

Desafíos hacia la inserción y permanencia en la universidad. Voces de ingresantes de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de La Pampa.

Betsabé Policastro.

Cita:

Betsabé Policastro (2017). *Desafíos hacia la inserción y permanencia en la universidad. Voces de ingresantes de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de La Pampa. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/359>

Desafíos hacia la inserción y permanencia en la universidad. Voces de ingresantes de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de La Pampa

Betsabé Policastro

betsabe_policastro@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas

Universidad Nacional de La Pampa

Jornadas de Sociología – Facultad de Ciencias Sociales - UBA

Eje temático: N°. 6

Mesa 64: El problema de la desigualdad como eje en la enseñanza y en la investigación de/en la sociología de la educación

Resumen

Las dificultades que los ingresantes de la carrera de abogacía de la UNLPam experimentan en pos de su inserción plena en el sistema universitario, y su posterior permanencia plantean desafíos docentes e institucionales. Las dificultades respecto a la socialización de las normas institucionales, las falencias en la dinámica de estudio, la falta de estrategias docentes acordes a estudiantes ingresantes y el problema del desarraigo configuran una realidad a los ingresantes de la cual es preciso dar cuenta. En esta ponencia se escucharan las voces de los propios estudiantes sobre su experiencia en la universidad. Para ello, se realizaron 12 entrevistas semi-estructuradas. A estudiantes de abogacía ingresantes en la carrera durante el año 2017.

Palabras claves: inclusión universitaria – democratización – desafíos hacia las prácticas docentes.

Introducción

La pregunta central de esta ponencia será indagar respecto a cuáles son las dificultades que los ingresantes de la carrera de abogacía de la UNLPam experimentan en pos de su inserción plena en el sistema universitario, y su posterior permanencia. Para lograr el acercamiento a esta problemática nos centraremos en las voces de los propios estudiantes y se buscará traducir esas “palabras” en desafíos concretos a la práctica docente y a la institución. Nos preguntamos cómo son leídos por los propios actores aspectos como la clase social, el nivel educativo de los padres, el lugar de origen –en relación a situaciones de desarraigo–, los conocimientos previos, entre otros, en tanto elementos que inciden (positiva y/o negativamente) el proceso educativo y pueden acarrear

dificultades concretas en la permanencia. Para el abordaje de este interrogante se centrará la mirada en las propias voces de los estudiantes ingresantes en la carrera durante el año 2017 a través de la realización de entrevistas semi estructuradas. Actualmente, las múltiples y diversas demandas que deben enfrentar los docentes universitarios, y en especial los de las primeras asignaturas, exige una re-construcción del rol docente a fin de cumplimentar con los objetivos de la educación universitaria nacional.

Metodología utilizada

Para la realización de esta ponencia y en marco del proyecto *“Propuesta curricular y formación profesional en la carrera de Abogacía en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam: entre las prácticas y las normas”* dirigido por la Dra. Ana Rodríguez.

En función de los objetivos de esta ponencia se implementó una estrategia de investigación cualitativa dado que la misma permite una posición ampliamente interpretativa de la realidad, así como métodos flexibles y sensibles al contexto. La riqueza de este tipo de investigación se obtiene a partir de “captar los sutiles matices de las experiencias vitales” (Valsilachis, 2007:27). Conjuntamente, este tipo de estrategia permite la inmersión en la vida cotidiana de los sujetos y la valoración de su perspectiva, es decir “la fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real *in situ*, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente” (Vasilachis, 2007:26).

En este caso, se entrevistaron a 12 estudiantes (8 mujeres y 4 varones) de primer año de la carrera de abogacía durante el mes de junio de 2017. Todos estos estudiantes se encontraban, al momento de ser consultados, cursando la materia *Introducción a la Sociología*, y eran ingresantes en la carrera por lo cual sus edades son entre 18 y 19 años. Solo una de las estudiantes consultadas trabaja aunque lo hace de manera informal y esporádica, da clases de ayuda escolar; 8 tuvieron que mudarse para comenzar sus estudios universitarios.

A través de estas entrevistas semi-estructuradas se buscó profundizar en las experiencias de los estudiantes desde sus propios esquemas de observación, valoración y acción situándolos en un contexto significativo determinado como es el inicio de sus estudios superiores. A través de sus voces se buscó aportar elementos para la comprensión de la perspectiva de las estudiantes ingresantes recuperando sus voces (Hammersley y Atkinson, 1994).

Voces que nos desafían

Una de los grandes debates en las universidades, especialmente en los umbrales del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, es la democratización e inclusión. En la década del

60, P. Bourdieu y J. C. Passeron, en su clásico libro *Los herederos*, hablaban del proceso de selección escolar mediante el cual se da la “elección de los elegidos”, es decir el sistema social unge a algunos como los herederos de la cultura legítima; para estos autores la selección se da fundamentalmente en función del género y el origen social. Hoy, nos preguntamos cuáles son los elementos o variables que excluyen -directamente no permiten el acceso-, o no impiden la inserción plena, de los que no se ubicarán dentro de la categoría “los elegidos”.

La Universidad Nacional de La Pampa se posiciona al respecto al señalar, en su *Plan de Desarrollo Institucional y Plan Estratégico 2016-2020*, que “la UNLPam reafirma los valores para el sostén de sistema educativo público y gratuito, donde exista la inclusión y equidad, la defensa de la democracia y construcción de la ciudadanía, la defensa del medio ambiente, de los derechos humanos y el compromiso social” (UNLPam, 2016: 51).

Muchas veces los conceptos de democratización e inclusión se utilizan en clave retórica y no se problematiza sobre su alcance y su complejidad. En relación a la democratización, en la mayoría de las veces se le adjudica un carácter cuantitativo al entender que se refiere a que la educación superior llegue a un mayor número de ciudadanos. Y en relación a la inclusión, se estima que los estudiantes deben permanecer en el sistema educativo hasta el logro del objetivo de la graduación.

Los estudiantes entrevistados hicieron referencia a varias cuestiones que deben ser tenidas en cuenta para el logro de la democratización y la inserción plena en la educación superior. Estas cuestiones se articulan en la vida cotidiana de los estudiantes llevando a la vivencia de trabas que no permiten la inserción en la universidad e, incluso, hacen peligrar su permanencia. A la vez, estas cuestiones reproducen situaciones de desigualdad al atentar contra los principios universales de la educación argentina.

Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012) operacionalizan la inserción universitaria a partir de tres conceptos clave: integración académica, integración social e integración institucional. Los estudiantes que entrevistamos dan cuenta de demandas en términos de la dinámica de estudio y la socialización en aspectos institucionales, en especial procedimentales; demandas sobre las formas de enseñar de los docentes; y, por último cuestiones referidas a lo que estos autores denominan, la integración social, que se les dificulta por problemas vinculados al desarraigo. Estas problemáticas se presentan como las más acuciantes y suponen desafíos a los actores universitarios en pos de la inserción y permanencia de los estudiantes.

Desafío 1: Dinámica de estudio universitaria y la socialización en aspectos procedimentales

No saber cómo estudiar y la falta de conocimiento sobre las cuestiones administrativas se presentan como barreras significativas.

Todos los estudiantes entrevistados señalaron que estudiar les cuesta mucho. Sus voces son claras y contundentes: “...*me cuesta, no sé bien como estudiar, como encarar los textos, por cuál empezar...*” (J, 18 años); “*no me sé manejar, no sé cómo se hace...*” (B, 18 años); “*No estaba acostumbrada a estudiar tantas horas*” (A, 18 años); “*antes [en referencia a la educación media] leía un rato y listo, como que ya me acordaba y me iba bien en las pruebas, acá, no, ni a palos (...) lees un rato y no sabes nada. Me pasó que estudie poco y me fue mal*” (Y, 18 años). Ellos hacen mención a que la educación secundaria no los prepara para la universidad. Una entrevistada comentó que tuvo una profesora en el secundario que les exigía más “...*nos re-exigía en comparación a las otras, la odiábamos (...) pero ahora la amó y la entiendo porque nos decía que era para prepararnos para la universidad (...) pero era muy obvia la diferencia con las otras profes*” (L, 19 años). Hay una diferencia social y académica entre la experiencia escolar y la experiencia universitaria, brecha que se ve expresada, en algunos casos, en un sentimiento de desventaja frente al nivel de acumulación de capital cultural, económico y social que poseen sus compañeros. F. nos comenta: “*algunos chicos no tienen problemas, como que no les cuesta (...) [E: ¿Se te ocurre que sea por algún motivo?] y capaz por la escuela a la que iban o por los padres, que hayan estudiado, los míos no, mi papá no terminó el secundario y mi abuelo llegó a 2 grado, nomás, en la escuela de su pueblo, por ejemplo*” (F, 18 años).

¿Cuáles son las estrategias que se pueden pensar como elementos facilitadores de la transición entre la educación media y la superior? Según la voz de los propios estudiantes: el trabajo grupal. Ellos señalan que el juntarse con sus pares a resolver trabajos prácticos, preparar exposiciones orales y parciales, les es de mucha ayuda. Una estudiante señalaba: “*yo venía re-mal, no sabía cómo estudiar, cómo organizarme (...) y las profes nos decían que hagamos trabajos en grupo, yo creía que era una pérdida de tiempo pero bueno... me hice de un grupo y me resultó mucho más fácil, no sé como que le tomé la mano*” (L, 19 años). Otra estudiante dice que ella al principio se resistía también por considerar que se iba a distraer y que no va a poder concentrarse, pero luego comenta que “*me invitaron a un grupo y medio porque era obligatorio, accedí y me sirvió un montón, como que hasta estudio más contenta, no me aburro tanto con los textos, me sirvió mucho*” (V, 18 años). Luego, agrega “*es distinto a los grupos del colegio, como que ahí no hacíamos nada, hablábamos de cualquier cosa, acá, no. Como que estás obligada a ponerte las pilas*” (V, 18 años). Una chica comenta sobre una compañera que no quiere estudiar en grupo “*R. no quiere juntarse a estudiar y para mí hace mal porque está todo el día leyendo, metida en su departamento y después le va mal (...) le decimos que se junte con nosotras, porque es buena piba,*

seria, quiere estudiar, pero ella no quiere, dice que no le sirve” (Y, 18 años). Estos estudiantes muestran como la afiliación a un grupo marca los ritmos de la adaptación a la vida universitaria.

Estas voces dan cuenta, también, de las dificultades que experimentan los estudiantes en lo que Coulon y Aguirre llaman el “oficio del estudiante” (1995: 158). Estas autoras, señalan que en el proceso de llegar a ser miembros activos de una institución es posible distinguir tres etapas: el *tiempo de alienación*, en el cual el estudiante entra en un universo institucional desconocido; el *tiempo de aprendizaje*, en el cual se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales y el *tiempo de afiliación* en el cual adquiere el dominio de las nuevas reglas. Hay dos tipos de afiliación: la institucional y la intelectual, ambas operan en la capacidad de manipular la practicidad de las reglas. Es decir, transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas (Coulon y Aguirre 1995).

Desafío 2: las estrategias pedagógicas

En general, la educación universitaria históricamente no ha problematizado la idea que para ser docente universitario basta con ser un profesional idóneo. En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam, y en particular de la carrera de abogacía casi todos los docentes son abogados con trayectorias profesionales destacadas en el ámbito local (jueces, secretarios, fiscales, defensores de la administración pública y otros, que ejercen la profesión privada con alto reconocimiento de sus colegas). Estos docentes no tienen formación didáctica-pedagógica para dar cuenta de las demandas actuales de los estudiantes ingresantes, lo que impacta negativamente en la posibilidad de inserción plena y permanencia. Las expectativas de estos docentes y de los alumnos respecto a la situación enseñanza-aprendizaje difieren dando por resultado tensiones y situaciones conflictivas. Como señalan Anahí Mastache y Viviana Mancovsky “la docencia en la universidad no fue históricamente considerada como una profesión que requiriera una formación específica” (2010, 2).

Bourdieu (2009) señala que hay variables como el género, la edad, la clase social que se conviertan en elementos que favorecen el abandono educativo. Al respecto, nuestras entrevistados nos cuentan: *“yo me ofrecí para hacer una exposición oral de la materia X, y después no sabía cómo hacerlo y el profe lo que me decía no me ayudaba, no sé... como que yo no le entendía lo que me pedía y él no me entendía lo que yo le preguntaba. Bueno, lo dí igual, me aprobó pero no sé... no estuvo bueno, me arrepentí de haberme ofrecido”* (J, 18 años). Un estudiante es muy contundente en su apreciación: *“hay profes que no le entendes, son unos grosos pero no le entendes en clase, es como que hablan en su idioma y vos te quedas ahí... no sé si son todos los abogados así o qué pero yo no cazo una”* (D, 18 años).

Aquí el desafío que los estudiantes plantean a los docentes se puede relacionar con el concepto de *aprendizaje invisible* en tanto un *continuum* que recoge, combina y reflexiona sobre ideas; en tanto búsqueda para *remixar* formas de aprender a través de la creatividad, innovación, trabajo colaborativo y distribuido; y en tanto buscar ideas que puedan adaptarse desde la especificidad y diversidad de cada contexto (Cobo Romani y Moravec, 2011).

Autores como Steiman (2007) señalan que las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, que existen reglas, en el sentido de *habitus* de Bourdieu, que las condiciones y mitos que direccionan las decisiones áulicas. El *mito del puro saber* hace referencia a la idea que la calidad de la enseñanza universitaria está supeditada a que los docentes sean buenos profesionales. Dicha creencia sostiene que el solo dominio del saber del profesor es suficiente para “ser docente” y dar clase en el nivel superior. Este mito se ancla en los siguientes principios: a) dar la clase es transmitir un contenido; b) alcanza con el dominio del saber; c) dar la clase se impone por sobre pensar la clase; d) producto de la mimetización profesional; y, e) la racionalidad de la profesión. Teniendo en cuenta como señala Siemens que el conocimiento no necesariamente se da de manera lineal, es decir *conocimiento como río* (Siemens, 2006), las propuestas deberían partir de la premisa que “el aprendizaje es algo más que la adquisición de conocimientos. (...) se trata de un proceso de varias etapas con varios componentes distintos. La exploración, la investigación, la toma de decisiones, seleccionar y rechazar son actividades preparatorias, antes incluso de llegar a la experiencia de aprendizaje” (Siemens, 2006:47). Uno de los estudiantes señala al respecto “*como que a veces los profes vienen dan su tema, lo que dice el programa, por ejemplo y se van y si vos te quedas con dudas o no sabes muy bien cómo encararlo, te quedas ahí... como en banda, no sé, por lo menos a mi me pasa y te volves a tu casa y no sabes que hacer*” (D, 18 años).

Este proceso le cuesta transitar al estudiante muestra lo que Coulon y Aguirre (1995) encuadran dentro de la fase de “*tiempo de afiliación*”: transformar las consignas institucionales e intelectuales en acciones prácticas. En otras palabras, el desafío que nos plantean los estudiantes es sobre lo que se conoce como la alfabetización académica. En la carrera de abogacía de la UNLPam se dicta un curso de ambientación para los ingresantes antes del comienzo del ciclo electivo; sin embargo, ellos manifiestan que no les es suficiente y que mayoritariamente señalan que “*es mucha información junta, como que después te quedas con nada*” (A, 18 años); “*sirve, sí, claro que sirve pero después te das cuenta que no te alcanza porque tenes estos problemas (...) y no saber cómo estudiar, donde están las aulas, donde buscar las fotocopias, eso, todo eso*” (R, 18 años).

Steiman (2007) da cuenta de un segundo mito: *el de la sana predisposición*. “El mismo supone posicionarnos frente a los alumnos “como si” estuvieran naturalmente predisuestos a aprender. Esta naturalización del otro como naturalmente predisuesto “homogeniza” algo que por

naturaleza, es heterogéneo” (Masteche y Mancovsky, 2010:1). Estas dificultades de los ingresantes se evidencian en situaciones de frustración que, en algunos casos, llevan a la idea de abandonar la carrera. Nos dijeron: “... cuando no entiendes nada y ... te dan ganas de dejar, es como que piensas que no te da la cabeza” (J, 18 años); “y yo dejé el año pasado porque no podía, es como que no me daba cuenta cómo hacer para estudiar, para poder hacer los trabajos, no entendía las consignas, y bueno, no seguí pero este año volví y me propuse seguir, me cuesta igual pero trato de entender” (L, 19 años). Coulon y Aguirre señalan que “los motivos más poderosos del abandono y fracaso es la incapacidad para detectar, descifrar e incorporar dichos códigos, lo que hemos denominado marcadores de afiliación” (1995: 161).

Otra cuestión que desafía a los docentes es “el acceso a la universidad de nuevos sectores sociales (pertenecientes a primera generación de universitarios (...)) en tantos estos jóvenes, además de estar inmersos en los rasgos culturales epocales, han sido socializados en una cultura alejada de lo académico” (Masteche y Mancovsky, 2010:3). Entre los estudiantes entrevistados, la mayoría pertenece a este grupo. Proviene de familias que se dedican a trabajos de baja o mediana calificación: empleo doméstico, comerciantes (empleados o dueños de pequeños establecimientos), empleados administrativos (en el sector público y privado), entre otros. Estos chicos señalan que todo les resulta muy nuevo: “y yo no tenía ni idea como era esto de ir a la universidad, me parecía que era estudiar un poco más que la escuela pero no, ni ahí, tenes que estudiar más, sí pero es diferente, los trámites, las clases, los horarios, no sé todo... me shoqueo al principio” (J, 18 años). Una de las estudiantes señala que ella creía que iba a ser muy diferente pero como no quiere hacer lo mismo que los padres (empleada doméstica y empleado público) quiere estudiar una carrera universitaria para trabajar de lo que le gusta y “tener un mejor trabajo, con mejor sueldo (...) y como que poder estar más tranquila porque tengo un título” (A, 18 años).

Para Bourdieu y Passeron “se encontrará una prueba de los obstáculos culturales que deben superar en el hecho que se comprueban, aún en el nivel de educación superior, diferencias de actitud y de aptitudes significativas vinculadas al origen social” (2009: 23) Para estos autores, el origen social está dado, fundamentalmente, por el nivel educativo y profesión de los padres. Afirman que “los estudiantes más favorecidos no deben solo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que le sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y “un buen gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente” (Bourdieu y Passeron, 2009: 32). Los estudiantes entrevistados dan cuenta de esta situación: A, hija de padres no universitarios nos comenta “yo nunca había venido a la universidad y mi mamá, tampoco. Cuando me vine a inscribir, vine con ella y era la primera vez que entramos en una universidad”. V., hija de padres universitarios, señala: “yo había venido

una vez, no me acuerdo muy bien a qué, pero vine con mi papá". También puede pensarse en que esta idea que Bourdieu y Passeron señala es extensiva a los saberes que pueden obtener los ingresantes de sus hermanos mayores. Una estudiante nos cuenta *"yo había venido un montón de veces con mi hermana que estudia historia, ya sabía dónde estaba cada facultad y ella me oriento sobre las cosas, (...) las fotocopias, la biblioteca, sobre los profesores. Ya sé que no estudia derecho pero como que a mí me sirvió un montón y yo le pude contar a mis compañeros que no tenían ni idea"* (Y, 18 años). En estos dos últimos casos, es claro la adquisición de una saber-hacer. Al respecto, indagamos sobre el impacto de estos conocimientos como facilitadores de los procesos enseñanza-aprendizaje. La estudiante que nunca había pisado una universidad, señaló que se sintió *"re-perdida, al principio, no sabía qué hacer, me iba a mi departamento sin las fotocopias, no entendía eso de entrar en la plataforma y poder descargarlas de ahí... yo ando en internet todo el día pero no sabía que acá también había ese sistema. Me di cuenta como 2 o 3 semanas después, no entendía lo que decían de eso"* (A, 18 años). En cambio V. y Y. expresan situaciones diferentes: *"mi papá me había contado cómo había sido su experiencia en la universidad, medio que ya estaba preparada, no sé... no me sorprendió"* (V.) y *"la tenía a mi hermana, ella la tiene re-claro, hace 2 años que ya está acá, como que me apoyo en ella (...) y demás ella tiene sus compañeros que se juntan a estudiar en casa, entonces yo ya sé"* (Y.)

Desafío 3: el desarraigo

El desarraigo y la dificultad que conlleva para los estudiantes, y en algunos casos el abandono da cuenta de una situación de desigualdad que los actores universitarios deben atender. Teniendo en cuenta que la Universidad Nacional de La Pampa congrega a estudiantes de una amplia región. Según datos de la UNLPam, solamente un tercio de la matrícula es proveniente del departamento -capital- donde se ubica la Facultad de Ciencias Exactas, Agronomía, Ciencias Económicas y Jurídicas y una sede de la Facultad de Ciencias Humanas; un 15% reside en el departamento Maracó, donde se encuentra la ciudad de General Pico que congrega a la Facultad de Veterinaria, Ingeniería y una sede de la Facultad de Ciencias Humanas. El resto procede otras localidades provinciales o de otra provincia, mayoritariamente Buenos Aires (UNLPam, 2016).

Las voces de los estudiantes que se mudan de ciudad para poder insertarse en la universidad, son contundentes *"lo que más me cuesta de todo es estar lejos de mis papás, de mis amigos"* (D, 18 años), *"extraño un montón"* (J, 18 años). Ante la pregunta sobre qué es lo que más extrañan, comentan que son fundamentalmente cuestiones de la vida cotidiana en familia, *"y yo me levantaba y me iba a la cama con mi mamá un rato a hacer fiaca y a charlar, ella trabaja en la escuela que yo iba así que nos íbamos juntas"* (A, 18 años), *"...estar sola todo el día, no tener con quien hablar"*

mientras comes” (J, 18 años), “...y yo me iba a tomar mate todas las tarde con mi abuela” (E, 18 años), “... y te dan ganas de hablar con alguien, contarle algo que viste y no tenes (...) yo hablo todos los días con alguna amiga (...) la mayoría se quedo en mi pueblo, no se vino a estudiar acá, algunas estudian en Pico y están allá” (B, 18 años), “yo extraño, me siento solo” (R, 18 años).

La construcción de vínculos sólidos provee de soportes que facilitan la asunción de los desafíos. Una de las entrevistadas comenta: *"Yo estoy acá y toda mi familia y amigos en mi pueblo (...) eso me afecta mucho, es lo peor. Por ejemplo, cuando te va mal en un examen no tenes el abrazo de tus papás. Los de acá tienen un re-beneficio con eso. Estos últimos meses no puedo viajar, tengo mucho para estudiar y bueno, me quedo pero me quedo re-triste. Mis amigos están allá, salen, suben fotos al face y yo acá... sola. No sé muy bien cómo hacer pero me cuesta"* (J. 18 años). Sin esa contención afectiva que da cuenta J., la sensación de soledad se transforma en un obstáculo, incluso a veces incluso causante de deserción. Así nos sigue contando su experiencia: *"tuve ganas de volverme, cuando te va mal en un parcial y ves que haces un montón de esfuerzo, que no te fuiste el fin de semana y para qué? Te va mal igual, tenes ganas de volverte. [E. Y por qué no lo has hecho?] Y por mis papás, ellos están haciendo un esfuerzo importante porque yo esté acá, no puedo irme porque extraño"* (J). Más adelante en la entrevista, nos cuenta que los papás empezaron a viajar algunos fines de semana para acompañarla porque le estaba constando mucho y dice *"... mi mamá dice que estoy re-flaca"* (J, 18 años). Estas voces dan cuenta del impacto del desarraigo en la cotidianidad de estos estudiantes.

Otra estudiante señala que como estrategia para evitar estas situación tan difícil es viajar todos los fines de semana a su ciudad pero no salir a la noche, *"voy, pero no salgo al boliche, tomo unos mates con mis amigas a la tarde, así por lo menos el domingo estudio"* (B, 18 años). Esta última entrevistada puede hacer esto dado que su familia de origen reside a 150 km de la ciudad de Santa Rosa, donde se encuentra la UNLPam. Otra estudiante señala que solo viaja los fines de semana largo dado que reside en Santa Isabel, a 400 km, *"además de lejos, es caro el pasaje, no puedo ir todas las semanas"* (A, 18 años).

La posibilidad de establecer nuevos vínculos afectivos se presenta como una estrategia al desarraigo. Muchos de nuestros encuestados no han podido trascender aún la conformación de grupos de estudio hacia la construcción de grupos de amigos para realizar actividades recreativas, probablemente dado que recién hace 3 o 4 meses que iniciaron sus estudios universitarios. Ante la pregunta si salían o se juntaban con sus compañeros para actividades que no fueran las estrictamente académicas, casi todos señalaron que no. *"Y no acá no salí nunca, si quiero salir, me vuelvo a mi pueblo"* (A, 18 años), *"no, por ahora no, solo nos juntamos a estudiar, después cada uno se va a su casa"* (D. 18 años). Las redes de contención son de vital importancia en evitar

situaciones de desarraigo que impacten negativamente en la posibilidad de transitar la carrera universitaria.

Palabras finales en clave de desafíos

Creemos que es de suma importancia que la universidad despliegue dispositivos institucionales que logren que los estudiantes pasen gran parte de su tiempo "viviendo la vida universitaria", ya que de esta manera se generan experiencias sociales significativas que pueden disminuir el abandono. La existencia de espacios comunes como bares, lugares para poder estudiar en grupo, junto con la existencia de actividades culturales, recreativas son instancias que ayudarán a que los estudiantes puedan transitar la integración social e institucional (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012). De los estudiantes consultados, solo una chica ha participado en actividades que la UNLPam, a través de la Secretaria de Cultura y Extensión, ha realizado. Nos decía: “*me dijo mi hermana que se podía ir a ver a la uni a Teresa Parodi. A mí me encanta la música, bueno, a mi hermana, también, nos fuimos juntas, era gratis sino no sé... ella fue con compañeras de ella (...) estuvo bueno, me encantó*” (Y. 18 años).

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Cobo Romani, C.; Moravec, J.W (2011) *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coulon, Alain y Aguirre, Gracia Aurora. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) “Los relatos nativos: escuchar y preguntar” en *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Leyton, D; Vásquez, A.; Fuenzalida, V. (2012). Las experiencias de integración social y académica de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU). En: *Contextos formativos y sociales de Programas propedéuticos en Chile: Una aproximación a sus principales características y factores*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez/CONICYT. Santiago de Chile, pp. 39- 50.
- Mastache, A. y Mancovsky, V. (2010) “El docente como tutor” En IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. 11, 12 y 13 de noviembre

- Siemens, G. (2006) *Conociendo el conocimiento*. Disponible en <http://www.nodosele.com/editorial>
- Steiman, Jorge. (2007) “Qué y cómo enseña la universidad, ¿es un problema que tiene que plantearse el docente universitario?” En *Actas de las Primeras Jornadas de Pedagogía Universitaria. La enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. UNSAM, San Martín.
- UNLPam (2016) *Plan de Desarrollo Institucional y Plan Estratégico 2016-2020*. Santa Rosa: UNLPam.
- Vasilachis, I (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Ed. Gedisa.