen, fluctúan e insisten.

A modo de conclusión

Trabajar con las narrativas de los EPG nos ha permitido dar cuenta de la diversidad de experiencias que atraviesan su etapa inicial. Si bien los relatos ponen de manifiesto que constituyen un colectivo heterogéneo que ingresa en la educación superior en condiciones tan desiguales como diversas, patrones comunes en sus historias posibilitaron la identificación de tres grupos que se corresponden con distintos modos de desembarco: un primer grupo integrado por los estudiantes que llegan con facilidad a la educación superior, debido a una experiencia educativa previa que los prepara para los estudios universitarios; un segundo grupo con estudiantes que reciben “un balde de agua fría” al ingresar en la universidad pero que “la reman”, es decir, se encuentran con obstáculos imprevistos que logran superar con esfuerzo; y un tercer grupo integrado por los *insistentes*, quienes abandonan, retoman o fluctúan de manera intermitente.

Hemos hallado diversos factores que equipan a los estudiantes para el desembarco los cuales se vuelven clave en las formas que se presenta la desigualdad y se ensamblan en la experiencia de cada uno de manera diferente. De las narrativas se desprende que las circunstancias socioeconómicas afectan especialmente el modo en cómo los estudiantes transitan el primer tiempo. En este sentido, hemos encontrado que los estudiantes *insistentes*, a quienes más les



cuesta el desembarco, en su mayoría provienen de sectores vulnerables, mientras quienes desembarcan con facilidad gracias a una sólida preparación de la secundaria pertenecen a familias con una situación socioeconómica más desahogada.

Los resultados se alinean de esta manera con investigaciones anteriores que sostienen que los factores socioeconómicos tienen una incidencia relevante en las experiencias educativas, tanto las que refieren a trayectorias escolares como universitarias (Archer *et al.*, 2003; García de Fanelli, 2017; Reay, 2017; Reay *et al.*, 2005). Sin embargo, las condiciones socioeconómicas se enlazan con otros componentes del equipaje que se dibujan como contribuyentes para una inclusión exitosa: el apoyo de la familia, las experiencias formativas previas, ya sea en el nivel secundario, terciario o superior, así como la posibilidad de hacer una elección informada de carrera y universidad. En los equipajes de los estudiantes que arriban directamente de la escuela secundaria y transitan el primer tiempo con fluidez están presentes estos tres factores, mientras que en el grupo de los *insistentes* hay quienes no están equipados con ninguno de ellos.

No obstante, encontramos en sus historias que insisten debido a su deseo de querer estar en la universidad y “de no querer perderse de algo lindo”, una actitud de perseverancia que, aunque no compensa las desigualdades que arrastran, da el empujón necesario para seguir tratando de insertarse en el ámbito universitario. Una actitud de perseverancia que caracteriza la escolaridad de muchos en el nivel

secundario (Grinberg, 2010, 2016, 2023; Grinberg y Langer, 2013).

En las narrativas de los estudiantes, los equipajes que acarrearán tienen un lugar destacado, influyen en cómo se ven a sí mismos y en cómo perciben sus vulnerabilidades y fortalezas. En este sentido, llama la atención que la desigualdad de condiciones con las que llegan a la universidad es narrada como algo natural que sólo puede ser superado por el esfuerzo personal; esto es un pensamiento que se inscribe en la lógica de gerenciamiento, donde cada destino es percibido como el resultado del mérito, de las capacidades individuales y de las elecciones personales libres (Bendit *et al.*, 2008; Grinberg, 2006; Reay *et al.*, 2005) y que parece encarnarse de modo clave en el desembarco y permanencia en la universidad.

En suma, en esta investigación nos aproximamos a los diversos modos en los que los EPG transitan el ingreso universitario y que se traducen en los modos de permanencia. Si bien nos hemos ocupado del colectivo de estudiantes que son primera generación, de ningún modo podemos hablar de un colectivo homogéneo y, como en otros niveles del sistema educativo, las desigualdades socioeducativas se vuelven clave a la hora no sólo del desembarco sino también a la hora de la elección. Asimismo, cabe señalar que en todos los casos esos desembarcos ocurren al compás de la expansión de la matrícula que amplía oportunidades y que no deja de arrastrar consigo —de hecho, por qué no lo haría—, las tensiones propias de la desigualdad social. ■



Referencias

- Acker-Ball, Shawna Lynn (2007), *A case study of the influence of family on first-generation college students' educational aspirations post high school*, Universidad de Maryland.
- Álvarez, Zelmira, Luis Porta y María Cristina Sarasa (2010), "La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables", *Revista de Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 159-179.
- Archer, Louise, Merryn Hutchings y Alistair Ross (2003), *Higher education and social class: issues of exclusion and inclusion*, Londres, RoutledgeFalmer.
- Bendit, René, Marina Hahn y Ana Miranda (2008), *Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en el mundo global*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Bergman, Lottay Frida Hessel (2024), "From 'confusion' and 'fear' to 'broadened horizons'. Students' transformative experiences in two higher education contexts: Argentina and Sweden", *Journal of Transformative Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 137-156, DOI: <<https://doi.org/10.1177/15413446231179896>>.
- Braun, Virginia y Victoria Clarke (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 77-101, DOI: <<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>.
- Burnett, Lynn (2007), "Juggling first-year student experience and institutional change: An Australian experience", conferencia presentada en *The 20th International Conference on First Year Experience Hawaii*, 9-12 de julio de 2007, <http://hdl.handle.net/10072/32622http://www.sc.edu/fye/events/presentation/international/2007/INT_2007_Summaries.pdf> [Consulta: octubre de 2024].
- Cambours de Donini, Ana María y María Fernanda Arias (2016), "Aproximaciones a un perfil dinámico de los ingresantes en las universidades del Conurbano Bonaerense", en Ana María Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (eds.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, pp. 19-40.
- Cambours de Donini, Ana María y Jorge Gorostiaga (2016), *Hacia una universidad más inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Carli, Sandra (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Colabella, Laura y Patricia Vargas (2014), "'La Jauretche'. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires", en AA.VV. *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 251-322.
- Connelly, Michael y Jean Clandinin (1990), "Stories of experience and narrative inquiry", *Educational Researcher*, vol. 19, núm. 5, pp. 2-14, DOI: <<https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>>.
- Craft DeFreitas, Stacie y Ane Rinn (2013), "Academic achievement in first-generation college students: The role of academic self-concept", *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 13, núm. 1, pp. 57-67.
- Crozier, Gill, Diane Reay y John Clayton (2019), "Working the borderlands: working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 40, núm. 7, pp. 922-937, DOI: <<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1623013>>.
- Elisondo, Romina-Cecilia, Daiana Schlegel y María-Fernanda Melgar (2024), "Trayectorias educativas de estudiantes en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, entre 2018 y 2022", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 15, núm. 43, pp. 141-161, DOI: <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1590>>.
- Engle, Jennifer y Vincent Tinto (2008), "Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students", en *The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education*, pp. 1-38, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504448.pdf>> [Consulta: octubre de 2024].
- Ezcurra, Ana María (2007), *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*, Cadernos de Pedagogia Universitaria 2, Pró-reitoria de Graduação, São Paulo, Universidade de São Paulo.



- Ezcurra, Ana María (2011), *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, Ana María (2019), “Educación superior: una masificación que incluye y desiguala”, en Ana María Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias políticas en Argentina y América Latina*, Sáenz Peña, UNTREF, pp. 21-52.
- Figuera Gazo, Pilar y Mercedes Torrado Fonseca (2013), “El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad”, *Revista Contrapontos*, vol. 13, núm. 1, pp. 33-41, DOI: <<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n1.p33-41>>.
- García de Fanelli, Ana (2016), “Informe nacional: Argentina”, en *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016*, pp. 1-43, <<http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/ARGENTINA-Informe-Final.pdf>> [Consulta: octubre de 2024].
- García de Fanelli, Ana (2017), “La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación”, *Revista de Educación Superior en América Latina*, vol. 1, pp. 14-15, DOI: <<https://doi.org/10.14482/esal.1.9069>>.
- Glogowska, Margaret, Pat Young y Lesley Lockyer (2007), “Should I go or should I stay? A study of factors influencing students’ decisions on early leaving”, *Active Learning in Higher Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 63-77, DOI: <<https://doi.org/10.1177/1469787407074115>>.
- Gofen, Anat (2009), “Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle”, *Family Relations*, vol. 58, núm. 1, pp. 104-120, DOI: <<https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x>>.
- Grinberg, Silvia (2006), “Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento”, *Revista Argentina de Sociología*, vol. 4, núm. 6, pp. 67-87.
- Grinberg, Silvia (2009), “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 3, pp. 81-98.
- Grinberg, Silvia (2010), “Everyday banality in a documentary by teenage women: between the trivial and the extreme. Schooling and desiring in contexts of extreme urban poverty”, *Gender and Education*, vol. 22, núm. 6, pp. 663-677, DOI: <<https://doi.org/10.1080/09540253.2010.519601>>.
- Grinberg, Silvia (2016), “Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje”, *Polifonías*, vol. 5, pp. 71-93.
- Grinberg, Silvia (2023). “Me voy a caer mil veces, pero me voy a levantar. Cartografías urbanas de la desigualdad escolar”, *Revista del IICE*, núm. 53, pp. 13-30, DOI: <<https://doi.org/10.34096/iice.n53.11653>>.
- Grinberg, Silvia, y Eduardo Langer (2013), “Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento”, *Revista del IICE*, núm. 34, pp. 29-46, DOI: <<https://doi.org/10.34096/iice.n34.1441>>.
- Krause, Kerri L. (2005), “Keynote paper: The changing face of the first year: challenges for policy and practice in research-led universities”, en *University of Queensland First Year Experience Workshop 2005*.
- Kroth, Michael y Patricia Cranton (2014), *Stories of transformative learning*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Kvale, Steinar (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- Linne, Joaquín (2018), “El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 12, núm. 1, pp. 129-147, DOI: <<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>>.
- Mancovsky, Viviana y Stella Maris Más Rocha (2019), *Por una pedagogía de “los inicios”. Más allá del ingreso a la vida universitaria*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Martinez, Julia A., Kenneth J. Sher, Jennifer L. Krull y Philip K. Wood (2009), “Blue-collar scholars? Mediators and moderators of university attrition in first-generation college students”, *Journal of College Student Development*, vol. 50, pp. 87-103, DOI: <<https://dx.doi.org/10.1353/csd.0.0053>>.



- McCarron, Graciela P. y Karen K. Inkelas (2006), "The gap between educational aspirations and attainment for first-generation college students and the role of parental involvement", *Journal of College Student Development*, vol. 47, núm. 5, pp. 534-549, DOI: <<https://doi.org/10.1353/csd.2006.0059>>.
- Pascarella, Ernest T., Christopher T. Pierson, Gregory C. Wolniak y Patrick T. Terenzini (2004), "First-generation college students: Additional evidence on college experience and outcomes", *The Journal of Higher Education*, vol. 75, pp. 249-284, DOI: <<https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0016>>.
- Pascarella, Ernest T., Gregory C. Wolniak, Christopher T. Pierson y Patrick T. Terenzini (2003), "Experiences and outcomes of first-generation students in community colleges", *Journal of College Student Development*, vol. 44, pp. 420-429.
- Perander, Katarina, Monica Londen, Gunilla Holm y Susanne Tiihonen (2020), "Becoming a university student: An emotional rollercoaster", *Högre Utbildning*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-12, DOI: <<https://doi.org/10.23865/hu.v10.1462>>.
- Pierella, María P. (2014), "El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional", *Universidades*, UDUAL, vol. 60, pp. 51-64.
- Pogré, Paula, Alejandra de Gatica y Graciela Krichesky (2020), *Los inicios de la vida universitaria II. Aportes de la investigación*, Buenos Aires, Teseo.
- Pogré, Paula, Alejandra de Gatica, Ana L. García y Graciela Krichesky (2018), *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*, Buenos Aires, Teseo.
- Porta, Luis y Graciela Flores (2017), "Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico", *Revista del IIICE*, vol. 41, pp. 35-46, DOI: <<https://doi.org/10.34096/rice.n41.5156>>.
- Rahim, Abdul, H. A. y Norzaini Azman (2010), "Educational aspirations among first-generation students and their parental influence towards pursuing tertiary education", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 7, pp. 414-418, DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.056>>.
- Reay, Diane (2017), *Miseducation: inequality, education and the working classes*, Bristol, Policy Press.
- Reay, Diane (2018), "Working class educational transitions to university: The limits of success", *European Journal of Education*, vol. 53, núm. 4, pp. 528-540, DOI: <<https://doi.org/10.1111/ejed.12298>>.
- Reay, Diane, Gill Crozier y John Clayton (2009), "'Strangers in paradise'? Working-class students in elite universities", *Sociology*, vol. 43, núm. 6, pp. 1103-1121, DOI: <<https://doi.org/10.1177/0038038509345700>>.
- Reay, Diane, Mirian E. David y Stephen J. Ball (2005), *Degrees of choice: social class, race, gender and higher education*, Londres, Trentham.
- Sautu, Ruth (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Lumiere.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2004), *Anuario 2004 de Estadísticas Universitarias*, (Estadísticas universitarias argentinas, Argentina.gob.ar), <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>> [Consulta: octubre de 2024].
- Soto Hernández, Valentina J. (2016), "Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria", *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 3, pp. 1157-1173, DOI: <https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562>.
- Spiegler, Thomas y Antje Bednarek (2013), "First-generation students: What we ask, what we know and what it means: An international review of the state of research", *International Studies in Sociology of Education*, vol. 23, núm. 4, pp. 318-337, DOI: <<https://doi.org/10.1080/09620214.2013.815441>>.
- Subsecretaría de Políticas Universitarias (2023), *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias*, (Estadísticas universitarias argentinas, Argentina.gob.ar), <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>> [Consulta: octubre de 2024].



Tedesco, Juan Carlos, Claudia Aberbuj e Ivana Zacarías (2014), *Pedagogía y democratización de la universidad*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Terenzini, Patrick T., Leonard Springer, Patricia Yaeger, Ernest T. Pascarella y Nora Amaury (1996), "First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development", *Research in Higher Education*, vol. 37, núm. 1, pp.1-22.

Trautwein, Caroline y Elke Bosse (2017), "The first year in higher education-critical requirements from the student perspective", *Higher Education*, vol. 73, núm. 3, pp. 371-387, DOI: <<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>>.

Ziemniak, Anne E. (2010), *The contribution of family members to first-generation college student success: a narrative approach*, University of Southern California.

Cómo citar este artículo:

Hessel Frida y Silvia Grinberg (2025), "Experiencias de estudiantes de primera generación en una universidad pública argentina. Un desembarco con equipajes desiguales", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XVII, núm. 48, pp. 160-178, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2026.48.1929>.