



“ME VOY PARA ESTUDIAR, ESTUDIO PARA VOLVER”

Sobre trayectorias educativas de jóvenes del interior:
entre la universidad, el pueblo y el trabajo

Carla Falavigna



Editorial CEA ▶ Colección Tesis



Universidad
Nacional
de Córdoba

“Me voy para estudiar, estudio para volver”.

Sobre trayectorias educativas de jóvenes del interior:
entre la universidad, el pueblo y el trabajo

Carla Falavigna



Universidad
Nacional
de Córdoba

Colección Tesis

“Me voy para estudiar, estudio para volver”.
Sobre trayectorias educativas de jóvenes del interior:
entre la universidad, el pueblo y el trabajo

Doctorado en Estudios Sociales de América Latina

Carla Falavigna

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,
Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Directora: Adriana Boria

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

M. Mónica Ghirardi

Daniela Monje

Alicia Servetto

Alicia Vaggione

Juan José Vagni

Coordinador de Investigación del CEA-FCS: Marcelo Casarin

Asesora externa: Pampa Arán

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2020

Falavigna, Carla

Me voy para estudiar, estudio para volver: sobre trayectorias educativas
de jóvenes del interior : entre la universidad, el pueblo y el trabajo / Carla
Falavigna . - 1a ed. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Centro de
Estudios Avanzados, 2020.

Libro digital, PDF - (Tesis)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-1751-91-4

1. Estudios Sociales. 2. Educación Superior. 3. Córdoba. I. Título.

CDD 306.432



Atribución-NoComercial-
SinDerivadas 2.5. Argentina

*A la memoria de mi papá: Juan Carlos Ramón Falavigna
(de “profesión” camionero, sin estudios secundarios)
quien se enorgullecía diciendo allá, en el pueblo,
que su hija se estaba “adoctorando” acá, en la ciudad.*

*Y a la llegada de mi gran amor: Rufina,
quien cambió el argumento de mi vida entera.*

Agradecimientos

Y al fin y al cabo ¿quiénes somos nosotros?, sino un “nos más otros”. Esos otros que, en el proceso de escribir, aparecen debatiendo, confrontando, aportando, sosteniendo. A esos otros, hoy les digo Gracias.

A Facundo, por ayudarme a transitar los compromisos que requiere el “juego” de conocer, lo cual implicó transformaciones en mí, pues tal como él dice “saber algo no es poseer algo, sino es poder hacer”. Gracias infinitas por acompañarme en este hacer. Siempre serás mi más respetado y querido “maestro”.

A María Elena, por abrirme generosamente la puerta para ir a “jugar” el juego que más me gusta: el del conocimiento. Y también, por hacer de “frontón” todas esas veces que tanto lo necesité.

A CONICET por convertirme en “becaria” generando, así, condiciones de posibilidad.

A la escuela secundaria y los jóvenes del pueblo, quienes –desinteresadamente– compartieron conmigo su cotidianeidad y sus experiencias. Infinitas gracias a ustedes.

A mis amigas “de la ciudad”, a esas que conocí en la universidad y a las que conocí después. A esas amigas de *acá*: Mujeres Trabajadoras por la Alegría que me hacen tanto bien.

A mis amigas “del pueblo”, las de la infancia, las de siempre. A esas amigas de *allá*, con quienes el vínculo construido es tan fuerte que ni el tiempo ni la distancia podrá nunca romper.

A mi familia entera por acompañarme –aún desde el desconocimiento– en mi relación con el conocimiento. Y, sobre todo, por haber confiado –todo el tiempo– en mí. Ustedes siempre serán mi punto de partida y, también, de referencia.

Y especialmente a Matías: por el aguante de noches sin dormir, por

mis broncas y sus abrazos, por mis descuidos y sus cuidados, por los mates y las cenas y, sobre todo, por ese “*va a estar todo bien*” que siempre sabe llenarme el alma.

Agradezco, también, por “caer” en la escuela pública y “levantarme” cotidianamente en ella, y a las y los docentes que allí conocí.

En fin, gracias a todos ustedes, que son esos otros que me acompañan en esta trayectoria que voy construyendo, la cual siempre estuvo y estará: entre la universidad, el pueblo y el trabajo.

Índice

Primera parte. Sobre la construcción del caso	15
Capítulo 1. Presentación	17
1. Presentación	17
2. Pasaje/es	18
3. Otros pasajes	23
4. Un pasaje en doble movimiento. Acerca de cómo se construyó este pasaje	25
5. De la secundaria a la universidad	27
6. Del pueblo a la ciudad	29
Capítulo 2. Armar y desarmar la trama	31
1. Armar y desarmar la trama	31
2. Deshilando la trama: presupuestos, interrogantes y objetivos de trabajo	31
3. Una aproximación a la trama: enfoque metodológico y trabajo de campo	34
4. Sobre algunas dificultades en cómo me aproximé a la trama: un trabajo de des-cotidianización	37
5. El lugar del armado de la trama: notas sobre el contexto	39
6. Desde dónde me acerqué a la trama: claves de lectura	42
7. Acerca de cómo organicé la escritura: el texto y sus contenidos	44
Segunda parte. El mundo de los jóvenes en/desde el pueblo	49
Capítulo 3. Los Horcones: aspectos de la vida cotidiana de un pueblo	51

1. “El pueblo”	52
2. La vida en el pueblo. Los tiempos y espacios	55
3. Las instituciones como sedes: la familia, el secundario, la parroquia y el club	60
3.a. El secundario. La directora: un discurso que “empuja”	62
3.b. La parroquia. El padre Mario: “Para desenvolverse y crecer, hace falta seguir estudiando”	66
3.b.I. El conocimiento entre la escuela y la parroquia	66
3.b.II. Un cura pre-ocupado por construir vínculos	68
3.c. La cooperativa. El presidente: las becas de estudio como una apuesta colectiva al formar profesionales del pueblo y para el pueblo	71
4. “Irse” del pueblo y conocer/desconocer la ciudad	73
 Capítulo 4. Terminar la secundaria	 79
1. Terminar la secundaria: “Entre el viaje, el baile de egresados, el buzo de la promo y el <i>no ver más a estos cabezones que conozco desde siempre</i> ”	79
1.a. El grupo de amigos	83
1.b. Sobre trayectorias cercanas y continuas	86
1.c. Acerca de la rutina escolar	88
2. Terminar la secundaria es “seguir estudiando”: ¿qué carrera?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?	90
2.a. “Voy a seguir estudiando lo que me gustó siempre”	92
2.b. “Voy a seguir estudiando eso, porque me ven haciéndolo”	94
2.c. “Voy a seguir estudiando eso, para volver a trabajar al pueblo”	96
2.d. “Voy a seguir estudiando eso, porque no quieroirme del pueblo”	99
3. Terminar la secundaria es otra forma de conocer: sobre el miedo a extrañar las ya “conocidas” formas de relacionarse con el conocimiento	103
4. Terminar la secundaria es “irme”: sobre el miedo a extrañar las “seguridades” de vivir en un pueblo	109
5. Terminar la secundaria es seguir estudiando una carrera que me permita volver: acerca de la construcción de un pasaje en doble movimiento	114
 Capítulo 5. Ingresar a la universidad	 119
1. Ingresar a la universidad: “Entre el allá y el acá”	119

2. En febrero. Ingresar a la universidad es construir nuevas relaciones con el conocimiento	123
2.a. El curso de ingreso: ¿Seré capaz de aprobar?	123
2.b. Entre la libertad y el control	127
2.c. El extrañamiento con el conocimiento	132
3. En julio. Ingresar a la universidad es construir un nuevo vínculo con la ciudad y con el pueblo	135
3.a. Estudiar en la tranquilidad del pueblo vs. estudiar en el caos de la ciudad	135
3.b. Los vínculos conocidos vs. los desconocidos	140
3.c. Y en esta encrucijada: “Me niego a ser uno más”	142
4. En abril (del año siguiente): ingresar a la universidad es construir nuevos vínculos con otros y con la institución	144
4.a. Las amistades en la ciudad: “Si no fuera por ellas, no seguiría acá...”	145
4.b. Los vínculos con algunos profesores y cátedras: “Y al final los profes son de carne y hueso”	149
4.c. El tiempo y el estudio: “Por suerte a los tiempos de estudio y descanso los manejo yo y nadie más que yo”	152
5. Ingresar y permanecer en la universidad es transitar itinerarios que se construyen “mirando” al pueblo	155
5.a. La reconstrucción de la red social en la ciudad: “(...) que el pueblo venga para acá”	155
5.b. El vínculo permanente con el pueblo: “Es impagable poder viajar todos los fines de semana, despeja, ayuda a que siga estudiando”	158
Capítulo 6. Ingresar y permanecer en la universidad: los becarios	163
1. Sobre algunas historias de esta investigación en caso	163
2. La relación con el conocimiento, cómo se construye y cambia	165
3. Carolina y Luciano: el pueblo, la familia y la educación como horizonte	170
4. La cuestión del éxito y el fracaso en Carolina: “No me gusta porque me cuesta”	174
4.a. Los otros en la significación de la propia trayectoria	177
4.b. El estudio y lo temporal: del “tengo que” al “tengo ganas”	179
4.c. El saber como lucha y la autoculpabilización	181
5. La cuestión del éxito y el fracaso en Luciano: del “la cazás o no la cazás” a “la voluntad es todo”	183
5.a. La construcción de la categoría de inteligencia	184

5.b. Cuando el conocimiento es reconocimiento: “Soy becario”, ¿premio o castigo?	187
5.c. Vivir en la residencia. Entre el estudio y la convivencia	190
Capítulo 7. Ingresar y permanecer en la universidad: <i>los herederos</i>	195
1. José y Magda: el pueblo, la familia y la educación como legado	195
2. Desviarse del legado. Magda y una jugada ¿arriesgada?	199
3. La cuestión del éxito en Magda	201
3.a. Acerca de la construcción de una relación “ordenada” con el conocimiento	201
3.b. Sobre una relación “apasionada” con “ese” conocimiento	204
4. La cuestión del éxito y fracaso en José	207
4.a. Acerca de un legado. “ <i>Lo que es heredado no es robado</i> ”	207
4.b. Sobre una movilización subjetiva hacia el conocer	209
5. Sobre las formas de sociabilidad y responsabilidad	211
6. Los herederos y los becarios en Los Horcones. El caso de un pueblo: ¿una referencia para el contraste?	213
Capítulo 8. “Me voy para estudiar, estudio para volver”.	
Notas que amarran los hilos de esta trama	217
1. Armar la trama más que el desenlace	217
2. Veinticinco jóvenes, cuatro historias, una trama; y diferentes modos de construir las relaciones con el conocimiento	219
2.a. Relación con el conocimiento. Retomando los esbozos de una construcción	219
2.b. Cuatro historias	220
2.c. Una trama	224
3. Los hilos de esta trama	225
3.a. La escuela	225
3.b. Las instituciones	228
3.c. La religión	229
3.d. Los vínculos	230
4. Y entre estos hilos que tejen algunas certezas: las subjetividades en el pueblo	236
5. “Me voy para estudiar, estudio para volver”. Sobre las prácticas de retorno al pueblo	238
6. La relación con el conocimiento, una relación consigo mismo	239
Bibliografía	243

Primera parte:
Sobre la construcción del caso

Capítulo 1. Presentación

1. Presentación

Terminar la secundaria. Seguir estudiando. Ingresar a la universidad. Hacer una carrera. Irse del pueblo¹. Vivir en la ciudad. Volverse. Estos son los territorios de desvelo en donde se alojan las tensiones que dan lugar a esta investigación.

En este apartado invito al lector a compartir mis tiempos y contra-tiempos vinculados a la construcción del caso. Esta presentación no es un adelanto de lo que el lector encontrará en las páginas que siguen, ni un anticipo de los objetivos del trabajo o su enfoque metodológico. Su intención solo es presentar los inicios de esta investigación *en caso*.

“Seguir estudiando” o “hacer una carrera” son algunos de los modos que utilizan algunos jóvenes para hablarnos de lo que harán una vez concluidos sus estudios en la escuela secundaria.

“Hacer una carrera” supone una intención que anticipa continuidad en la relación con el conocimiento. Intención que puede implicar problemas y sentidos socialmente diversos. A la hora de pensar la continuidad de los estudios en un nivel superior, las percepciones, apuestas, elecciones y oportunidades suelen ser decididamente disímiles.

“Seguir estudiando”, parece aludir a una continuidad, a la prolongación de una práctica, la de estudiar, pero elude la referencia a las rupturas que puede involucrar el sostenimiento de la misma.

¹ El pueblo, de ahora en adelante será nombrado como “Los Horcones”. No utilizo el nombre original de la localidad sino uno ficticio a los fines de mantener el anonimato de las instituciones del lugar y sus protagonistas. Los nombres propios de los actores también son ficticios para preservar la confidencialidad de la información de quienes participaron desinteresada y amablemente en este trabajo de investigación.

Estas rupturas suelen ser más intensas cuando los jóvenes que ingresan a la universidad no son de la ciudad y, por lo tanto, deben dejar su territorio para trasladarse a ella y así poder proseguir sus estudios. “Seguir estudiando” o “hacer una carrera” conlleva, para ellos, el “irse a estudiar”.

Me interesa particularmente cómo se configura este pasaje del secundario a la universidad, cuando el estudiar implica “irse”. Para ello voy a sumergirme en algunas trayectorias de jóvenes de una pequeña localidad del sur cordobés —que de ahora en adelante llamare *el pueblo*—.

Estas trayectorias que implican recorridos diversos y heterogéneos son leídas, centralmente, desde una mirada socioantropológica.

La construcción del proyecto de “seguir estudiando” y dentro de este, el de “irse para estudiar”, no puede ser comprendido sin apelar a una historia previa de elecciones, interacciones y sentidos, construidos en el juego de un entramado social en el que se tejen y se destejen particulares condiciones y estilos de relación con el conocimiento, como así también particulares modos de ser joven.

Me ocupa en este estudio conocer y analizar cómo se configura en estos jóvenes el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, profundizando en la comprensión de los modos a partir de los cuales se articulan las perspectivas laborales, la elección de una carrera universitaria y la continuidad en los estudios superiores.

A partir de este interés inicial se hizo necesario conocer, también, las características particulares del pueblo en cuanto a la trama de relaciones sociales que hace que los jóvenes, en general, mantengan un vínculo y una referencia permanente con el pueblo de origen; y analizar cómo se juega el tener que “irse para estudiar”, cómo se proyecta “el volver para trabajar” a futuro, qué significa “elegir” en este contexto; todo ello a fin de comprender procesos cotidianos a través de los cuales, en el marco de procesos sociales más amplios, se construye esta continuidad —o abandono— en los estudios superiores.

2. Pasaje/es

Víctor Turner (1980) estudia los *ritos de pasaje*, nominándolos como aquellos rituales que indican y establecen transiciones entre *estados* distintos (entendiéndose por *estado* cualquier tipo de situación estable o recurrente, culturalmente reconocida). En términos generales, un rito

de transición puede señalar cualquier cambio de lugar, condición, posición social o edad.

Podríamos decir a primera vista que el “seguir estudiando” o “del secundario a la universidad” –como lo hemos enunciado– se constituye en un *rito de pasaje* ya que –se supone– indica una transición entre dos estados y condiciones diferentes: ser alumno de la secundaria y ser alumno de la universidad. Podríamos decir, también, que ocurre lo mismo con el paso del pueblo a la ciudad, pues este cambio en el lugar de residencia estaría indicando también un rito de pasaje o transición en el cambio de lugar en el plano objetivo (¿y subjetivo?). Ahora bien, ¿cuáles son las particularidades de estas transiciones?, ¿podemos hablar de *ritos de pasajes* o solo de *pasajes*?

Turner, para hacer un análisis de la estructura formal del ritual, sigue las perspectivas de Arnold van Gennep quien estableció tres fases que están incluidas en los ritos de paso: una fase preliminar o de *separación* del individuo del estatus en el que se encontraba, una fase de margen o *limen*, esto sería un espacio ambiguo en el que no se encuentra ningún atributo ni del estado anterior ni del venidero, y por último una fase postliminal o de *agregación* del individuo al nuevo estatus. La fase marginal trata el período entre uno y otro estado, el limbo durante el cual las personas han abandonado un lugar o estado pero todavía no han entrado ni se han unido al siguiente. Llamamos a esto la fase liminar del rito de transición. Según Víctor Turner, la condición propia de este estado es la ambigüedad, la paradoja, la indeterminación, una confusión de todas las categorías habituales.

Mediante el rito de separación de lo viejo y agregación a lo nuevo se da lugar a un espacio - tiempo posible del modo subjuntivo de la vida social, del modo de lo posible, que se caracteriza por su liminaridad: “pudiera ser”, “como si”. Es el terreno de la fantasía, la conjetura, el deseo. La situación liminar rompería la fuerza de la costumbre y abriría paso a la especulación.

Aunque no coincide exactamente con el análisis que realiza Turner, nos interesa tomar este aspecto de la liminaridad para relacionarlo con la noción de indeterminación, pues, en algún punto, la liminaridad es un caso específico de la indeterminación. En el pasaje que nos ocupa por su doble condición, la indeterminación se hace ostensiva, pues una vez que los jóvenes se trasladan para comenzar una carrera universitaria, vemos que no se es de la ciudad y tampoco ya del pueblo, se vive acá (la

ciudad) pero con una referencia permanente en el allá (el pueblo) lo cual indica cierta ambigüedad. Se cursan los estudios en la ciudad, se cursa la carrera en la ciudad², se construyen nuevos vínculos en la ciudad, pero “se estudia más tranquilo en el pueblo”³ y los vínculos de referencia siguen siendo los de la comunidad de origen –“mis amigos, amigos son los del pueblo, los de acá son solo compañeros”– lo cual hace ostensiva la indeterminación; ¿podemos decir que en estos jóvenes de pueblo el rito de pasaje se mantiene durante años –tiempo que dura el cursado de su carrera– en el *estado liminal*, ¿qué características tiene esa primera fase de *separación*? ¿Cuándo podemos hablar de *agregación*? Me detendré con detalle sobre tales interrogantes en estos pasajes, en algunas trayectorias, en ciertas historias.

En contraste con los ritos de pasaje de las sociedades tribales, codificados socialmente y asumidos colectivamente por toda la comunidad adulta, en las sociedades complejas la resolución de los pasajes en el curso de un ciclo vital (en los que intervienen las instituciones educativas) se encuentra atravesado por los recursos materiales, sociales y simbólicos de los sujetos y de sus familias, y también por las estrategias que estos puedan poner en juego a partir de tales recursos y de las condiciones con las que se enfrentan. “Ya no hay ritos de pasaje en estas sociedades para las vicisitudes que enfrentan los sujetos, al menos no en los términos en que la antropología clásica los estudió. Pero sigue habiendo pasajes” (Uanini, 2003: 7).

En otras palabras, la idea de pasaje se diferencia de la noción de rito, entendida como actos públicos y colectivos, que marcan un tiempo y un espacio, que rompiendo con lo cotidiano, transforman el status de un sujeto (o grupo de sujetos), marcando un antes y un después.

El poder de institución que los ritos concentran en un conjunto de acciones colectivas acotadas en un tiempo y un espacio, se disemina, se

² Como veremos, estudiar en la ciudad implica para estos jóvenes un estar en la ciudad pero sintiéndolo como un estar en un espacio desconocido que provoca extrañamiento. Ubicación y lugar no es lo mismo. Ubicación tiene que ver con espacio y tiempo que no se corresponde con ese espacio tiempo cotidiano. Hay un proceso en el cual se da un doble juego de estar en una ubicación, en este caso la ciudad, pero marcando continuamente distancias con la vida urbana por sentirla diferente.

³ Extractos de fragmentos de entrevistas, cuando los jóvenes cursaban su primer año en la universidad, cuando manifiestan que prefieren viajar al pueblo antes de un parcial y/o final porque se sienten más cómodos y contenidos allí para poder estudiar tranquilos.

atomiza, y se juega a partir de múltiples y particulares situaciones, recorridos y relaciones sociales. Las trayectorias individuales por lo tanto, no se delinearán en las coherencias y continuidades entre el proyecto colectivo y el individual. Por el contrario, se encuentran sometidas a las fuerzas de una intrincada combinación entre sobredeterminaciones e indeterminaciones sociales de diversa índole (Uanini, 2003: 7).

Me interesa saber cómo intervienen esos recursos materiales, sociales y simbólicos de estos sujetos y de sus familias –a la vez que este juego entre sobredeterminaciones e indeterminaciones sociales– en estos pasajes, que son de por sí pasajes complejos y que se complejizan aún más en jóvenes del interior.

Por su parte, Bourdieu afirma que lo que no se enuncia es que la línea divisoria que el rito de pasaje establece es, sobre todo, aquella que marca una nueva posición social, solo para “algunos”. Es decir, la línea que separa los jóvenes que accederán a un nuevo “estado” de los que no lo lograrán, la línea que legitima y produce la diferencia social y las desigualdades en el acceso a la universidad. Lo que se oculta del rito de pasaje es, entonces, que este instituye una diferencia constante entre los grupos, que este no les concierne del mismo modo a todos. “La separación que opera el ritual –en sí mismo una separación– ejerce un efecto de consagración; es decir que sanciona y santifica un estado de cosas, un orden establecido” (Bourdieu, 2001: 23)⁴.

Ahora bien, entre los jóvenes que protagonizan esta investigación ¿quiénes son aquellos que podrán seguir estudiando? Esta línea divisoria que demarca aquellos que accederán a un nuevo “estado” de los que no lo lograrán tiene, en este pueblo, algunas particularidades.

¿Seguir estudiando?, es en sí misma una pregunta compleja, pues si bien para muchas familias, sobre todo aquellas que disponen de un alto cúmulo de *capital económico, cultural y social*, el hecho de que sus hijos “sigan estudiando” se da de una manera casi natural, para otras familias tal pregunta suele ser un problema de muy difícil resolución y que trasciende la vida cotidiana por todas las variantes que allí intervienen.

⁴ Bourdieu (2001) cuestiona a Genep que, al nombrar el rito y describirlo como transformación de un estado a otro, no se interrogue por la función social que cumple el pasaje. Por lo cual propone sustituir el concepto de pasaje por el de rito de institución, consagración o legitimación. Insistiendo en el poder de las autoridades que, a través del rito, instauran una división entre los que realizaron el pasaje y los que no lo realizarán operando una distinción que es esencialmente una diferencia social.

Para algunos sectores sociales de nuestro país, para ciertas familias, “seguir estudiando” se da por supuesto, se admite como una continuidad “natural” el pasar de la secundaria a la universidad y la preocupación gira más bien en torno a *qué seguir* estudiando. Para otras familias –sobre todo las familias de clase media– es una pregunta de difícil resolución, y para otras, la pregunta nunca se instala. Nos referimos aquí a aquellas familias cuyas condiciones concretas de existencia hacen que la universidad no aparezca ni siquiera en el horizonte de posibilidades. Para muchos estudiantes que asisten a escuelas de nivel medio en la provincia de Córdoba, ingresar a una carrera universitaria no entra en el horizonte temporal o, estando dentro de sus expectativas, no logran acceder por sus condiciones sociales, culturales y económicas.

Arriba decía que la respuesta a ¿quiénes son –dentro de este grupo– aquellos que podrán seguir estudiando? adquiriría algunas particularidades. Una característica esencial de este caso es que el pueblo objeto de estudio cuenta solo con una escuela secundaria⁵, por ende su composición social es muy diversa. En el pasaje de la secundaria a la universidad nos encontramos con veinticinco jóvenes, de los cuales solo una tiene padre con estudios universitarios, el resto de los jóvenes se divide entre tener padres con estudios secundarios o primarios completos y otros con estudios incompletos. La mayoría de estos jóvenes son la primera generación que “ingresaría a la universidad”. Sus familias son diversas y heterogéneas en relación a las características socioeconómicas⁶ que las atraviesan y constituyen.

Al mismo tiempo, nos encontramos con un pueblo en donde, como en tantos otros pueblos, el que las familias piensen en enviar sus hijos a la ciudad para estudiar en la universidad no ha sido una práctica fre-

⁵ Escuela pública, de gestión privada, católica –también denominada escuela parroquial– dependiente de la diócesis de Río IV. Todos los jóvenes de la localidad asisten a esta escuela. Al ser la única escuela del pueblo, se cobra un mínimo de cuota de setenta y cinco pesos (año 2007) y se exime a quienes no puedan costearla. La directora del establecimiento refiere que “la cuota” se ha convertido en una contribución no obligatoria. Actualmente (julio de 2020), la cuota es de ochocientos pesos.

⁶ La mayoría de las familias de estos jóvenes cuenta con ingresos provenientes de sueldos de obreros, trabajadores rurales, camioneros y changas (en el caso de los padres), empleadas domésticas o docentes (en el caso de las madres). Algunas familias cuentan con sueldos de empleado de comercio (padre o madre) y solo cuatro familias tienen sueldos que corresponden a trabajadores independientes (un profesional, un productor agropecuario dueño de la tierra que produce y dos pequeños comerciantes).

cuenta debido a sus costos tanto económicos como subjetivos. Ahora bien, valga la paradoja: de estos veinticinco jóvenes todos van a “seguir estudiando”. Es por ello que me importa reconocer los procesos y estructuras sociales más amplios en cuyo seno este proyecto –hoy– se torna concebible y practicable.

Intentaré develar cómo esta continuidad de las trayectorias –en el orden de lo escolar– va permitiendo construir cierta lógica que atraviesa la relación que estos jóvenes construyen con el conocimiento. La escuela única en el pueblo se convierte en una instancia homogeneizadora que hace que haya menos ruptura en cuanto a lo económico, más allá de que –como en toda sociedad– haya diferencias. Así, la convivencia, los sistemas de relaciones y las aceptaciones mutuas van configurando un proceso con ciertas características comunes que contribuyen y construyen un capital escolar significativo.

Sostengo a modo de hipótesis que si bien el capital escolar siempre tiene cierta autonomía en relación al capital cultural, en este caso ese capital escolar más homogéneo es lo que permite que la universidad aparezca en el horizonte.

3. Otros pasajes

Si entendemos al pasaje como un paso, un puente, una transición, podemos hablar también de “pasajes” a lo largo de un proceso de investigación. Es por ello que en el presente apartado invito al lector a conocer estos “otros pasajes” que muchas veces quedan en la trastienda del proceso de investigación, pero que sin embargo son indispensables cuando nos detenemos a preguntarnos el porqué de una problemática.

Casi como en una especie de breve reseña del proceso de construcción del problema de investigación, bajo este título pretendo dar cuenta de las redefiniciones y modificaciones que fui realizando una vez comenzado el trabajo de campo.

El objetivo general de la investigación “Articulación Escuela media – Universidad. Acerca de cómo se juegan las perspectivas en relación al mundo del trabajo en la elección de una carrera universitaria”⁷ era profundizar en la comprensión de los mecanismos a través de los cuales se

⁷ Beca Interna de Postgrado Tipo I. Otorgada por CONICET. Director: Dr. Facundo Ortega.

articulan las perspectivas laborales y la elección de una carrera universitaria y su relación con la continuidad o el abandono de los estudios superiores, en jóvenes de una pequeña localidad del interior del sur cordobés. Para ello, propuse el seguimiento de alumnos del último tramo de la escuela media –ciclo de especialización– y luego su posterior inserción en la vida universitaria. Consideraba importante indagar, primero, cómo era el proceso de construcción de la elección de una carrera universitaria en alumnos de la escuela media para, en un segundo momento, explorar las percepciones y prácticas cotidianas de estos mismos estudiantes –ahora ingresantes–, vinculadas al mundo del trabajo, al compromiso con el conocimiento y con la Institución Universidad.

Me interesaba poder registrar la problemática del abandono y de la dilatación de las carreras –que se evidenciaban en el trabajo de campo del Programa de Investigación⁸ del cual participo– a partir de un seguimiento sostenido en el tiempo en jóvenes del interior.

Ubicarme en el pasaje del nivel medio a la universidad que realizaban los jóvenes, me permitiría considerar el peso de sus trayectorias en las prácticas relacionadas con el conocimiento, y los hitos temporales donde aparecen las discontinuidades y reformulaciones en torno al modo de percibir el pasado; como así también las perspectivas y replanteos vinculados al futuro.

Ahora bien, una vez que comienzo el trabajo de campo en esta localidad del interior del sur cordobés, puedo ver que las experiencias de estos jóvenes muestran que el ser parte de la trama de este pueblo define (al menos en parte) el *qué seguir estudiando*, pues en lo laboral predomina el interés de volver al pueblo a trabajar a futuro, a la vez que estos jóvenes cuando ya están en la ciudad retornan todos los fines de semana al pueblo, manteniendo un vínculo y una referencia permanente con la población de origen. De acuerdo con Willis, “un conjunto de experiencias, relaciones y conjuntos de tipos sistemáticos de relaciones que no sólo establecen un conjunto de *opciones* y *decisiones* concretas en momentos concretos, sino que también están de manera real y experimental” (Willis, 1988: 12).

Fue en la reconstrucción de estas trayectorias heterogéneas, diversas, que encontré una recurrencia: qué seguir estudiando se resolvía en el marco de las posibilidades laborales futuras en el pueblo, el “irse a estu-

⁸ Programa *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Director: Dr. Facundo Ortega. CEA-FCS-UNC.

diar” no podía separarse del “estudiar para volver”, el “elegir una carrera” no se desligaba del “estudiar, para trabajar, luego, en el pueblo”.

A partir de este indicio, mi mirada comienza a enfocar otras problemáticas que no habían sido tenidas en cuenta cuando pensé en indagar este pasaje escuela media-universidad, pues el cotidiano de la vida de este pueblo ya no aparecía como escenario, sino que se jugaba en cada uno de los pasajes, las elecciones y las prácticas cotidianas de estos jóvenes. Estos nudos que aparecieron insospechadamente cuando comencé el trabajo de campo fueron los que me permitieron hablar de *un pasaje en doble movimiento*. Veamos ahora de qué se trata.

4. Un pasaje en doble movimiento. Acerca de cómo se construyó este pasaje

El discurso político y mediático de los 90 fue orientado a incentivar en los jóvenes una representación de futuro en el que la capacitación y la formación técnica y profesional aseguraba la obtención inmediata del trabajo; un discurso centrado en el valor de la “reconversión” de los “recursos humanos”, de la “flexibilización” de las capacidades personales para favorecer el recambio laboral, a la vez que de una especialización temprana en detrimento de la antes llamada “formación general” (Palermo, 2007). Estos cambios, sin dudas, atravesaron las subjetividades de los jóvenes y por tanto: sus elecciones, sus apuestas, sus expectativas.

Investigaciones realizadas en nuestro país (Aisenson, 2002; Peiró, 1993; Ortega, 1996, 2011) develan entre sus resultados que a la hora de elegir una carrera universitaria, la importancia otorgada a lo que se espera/imagina como “salida laboral” atraviesa fuertemente la elección por tal o cual área de conocimientos.

La finalización de la escuela secundaria se realiza en un escenario de gran incertidumbre, no solo en el terreno de tomar decisiones en relación a los estudios y/o búsqueda de trabajo, sino que la incertidumbre se mueve, además, en el plano de las condiciones sociales, cuya amenaza se juega en el orden de la inclusión social: incluirse en un nuevo espacio educativo, en un nuevo espacio laboral, o bien quedar fuera de ellos.

Me pregunto por las expectativas de los jóvenes que están por finalizar la escuela secundaria, en un contexto en el que el mismo concepto de transición está en crisis. Se trata de un contexto donde también los estudios superiores se han diversificado y alargado, comenzando a perder

efectividad como garantía de inserción laboral (a la vez que siguen siendo necesarios para otorgar ventajas comparativas) (Tiramonti, 2004).

En la mayoría de las entrevistas realizadas desde el Programa de Investigación antes citado, los estudiantes manifiestan estar eligiendo carreras que suponen una rápida inserción laboral, las que en su mayoría son carreras técnicas por ser cortas, y tener “salida laboral”. Muchas veces se visualiza la angustia que genera la contradicción de “tener que” optar entre algo que “realmente gusta” y algo que “tiene salida laboral”.

En algunas de las entrevistas realizadas en el marco del equipo de investigación también aparece la preocupación por la inserción laboral y la representación de que muchas veces el obtener un título universitario no garantiza la inserción en el mundo del trabajo: “para qué te vas a gastar estudiando medicina si después tenés que trabajar gratis en un hospital, o manejar un taxi”, tales representaciones parecen generar cierto grado de decepción en estos jóvenes que están tratando de visualizar la elección de una carrera universitaria como un proyecto de futuro.

Esta problemática de la elección en función de las expectativas sobre la salida laboral que pudimos observar como recurrente en los grupos de discusión realizados en el marco del Programa de Investigación en la ciudad de Córdoba, empezó a interrogarme en relación a jóvenes no urbanizados: ¿cuáles serían las expectativas, en relación al mundo del trabajo, de los jóvenes en un pueblo?, ¿serían parecidas a las de los jóvenes de la ciudad? Fue así como decido investigar esta temática, a partir del seguimiento de una cohorte de jóvenes de una pequeña localidad del interior.

Partía entonces, en un primer momento, de sostener que las expectativas en relación al mundo del trabajo, intervenía condicionando –y a veces determinando– la elección. Una carrera que “garantice” una rápida salida laboral tendría más posibilidades de ser elegida. La carrera “elegida”, muchas veces era vivida como una “obligación”, como un “esfuerzo para”, siguiendo a Facundo Ortega:

La evaluación del esfuerzo para estudiar en relación a las ventajas no muy ciertas del título produce el efecto de un sobreesfuerzo en el presente correlativamente a la actualización de la indeterminación. No hay cálculos racionales que aseguren un lugar en tal institución, empresa o campo, pero de acuerdo a las condiciones sociales de origen se pueden tener mayores o menores certezas respecto a la probabilidad de recuperar un lugar en la sociedad o de encontrar uno nuevo. Las incertidumbres comienzan a aparecer en el plano mismo del deseo,

de la illusio, de involucrarse en algo que no ofrece garantías y que comienza no teniendo garantías desde ese acto originario de no involucrarse. Mantener un estado de indeterminación que se corresponde con una indeterminación “objetiva” es la mejor garantía de un futuro, presente también, indeterminado (Ortega, 1996: 34).

Ahora bien, cuando en la elección por una carrera prevalece solo el interés por una salida laboral, ¿es posible un compromiso con el conocimiento?, ¿cómo es ese compromiso?, ¿cómo juegan estos intereses en el cursado de la carrera elegida?, ¿cuáles son las percepciones y las prácticas cotidianas de los estudiantes en relación al conocimiento, a la universidad, al trabajo?, ¿son estas elecciones, elecciones frágiles?, ¿conducen estas a la deserción?, ¿qué elementos se juegan en la continuidad o el abandono en los estudios superiores?

Partiendo de este presupuesto inicial fue que la temática trabajada en los primeros grupos de discusión giraba en torno al pasaje escuela secundaria-universidad: *¿Seguir estudiando?*, y en estos casos, *¿qué seguir estudiando?*, fue el eje de indagación en esta primera etapa.

Como anticipé en el subtítulo anterior, una vez que comencé con el trabajo en terreno fui advirtiendo que parte de este supuesto era efectivo, pero había otra parte del enunciado que se encontraba ausente. Advertí que para estos jóvenes las expectativas en relación al mundo del trabajo eran tenidas en cuenta a la hora de elegir una carrera universitaria, pero no en términos de salida laboral, de mercado de trabajo global, sino que la preocupación estaba en relación con las posibilidades laborales futuras en el pueblo, con aquel mercado de trabajo local. No importaba estudiar una carrera prestigiosa, rentable para el futuro y con gran campo de inserción laboral, sino que lo que importaba era estudiar una carrera que asegurara, a futuro, la “vuelta al pueblo”.

Fue entonces que mis preguntas de investigación se fueron reformulando: en lugar de preguntarme por las expectativas relacionadas al mundo del trabajo en abstracto, las ligué ahora al pueblo. En este contexto es que construí la noción de *un pasaje en doble movimiento: de la secundaria a la universidad y del pueblo a la ciudad*.

5. De la secundaria a la universidad

Al incorporarse al mundo de la universidad, los jóvenes ingresan a un nuevo mundo de saberes. Y no son solo los saberes académicos los que

están en juego, existe otro abanico de saberes y de saber hacer que tienen que ser descubiertos y aprehendidos para poder jugar el juego del ser estudiante universitario. El acto de inscribirse en una carrera universitaria y comenzar a transitar su curso de ingreso o nivelación (dependiendo de cada carrera) no cierra un pasaje, sino que por el contrario lo abre.

El ingreso a la universidad no se circunscribe a los meses de febrero y marzo (tiempo en que comienza el cursado de la mayoría de los ingresos) sino que comienza “más acá”: ya en la secundaria, y se extiende sin límites precisos, “más allá”: a los dos primeros años de la carrera elegida.

Más acá, porque este pasaje comienza ya en la secundaria cuando se piensa la elección, la cual está atravesada por los sentidos sociales y familiares anudados a ella. Más allá, porque el proceso de relacionarse con un saber específico y aprehender otras lógicas institucionales y nuevos códigos urbanos (en el caso que nos ocupa) requerirá un tiempo que irá más allá de lo que establecen los estatutos de cada una de las facultades.

Son numerosas las investigaciones (Ortega, 1996, 2011; Ezcurra, 2007, 2011; Vélez, 2005, 2010; Goldenhersch, 2006; Carli, 2006a, 2006b, 2006c, 2014; Coulon, 1995; Teobaldo, 2002; Mercado, 1999) que abordan, poniendo el foco en diferentes dimensiones, la problemática del paso de la secundaria a la universidad. Todos los estudios acuerdan en que el ingresar y permanecer (así como también el “abandonar”) en la universidad está atravesado por cuestiones institucionales, asociales, históricas, económicas, culturales y biográficas que trascienden el espacio de lo escolar, lo académico y lo universitario.

La problemática del abandono y de la dilatación de las carreras remite a todo el recorrido de pasaje que involucra: las distintas trayectorias escolares, el *lugar ocupado en el espacio social* (Bourdieu, 1991), las características socioeconómicas de los estudiantes y las percepciones de los alumnos acerca de la carrera, de la universidad, del mundo laboral y de sus propias posibilidades.

El peso de las trayectorias sociales y escolares se visibiliza en los modos en que los jóvenes que ingresan a la universidad van construyendo, en un orden temporal, su relación con el conocimiento y la universidad como horizonte posible o imposible.

Así, a los fines de comprender las experiencias del ingreso universitario de los jóvenes que protagonizan este estudio, se hizo necesario remitirme a la escuela secundaria y reconstruir toda la trama de lo social que se jugó en este pasaje: el lugar ocupado en el espacio social por la

familia, los distintos espacios de pertenencia, los amigos, los discursos sociales acerca del seguir estudiando y del mundo laboral, y a la relación con el conocimiento construida a lo largo de una trayectoria y experiencia particular de escolarización.

En el pueblo, pensar en “ingresar a la Universidad” se presenta como un proyecto que se valora y se sostiene fuertemente en relación con las posibilidades y expectativas familiares y sociales. En el pasaje a la universidad “se reconstruyen multiplicidad de relaciones, con el espacio, con el tiempo, con otros sujetos; nuevas distancias y nuevas cercanías” (Vélez, 2005: 9); se producen cambios en la vida cotidiana; nuevas relaciones con el conocimiento y en las trayectorias de los jóvenes que ocupan este estudio: dejar el hogar para estudiar en la universidad abriendo, así, otro pasaje.

6. Del pueblo a la ciudad

Una condición clave en la dinámica de la construcción del pasaje en el caso de los jóvenes del lugar estudiado, es el hecho de que seguir estudiando no es solo ingresar a la universidad. Es también irse a la ciudad y, por lo tanto, dejar la familia y la red de relaciones y actividades en el pueblo para insertarse en un medio social diferente y ampliado. Asimismo, no solo es afrontar la extrañeza de un nuevo entorno social, sino además hacerlo lejos de sus vínculos más cercanos y lejos de las seguridades del pueblo. Esta condición trae aparejada una serie de características que trascienden la mera mudanza de un nivel a otro en el sistema educativo. Costos económicos de residencia en otro lugar y costos de otro orden referidos al impacto subjetivo que produce la separación de la familia y del pueblo de origen.

Investigaciones locales (Mercado, 1999; Uanini, 2003) trabajan la problemática de los estudiantes migrantes (alumnos que deben viajar para proseguir sus estudios secundarios, o universitarios), por considerarla apropiada para estudiar el problema de la indeterminación, debido al importante grado de conmoción de la vida social que el cambio de lugar de residencia les produce, impactando esto en la continuidad y el abandono en los estudios superiores.

Irse del pueblo y venir a vivir a la ciudad no es un hecho que se resuelva alquilando un departamento o una habitación en una pensión, es, sin dudas, un proceso que ni se inicia ni concluye con el traslado fi-

sico. Implica antes que nada dejar de estar en un lugar, para comenzar a estar en otro.

La palabra “migrante” se utiliza aquí con un sentido abierto. En realidad es un interrogante más que una respuesta ya que esta investigación da pistas sobre ese particular modo de vivir en la ciudad, no como una alternativa de vida a largo plazo o permanente, sino como una forma de estar en un lugar manteniendo vínculos estrechos con el lugar de origen. Esta característica construye una relación particular con la ciudad, con la universidad, con los compañeros de estudio, amigos, y con el horizonte laboral y el conocimiento.

Si bien en un principio esta “transición a la ciudad” y los sentidos anudados a ella no fue foco principal de mi mirada, con las reestructuraciones, marchas y contramarchas en el trabajo de campo fue necesario enfocar, también, en esta condición; condición que aparece como accesorio en un principio pero que va tomando protagonismo a medida que analizo la complejidad del paso escuela secundaria - universidad.

En este estudio me detengo en las significaciones sobre este pasaje en su doble recorrido: de la secundaria a la universidad y del pueblo a la ciudad, centrándome en los sujetos, sus capitales sociales, sus vivencias, sus búsquedas, sus encuentros y relaciones con otros y con el conocimiento en sí.

Capítulo 2. Armar y desarmar la trama

1. Armar y desarmar la trama

Conocer una trama de significado, acercarse a ella, armarla y desarmarla es en algún punto decir algo sobre el otro, a la vez que de sí mismo. Desentrañar la trama requiere develar mi propia experiencia en esa construcción; de ahí que “cualquier intento de decirla va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos” (Contreras Domingo, 2009: 8).

Es en este capítulo donde reconstruyo esa búsqueda, adelanto sobre qué trata la trama, retomo del capítulo anterior cuáles fueron los presupuestos de inicio y explícito los interrogantes y objetivos de trabajo. Luego explico cómo lo hice, dando cuenta del enfoque metodológico y del trabajo de campo. Presento, además, claves de lectura que sugieren desde dónde leer la trama y dónde se inscribe esta investigación. Por último, expongo cómo se organiza la escritura de este texto y qué abordo en cada uno de los capítulos que siguen, haciendo una reconstrucción, también, de lo que está siendo trabajado en esta primera parte.

2. Deshilando la trama: presupuestos, interrogantes y objetivos de trabajo

En este apartado me detengo sobre *qué* miré de esta trama. Retomando lo que el lector pudo profundizar en la presentación: partí del presupuesto inicial de que las expectativas en relación al mundo del trabajo que cada carrera universitaria ofrece, interviene condicionando –y a veces determinando– la elección. Una carrera que “garantice” una rápida

salida laboral tiene más posibilidades de ser elegida. Y me pregunté cómo este mecanismo de articulación entre expectativas en relación al mundo del trabajo y elección se juega en la relación con el conocimiento que cada joven construye con la carrera elegida y, por ende, en la continuidad —o abandono— de los estudios superiores.

Los interrogantes que orientaron las primeras exploraciones en terreno giraban en torno a: ¿cómo se produce el proceso de elección acerca de la continuidad de seguir estudiando?, ¿cómo intervienen las percepciones en torno al mundo del trabajo?, ¿qué se juega en “elegir”?; ¿quiénes intervienen y cómo?, ¿qué significa “elegir” y a qué sentidos se anuda?

Ahora bien, ya en terreno, encuentro que estas expectativas en relación al mundo del trabajo son atravesadas por la idea de “retorno al pueblo”. Para comprender lo anterior necesito ubicar al pueblo como objeto mismo de indagación, así este “pasaje” me abre el campo a nuevos interrogantes: ¿cómo adquiere significación esta dinámica de seguir estudiando cuando este pasaje implica otro: “irse”?; ¿cómo se entrelazan las resoluciones de inserción en la ciudad, la separación de la familia?, ¿cómo es vivido este proceso de dejar el “viejo territorio”?

Al indagar sobre estos interrogantes cuando los jóvenes están en la ciudad, se abre un abanico de nuevas configuraciones sociales que es preciso documentar y comprender pues estas se hacen presentes en la vida universitaria marcando la relación que estos construyen con el conocimiento. Ya en la ciudad comienzo a interrogarme sobre ¿qué particularidades tienen estas trayectorias educativas en la universidad?, ¿cómo se entrelazan el capital cultural y escolar con las condiciones sociales y materiales “objetivas” de origen sociofamiliar en la relación con el conocimiento que cada joven construye en su trama social en la universidad? y ¿qué sucede allí con el seguir estudiando, en términos de continuidad o abandono?

También me pregunto: ¿qué situaciones atraviesan estos jóvenes a partir de su inserción en nuevos contextos (nuevos códigos universitarios - nuevos códigos urbanos)?, ¿cuáles son las estrategias de acercamiento al conocimiento que construyen los estudiantes en los primeros años de la carrera elegida? Y ¿cuáles son las prácticas cotidianas por medio de las cuales se sostienen en la universidad o la abandonan?

El objetivo general de este trabajo es conocer y analizar cómo se configura el pasaje de la escuela secundaria a la universidad en jóvenes de una pequeña localidad del interior del sur cordobés, profundizando

en la comprensión de los modos a partir de los cuales se articulan las perspectivas laborales, la elección de una carrera universitaria y la continuidad –o el abandono– en los estudios superiores.

Para ello, en un primer momento¹, cuando estos jóvenes están cursando el último año de la escuela secundaria, mis objetivos específicos fueron indagar cómo inciden las perspectivas y expectativas acerca del mundo del trabajo de estos jóvenes cuando cursan el último año de la escuela secundaria, en la elección de la carrera universitaria; y –al mismo tiempo– conocer la trama de relaciones y sentidos sociales que median, acompañan y tensionan la decisión de estudiar una carrera universitaria.

En un segundo momento², cuando estos jóvenes están cursando materias en la universidad, mi objetivo fue explorar las percepciones y las prácticas cotidianas de estos mismos estudiantes –ahora ya en la universidad–, vinculadas al mundo del trabajo, la carrera elegida, la relación con el conocimiento y la continuidad –o el abandono– en los estudios superiores.

También me detengo en develar el por qué este proyecto de “seguir estudiando” se vuelve concebible hoy, siendo que hace unos años el irse a estudiar era impensable para la mayoría de los jóvenes que terminaban la secundaria en este lugar en donde transcurrió mi trabajo de campo. Ir a la ciudad y hacer una carrera universitaria no ha sido una práctica frecuente en este lugar, por lo que debí prestar especial atención a las transformaciones sociales que han atravesado las condiciones de vida de las familias de estas zonas, como así también a esos otros significativos que hoy cobran centralidad en este pasaje haciendo que este proyecto aparezca con insistencia dentro del horizonte de posibilidades de este grupo de jóvenes.

A partir de reconstruir sus experiencias de pasaje de la secundaria a la universidad, la exploración se centra en cómo los jóvenes tramitan, al mismo tiempo, el pasaje del pueblo a la ciudad y cómo participa en dichos pasajes el pueblo –y sus instituciones– como espacio social relevante en su conformación como sujetos sociales.

¹ Momento en el cual aún viven con sus familias, en el pueblo de origen.

² Momento en el que ya viven solos o con compañeros en la ciudad en donde cursan la carrera elegida.

3. Una aproximación a la trama: enfoque metodológico y trabajo de campo

En este punto me detengo en *cómo* me acerqué a esta trama. Este trabajo no pretende dar cuenta de cómo viven el proceso de pasaje de la secundaria a la universidad y del pueblo a la ciudad todos los jóvenes del interior que deciden seguir estudiando en la universidad, sino por el contrario intenta ahondar en algunas historias y trayectos de jóvenes de este pueblo, tomando al pueblo mismo como lo que Geertz (1987) llama un estudio en caso. Me interesa reconocer la manera en que este doble pasaje se expresa “en” cada caso. Rockwell (2009) sostiene que no se trata de estudiar “una totalidad” a partir “de” los casos, sino “en” casos que están determinados, en alguna medida, por la “totalidad”.

Realicé un estudio en caso, no generalizable, con el objetivo de investigar la problemática dentro de su contexto de producción y, además, de analizar la dinámica y atravesamiento histórico-sociales que se ponen en juego en ella. En ese sentido, el proceso de trabajo de campo estuvo siempre orientado a partir de una *descripción densa* (Geertz, 1987) y la búsqueda de aquellos detalles e indicios que nos permitieron ir realizando conjeturas y análisis sobre el problema de indagación.

Fue lo particular el lugar desde donde se hizo posible anudar los hilos que fueron tejiendo una trama compuesta de elementos heterogéneos. Diálogos, discursos, conversaciones, actos e interacciones fueron adquiriendo sentido a raíz de su puesta en relación y tensión. Así, parafraseando a Mónica Maldonado (2004), es desde lo particular que fue posible interpretar cómo lo homogéneo permanece y muta, descomponiéndose en múltiples realidades que se hizo necesario documentar.

Desde una perspectiva socioantropológica, se apostó a reconstruir la complejidad de las prácticas sociales y comprender la dinámica particular de significados que se crea en la trama de relaciones sociales en el pueblo. En este sentido, remarco “la importancia de analizar las relaciones y procesos cotidianos no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas sino reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social” (Achilli, 2005: 62), pues esto me permitió comprender la problemática como producto de un *proceso histórico de construcción* visto a partir del discurso y las prácticas de los propios protagonistas.

Enmarco esta decisión metodológica dentro de lo que la autora denomina *investigación intensiva*, ya que los recortes empíricos fueron acotados a estudios en profundidad; lo que “posibilita entramar procesos socio-estructurales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos” (Achilli, 2005: 64).

A los fines, entonces, de recuperar las voces y las prácticas de los jóvenes, es que me incorporo a trabajar en un curso del último año de la secundaria para seguir de cerca su quehacer cotidiano. En esta etapa hice foco en las relaciones con los compañeros, docentes y directivos, en las formas de relacionarse con el conocimiento y en lo que decían y hacían en relación a la inminente finalización de la escuela secundaria. Por otra parte, también indagué sobre los usos del espacio y tiempo en el pueblo y las formas de vivir esos vínculos construidos en ese lugar.

Realicé el trabajo de campo a partir del seguimiento de una cohorte de veinticinco estudiantes en su paso desde la escuela secundaria a la universidad.

Durante el trabajo de campo me integré a un curso de la única escuela secundaria de esta localidad del interior, cuando los jóvenes cursaban sexto año de la escuela secundaria, pues para comprender cómo se construye el abandono de una carrera universitaria, era necesario indagar primero cómo se elegía esa carrera, en qué contexto se realizaba la elección, cuáles eran los condicionamientos sociales que allí se jugaban, y cómo esta elección se sostenía o abandonaba a lo largo del ingreso en la universidad. Comencé, entonces, con este seguimiento cuando estos jóvenes eran aún alumnos del último tramo de la escuela secundaria –ciclo de especialización– y continué luego indagando su posterior inserción en la vida universitaria a los fines de reconstruir percepciones y prácticas cotidianas en el momento mismo de pasaje Secundaria-Universidad / Pueblo-Ciudad.

Entre marchas y contramarchas en este camino fueron más de cinco años de trabajo de campo, en el recorrido hice entrevistas en profundidad, individuales y grupales. También hice entrevistas a algunos referentes doblemente significativos: por ser referentes claves en la localidad y al mismo tiempo ser referentes significativos para estos jóvenes en la construcción del pasaje a la universidad. Mantuve, además, conversaciones informales con algunos padres y madres de los jóvenes.

La observación se hizo presente en la escuela y también en espacios familiares y barriales. En el registro incluí, además de lo que ocurría en

ese último año de la secundaria, otras actividades escolares como muestras de ciencias y fiestas o eventos religiosos cuyo escenario fue la misma escuela.

En menor medida, tomé el aporte de libros y fuentes documentales redactadas por lugareños.

En la segunda etapa, ya en la ciudad, realicé el seguimiento de jóvenes focales en sus recorridos universitarios, con ellos mantuve un contacto más cotidiano y durante plazos más largos (con algunos mantengo vínculo aún hasta la actualidad) de lo que duró el trabajo de campo. Eso me permitió poder rearmar sus trayectos educativos y, en algunos casos, registrar su graduación. Este trabajo de campo incluyó visitas a las residencias estudiantiles y departamentos en donde vivían los jóvenes en la ciudad.

El encuentro con la ciudad y la universidad fue seguido a través de lo que les iba sucediendo a estos sujetos, y lo que al mismo tiempo iba repercutiendo en sus familias de origen.

En la última etapa realicé un zoom en algunas historias de estos jóvenes trabajando a través de estas entrevistas en profundidad en la reconstrucción de algunas trayectorias educativas.

La observación siempre estuvo presente en estas etapas, ya que llevé un registro de lo que podía observarse en sus hogares mientras estaban en el pueblo, en las residencias de estudio o en sus departamentos ya en la ciudad. También agregué al registro fotos, charlas informales y todos aquellos elementos que pudiesen echar luz sobre cómo los sujetos significaban este pasaje. El transcurso de construcción del objeto continuó en función de lo que iba apareciendo en el trabajo de campo y del proceso de des-cotidianización de lo observado.

Inicialmente seguí el proceso de veinticinco jóvenes para luego quedarme con algunas historias representativas y poder así profundizar en ellas. Las sucesivas aproximaciones al objeto me permitieron definirlo, después de algunas necesarias rupturas de presupuestos teóricos y de sentido común que obstruían mi mirada.

Desde un enfoque socioantropológico este escrito sistematiza un extenso trabajo de campo que evidencia un conocimiento profundo de actores e instituciones locales, que me demandó un trabajo de interpretación analítica que, como veremos en lo que sigue, estuvo atravesado por un desafío extra en lo que Elias llama “compromiso y distanciamiento”. Revelar esa cotidianeidad del pueblo y de su red de relaciones

se constituyó en un camino que, muchas veces, se me hizo difícil por enlazarse con mi propia experiencia en Los Horcones.

4. Sobre algunas dificultades en cómo me aproximé a la trama: un trabajo de des-cotidianización

Acompañé la escolaridad de este grupo de jóvenes de esta localidad del interior que estaba terminando la escuela secundaria y su “irse” a la ciudad para estudiar una carrera universitaria, y en ese desplazamiento –cargado por cierto de tensiones– tuve que prestar especial atención a la trama social del pueblo. Conocer esa trama exigió un compromiso y distanciamiento, en términos de Elias. El autor propone las nociones “compromiso y distanciamiento” considerando la imposibilidad de pensar a los atributos sociales y psicológicos como entidades separadas. No se puede sostener en un sentido absoluto que la actitud de una persona sea distanciada o comprometida, ni subjetiva u objetiva.

El compromiso es el acto en que el científico social incorpora a sus experiencias propias las representaciones ideológicas y las necesidades de los sujetos y las instituciones que investiga. El distanciamiento es la capacidad de este científico de “separarse cognoscitivamente” de las situaciones que estudia, incluida la habilidad de distanciarse de las ideologías de quienes analiza y que él mismo puede compartir, para observarlas críticamente. Construir conocimientos científicos en las ciencias sociales obliga al investigador a lograr un balance entre el compromiso y el distanciamiento. El término compromiso intenta medir el grado en el cual una persona está afectada por ese fenómeno social que está estudiando. El distanciamiento, en cambio, intenta separarse de ese fenómeno posibilitando la reflexión.

Esta tensión forma parte de un trabajo teórico metodológico, es por ello que aquí quiero dedicar un breve espacio³ para revisar cómo “resolvi” el compromiso y distanciamiento a la hora de investigar un fenómeno social del cual no solo formaba parte sino que era producto directo, pues yo nací, crecí y terminé la escuela secundaria en Los Horcones, al igual que los jóvenes que decidí investigar.

Mi desafío fue tener que realizar un doble distanciamiento. El primero – que todo cientista social debe realizar– consistió en la reflexividad

³ Para profundizar en este trabajo teórico-metodológico el lector deberá remitirse a la tesis original. Por cuestiones de espacio en esta publicación decido no detenerme en este punto.

que siempre tiene que estar presente cuando uno investiga sobre otros sujetos, y el segundo fue tratar de tomar distancia de mi propio sentido común. Sentido común construido dentro de ese mismo entramado que pretendía investigar. He vivido toda mi trayectoria en este pueblo, en esta sociedad, en este entramado, lo cual me resultó muy complejo, porque en algún punto necesité tomar distancia en relación a mi trayectoria.

Como ya lo explicité, la problemática de elegir una carrera se ató luego, sin que yo lo sospechara, con el entramado del pueblo, al igual que las relaciones en la universidad y con la ciudad, las cuales también se ligaron a esta pertenencia al lugar.

Empecé a notar que en vez de vivenciarse el pueblo pequeño como algo que expulsa hacia el exterior, se vive como un movimiento contrario, centrípeto. Este movimiento de contracción, en un comienzo, no era algo que llamara particularmente mi atención.

La ausencia total de distanciamiento hizo que la problemática fuese planteada de este modo. El ingreso a trabajar la trama social de mi infancia y adolescencia fue accidental y en esa búsqueda me di cuenta que el eje era, también, mi experiencia personal. Allí empezó uno de los nudos más problemáticos de mi trabajo: ¿cómo lograr un distanciamiento con un compromiso tan denso?

Si bien Elías habla de la tensión siempre presente entre compromiso y distanciamiento y no propone uno u otro sino un balance entre ambos términos nunca indisociables, este exceso de cercanía le agregó un plus de dificultad a esta tarea como investigadora. El fuerte “compromiso” afectivo-valorativo siempre dificulta el “distanciamiento” del investigador de la sociedad y esto para mí se convirtió en un desafío que hacía a veces de obstáculo, otras de facilitador.

Fue a través de mis otros vínculos construidos en la ciudad y mediante la mirada de esos otros, que pude empezar a separarme y ver algunas cuestiones con una sensación de extrañamiento. Vaya paradoja sorprenderme ahora de que los jóvenes insistan con volverse al pueblo todos los fines de semana y sueñen con recibirse y volverse a trabajar a la localidad, cuando al inicio de mis estudios yo hacía y pensaba lo mismo. ¿Por qué antes eso para mí no era extraño? ¿Por qué ahora sí lo es y lo constituí objeto de análisis en esta investigación?

Así, empiezo a tomar distancia y des-cotidianizar algunas cuestiones que formaban parte de mi propia trayectoria gracias a la mirada de los otros.

Si bien esta afectación condicionó la problemática que trabajo en este estudio algunas veces distorsionando mi mirada, muchas otras me permitió comprender mejor la trama. La condición de ser una habitante más del lugar me habilitó a tener diálogos de mayor intimidad con los jóvenes, pudiendo hacer otras preguntas y reconociendo rápidamente los actores que ellos iban nombrando y los lugares que iban describiendo. El estar “afectada” me permitió comprender mejor las sensaciones de desapego experimentadas en la ciudad y la referencia constante de los jóvenes hacia la secundaria, el club, la cooperativa y otras instituciones locales, con todas las movilizaciones que esto les (me) generaba. Si hay algo que yo tenía era conocimiento del lugar y los actores. Si hay algo que compartía con ellos era el amor por el pueblo.

Confrontar lo que los sujetos decían y hacían en y con las instituciones de las que yo alguna vez formé parte me resituaba todo el tiempo en tener que revisar mis propios supuestos. Re-visitar el pueblo implicó para mí un esfuerzo extra de re-visar aún con más fuerza mis preconceptos como investigadora.

La posibilidad de seguir las trayectorias de este grupo de jóvenes, de poder charlar con ellos y sus padres, visitar sus residencias, rearmar sus redes, conocer sus recorridos, sus idas y vueltas me fue dando pistas que –en el intento de responder sobre cómo se configura este doble pasaje– abrieron nuevas inquietudes que al inicio solo tenían forma de certezas. Mi trabajo de des-cotidianización consistió, justamente, en derribar aquellas certidumbres.

5. El lugar del armado de la trama: notas sobre el contexto

En este apartado me detengo en *dónde*, en términos contextuales, tiene lugar el armado de la trama. Esta investigación se inscribe en un tiempo histórico de redefinición del sentido de la educación pública en general y de lo público en particular. El año que empiezo con mi trabajo de campo comienza, también, un período progresivo de profundas transformaciones en el sistema educativo argentino tanto para la escuela secundaria como para el ingreso universitario. En 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación N° 26206 que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, lo cual incide en el acceso a los estudios superiores.

Desde mediados de los 80, diversas investigaciones en la Argentina venían mostrando una creciente segmentación del sistema educativo;

sobre todo a nivel medio. Un proceso que se agravó en los 90. A raíz de este proceso de intensificación creciente, Guillermina Tiramonti (2004) juzga que el concepto de segmentación resulta inadecuado y propone el de fragmentación. Por su lado Gabriel Kessler (2002), en una investigación cualitativa con alumnos y docentes de establecimientos secundarios, remarca la progresiva heterogeneidad de las experiencias educativas según estrato social, así como el abandono que las franjas más altas hicieron y hacen de la escuela pública, concomitante con un aumento exponencial de la oferta privada.

A partir de mediados de los 90, en América Latina comienzan a obtenerse, paulatinamente, mayores tasas de egreso en el ciclo secundario, junto con una exclusión aún más intensa de las franjas más pobres por ingresos. A la vez, la segmentación del ciclo, según clase social, se profundizó. Entonces, clases en desventaja acceden y completan ese tramo en circuitos educativos también en desventaja, de menor y baja calidad. Ello tiene impactos desfavorables en términos de preparación académica y, en general, de capital cultural. Es decir, ocurre una reproducción ampliada de la desigualdad cultural socialmente condicionada.

Hoy predominan, en los sectores populares, trayectorias escolares discontinuas⁴ que tienen efectos en la conformación de subjetividades. Servetto y otros (2015) hablan de un estado de circulación interna: un año o dos y se cambia de escuela, sección o turno, se cambia de lugar para seguir permaneciendo en la escuela secundaria. Así, terminar la secundaria requiere muchas veces el doble de tiempo de “lo esperado” y la relación con el conocimiento adquiere ciertas dificultades que se intentan subsanar con “estrategias preventivas y compensatorias, como clases de apoyo, y el establecimiento de reglas de aprobación, promoción y evaluación más flexibles o readecuadas” (Jacinto y Terigi, 2007: 44) que resultan en diferentes exigencias académicas.

Todo esto impacta en el acceso a la Educación Superior. En estas condiciones el ingreso a la universidad pondrá de manifiesto una débil preparación académica y un capital cultural insuficiente en ese punto de partida. Frente a las exigencias de la universidad se presentarán como un obstáculo difícil de sortear para el ingreso y, más aún, para la permanencia en el nivel superior.

⁴ Terigi (2010) propone la noción de trayectorias “no encauzadas” señalando cinco problemáticas: la invisibilización en las transiciones escolares, las relaciones de baja intensidad (Kessler), el ausentismo, la (sobre) edad y los bajos logros de aprendizaje.

En la Argentina de los últimos diez años, la masificación del ingreso universitario siguió en alza, pero cierto quiebre con las políticas neoliberales imperantes hasta el momento y el paso a un estado interventor con políticas estatales en materia de educación superior empiezan a generar algunos cambios y aparecen emergentes que recientemente se han transformado en objetos de investigación. Desde nuestro programa de investigación durante el período 2006-2010 advertimos que en jóvenes de sectores populares la universidad, en la mayoría de las veces, no aparecía en el horizonte como una posibilidad. Sin embargo, en los últimos años, en “tiempo de demandas de igualdad y derechos” (Jelin y otros, 2011) se fueron implementando leyes⁵, programas⁶ y un amplio abanico de acciones que promueven la inclusión y la permanencia en los estudios superiores, haciendo que para estos sectores históricamente excluidos las condiciones de posibilidad para pensar en la universidad sean otras.

Sabemos que “el horizonte es hiper-dependiente de las coyunturas sociales, políticas y económicas” (Ortega, 1997: 14). Después de la crisis de 2001 se empieza gradualmente a recuperar un crecimiento económico y la puesta en juego de políticas sociales distintas, lo que genera un clima que posibilita pensar que “estudiar nos lleva a algo mejor”. Es en este contexto –de “bisagra” entre una herencia neoliberal y un Estado interventor– que estos jóvenes construyen la universidad como horizonte desde este pueblo.

El universo de posibilidad de los estudiantes se va restringiendo o ampliando siempre en función de las oportunidades materiales y simbólicas en las que se originan y producen sus trayectorias educativas y sociales; y aquí el Estado a nivel macro y el pueblo a nivel micro operaron ofreciendo condiciones de posibilidad.

⁵ Ley de Educación Nacional 26206, que entre sus artículos establece la obligatoriedad de la educación secundaria y señala que el Estado debe “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”; la Ley 24714 Decreto 1602/09 Asignación Universal por Hijo (AUH) para protección social. Modificaciones a la Ley de Educación Superior (LES) que aprueban el ingreso irrestricto.

⁶ Entre otros, los siguientes programas: Becas Bicentenario, Nacional de Becas Universitarias, Becas Ingresantes UNC, Conectar Igualdad, Acciones complementarias a estudiantes universitarios.

6. Desde dónde me acerqué a la trama: claves de lectura

Me aproximé a la trama desde un espacio de producciones que refiere principalmente al campo de la antropología social dentro de la problemática educativa.

En esta línea, para pensar los jóvenes y la escuela secundaria reúno aportes de Rockwell, Achilli, García Salord, Neufeld, entre otras. Desde una mirada más cercana tomo los desarrollos de Maldonado, Servetto, Molina, Uanini y Mercado, investigadoras cordobesas que echaron luz sobre las experiencias socioeducativas de los jóvenes en un contexto local, lo cual me permitió recuperar datos por demás pertinentes de estas investigaciones en el momento mismo de su producción y ponerlos en tensión con lo que iba apareciendo en mi propio trabajo de campo.

Por otro lado, el tratarse de un trabajo sobre ingreso a la universidad exigió incluir los aportes de todos aquellos estudios que poniendo el foco en diferentes dimensiones abordan la problemática de los jóvenes y la universidad. Así los aportes de Ortega (1996, 2011), Ezcurra (2007), Vélez (2005, 2010), Goldenhersch (2006), Carli (2006a, 2006b, 2006c, 2014), Coulon (1995), Teobaldo (2002) que se encargan de documentar los decires y prácticas de los estudiantes en la universidad constituyeron una parte fundamental de las claves de lectura que me permitieron desentrañar este pasaje.

Fue necesario, también, recurrir a la noción de práctica social y de historia social, en la obra sociológica de Elias para poder explicar la constitución del pasaje de la secundaria a la universidad en los jóvenes que investigué. Este recurso permitió situar al objeto de conocimiento en un nivel histórico, esto es, dentro de las prácticas sociales donde se produce.

El individuo no se considera una entidad exterior a la sociedad, ni la sociedad una entidad exterior a los individuos, por lo que la sociedad no se concibe como la simple suma de unidades individuales, ni como un conjunto independiente de actos individuales. Para Elias, entender lo social implica entendernos a nosotros mismos como sociedad.

Desde esta perspectiva, la sociedad se concibe como un tejido cambiante y móvil de múltiples interdependencias que vinculan recíprocamente a los individuos. El tejido social está atravesado por numerosas formas de interrelación que se entrecruzan.

Pensar en entramados, no en unos y otros sino en unos *entre* otros me permite identificar a Los Horcones como una figuración mayor, y a la escuela, la parroquia, el club y la cooperativa como otras figuraciones que constituyen, en este caso, un entramado abierto. Los cambios que se pueden producir en el momento en que un joven del pueblo obtiene un título universitario y se vuelve al pueblo a trabajar rearmarían otra trama, y esa fue la otra trama que me interesó armar y desarmar. En la reconstrucción de esta trama –entendida como “multiplicidad de estructuras complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas” (Geertz, 1995: 24)– tomé, además, los aportes de Willis y Geertz. Este último, a su vez, fue indispensable para pensar las implicancias de trabajar con un estudio *en caso*.

Los saberes y prácticas que se ponen en juego, al habitar la universidad, están en relación con las *trayectorias* que estos estudiantes han construido en su historia escolar. A su vez estas están atravesadas por el *capital cultural* y el *habitus*. Así, los desarrollos de Bourdieu se fueron constituyendo en un referente teórico indispensable para entender el pasaje de la escuela secundaria a la universidad.

Dentro de estas trayectorias educativas, cuando hablo de *relación con el conocimiento* refiero a los saberes y conocimientos escolares y académicos, considerando que estos se producen siempre entrelazados con los saberes de la vida cotidiana. En este sentido, el referente principal que tomo es Ortega (1996, 2016) y otros autores de habla francesa (Beillerot, 1998a, 1998b; Mosconi, 1998b; Charlot, 2007; Hatchuel, 1999, 2005) que si bien trabajan con la noción de *relación con el saber*, diferencian para esto los conceptos de conocimiento y saber, lo que se constituye en un fuerte insumo para el análisis que realizo en las historias de caso.

Reconocer en esta investigación los aportes de la psicología social y educacional, al mismo tiempo que las contribuciones del psicoanálisis, también me parece válido. Si bien, mayormente, no utilizo referentes teóricos de este campo, mi formación como licenciada en psicología se deslizó seguramente en alguna interpretación de sentido, y en la *atención flotante* a lo que los jóvenes decían. Mi formación de grado como psicóloga se tradujo, sin lugar a dudas, en una escucha particular y en un reconocimiento atento de las subjetividades que se despliegan en las experiencias que cuentan y me cuentan los protago-

nistas de este estudio. La noción de experiencia fue entendida desde Larrosa⁷ como “eso que *me* pasa” y desde Dubet y Martuccelli⁸ cuando se trata de ligarla más al ámbito de lo escolar.

7. Acerca de cómo organicé la escritura: el texto y sus contenidos

A los fines expositivos, divido la exposición en cuatro partes. A su vez, dos de estas fracciones reúnen los resultados de la indagación en tiempos diferentes: uno que transcurre en el momento de la secundaria cuando se vive en el pueblo, y otro, posterior, que ocurre en la universidad cuando se vive en la ciudad.

Hace falta aquí hacer un corte temporal que nos permita retroceder en la lectura para luego seguir avanzando, pues esta primera parte denominada “Sobre la construcción del caso” dentro de la cual incluí los *capítulos uno y dos* es lo que aquí concluye.

Como el lector ya advirtió, en el *primero* de los capítulos, dedicado a la *presentación*, expuse la trastienda de la investigación y las principales problemáticas ligadas a las redefiniciones que fue tomando este estudio

⁷ Para Larrosa (2009), la experiencia es definida, “como ‘eso que me pasa’, no como ‘lo que pasa’, sino ‘eso que *me* pasa’”. “La experiencia supone que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. (...) el lugar de la experiencia soy yo” (Larrosa, 2009: 88). A la vez es la experiencia el lugar del sujeto. A esto Larrosa le llama *principio de subjetividad* porque la experiencia supone algo que me afecta a mí (en lo que soy, en lo que pienso, en lo que siento, en lo que sé, en lo que quiero). En este sentido, “no hay experiencia en general, la experiencia es siempre experiencia de alguien, cada sujeto hace y transita su experiencia de un modo singular. Además, para el autor hay una relación constitutiva entre experiencia y formación, de allí postula que el resultado de la experiencia es la formación o transformación del sujeto de la experiencia. En este sentido, la escuela no es un escenario sino un espacio constitutivo de las experiencias de los sujetos que por ella circulan” (Molina, 2013: 28).

⁸ Dubet y Martuccelli señalan que: “La experiencia no es ni totalmente condicionada, ni totalmente libre. Es una construcción inacabada de sentido y de identidad...” (1998: 75). En cuanto a la experiencia escolar, advierten que para comprender lo que “fabrica” una escuela, no solo debemos indagar los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza, sino también “captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, ‘fabrican’ relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (1998: 15). Los autores definen la experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (1998: 79).

en caso. En el *segundo capítulo*, titulado *Armar y desarmar la trama*, abordé las tensiones teóricas, epistemológicas y metodológicas a partir de las cuales fue posible la realización de la investigación.

La segunda parte, denominada “El mundo de los jóvenes en/desde el pueblo” aborda la experiencia de los jóvenes al imaginar la universidad pero situada en el espacio-tiempo escolar del último año de la escuela secundaria. Aquí estos jóvenes siguen viviendo en la localidad de origen. Esta parte se compone de los *capítulos tres y cuatro*.

En el *tercer capítulo* describiremos y descubriremos a “Los Horcones” y *los aspectos de la vida cotidiana de este pueblo*. Allí se expone y analiza el conjunto de las condiciones que se entrelazan y ordenan la construcción de la vida de los jóvenes en este pueblo. No se pretende agotar la totalidad de la vida social en este pueblo, sino describir aquellas que revelaron su sentido en la producción de los pasajes que aquí se tratan: de la escuela media a la universidad y del pueblo a la ciudad.

Al analizar las condiciones estructurantes del cotidiano de la vida en el pueblo, me detengo en algunas instituciones (el secundario, la parroquia, la cooperativa y el club) y discursos para reconstruir, a partir de allí, el impacto que este doble pasaje produjo en las prácticas de estos jóvenes, por la exposición a dicho cotidiano. En este capítulo busco vislumbrar las coordenadas en cuyos cruces se construyen las experiencias sociales desde y con las que los jóvenes inician un nuevo recorrido en su trayectoria educativa.

El *cuarto capítulo* titulado *Terminar la secundaria* presenta la vivencia de la finalización de la escuela secundaria para este grupo de jóvenes haciendo foco en las particularidades del caso. Aquí, el grupo de amigos, la conformación de trayectorias cercanas y continuas y una rutina escolar propia de una escuela secundaria única en el pueblo se tornan temáticas que dan lugar a los primeros subtítulos del capítulo.

A su vez, este capítulo se centra en las trayectorias educativas y laborales que delinean los jóvenes próximos a terminar sexto año de la escuela secundaria en el pueblo y cómo se anticipan, por un lado, a la universidad que desconocen y que supone una ruptura con las prácticas del conocer construidas en la secundaria, y por otro a la ciudad imaginada y cargada de peligro que desde el pueblo viven como amenaza en relación a la finalización de sus futuros estudios universitarios.

La tercera parte se titula “El mundo de los jóvenes en/desde la ciudad”. Aquí profundizo en cómo es construida la relación con el cono-

cimiento, el porvenir y la universidad, ya no desde el tiempo/espacio de finalización de la escuela secundaria, sino en un tiempo posterior, cuando ya están en la universidad y viviendo en la ciudad. Este apartado incluye el *quinto*, *sexto* y *séptimo capítulos*.

En el *quinto capítulo* llamado *Ingresar a la universidad* doy cuenta de cómo estos jóvenes, una vez que ya han ingresado a los estudios universitarios, comienzan a transitar la ciudad, la universidad, y qué del secundario, del pueblo y de lo conocido permanece en estos itinerarios, se transforma, o se borra.

Para ello, sistematizo cómo es vivido el ingreso a la universidad por este grupo de jóvenes en distintos momentos analíticos: en febrero, mientras transcurre el cursado del ciclo de ingreso. En julio, mientras se preparan para los primeros finales. En abril del año siguiente, cuando comienzan su segundo año de cursado en las diferentes carreras. Por último, incluyo en este capítulo notas analíticas acerca del vínculo permanente que mantienen estos jóvenes con la población de origen y cómo esto atraviesa la construcción de la relación con el conocimiento en la universidad.

En el *sexto* y *séptimo capítulos* me detengo en algunos casos para hacer foco en sus particularidades. Pues hacer zoom en algunas de estas historias permite analizar esas singularidades que explican con mayor riqueza la construcción de una relación íntima, como lo es la relación con el conocimiento.

En el *capítulo seis denominado Ingresar y permanecer en la universidad: los becarios* me centro en las historias de Carolina y Luciano quienes son beneficiarios de las becas de estudios otorgadas por la cooperativa de luz del pueblo. A su vez, los becarios comparten otras características. Por un lado, ambos tienen padres con estudios primarios incompletos. Por otro lado, las familias de Luciano y Carolina viven una situación socioeconómica de alta inestabilidad ya que no cuentan con salarios seguros pues sus empleos son inestables y precarizados, además de mal remunerados.

Analizo aquí una particular manera de relacionarse con el conocimiento, pues la condición de becarios interviene en la relación que ellos construyen con el conocimiento en la universidad, otorgándole matices singulares. A su vez, me detengo en las significaciones familiares ligadas a la educación como vía para el ascenso social ya que estas atraviesan, también, las relaciones con el conocimiento que Carolina y Luciano construyen en la universidad.

En el *séptimo capítulo* considero el caso de Magda y José como representantes de *Los herederos*. En ambos casos el origen social familiar es similar en lo que respecta al nivel socioeconómico y el nivel educativo alcanzado por los padres. Por un lado, Magda y José son los únicos –dentro de este grupo de jóvenes– cuyo padre o madre posee algún tipo de formación terciaria o universitaria. Por otro lado, ambos jóvenes comparten ventajas relativas en el orden de lo económico.

En este capítulo doy cuenta de cómo tanto para Magda como para José, estudiar en la universidad se presenta como un legado y analizo los modos de relación con el conocer que ambos construyen en la universidad.

Por último, dedico un cuarto apartado que se designa como “El mundo de los jóvenes entre el pueblo y la ciudad”, para trabajar en las reflexiones finales. Para ello propongo re-armar la trama, más que el desenlace. Esta parte consta del *octavo capítulo* titulado: “*Me voy para estudiar, estudio para volver*”. *Notas que amarran los hilos de esta trama*.

En este último capítulo le propongo al lector tomar notas para unir y amarrar algunos hilos de esta trama –aclarando que en todo tejido artesanal siempre quedan puntos sueltos–.

Segunda parte
El mundo de los jóvenes en/desde el pueblo

Capítulo 3. Los Horcones: aspectos de la vida cotidiana de un pueblo

*Quiero contar de nuestro pueblo
Venimos de un pueblo chico,
de “esos de campaña”, como dicen en la ciudad,
donde los vecinos se saludan y comparten su vida cada mañana.*

*Un pueblo de esos como hay tantos.
Donde el aire es puro y el cielo limpio y transparente.
Como lo es el corazón amigo y siempre abierto de su gente*

*Un pueblo en el que así como en su tranquila geografía,
se mezcla el llano, el río, la montaña, el arroyo, la arboleda.
También se mezclan en el andar de cada día
la lucha, el trabajo, la esperanza, la alegría.*

*Allí por esas cosas de la vida, suele aflorar así la pena como el llanto
que con corazones templados y llenos de fe, elevan también su canto.*

*Nos rodea la grandeza de lo natural y verdadero,
se aquieta nuestro espíritu, contemplando el verde cambiante de los campos,
y se llena nuestro ser del perfume de su tierra,
cuando mojada por la lluvia, se multiplica fecunda dando frutos.*

*Nos rodea lo hermoso, lo sublime, lo perfecto,
que es ver a Dios en la majestuosidad de la sierra,
en la vida que se anima,
o en el simple y claro cristal de una gota de rocío.*

*Tiene un apodo común “pueblo chico”,
Y un hermoso nombre “Los Horcones”
Nadie llegó a este pueblo que luego lo olvidara
Y no quisiera regresar...*

*Mire amigo no crea tanto en lo que nosotros decimos,
pero si anda de paso un día, no siga,
¿por qué no para un rato?
así lo conoce y lo comprueba...*

(Escrito por un habitante de Los Horcones,
cuando el pueblo cumplió 100 años)

1. “El pueblo”¹

Hablar de “pueblo” invita a figurarse un lugar pequeño, con calles de tierra, casas relativamente uniformes, una municipalidad, una escuela, un secundario, una iglesia frente a una plaza. Las diferentes representaciones que se configuran en cada sujeto cuando se evoca la imagen de un pueblo pueden ir desde las asociaciones con una vida tranquila y sin sobresaltos (en contraposición a las inseguridades, ruidos y contaminación urbana), a referencias que tienen que ver más bien con los desabrimientos de un espacio y una vida social sin excentricidades, sin noche ni brillos y con costumbres que chocan, cuando no rompen, con las costumbres urbanas.

La localidad del interior del sur cordobés que me ocupa, a la cual llamé “Los Horcones”, tiene según el último censo una cantidad de 2.985 habitantes. A lo largo de esta publicación la nombro indistintamente como localidad, comunidad, lugar o “el pueblo”. Lo que aquí llamo “el pueblo” es un lugar pequeño, en donde encuentro un municipio, gestionado por un intendente, y dentro de las instituciones más significativas para la cotidianeidad de la vida de sus habitantes localizamos un hospital público² que depende también del municipio, dos cooperativas y el club. En materia de educación, tiene un jardín de in-

¹ Así lo nombran los jóvenes protagonistas de este trabajo de investigación en la mayoría de las entrevistas, grupos de discusión y charlas informales que mantuve con ellos.

² El Hospital Municipal San Bernardo cuenta con salas para internaciones y profesionales médicos de la localidad que cubren guardias los 365 días del año, funcionando en relación con el Dispensario del pueblo, también a cargo de la municipalidad. Así, en la actualidad, cualquier habitante de la localidad puede cubrir en el Hospital Municipal y/o en el Dispensario sus necesidades de salud, de manera gratuita. En relación a los médicos y paramédicos que allí trabajan es importante resaltar que todos son profesionales que han nacido y crecido en el pueblo, se han trasladado luego a la ciudad para cursar sus estudios universitarios y han retornado, una vez recibidos, a trabajar a él, pues este hecho se convierte en central para este estudio ya que el nudo es la problemática “estudiar para retornar luego a trabajar en el pueblo”.

fantes, una escuela primaria, una escuela secundaria y un centro de educación especial.

Como punto céntrico está la plaza principal y a su alrededor la iglesia y el colegio secundario. Los negocios se ubican en un radio de pocas cuadras, los planes de viviendas en la periferia, el edificio municipal junto al boulevard. Sobre la calle central se localiza el centro de salud, un supermercado y, frente a este, un cine-teatro. Sobre la ruta que la circunda, numerosos “comercios al paso” ofrecen desde comidas caseras, choripanes e indumentaria, hasta macetas, maníes, pan casero y hamacas paraguayas³.

En este pueblo prevalecen actividades económicas propias del sector primario, ligadas a las características físicas y los recursos naturales de su entorno próximo que es fundamentalmente agrícola y ganadero. Se cosecha sobre todo soja y maíz, y en menor escala trigo. En la actividad pecuaria se destacan la cría y el engorde de ganado bovino, se crían también pollos en establecimientos especiales.

La mayoría de las familias de los jóvenes que transitan este pasaje que me ocupa, directa o indirectamente, se ven beneficiadas por los recursos provenientes del campo. El fruto de los establecimientos rurales incide, notablemente, en la economía de la comunidad, siendo el sector productivo que más aporta –alrededor del 95%– al Producto Bruto Interno local. Otra parte de la economía local gira en torno a los recursos generados por sus pequeños comercios y por el quehacer de sus industrias. Al recorrer sus calles, encuentro una fábrica de mosaicos y mesas, un establecimiento minero, una curtiembre, un aserradero, una fábrica de aberturas metálicas y talleres metalúrgicos menores. En la actualidad han aumentado mucho las actividades terciarias de pequeños comercios tales como almacenes, polirrubros y pequeñas tiendas de ropa. Estos establecimientos, junto con el comercio y las cooperativas constituyen las fuerzas económicas del pueblo. El movimiento financiero se realiza a través del Banco de la Nación Argentina que tiene una sede en la localidad.

La división social del trabajo en general se articula sobre las marcas sociales de género: los hombres hacen tareas más ligadas al uso de la fuerza y asalariadas, mientras que las mujeres realizan labores relaciona-

³ Esta investigación finalizó antes de la terminación de la actual autovía Córdoba-Río Cuarto (inaugurada en octubre de 2017), por tanto, estos “comercios al paso” tuvieron que reubicarse en la actualidad.

das al hogar, en su mayoría no asalariadas. La mayoría de los hombres se ocupa en el campo (ya sea como patrón o peón) haciendo las tareas propias del trabajo de la tierra y cría de los animales. Otros trabajan como empleados de transportistas, contratistas o en pequeñas industrias como el aserradero, la fábrica de mosaicos o la metalúrgica. Las mujeres, en general, se ocupan de las tareas del hogar, otras son empleadas domésticas o de tiendas, y otras, docentes. Independientemente de si la mujer tenga o no empleo asalariado —en general— es ella quien se ocupa de limpiar la casa, de lavar y planchar la ropa, de hacer la comida y de ir a las reuniones escolares de sus hijos. Esos son los ejes que ordenan el cotidiano de las madres y padres de los jóvenes con quienes aquí trabajo.

Más allá, y más acá, de las imágenes estereotipadas y, a veces, alejadas de la realidad que ofrecen los criterios estadísticos y demográficos, la “vida en el pueblo” se configura en el juego de una combinación de recursos (de los cuales los principales son la tierra, los animales y las pequeñas industrias locales) de relaciones sociales, de formas particulares de organización del trabajo y de la vida familiar. Se conforma en esas formas singulares —por lo plurales— de establecer vínculos entre sí. Y digo “por lo plurales” porque en el pueblo una misma persona puede ser la tía de uno de los jóvenes con los que trabajo, a la vez que su profesora por la mañana y quien atiende el kiosco de la esquina por la tarde. En el pueblo, una persona puede ser la empleada doméstica que trabaja en casa de una de las jóvenes que protagonizan este estudio y por lo tanto ser la persona que limpia su casa y cuida a sus hermanos menores pero, al mismo tiempo, es la madre de su amiga de la secundaria con quien toma mates cuando la va a visitar.

En este capítulo me propongo contextualizar y describir esas grandes líneas que estructuran la vida social y cotidiana de un pueblo, de este pueblo en el que han crecido los jóvenes cuyo pasaje a la universidad nos ocupa.

¿Cuáles son las particularidades de la construcción de estas sociabilidades bajo estas disposiciones?, ¿cómo se estructura la cotidianeidad de estos jóvenes?, ¿cómo son las relaciones sociales que mantienen en la comunidad con sus familias, el secundario, sus pares?, ¿y con las demás instituciones?, ¿qué tipos de experiencias en instituciones atraviesan durante la infancia y la juventud —tiempo que viven en el pueblo— y con quiénes se relacionan sistemática y significativamente en este período?, ¿cómo es la comunidad desde la que se miran y desde la que son mira-

dos, situados, orientados, juzgados, incluidos o excluidos?, ¿cómo impactan estos “esperables” en sus decisiones y elecciones?

se trata de abrir la densidad de la trama social en la que los chicos crecen y de la que son parte, puesto que de ella *parten*, sin descargar de sus mochilas las condiciones, modos y sentidos de relación con la escuela y lo escolar que han hecho propios, y que constituyen el acervo desde el que anticiparán y afrontarán prácticamente sus participaciones en los nuevos escenarios y el nuevo tramo de la escolaridad (Uanini, 2003: 23).

No se trata de describir un escenario a modo de entender el contexto, sino que por el contrario este *contexto* se hace *texto* desde el momento en que las relaciones sociales y culturales que constituyen el mundo cotidiano de las familias en este pueblo forman parte y son estructurantes de la subjetividad de quienes allí viven.

2. La vida en el pueblo. Los tiempos y espacios

La gran mayoría de las familias de este pueblo dice vivir del campo. Al charlar con los jóvenes y sus familias, la frase “vivir del campo” va adquiriendo matices de una heterogeneidad socioeconómica muy marcada que evidencia distintos modos de vida. Modos diferentes, pero con tiempos y espacios que –por vivir en el pueblo– son compartidos.

Algunas de las familias que trabajan en el campo son pequeños productores con tierra propia, otras trabajan en el campo pero alquilando parcelas y algunas otras trabajan en el campo en lo que ellos mismos definen como “peones”. En este último caso, los hombres hacen trabajos con la tierra y los animales y las mujeres limpian y ordenan las casas de los patrones, patrones que ya no viven en el campo sino en el pueblo y, en el pueblo, cuando no son vecinos de los peones, viven a muy pocos metros, y se cruzan cotidianamente en el supermercado, en la plaza, en la iglesia, en el club.

Ser dueño de las tierras, alquilarlas o solo ser empleado, claramente es un recurso diferenciador dentro de este espacio social. Ser propietario o no, define para las familias la capacidad de consumo, los artefactos que se encontrarán en sus casas, el lugar a donde irán a vacacionar, pero, quizá curiosamente, no define la escolaridad de sus hijos: *en el pueblo todos van a la misma escuela.*

En este lugar, la organización y disposición del espacio cotidiano, y sus usos, fomentan ciertos encuentros, promueven que esos encuentros se repitan una y otra vez colocando en situación de *co-presencia*⁴ a algunos actores y manteniendo distantes de la percepción a otros actores y a otras escenas. La cercanía espacial propone encuentros a veces intensos y siempre extensos con lo local, al tiempo que expone a los sujetos unos a otros: “en el pueblo todos sabemos la vida de todos, como dice el dicho popular cuando el pueblo es chico el infierno es grande”⁵.

La vecindad, los clubes, la plaza, la calle son espacios de “encuentro”, son “lugares de encuentro”. Lugares en el sentido que lo define Marc Augé (1993) como espacios que configuran identidades. Los otros significativos son sin duda los miembros de la familia, a la vez que el grupo de amigos, que muchas veces son vecinos o parientes.

Carla: ¿Cómo es un día típico de tu semana, Juliana?

Juliana: Muy parecido a los de los que te están contando los chicos. Me levanto, espero que el Nahuel que vive a una cuadra me toque el timbre y vamos caminando juntos hasta el secundario. Llegamos al secu, espero que se termine el pucho en la plaza... y ahí, mientras esperamos, siempre aparece algún otro que está llegando justo con el tiempo. Entramos, estamos toda la mañana en clases. Si hay contra turno volvemos después de almorzar y si no nos juntamos a tomar mate en la plaza o van las chicas y a veces los chicos a casa y tomamos mate afuera.

Carla: ¿Afuera, dónde?

Juliana: En la vereda. Sacamos las reposeras, o ahí en la verjita de afuera nos quedamos. Si no la plaza, da igual. A veces nos vamos hasta el predio del club que siempre hay alguien jugando al paddle y damos vueltas por ahí... cuando nos damos cuenta ya se terminó el día así que volvemos a cenar, y si no hay nada para estudiar estas noches me estoy cruzando a la casa de la Magda después de cenar y tomamos unos mates con ella, su mamá y el que llegue.

⁴ Aquí se utiliza la noción de co-presencia acuñado por Giddens (1995) entendido como una relación “cara a cara” que explica lo que el autor denomina *rutinas de conducta*. Si entendemos “la integración social como sistematicidad en circunstancias de co-presencia” (p. 58), se descubre la importancia del análisis de los encuentros en esas circunstancias, pues la reproducción social que se extiende tiempo-espacialmente tiene sus raíces en ese carácter sistémico de la vida cotidiana.

⁵ Palabras de la directora del Instituto Secundario, en mi primera entrevista informal con ella.

Carla: ¿El que llegue?, ¿cómo es eso?

Juliana: Sí, siempre se cruza la vecina del lado. Antenoche terminamos siendo siete personas tomando mate en la vereda, porque como estamos afuera, todos los que pasan caminando van viendo y algunos se quedan. Viste que de alguna forma hay que pasar el día.

Carla: ¿A qué te referís con pasar el día?

Juliana: A nada en especial, digo que siempre hacemos cosas y aunque no cumplamos horarios más que el del secundario y que a veces tengamos que estudiar siempre hay tiempo para juntarte con alguien más. Me encanta a mí mi semana (risas).

Carla: Chicos, ¿y tienen alguna actividad extraescolar como inglés, teatro, algo en donde tengan que cumplir un horario?

Todos: No (responden a coro). (Entrevista grupal mientras cursan sexto año de la escuela secundaria).

Entre los temas que aparecen se encuentra el cómo estos jóvenes ocupan las horas en las que no están en clases. A partir de la propia reconstrucción que hacen los jóvenes de su jornada, parecería que si bien las actividades extraescolares son en sí rutinarias están cargadas de un alto grado de disfrute. Estas tareas están signadas por la no obligatoriedad y ligadas siempre a un hacer con otros. El tiempo en el pueblo es siempre tiempo para charlar, hacer, circular con otros. Así, las formas habituales de ser joven en el pueblo posibilitan el acceso a la experiencia del tiempo y a partir de ella se construye un tipo particular de ser social que progresivamente naturaliza un modo de estar con el mundo, de ocuparlo y vivirlo. Silvia Servetto (2015) realiza una interesante investigación con jóvenes de escuela secundaria que cursan sus estudios en colegios religiosos, y al analizar el uso del tiempo libre, afirma que para aquellos jóvenes objeto de su investigación “tiempo es lo que falta”, en contraposición, para estos jóvenes en el pueblo “tiempo es lo que sobra”.

Carla: ¿Cómo es un día cualquiera de tu semana José?, contame...

José: Mmmm (breve silencio). Me levanto, lo paso a buscar al Ratón (sobrenombre de uno de sus amigos que a la vez es compañero de curso), que me queda de paso, vamos por la calle hablando huevadas hasta que llegamos al secundario. En la puerta siempre se suma alguno o alguna otra que llega. Acá (refiriéndose al secundario) hacemos lo que nos toque ese día, después salimos tipo una menos cuarto, nos quedamos un rato charlando en la plaza y después me voy a comer a mi casa, si tengo educación física vuelvo al secu y si no duermo un

rato la siesta, después me vuelvo a juntar con la muchachada y vamos un rato al club, o nos hacemos algún partidito de fútbol, si no nos quedamos por ahí “yirando” (así lo pronuncia) por la calle hasta que se hace de noche y ahí volvemos con la familia a cenar, charlar un rato y luego a la cucha.

Carla: ¿Y estudiar?

José: Ah, bué, sí... si al otro día se rinde nos juntamos a estudiar un rato.

Carla: ¿Con quiénes?

José: Con la muchachada también (risas), o si es matemáticas nos vamos de la Caro (compañera/amiga) para que nos refresque las ideas. Igual te digo algo, por más que al otro día se rinda, al club no podemos dejar de ir (risas). (Entrevista a José, 2007).

La vida cotidiana es así organizada alrededor de desplazamientos rutinarios en algunas calles bien conocidas y se ordena de acuerdo a las actividades del grupo local, actividades que aun siendo del orden de lo íntimo y lo privado se realizan en un tiempo y espacio compartido. Los límites entre lo público y lo privado en este pueblo son ambiguos y muchas veces se difuminan dando lugar a la posibilidad de que *todos sepan la vida de todos*.

En lo que los jóvenes me cuentan, puedo ir resaltando las características cerradas o envolventes en forma centrípeta de las interacciones cotidianas en este pueblo a partir de cierta dinámica que se repite en el día a día. El pueblo en sí se constituye como clave en la construcción de las sociabilidades de estos jóvenes.

La mayor parte del año la vida de estos jóvenes transcurre en el pueblo; pues son contadas las veces que viajan a la ciudad⁶ y cuando lo hacen no es por demasiado tiempo. Una de las características que encontramos en estas familias es la coincidencia en la ínfima cantidad de desplazamientos, pues en el pueblo se viaja poco; de ahí que este sea el cuadro central de referencia. El pueblo es el marco de experiencia en términos de Goffman (2006), para la construcción de las identidades. Así, la vida en el pueblo se constituye en una trama social en donde los vínculos que se tejen tienen algunas características específicas.

Para Elias, las tramas sociales no son novelas imaginarias que los individuos arman sobre sí mismos sino redes “de la(s) que formamos parte,

⁶ Cuando digo “la ciudad” me refiero a Río Cuarto o Córdoba, por ser estas las más cercanas en donde poder cursar las diferentes carreras universitarias.

aún antes de nuestro nacimiento, en las que actuamos con más o menos limitaciones, sin que podamos librarnos de ellas, pero tampoco sin que esas interrelaciones puedan librarse de nosotros” (Prefacio de Claessens en Elias, 1995: 9). La sociedad es un tejido cambiante y móvil de múltiples interdependencias que vinculan recíprocamente a los individuos. Los modos de usar los tiempos y habitar los espacios en este tejido social de Los Horcones atraviesan los vínculos y dejan su impronta en los modos de hacer amistades.

Cuando los jóvenes empiezan a describir un día cotidiano de su vida, ya sea de lo que hacen dentro del colegio o fuera de él, siempre hablan desde un “nosotros”, las actividades siempre se hacen “entre varios”. Inclusive a la hora de estudiar también lo hacen juntos.

Si nos detenemos en los usos del tiempo y espacio en el pueblo, podemos notar cómo estos jóvenes ocupan las horas en las que no están en clases para circular por la localidad, siempre acompañados de esos otros que son sus amigos, a la vez que compañeros de escuela y, muchas veces, vecinos.

Aquí, nuevamente, es interesante poner en tensión estos modos de hacer amistades que construyen los jóvenes en el pueblo con aquellos que encuentra Silvia Servetto (2015) en la investigación ya citada. La investigadora encuentra que en jóvenes de colegios secundarios religiosos, por lo general, las actividades de los chicos suceden exclusivamente en ámbitos institucionales: la escuela, el club, el gimnasio, la academia, etc. Los amigos son personas que están dentro de estas instituciones, por ello las nombra como “amistades institucionalizadas”. La autora refiere que

no aparecen en los relatos los amigos del barrio, los ocasionales. Todas son amistades armadas en torno a un interés en común, adentro de un establecimiento y en un tiempo determinado: de tal hora a tal hora. Institucionalizadas también, porque a diferencia de los adolescentes de las escuelas públicas, donde había mucha presencia de la cosa de barrio, del estar circulando, dando vueltas por el centro; estos no son jóvenes que estén en la calle (Servetto, 2013).

En los jóvenes de Los Horcones las amistades se construyen dentro y fuera de las instituciones. La vida en el pueblo habilita la posibilidad de generar lazos afectivos y construir amistades tanto en ámbitos institucionalizados como fuera de ellos.

En el pueblo también nos encontramos con amistades institucionalizadas en términos de Servetto, ya que muchas de las actividades que estos jóvenes realizan acontecen dentro del devenir de las instituciones otorgando un encuadre institucional a las relaciones sociales de amistad. Los jóvenes se encuentran y hacen amistades en la secundaria, en el club y en los encuentros organizados desde la parroquia. Ahora bien, el barrio, la calle, la plaza también son lugares de encuentro y de construcción de ese lazo. Es por ello que no podemos decir que estas amistades sean solo las institucionalizadas, pues en el pueblo las fronteras entre el adentro de las instituciones y el afuera, no están claramente delimitadas.

Esta trama —que posibilita el encuentro cotidiano con los mismos jóvenes dentro y fuera de las instituciones— se constituye en el encuadre que poseen las relaciones sociales de amistad, compañerismo y las relaciones afectivas en el pueblo.

3. Las instituciones como sedes: la familia, el secundario, la parroquia y el club

La cotidianeidad familiar, la iglesia (y dentro de ella la participación en grupos parroquiales, sobre todo para las mujeres), el club (sobre todo para los hombres) y el secundario (lo que en la infancia era la escuela) son cuatro *sedes* en las que estos jóvenes viven alternativamente sus jornadas.

La naturaleza situada de una interacción social se puede examinar con provecho en relación con las diferentes sedes a través de las cuales se coordinan las actividades cotidianas de los individuos “(...) Una “fijeza” espacio-temporal normalmente implica una fijeza social; el carácter sustancialmente “dado” de los medios físicos de la vida cotidiana se entreteje con una rutina y ejerce una profunda influencia sobre los contornos de una reproducción institucional” (Giddens, 1995: 26).

¿Qué hacen los jóvenes en el secundario, en el club, en la iglesia?
¿Cómo son esos otros escenarios cotidianos?

En el pueblo hay dos clubes, cada uno de ellos se dedica a cuestiones recreativas diferentes. Algunos de los jóvenes (en su mayoría varones) que entrevistamos en este pasaje, hacen constante referencia al club ya sea como un lugar de esparcimiento —*para ir a tomar un trago o jugar un partidito de chinchón*— ya sea por las bochas o el fútbol.

El club, cualquiera de los dos que hay en la localidad, se configura en un espacio de reunión para los jóvenes que se distienden y detienen allí para “tomar la vuelta, jugar un chinchón, o fumarse un pucho”, a la vez que para socializar con otros, compartiendo informaciones y vivencias de la vida local, lo que en palabras de las mujeres se define como “van a chusmear un rato y a hablar cosas de hombres”. Una actividad de la que participan hombres y mujeres de todas las edades es la de ir a alentar al equipo de fútbol todos los domingos a la cancha.

A su vez, resulta importante señalar que el municipio realiza año tras año convenios con el club para dar lugar al carnet social que permite el acceso público a la pileta de natación y a la escuela de verano de los niños en edad escolar. “La pileta del club”, entonces, se constituye también en un importante terreno de construcción de las sociabilidades juveniles que me ocupan.

Al igual que la escuela y el secundario, este otro escenario cotidiano que es el club, se dispone como un espacio social en donde los jóvenes de diferentes clases sociales se encuentran, se desencuentran, se conocen, juegan, conversan, comparten.

“Doña Betty” quien estuvo muchos años a cargo de la cantina del club deportivo y recreativo, cuenta que: “No hay peleas, las discusiones siempre son por los naipes. Yo estaba siempre con todos, con los pobres y con los ricos, porque al club va todo el pueblo”.

En el pueblo, todos van al mismo club. En el pueblo todos van a la misma escuela y también, luego, al mismo secundario. A modo de hipótesis, sostengo que estas características intervienen en que los jóvenes vean a la universidad como horizonte posible.

Algunas instituciones locales y también algunos otros referentes, por la importancia en el cotidiano de estos jóvenes, se tornan centrales a la hora de que “seguir estudiando” se transforme en una propuesta posible para la gran mayoría de los alumnos que están terminando la escuela secundaria. Entre las instituciones más “comprometidas” en la configuración de este pasaje de la secundaria a la universidad, las experiencias en el secundario y la iglesia ocupan un lugar central a considerar.

No hubo ningún grupo de discusión en donde no resonaran “el secu”, y “las becas” en los relatos de los jóvenes; además de los tantos recuerdos de experiencias en “el club” o en “la iglesia”. También en muchas de las entrevistas aparecían recurrentemente discursos y prácticas del “cura” y la “directora” constituyéndose como figuras centrales en este entramado.

3.a. El secundario. La directora: un discurso que “empuja”

El pueblo cuenta con tres centros educativos, correspondientes a los distintos niveles: un jardín de nivel inicial, una escuela primaria y una escuela secundaria. Y otro centro educativo, con edificio independiente, en la modalidad especial.

Una institución central que le da sentido al proyecto de “seguir estudiando en la universidad” es el secundario, ya que allí se entablan las relaciones más sistemáticas y quizá las más significativas de este período de transición, de pasaje.

Además, es la escuela secundaria uno de los tiempo-espacio más trascendentes en donde los jóvenes construyen modos diferentes de relacionarse con los conocimientos escolares. Modos de relación que pueden propiciar una continuidad en los estudios superiores o delimitar un final.

La única escuela secundaria que hay en el pueblo es un colegio parroquial que recibe subsidio del Estado pero es de gestión privada. Recibe ciento por ciento de aporte estatal para todo lo que sean sueldos docentes y personal administrativo.

La gestión está en manos del cura párroco –nombrado por el obispo de la zona– quien es el representante legal, y de la directora –nombrada por el cura párroco– dependiendo como instancia mayor de la diócesis de Río Cuarto.

Esta escuela se corresponde con lo que Ocampo (2012) entiende como modelo escolar eclesial que podemos definir como escuelas públicas de gestión privada católicas pertenecientes a la Iglesia católica y administradas por el clero secular (sean parroquiales o no) y que pueden estar animadas o no por un carisma en particular. No pertenecen a ninguna congregación religiosa en particular.

Según me cuenta la directora, son cuarenta las personas que actualmente están trabajando en la institución. En su gran mayoría los docentes, preceptores y porteras son miembros de la localidad. Vivir en el pueblo es una condición importante a la hora de entrar a trabajar en el colegio secundario. Sin embargo, dado que aún no hay en la localidad profesores formados en determinadas disciplinas, algunos profesores vienen de localidades vecinas.

La población escolar que asistía al colegio, mientras realicé mi trabajo de campo, fue de doscientos doce alumnos. Los alumnos son en su totalidad jóvenes cuyas familias viven en el pueblo.

Los gastos de manutención del edificio, así como calefacción y limpieza, no son cubiertos con el subsidio estatal. La cooperativa de luz aporta la electricidad y la municipalidad contribuye pagando el servicio de Internet.

Los alumnos pagan una cuota mensual estipulada en setenta y cinco pesos, disminuyendo el monto para quienes tienen más de dos hijos en la escuela y pudiendo obtener becas quienes no pueden pagarla.

Apenas ingreso, a mi izquierda veo una imagen de una virgen colocada en la pared y una cruz. Estas son las únicas imágenes religiosas que hay en el colegio a excepción de la sala donde habita la directora que está llena de pequeñas estampitas, algunas imágenes en yeso y un rosario de madera que cuelga tras su sillón. En las aulas no hay imágenes religiosas ni nada ligado a ello.

Además, el colegio cuenta con un espacio diseñado para la residencia del cura párroco, es decir –aunque la casa del cura tenga entrada independiente a la del secundario– su vivienda forma parte del mismo edificio. El cura puede ingresar a su residencia ya sea por la puerta que da a la calle o por el secundario, ya que ambas construcciones están comunicadas por una puerta y un pasillo.

Así, la parroquia y el instituto secundario se encuentran frente a la plaza principal. La casa del cura parroquial, entre el edificio del templo y el edificio de la escuela secundaria. Ocupando juntos (templo, casa y secundario) una manzana completa.

En relación a su dinámica, siendo que este es el único colegio secundario, el tiempo y espacio escolar trasciende la tarea meramente educativa. El colegio secundario es también un espacio de encuentro social en donde se hacen reuniones de diversa índole tales como tómbolas, fiestas familiares y también religiosas. Así, el secundario es un espacio investido por lo comunitario y lo comunitario ingresa como contenido también en la currícula a partir de las intervenciones del cura, la directora y un grupo de docentes que consideraron necesario trabajar ciertos “valores” con los chicos.

Si bien esta escuela secundaria se llama “La asunción de María” no depende de ninguna congregación. Esta escuela no sostiene un discurso formal eclesial. Esto se puede percibir en la contratación de profesores para los cuales su signo religioso no es un condicionante para entrar a trabajar a la institución y también en la presencia de contenidos “laicizados” o seculares. Estas características evidencian algún distanciamiento

respecto de preceptos del discurso formal eclesial y la hace “una escuela para todos”. Esta escuela parroquial parece comportarse de manera similar a las escuelas laicas públicas. Su discurso pedagógico y propuesta curricular es similar a la de escuelas estatales que atienden a sectores heterogéneos de población.

El catecismo como materia o contenido no aparece dentro del currículo prescripto, sin embargo se transmite en el currículo oculto. Alina, la directora, nos cuenta cómo el grupo de docentes cree que es necesario dar alguna materia que tome en cuenta contenidos relacionados a lo que ella define como “lo moral y los valores”. Y es a partir de esta “necesidad” que cuando la especialidad pasa de ser “comercial” a ser “ciencias sociales”, encuentran en la materia “Formación humana” un vericuetto para dar contenidos relacionados a lo religioso.

Alina: En el 2005 empezó a funcionar el primer año Formación humana, que un poco la materia que nosotros en realidad por ahí le decimos catequesis eh (risas) y está bajo el formato materia porque no puede estar dentro de la currícula, pero tiene sus características, sus características propias ¿no?

Carla: ¿Y tiene contenidos relacionados? ¿O los relacionan ustedes?

Alina: Totalmente, los relacionamos nosotros, es una materia que se basa en la formación, eh, moral y en valores tomando como referencia los valores cristianos particularmente los católicos, es una materia donde normalmente se hacen los trabajos solidarios, las tareas de acompañamiento. El año pasado como estábamos dentro de la misión diocesana la tarea de cuarto, quinto y sexto año fue, bueno, salir por los barrios a misionar, lo acompañaron los profesores, algunos profesores, no necesariamente la profe de la materia, bueno el párroco y el seminarista que lo acompañaba el año pasado además de algunos preceptores que también se anotaron, fue bastante lindo porque creo que hacía muchos años no trabajábamos mancomunadamente en materias que no son las propias tuyas y fuera del horario escolar porque esto se realizaba durante las tardes.

Carla: ¿Y la participación de los jóvenes?

Alina: No, muy buena. Ellos preparaban la materia digamos, eh, cómo iban a manejar la misión, para sexto año fue obligatorio y para cuarto y quinto fue optativo, pero la verdad que la predisposición fue bastante importante y normalmente este sería ya el tercer año que lo hacen, la idea es completar el ciclo, digamos, de la formación humana con un campamento, eh, que el año pasado por razones de tiempo se realizó con los tres cursos juntos, digo con dos cursos juntos porque

la idea es que lo hagan entre quinto y sexto y el año anterior lo hicimos por separado porque bueno eran diferentes objetivos, uno, un grupo de chicos se quedaba un año más en el colegio, y el otro finalizaba su paso por el colegio (Entrevista a la directora, 2011).

El hecho de que en materia de educación nos encontremos con una escuela primaria –con nivel inicial incluido– y una escuela secundaria, ambas únicas en la localidad, permite que distintos capitales económicos, culturales y sociales se encuentren –“se mezclen”– en la misma escuela, esto es, que se encuentren, convivan y pongan en tensión en el mismo espacio y tiempo las diferentes posiciones de clase, culturales, religiosas, ideológicas o políticas de los sujetos que allí concurren cotidianamente.

Toda escuela es en sí misma una experiencia e interviene en la socialización al delinear “modos de vivir, de pensar y sentir”, experiencias presentes y futuras en la vida de los individuos. La escuela, históricamente, ha generado significados específicos sobre la identidad y sobre el fomento del sentimiento de cohesión social. En este caso particular, esta escuela única en el pueblo no solo colabora sino que promueve la construcción de identidades colectivas y sentidos de pertenencia en el espacio escolar, pues no es menor que desde el jardín de infantes estos jóvenes caminen una *experiencia escolar compartida*.

Esta única disponibilidad en relación a la escolaridad en el pueblo trae consigo la consecuencia de que los jóvenes tengan una trayectoria escolar con un mismo grupo en donde, al mismo tiempo, convergen distintas posiciones sociales. El que jóvenes con capitales diferentes convivan⁷ en el mismo curso es lo que posibilita la construcción de lazos que atraviesan esas jerarquías, configurando lo que en el próximo capítulo nomino como *trayectorias cercanas*.

Esas trayectorias cercanas posibilitan un amplio conocimiento del otro, a tal punto que pueden anticipar cómo sus amigos reaccionarán ante tal o cual situación.

Conocimientos tácitos o implícitos en la acción más que conocimien-

⁷ Esto se relaciona con la noción bourdieana de conatus. El autor afirma que “el mundo social está dotado de un conatus, de una tendencia a perseverar en el ser, de un dinamismo interno, inscrito, a la vez, en las estructuras objetivas y en las estructuras “subjetivas”, las disposiciones de los agentes, y está continuamente mantenido y sostenido por acciones de construcción y de reconstrucción de las estructuras que en principio dependen de la posición ocupada en las estructuras por quienes las llevan a cabo” (2011: 1).

tos ‘inconscientes’ porque en la acción el cuerpo ‘sabe’, se anticipa, re-conoce las acciones de los otros en sus gestos y sus propios gestos. Hay un proceso de construcción cotidiano con los otros un co-natus que se desarrolla en un orden temporal una interacción no reflexiva (Ortega, 2004: 6).

Carla: ¿Creés que los padres elegirían otra escuela secundaria si no existiese esta que es parroquial?

Alina: No, no, no. La verdad que creo que seguirían eligiendo esta escuela secundaria porque más allá de que se los busque llevar a los jóvenes por el camino de la solidaridad y el compromiso con el otro, que uno podría pensar que son valores ligados al catolicismo, aquí no los obligamos a rezar, ni a confesarse, en eso los chicos tienen absoluta libertad. Entendemos que es la única escuela en Los Horcones entonces no corresponde que les imponamos un credo. Aquí vienen chicos pertenecientes a familias de otras religiones, aunque la mayoría son católicos. Entonces aún los padres que no adscriben al catolicismo están muy contentos con el secundario porque no buscamos convertirlos a fieles. Aquí los padres saben que cuidamos a sus hijos como ellos mismos (Entrevista a la directora, 2011).

Desde su función de socialización y relación con otros aparece esta escuela secundaria como un espacio de protección y formación humana que prolonga el cuidado en el seno familiar. Ya en otras charlas informales con algunos padres aparecía esta asociación entre la secundaria y un lugar seguro.

Alina, al mismo tiempo, me señala aquí otro vínculo interesante en este pueblo: el lazo escuela-religiosidad. Los valores religiosos, aunque sin el formato de obligatoriedad, se meten en la escuela y forman parte de la socialización de los jóvenes.

3.b. La parroquia. El padre Mario: “Para desenvolverse y crecer, hace falta seguir estudiando”

3.b.1. El conocimiento entre la escuela y la parroquia

A pesar de que el colegio es parroquial –por ende católico– y de gestión privada, ninguna de las familias que viven en este pueblo envía sus hijos a otra localidad, todos los jóvenes asisten a este colegio. Dado que es la única opción educativa en Los Horcones, asisten a esta escuela algunos

hijos de familias evangelistas⁸. Lo curioso es que más allá de que es este un instituto parroquial, fuera de la imagen de la virgen —que se ubica, como ya dije, del lado izquierdo al ingresar a la institución— y de las que se hallan en la dirección, no se encuentran otras huellas religiosas en las aulas.

La iglesia⁹, el templo, la parroquia, al igual que los clubes, la plaza, la calle son para esta localidad *un lugar* en los términos de Marc Augé.

De los jóvenes que entrevisté, en su totalidad han recibido el sacramento de la comunión y de la confirmación. Si bien no todos van a la misa de los domingos, sí todos me mencionan a la parroquia y dicen rezar y creer en dios. Muchos me relatan que en acontecimientos en donde están muy tristes por algo o, en su contrario, muy alegres, van a pedir o a agradecer a la parroquia.

Los habitantes de Los Horcones son en su gran mayoría católicos. El pueblo vive todos los años un acto y peregrinación importante cuando se le rinde homenaje a Nuestra señora de la Asunción, nombre que lleva el instituto secundario como ya comenté más arriba.

Cada año, al emprender la peregrinación es la escuela secundaria y los jóvenes que allí concurren quienes se ocupan de la organización de tal evento.

Como veremos en los capítulos que siguen, los jóvenes aun cuando ya viven en la ciudad viajan desde ella hacia el pueblo, el día de esta fiesta: “Es importante estar ese día en el pueblo” me comentan de diversas maneras los jóvenes durante su ingreso a la universidad.

Al respecto, en una de las charlas que tengo con Mario, el cura párroco, este me cuenta acerca de algunas conversaciones que mantiene con los jóvenes cuando ellos ya están en la universidad y remarca la curiosidad que le genera ver que aún en la ciudad regresan todo el tiempo al pueblo, ya sea para la peregrinación, para semana santa, y también el resto de los fines de semana no festivos.

La parroquia forma parte de la escuela objetiva y subjetivamente. En lo objetivo, porque como ya describí, la residencia del cura párroco forma parte del mismo edificio del instituto secundario. El cura puede ingresar a su casa ya sea por la puerta que da a la calle o por el secunda-

⁸ En el caso de los jóvenes de este sexto año no hay ninguno de otra religión que no sea catolicismo. Pero en el colegio hay algunos de religión evangélica asistiendo a otros cursos.

⁹ Puede verse cómo “la iglesia” es el término que los jóvenes utilizan para nombrar a la parroquia como edificación.

rio, y al revés: puede ingresar al secundario ya sea por la puerta principal o por la puerta que comunica ambas construcciones. Arquitectónicamente la casa del cura es una prolongación del secundario. Este diseño posiblemente en sus inicios haya sido pensado como una especie de pánoptico en los términos de Foucault (1986). Pues esta mutua comunicación permite al cura párroco entrar cuando quiera al secundario sin ser visto, o poder enviar a alguien para controlar. Sin embargo, cuando en la entrevista pregunto si conoce cuál es el origen de este diseño arquitectónico me responde que no lo sabe pero que supone fue pensado para que exista una fluida comunicación entre el secundario y el cura párroco.

En lo subjetivo, por varios motivos. En primer lugar es el cura quien elige a la directora del establecimiento a partir de su sistema de preferencias, pues no hace falta contar con algún criterio de antigüedad o currículo para dirigir el establecimiento educativo, solo basta con que el cura párroco crea que es la persona indicada para ese puesto. En segundo lugar, porque el cura es quien tiene la última decisión en actividades ligadas al secundario tales como definir en qué consisten algunos actos escolares y dónde se llevan a cabo, resuelve cuándo dar alguna charla y el eje sobre el que versa, soluciona, más de una vez, alguna situación disciplinaria, entre otros asuntos.

Los lazos entre el secundario y la parroquia en general y entre la directora y el cura en particular conforman ese espacio escolar donde estos jóvenes producen ciertas relaciones con otros y con el conocimiento escolar. Lo religioso aparece como un amuleto, como algo que brinda protección a la hora de rendir o aprobar. La expresión “rezó para dar un buen oral” que han reiterado estos jóvenes en más de una de las entrevistas que realicé con ellos, resume lo anterior.

3.b.II. Un cura pre-ocupado por construir vínculos

Sabemos que “el cura” en este lugar cumple un rol importante en la dimensión social del culto. En la cotidianeidad de los jóvenes el cura juega un papel fundamental. Es el cura que todas las mañanas hace visitas a la secundaria. Es allí en donde los jóvenes piden hablar con él, ya sea en grupos o de manera individual. Se generan allí espacios de “conversación, de escucha, de consejos que mueven (...)”.

Por otra parte, ante cualquier acontecimiento que rompa con lo habitual en la cotidianeidad escolar, es el cura –junto con la directora–

quienes toman las decisiones al respecto. Más aún, cuando la directora no sabe cómo comunicar algunas decisiones, le pide al padre Mario que sea él quien lo haga: “A él lo escuchan más”, me cuenta Alina en una de las entrevistas informales que mantengo con ella; “el padre Mario es serio pero es divino, y lo que dice, te llega”, me decía Rosario.

Sin lugar a dudas una autoridad basada en el carisma se juega en la figura que ocupa el padre Mario para los jóvenes –y no tan jóvenes– de Los Horcones.

Para Geertz (1994) el carisma se asocia a los centros activos del orden social donde se subraya la conexión entre estos y los valores simbólicos que posee el o los individuos.

Esos centros son esencialmente lugares en que se concentran actos importantes; constituyen aquel o aquellos puntos de una sociedad en los que sus principales ideas se vinculan a sus principales instituciones para crear una arena política en la que han de producirse los acontecimientos que afectan más esencialmente la vida de sus miembros. Es la participación en esas arenas y en los acontecimientos trascendentes que en ellas suceden lo que confiere carisma (Geertz, 1994: 148).

La religión, en este caso la católica, y las actividades organizadas desde la parroquia constituyen un centro en la vida social en este pueblo, a la vez que el pueblo es un lugar importante para la religión.

Mario: Un poco el objetivo es ese ¿no? Que un colegio parroquial sea un lugar de encuentro, de evangelización (...) me parece a mí, si bien soy el representante legal del secundario, igual los chicos no me dejan de ver como el cura, que a veces suele pasar que, a lo mejor donde el sacerdote es director pierde la figura sacerdotal o, y entonces el chico lo ve como el director, en cambio yo, aunque no soy director sino el representante legal, a las decisiones las tomamos juntos con Alina desde la dirección, trato de cuidar eso, me preocuparía que me vean como director y no como sacerdote, más allá de que a veces si hay que tomar una decisión, sancionar eh, o alguna decisión que seguramente a alguien no le va a gustar, eh, pero bueno mi misión en primer lugar, como le dije a la directora el primer día que vine, es ser sacerdote, entonces trato de cuidar eso y de que, que los chicos vean en mí el sacerdote del pueblo, de hecho en el colegio a la mañana después de hacer mi oración generalmente suelo ir un rato y bueno de acuerdo a la agenda de los docentes voy pasando por los cursos para ver quién puede o quiere conversar conmigo un rato.

Carla: ¿Y cómo serían esas mañanas en el colegio, o esas horas allí?
Mario: Y los voy a saludar, charlo, les hago algún chiste en los recreos. A la mañana las veces que pueda voy a rezar con ellos, después en algún aula si hay alguna situación para charlar, eh, para compartir algo (Entrevista a Mario, 2010).

Esta aguda observación que hace Mario en referencia a su especial cuidado en que los alumnos del establecimiento no dejen de verlo como el cura es algo interesante en cómo se va tejiendo esta trama. Su dedicación puesta a mantener la división entre las funciones que cumple —representante legal en la escuela y cura párroco dentro y fuera de ella— insiste a lo largo de su discurso. Es este un tema que lo preocupa y lo ocupa.

Si bien a la función directiva la ejerce Alina, Mario colabora y es consultado en las decisiones importantes que se toman desde la dirección, por lo que podríamos hablar de una dirección compartida. Sin embargo, Mario utiliza algunas tácticas para acentuar la separación entre su función como sacerdote y alguien que, en algún punto, conforma la dirección. Estas tácticas consisten en hablar con los chicos como cura y no como escuela. Este es un factor clave en una lógica en donde podría arriesgar la idea de que se mantiene una cohesión salvaguardando una separación.

Ir a la escuela buscando conversar con los chicos y rezar con ellos sanciona la acción como cura y la confirma como tal. La sanciona porque Mario está dentro de la escuela pero actúa como cura. Este “charlar con ellos” no es un charlar con los alumnos en su condición de estudiantes sino en su condición de jóvenes a quienes quiere evangelizar. Incluye las temáticas sobre las que versan estas conversaciones trascienden las fronteras de lo escolar.

Mario no conversa con los chicos como una continuidad de la escuela sino, justamente, marcando la diferencia. Va a la escuela y se relaciona con los jóvenes en la cotidianeidad escolar pero al mismo tiempo trata de diferenciarse y ubicarse en el lugar de cura “amistoso”. Desde el chiste, la complicidad y los valores religiosos es que genera el vínculo con ellos.

El cura es uno de los agentes que promueve el pasaje de la secundaria a la universidad ya que todo el tiempo pone al conocimiento en un lugar de valor, pues para él mismo el conocimiento ocupa una esfera de la vida que atraviesa y modifica. Lograr que los jóvenes de Los Horcones vayan a la universidad se constituye para el padre Mario en un interés en el que pone particular empeño. Los encuentros a solas o grupales en la escuela, las misas, las actividades organizadas desde la parroquia, son momentos

en donde el padre Mario insiste sobre la importancia de seguir estudiando convirtiendo a la universidad en un tema de conversación cotidiano.

Trae imágenes de la universidad y los impulsa a los jóvenes a pensarse en ella. Exalta los aspectos potencialmente favorecedores de estudiar, y lo hace no solo con los jóvenes sino también con sus padres. Manifiesta que para él mismo es importante estudiar, y despliega en efecto una diversidad de recursos para persuadir a los jóvenes –y a sus padres– de la importancia de tal posibilidad. Al “desenvolverse y crecer” lo presenta como consecuencia de “seguir estudiando” en un pueblo que para él es un lugar “ideal” que brinda protección.

Mario termina una de nuestras conversaciones apuntando: “Ojalá no me tenga que ir nunca de acá, este lugar es como mágico”. Se convierte en “mágico” porque allí se puede hacer. Aquí es donde el pueblo se constituye en lugar importante para la religión ya que de algún modo actúa como garante. Este encuentro entre el cura y el pueblo produce un fenómeno de co-acción. No es Mario en su función sacerdotal quien consigue tener efectos directos en los jóvenes sino que es Mario quien lo logra pero “en esta trama y a partir de ella”. Lo que Mario nombra como mágico es esta trama que le permite lograr una cierta eficacia simbólica.

3.c. La cooperativa. El presidente: las becas de estudio como una apuesta colectiva al formar profesionales del pueblo y para el pueblo

Otra de las instituciones locales que juega un papel fundamental en la posibilidad concreta de acceso a los estudios superiores es la Cooperativa de Luz y Fuerza que otorga becas a quienes no pueden costear sus estudios universitarios. Este, sin dudas, es un elemento clave en la configuración de este pasaje, para estos jóvenes del interior.

Cuando, en las calles de la localidad, me cruzo con la madre de Carolina, quien aparentemente será una de las beneficiarias de estas becas, ella me cuenta acerca de sus sensaciones en relación con el porvenir de su hija. Su mirada en torno a los estudios universitarios de Carolina se entrelaza inevitablemente con la posibilidad de la beca.

La Cooperativa de Luz y Fuerza de Los Horcones Limitada es una de las más grandes de la zona, y cuenta con varios servicios tales como: provisión de energía eléctrica a la comunidad y los alrededores, 520 kilómetros de líneas rurales de energía, provisión de agua potable, edificio de correo y casa de familia para el encargado, cine-teatro, antena de TV

por cable, provisión de gas natural domiciliario y servicios sociales para la comunidad como sepelios, salas velatorias, ambulancias, banco de sangre y becas de estudios universitarios. Sin dudas es esto último a lo que prestaremos especial atención en nuestro trabajo, por la centralidad de este servicio en el pasaje que nos ocupa.

Estas becas de estudio —que incluyen residencia en la ciudad, apuntes y gastos generales— son otorgadas a quienes no pueden costear sus estudios pero que además tienen una trayectoria educativa “exitosa”. Esta trayectoria “exitosa” se mide en función de las notas promedio de rendimiento académico en el secundario. Sin embargo, existen casos en que jóvenes tienen bajo promedio en alguna/s asignatura/s en particular y, si tales disciplinas no se relacionan con lo que el joven quiere seguir estudiando, la beca es igualmente concedida.

Para sostener la beca, a cambio, la cooperativa exige un rendimiento académico del 80% de materias cursadas y aprobadas en la universidad, con un promedio no inferior a siete.

Cuando lo entrevisto a René, el presidente de esta cooperativa, él me cuenta acerca de la flexibilidad de estos pre-requisitos para la obtención de la beca y pone énfasis en lo importante que es para la institución que los jóvenes del pueblo vayan a estudiar.

Carla: René, me decís: “Nos importa que los chicos vayan a estudiar”, ¿por qué?

René: Y porque es una jugada fuerte la que hacemos nosotros, cuando digo nosotros me refiero al pueblo todo ¿no?, al ser cooperativa, somos la representación del pueblo en sí, es una jugada importante porque es invertir en los chicos que son nuestra generación del mañana. Además tenemos buenas experiencias, es muy raro que abandonen cuando les das la beca, algunos se atrasan sí, pero terminan.

Carla: Y decime René, ¿tienen alguna estadística de cuántos de los chicos que tienen beca terminan la carrera, de cuántos la abandonan, de dónde trabajan luego de recibirse, etc.?

René: No, no tenemos una estadística muy cuidadosa de esos datos. Es decir, los datos están pero habría que ponerse a sacar cuentas. En términos generales te puedo decir que otorgamos unas cuatro o cinco becas por año, y siempre alguno cambia de carrera, y dependiendo el caso perdonamos que se equivoquen de carrera, ja ja, es decir, si vienen hablan, nos explican, le seguimos dando la beca para que hagan una nueva carrera el año siguiente diciéndoles que evaluaremos si le damos cinco años más o solo cuatro, porque sería que ya utilizaron uno, ¿me

entendés?, lo vamos viendo... si vemos que le va bárbaro en la nueva carrera, no le vamos a sacar la beca, sería terrible. Lo vamos viendo en la marcha, lo vamos dejando que siga pero exigiéndole que cumpla al menos requisitos mínimos (Entrevista a René, 2011).

En lo que René enuncia se percibe una especie de cuidado por el otro, en términos paternalistas de cuidado, a la vez que de puesta de límites. El “lo vamos viendo sobre la marcha” refiere a un acompañamiento de los jóvenes con beca en los vaivenes de la vida en la universidad a los fines de que no abandonen.

Habla de “jugada”, de “inversión”. Sin duda, hay en el otorgamiento de estas becas una apuesta colectiva del pueblo a fomentar la continuidad en los estudios universitarios y una apreciación que me resuena interesante: “Todos se vuelven a trabajar al pueblo”.

En los jóvenes de sectores sociales más bajos, quienes solo pueden continuar estudiando si obtienen la beca, se va configurando una especie de fundamento en donde el seguir estudiando tiene que ver con un “estudiar: *bajo, con, en, entre, para, por, según, tras* la beca”.

Hay algunos indicios que me hacen sospechar que la apuesta familiar y la del pueblo —en el otorgamiento de la beca— hacen que estos jóvenes signifiquen el ingreso a la universidad de una manera particular. A lo largo de las primeras entrevistas y grupos de discusión, pude ver cómo algo del orden del deber y del deber-se (a la familia, a la cooperativa y al pueblo), se juega en la relación que ellos construyen con el conocimiento. A la vez, este “deber ser” se consolida en el pueblo.

4. “Irse” del pueblo y conocer/desconocer la ciudad

La distancia geográfica que separa a este pueblo de los polos urbanos más cercanos en donde los jóvenes podrían comenzar sus estudios universitarios son distancias que se tornan más o menos largas (60 km hacia el sur para la ciudad más próxima con universidad pública y 160 km hacia el norte para la otra ciudad con casa de estudios) para poder hacerlas viajando cotidianamente, razón por la cual estos deben instalarse en la ciudad para poder cursar las distintas carreras.

A diferencia de cualquier familia urbana, esta “distancia” del orden de lo geográfico y también del orden de lo habitual sitúa a las familias frente a una serie de tensiones a la hora de pensar a sus hijos en la universidad.

Para los padres, que los hijos se vayan a estudiar implica indefectiblemente encarar la separación del hijo de la cotidianeidad familiar, y el enfrentamiento con los temores fantaseados sobre la peligrosidad y novedad de la ciudad, además de los problemas prácticos y económicos que conllevan alquilar un departamento o residencia en la ciudad.

La diferencia de posibilidades que genera tener la tierra como capital, o el capital para alquilar las tierras, o el no tenerlo; la diferencia entre ser propietarios de un comercio o ser empleados; la diferencia entre tener empleo o estar desocupado es lo que ordena y jerarquiza las posiciones sociales y marca alguna diferenciación en este espacio social a la hora de “irse del pueblo”.

Los jóvenes hijos de familias con campo (ya sea propio o arrendado) tienen diferencias en el modo de vivir lo cotidiano, ya sea ahora en el pueblo, a la hora de proyectarlo o más adelante, en la ciudad, a la hora de concretarlo.

Comprar un departamento en la ciudad genera condiciones diferentes de quienes alquilan, más aun de quienes solo pueden irse a estudiar a partir de la obtención de la beca de estudios que otorga la cooperativa de luz.

Tener la posibilidad de comprar un departamento conlleva no solo la tranquilidad de tener ya el problema de la residencia resuelto sino que, la mayoría de las veces, implica que conozcan la ciudad con anterioridad a mudarse a ella. Para estos jóvenes, la ciudad se advierte a partir del recorrido que hacen cuando acompañan a sus padres a realizar alguna compra mayor, a pasear o al médico, algunos otros cuando van a visitar a sus hermanos que ya estudian en la ciudad. Las expectativas de estos jóvenes cuando proyectan la universidad están más desprovistas de inseguridades.

Este saber, aunque breve, de la ciudad, abre el abanico a conocer otras dinámicas que no ofrece el pueblo, tales como actividades culturales o algunas dimensiones de lo urbano como pueden ser avenidas, semáforos y puentes. Este conocimiento sobre la ciudad tranquiliza a estos jóvenes y a sus familias.

De esta manera vemos cómo el poseer algún capital (en estos casos, el campo), posibilita ampliar el margen de oportunidades, así como las seguridades actuales y futuras para abordar proyectos a los que se aspiran. Siguiendo esta idea, podemos decir que:

La diferenciación económica va a estar vinculada con las aspiraciones; es decir, que las decisiones futuras se tomarán a partir de las posibilidades efectivas de ser realizadas. Asimismo, el campo de los posibles tiende a ensancharse a medida que uno se eleva en la jerarquía social, solo una minoría de privilegiados se beneficia de un conjunto de seguridades que conciernen al presente y al porvenir. Por lo tanto, el grado de libertad varía considerablemente, las potencialidades objetivas son definidas por el estatuto social y por sus condiciones materiales de existencia (Bourdieu, 2001: 73).

Por otra parte, en mi trabajo de campo me encuentro también con algunos jóvenes—sobre todo quienes van a alquilar u obtener beca— que no conocen la ciudad sino hasta que viajan por primera vez a inscribirse en el curso de ingreso. Otros han ido un par de veces cuando eran niños y dicen recordar únicamente muchas luces, gente y ruidos. Fracciones de ciudad, solo ocasiones, momentos que salpican la rutina del pueblo, aproximaciones a lo urbano que definitivamente no bastan para convertirla en próxima.

Al pensar la ciudad, imaginarla y mirarla desde la secundaria, las imágenes evocadas, para quienes aún no la han vivenciado, se relacionan con un lugar amenazante y peligroso. Este desconocimiento sobre la ciudad alarma a los jóvenes y a sus familias.

Más diferente aún es vivido el “irse a estudiar” para quienes son beneficiarios de la beca. Pues a este desconocer la ciudad se le suma la condición de “estudiar bajo la beca”. La necesidad de la obtención de la beca dispone a depender de tiempos y decisiones de otros. Se está a la espera de ser llamado, de ser seleccionado, de ser “beneficiario de” y entre la espera de estas decisiones de otros a veces los tiempos se dilatan y las ansiedades también.

Esta diferenciada relación entre los que conocen la ciudad y los que no, entre *los herederos* y *los becarios* constituye una condición para el desenvolvimiento en ese nuevo espacio urbano, que muchas veces está lleno de prejuicios.

La familia de Juliana—quien ha frecuentado reiteradas veces la ciudad— dice: “En un mes la nena ya se va a manejar sola, si cada vez que vamos ella sabe dónde están los mejores zapatos, dónde el cine, etc.”, al tiempo que la familia de Carolina teme: “La Caro no se va acostumbrar a la ciudad, cuando la conozca se va asustar, nunca vio tantas calles juntas y taaan grandes, te juro que yo tengo un miedo, no quiero ni pensarlo (...)”.

La ciudad se percibe lejana y también esa red de relaciones y dinámica de las interacciones que en ella se sostiene. El pueblo ofrece un tipo de interacciones cara a cara que nuclea y cohesionan a quienes viven en la misma comunidad. El “*mundo al alcance*” efectivo o lo que prefiero nombrar como “*mundo afectivo al alcance*” es la familia, los amigos, el pueblo. Esto es lo que está a mano, en el tiempo y en el espacio. La noción de “*mundo al alcance*” es trabajada por Schutz, en su libro *Las estructuras del mundo de la vida* y refiere a aquel sector del mundo que es accesible a la experiencia inmediata.

La familia, la escuela y luego el secundario, junto con los grupos parroquiales que acompañan y atraviesan los distintos ciclos vitales son los mundos intersubjetivos protagónicos y exclusivos de estos jóvenes hasta el momento.

Ahora bien, llama la atención que –más allá de las diferencias socioeconómicas– al terminar la secundaria todos los jóvenes de este pueblo piensan en seguir estudiando. Todos y cada uno de ellos hablan de seguir estudiando alguna carrera universitaria, la gran mayoría también se imagina residiendo en la ciudad. Llama la atención porque, como adelantaba en la presentación, hace unos años atrás ir a estudiar era impensable para la mayoría de los jóvenes que terminaban la secundaria en este lugar. Ir a la ciudad y hacer una carrera universitaria no ha sido una práctica frecuente en el pueblo, en cambio ahora el trabajo de campo empieza a mostrarme que sí lo es. Varias son las condiciones que se juegan en que este pasaje aparezca hoy en el horizonte posible.

Por un lado, los procesos de modernización fueron acercando las lejanías gracias a los beneficios del transporte público. Hoy es muy fácil viajar desde el pueblo a los centros urbanos más cercanos, ya que pasan por la localidad colectivos y trafics que –recorriendo y parando en cada uno de los otros pueblos que le siguen en su recorrido– llegan a la ciudad en pocas horas. Hace unos años esta posibilidad era impensable.

Por el otro, en este pueblo me encuentro con que quienes ejercen la autoridad dentro de las instituciones (Familia: padre y madre - Iglesia: cura - Escuela: directora - Cooperativa: presidente) se invisten de una fuerte carga simbólica. Las instituciones, en sí, ocupan un lugar central delineando, en parte, los modos de proyectar y proyectarse de los jóvenes.

Los devenires en torno a seguir estudiando se encuentran “comprendidos” y demarcados desde estas mismas instituciones. Instituciones que marcan límites y, por ende, que contienen, promueven en los jóve-

nes un horizonte claro y preciso en relación al a-venir. Para las instituciones el horizonte es “seguir estudiando” y brindan los soportes para que tal proyecto sea posible. Como veremos en el capítulo que sigue, ya desde la secundaria se trabaja la relación con el conocimiento pensando en la universidad.

Capítulo 4. Terminar la secundaria

1. Terminar la secundaria: “Entre el viaje, el baile de egresados, el buzo de la promo y el *no ver más a estos cabezones que conozco desde siempre*”

Ingresar a una escuela secundaria unos días antes de que comiencen las vacaciones de julio suele ser un caos: mezcla de confusión y desorden. Más aún suele serlo ingresar a un sexto año. Ingreso a este secundario cuyas instalaciones son sencillas pero muy cómodas. Apenas paso el hall de entrada veo a Alina, la directora. Al verme me dice “te estaba esperando”, luego me convida un mate. Acepto el mate y le comento que para realizar mis primeros grupos de discusión iré llamando a seis jóvenes por vez, para entrevistarlos grupalmente. Le pregunto en qué espacio físico puedo realizar la entrevista grupal y me ofrece el aula B: “Aunque está desordenada hoy, esa aula es cómoda y nadie los va a molestar”. Me advierte que Marta, la portera, aún no ha tenido tiempo de limpiarla y se disculpa por ello.

Ya con la llave del aula B en mano, me dirijo a la escalera caracol para subir –pues el aula de sexto se encuentra en el piso de arriba– y llamar al primer grupo.

Subiendo las escaleras me encuentro la sala de audiovisuales, que es un espacio utilizado para la proyección de videos. Por la ventana puedo ver unas sillas plásticas blancas y una pantalla grande con un reproductor de DVD. En la puerta leo un cartel que dice “Cuida esta sala, no es de la escuela, es tuya”. Al lado, está el aula de sexto, cuya cursada es por la mañana a excepción de los días que tienen educación física o tecnología. Llego, golpeo la puerta e ingreso.

El pizarrón, y todo el espacio áulico en sí, tiene las marcas propias

de un sexto año. Buzos que anuncian el año de la promoción –“la promo”–, banderas pintadas con frases como “sexto no se va”, nombres en todos los colores plasmados en la misma bandera, sillas ubicadas en ronda y un pizarrón gigante con un cartel que informa: “Reunión para organizar el baile de egresados: 3 de Julio”; este fue el escenario con el que me encontré cuando abrí la puerta, para invitar a seis o siete jóvenes a salir del aula e irnos a otra vacía y así comenzar con el primer grupo de discusión que le dio inicio a mi trabajo de campo.

Ni bien formulé mi pedido, no tardaron los veinticinco jóvenes en alzar sus manos: “yo quiero ir”, “yo, por favor, yo”, y frases de ese estilo acompañaban los brazos levantados. Explicué que todos en algún momento participarían de estos grupos de discusión y fue entonces que salí del aula acompañada por ocho jóvenes: cinco mujeres y tres varones.

Fuimos al aula B que estaba en desuso, era el fin de la jornada escolar semanal, pues era viernes y en la última hora. La pequeña aula que nos prestaron para conversar estaba llena de papeles por el piso; abollados algunos, otros no tanto. Había bancos desordenados y un pizarrón escrito. Nos disponemos alrededor del escritorio en varias sillas, los jóvenes se sientan de manera intercalada por género. Uno de los jóvenes se desanuda la corbata azul que resalta de su guardapolvo blanco. Me miran en silencio, como expectantes de que diga algo. Yo saco mi grabador y les solicito acuerdo para grabar nuestra conversación.

Aunque muchos me conocían, les cuento que soy psicóloga y explico que estoy comenzando con una investigación en donde lo que me interesa, en un primer momento, es re-construir cómo es que ellos están viviendo la finalización de la escuela secundaria, y ahondar en esa temática, y que las preguntas iban a girar en torno a si alguno de ellos estaba pensando en “seguir estudiando”, y en esos casos qué seguirían estudiando y por qué. Les digo que me interesa que me cuenten lo que ellos tienen ganas en relación a este proceso de “terminar la secundaria”, y que yo prefiero escucharlos y solo voy a preguntar si no entiendo algo.

Fue así que comenzaron espontáneamente, sin que yo formule ninguna pregunta explícita, a hablar de cómo están viviendo este último tramo por la escuela secundaria, sintiéndose “raros”, atravesados por “*sensaciones encontradas*” y salpicados por una “*mezcla de emociones*”, que no pueden definir con claridad.

Me cuesta explicarte lo que siento cada vez que pienso en que ya estamos terminando. De repente digo ‘Uaauuu’ que buenísimo está

esto: salir todos los fines de semana, que juntarse a pintar la bandera, que juntarse a organizar el baile, que si orquesta o DJ, que si el buzo de la promo lo hacemos gris o rojo... y todo está genial, pero ¿cuando pase? Y ahí entonces toda la alegría se transforma en tristeza. Me pone mal pensar que ya no los voy a ver tan seguido a estos cabezones que conozco desde siempre [Me lo dice refiriéndose a su grupo de pares, en un tono de voz bajo y agachando la cabeza; parece angustiado.] (Rodrigo, fragmento de grupo de discusión, 2007).

Hace de los cuatro años que le veo la cara a este gil (refiriéndose a quien tenía a su lado), si ahora él se va a estudiar a Río Cuarto y yo a Córdoba, eso va a cambiar, y ya estaba acostumbrado a verle la cara todos los días (risas). No, hablando en serio, este sexto año está mortal porque tenemos miles de actividades que nos unen y hacen que estemos siempre juntos de acá para allá, pero ni quiero pensar en lo que va a pasar de acá a seis meses cuando ya egresemos y no nos veamos todos los días. Por suerte cuando lo charlamos con el padre Mario él nos tranquiliza, nos dice que no lo pensemos así, que seguro nos vamos a seguir viendo, qué sé yo... es difícil igual (José, fragmento de grupo de discusión, 2007).

La relación cotidiana, el vínculo cara a cara construido desde la infancia aparece como protagonista. Son las experiencias con el grupo las que aparecen en primer plano cuando se les pide que cuenten cómo es esto de “terminar la secundaria”.

En los últimos meses antes de finalizar la escuela secundaria es un tópico común que surjan toda una serie de discursos y performances que mantienen cierto grado de repetición y se producen y reproducen en un horizonte de sentido compartido grupalmente. La elaboración de las remeras o buzos identificatorios del curso, la preparación de la cena de egresados o el viaje de estudios son objetos temáticos fetiches (Angeot, 2010) de los discursos juveniles.

Estos rituales (buzos, camperas, baile de egresados, viaje de estudios) que los jóvenes nombran en primera persona del plural “*estamos, vamos, somos*” parecen ser compartidos por todos, sin matices, construyendo una experiencia de finalización de la escuela secundaria y pasaje a la universidad que se percibe como homogénea. Al decir de Turner (2005) el pasaje inaugura, de este modo, una serie de rituales recurrentes a los que podría atribuírseles una producción de cohesión social en tanto crea un universo coherente bajo un plan simbólico.

Compartir un espacio y un tiempo, desplegar la cotidianeidad inmersos en un grupo social, según Dalmasso, facilita “naturalmente” la interacción. Los jóvenes perciben con alivio que sus diálogos se sustentan en los mismos presupuestos. La emoción se activa por las mismas cosas y se comprueba que hay un modo de concebir el mundo y el momento que están viviendo como “comunes”, compartidos por todos. Lo que para esta autora da lugar a aquella sensación de comunidad y pertenencia es el tejido naturalizante del “discurso social” (Dalmasso, 2011).

En este pueblo lo que permite estas condiciones de producción es el tejido social mismo, así la dinámica social de este pueblo es lo que otorga sensación de comunidad y pertenencia.

“estamos todos juntos para (...)”, “qué buenísimo está esto (...) que juntarse a pintar (...), que juntarse a organizar (...)”, “Me pone mal pensar que ya no los voy a ver tan seguido a estos cabezones que conozco desde siempre”, “hace de los cuatro años que le veo la cara (...) tenemos miles de actividades que nos unen y hacen que estemos siempre juntos de acá para allá, pero ni quiero pensar en lo que va a pasar de acá a seis meses cuando ya egresemos, y no nos veamos todos los días” (Fragmentos de diferentes grupos de discusión, 2007).

En el último tramo de la escuela media, en el momento de finalizar sexto año, se va configurando un espacio y un tiempo desde el cual los jóvenes imaginan cómo será el propio porvenir, conjeturan sobre el lugar que ocupará el conocimiento y la continuidad de los estudios en la universidad, como así también —en este caso— se figuran el lugar que ocupará el pueblo y la continuidad en la ciudad o viceversa. Lo que se produce allí bajo la enunciación de las transformaciones acaecidas en un momento vivido “entre dos mundos”, “entre acá y allá” y “entre ahora y después”, Arcanio (2015) lo nombra cronotopía de umbral. La *cronotopía de umbral* configura un pathos de duelo que incorpora: imperativos de disfrute de aquello que se perderá para siempre, tristezas por la irreversibilidad del tiempo, ansiedades ante lo perdido y lo desconocido que llega, presiones ante decisiones y situaciones que se construyen como definitivas (Arcanio, 2015: 122).

La temática que los ocupa gira alrededor de las actividades destinadas a juntar dinero para el viaje y baile de egresados, de las discusiones sobre el color y estética del buzo de “la promo”; experiencias todas que se viven intensamente y, dicen, los cohesionan como grupo.

Aquello que aparece espontáneamente como una especie de anticipación a la “disolución del grupo”, lo cual implicaría un cambio en la vida cotidiana, genera el inicio de un duelo, con todas las sensaciones que eso conlleva. Emergen sentimientos que muestran cierta inestabilidad emocional, una mezcla de tristeza, irritación, ansiedad, nerviosismo, impotencia, bloqueo y confusión es lo que aparece como distintivo en este pasaje.

1.a. El grupo de amigos

Investigaciones sobre jóvenes, más de corte sociológico como las de Mario Margulis (2004) y Marcelo Urresti (2002), coinciden en señalar al grupo como central entre los múltiples factores que configuran la juventud, definiéndolo como especialmente importante por el efecto que producen. Sostienen que los grupos junto al sistema de escenarios y ámbitos institucionales que hacen de marco al encuentro y la cotidianidad de estos, intervienen de manera decisiva en la rearticulación de los referentes básicos de la experiencia y del mundo de la vida.

Mónica Maldonado (2004), al referirse al mundo de las relaciones entre compañeros dentro de una escuela secundaria trabaja sobre la idea de “compañerismo”, nos dice que en la escuela existe una creencia muy tradicional acerca del compañerismo entre los jóvenes, en donde se establecen relaciones de camaradería entre los grupos. En su trabajo de investigación descubre cómo esta idea de compañerismo en realidad a veces es solo una creencia. A partir de su investigación, la autora explica antropológicamente cómo se configuran grupos –a veces enfrentados y con características disímiles– dentro de un mismo curso.

Investigaciones locales (Maldonado, 2004; Servetto, 2015; Molina, 2013) sostienen que las amistades en la escuela se asientan en un conjunto de diferencias que demarcan lazos de inclusión y afecto, pero que se dan en complejos procesos de distinción social que movilizan estudiantes adolescentes. Se constituyen grupos a partir de ubicaciones similares en el espacio social. Así

aquellos que se ubican en similares posiciones en el espacio social tienden a encontrarse de casualidad en la escuela y se hacen amigos, de este modo se naturalizan y ocultan los mecanismos de agrupamiento. La proximidad y el tiempo compartido, como rasgos que las y los estudiantes expresan en relación a los amigos, se desarrollan en un complicado contexto

de redefiniciones sociales donde la heterogeneidad no es sólo del curso, sino de los sectores sociales de los que provienen (Molina, 2013: 101).

En esta trama que estoy trabajando, si bien el curso está conformado por posiciones en el espacio social heterogéneas, el pueblo pone en marcha mecanismos compensatorios (como el ir todos a la misma escuela en la secundaria y la posibilidad de obtener becas para continuar estudiando en la universidad) habilitando disposiciones espaciales de cercanía (jóvenes que viven en la misma cuadra, y que van al mismo almacén, al mismo club, a la misma parroquia) que matiza las diferencias generando mayor proximidad social, lo que hace que al interior del curso no se evidencien diferentes grupos como sí ocurre en las escuelas públicas objeto de estudio de las investigaciones antes citadas.

En Los Horcones me encuentro con un sexto año en donde no hay repitentes, en el que todos ingresaron el mismo año a jardín de infantes y al mismo establecimiento, yendo también a la misma escuela y a la misma secundaria, llegando por ende “todos juntos” a sexto año.

Se recorre una historia compartida que posibilita a los jóvenes la construcción de vínculos fuertes que otorgan seguridad, porque les devuelven la imagen de sí mismos, a la vez que facilitan la concreción de proyectos comunes y estimulan un fuerte sentido de pertenencia. En este contexto cobra sentido que estos jóvenes resalten y pongan en valor con tanta fuerza la “unión grupal”. Puedo inferir cierta adscripción a esta idea de compañerismo, del *hacer todo todos juntos*, idea que sostengo tiene relación con el hecho concreto de que todos estos jóvenes hacen una trayectoria escolar –y no escolar– con un mismo grupo en donde, al mismo tiempo, convergen distintas trayectorias en una misma trama social.

Guadalupe Molina (2013) precisa a la amistad como una relación social que agrupa a los que tienen ciertos gustos, rasgos, cualidades o pretensiones similares, y que se encuentra caracterizada por la confianza, el “aguante” y la diversión. “Aguante” en su trabajo de investigación es una categoría nativa que significa apoyar, contener, escuchar, acompañar, lo que se relaciona con “estar con el otro en las buenas y en las malas”. Ello implica proximidad y tiempo compartido. Transitar días y años juntos es otra condición en la elaboración de este tipo de lazos afectivos (Molina, 2013).

En mi trabajo de campo, los jóvenes enlazan continuamente el tiempo compartido en la secundaria y fuera de ella con la construcción

de la amistad “verdadera”. Ramiro me dice que: “Amigos, amigos, o sea amigos verdaderos, serán siempre los del pueblo, quizá en la ciudad pueda conocer a otros changos y acercarme a ellos, pero mis amigos de verdad siempre van a ser estos, los que me conocen desde que soy chiquito” (entrevista individual, 2007).

La escolaridad compartida desde los cinco años a la actualidad hace que estos jóvenes pongan en valor un tiempo cotidiano en el que se comparte la rutina escolar. En sus relatos aparecen alusiones al tiempo juntos ligadas al pasarse a buscar para ir caminando al colegio, estar en las clases, en los recreos, en los tiempos de espera hasta la hora de educación física en el contra turno, los recorridos al volver del colegio al hogar y todo lo que allí se “charla”:

se comparten secretos, consejos, las complicidades de acercamiento al chico/a que me gusta, los problemas de la casa, se comparten chupinas, salidas y fiestas. Ese tiempo cotidiano va construyendo y sedimentando un tiempo duradero que funciona como garantía y fundamento para la amistad. Implica, en cierto modo, una expresión de mutuo conocimiento y demuestra al amigo o amiga y a terceros la constitución y continua actualización de sus sentimientos de empatía (Molina, 2008b: 3).

Carolina me comentaba: “Mis amigas, amigas son las chicas de acá, imagínate que juego con ellas en la vereda desde que tengo dos años. Se trata de toda una vida con ellas. Comparto todo, lo bueno, lo malo, todo desde que me levanto hasta que me acuesto” (entrevista individual, 2007).

Ahora bien, en este “comparto todo (...) desde que me levanto hasta que me acuesto” puede leerse que esa amistad no solo se construye en el tiempo escolar sino que además implica al tiempo extraescolar, tiempo que el vivir en un pueblo presta al reencuentro.

Sostengo que vivir en este pueblo e ir a una escuela única genera cierta proximidad social que hace que se borren las fronteras entre las categorías de curso y grupo de amigos. Para estos jóvenes, la centralidad otorgada al grupo adquiere un plus de protagonismo dado que hay un espacio y tiempo compartido con el idéntico grupo. Hoy este curso se define también como un mismo grupo.

Retomamos la idea de que las categorías de “curso” y “grupo” no designan las mismas cosas, por el contrario son bien diferentes. Mónica Maldonado (2004), en su libro *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pú-*

blica de los 90 presenta al curso como una categoría construida históricamente y explica antropológicamente cómo se configuran diferentes grupos dentro de un mismo curso, cuestionando la idea de “un curso como sinónimo de un grupo”. La autora se centra en

los procesos y los modos en que los adolescentes se seleccionan y clasifican entre sí, se buscan y se rechazan, se integran y se excluyen, momento en el que ponen en práctica representaciones sobre el “otro” –en este caso sus pares– y sobre sí mismos (Maldonado, 2004: 13).

Guadalupe Molina (2013) encuentra que en un curso no todos son amigos/as con todos, algunos integran algún grupo o pareja de amigos/as, otros no tienen amigos/as sino compañeros/as (buenos o malos) y otros andan solos. Además, aparecen ciertas rivalidades enunciadas como “broncas”, entre estudiantes y/o grupos, es decir enemistades, peleas, hostilidades, rencores.

Sin caer en una idea romántica acerca de los jóvenes que protagonizan esta investigación debo reconocer que su autodefinición de que “en el curso eran todos un solo grupo” coincidió con mis notas de campo; en este primer tiempo de observaciones y entrevistas en la escuela secundaria no fui testigo –o al menos no lo advertí– de conflictos intergrupales al interior de este sexto año¹.

1.b. Sobre trayectorias cercanas y continuas

Sabemos que hoy, en las escuelas secundarias, por dificultades más del orden de lo socioeconómico, predominan trayectorias discontinuas. Trayectorias discontinuas que delinear de una forma diferente la idea del espacio de sociabilidad juvenil como espacio de conformación de subjetividades por excelencia. Servetto (2005) afirma que los estudiantes son hoy pasajeros en tránsito que circulan por rutas que los conducen

¹ Mónica Maldonado encontró grupos, subgrupos, clasificaciones y conflictos intergrupales en un mismo curso, siendo su objeto de investigación las configuraciones grupales y las relaciones y sociabilidades juveniles. Sabemos que el conflicto es inherente al sujeto, por ende, afirmamos que en todo grupo hay conflictos. Tal temática, al no ser objeto de mi mirada no apareció –en apariencia– pero sabemos que hay que indagar mucho y de diferentes formas para que el conflicto emerja, es por ello que si bien todo indica que dentro de este curso hay cierta cohesión grupal, esto no quita que no haya conflictos intergrupales, subgrupos, clasificaciones y tipificaciones entre ellos.

a no afincarse en ningún lugar, a no comprometerse, a no involucrarse con nada ni nadie, porque “total ya me voy”. La autora da pistas sobre lo que ocurre en términos de subjetivación con esos grupos con trayectorias discontinuas. Sostiene que:

si bien las escuelas secundarias pueden ser vividas por los estudiantes como período de tránsito que los conduce hacia otro lugar o hacia otra etapa –universidad, trabajo, noviazgo, casamiento– en los últimos años, a esa etapa vital de tránsito se le agrega un estado de circulación interna; un año o dos y se cambia de escuela, sección o turno, se cambia de lugar para seguir permaneciendo en la escuela secundaria. Identidades que quedan expuestas ante la presencia del otro en la medida en que no hay conocimiento y reconocimiento del otro y las tensiones vividas o provocadas se resuelven o dirimen dejando la escuela, cambiando de turno, escapando del otro, con la ilusión de encontrar reconocimiento en otra parte (Servetto, 2005: 172).

En el caso de Los Horcones, puedo dar pistas sobre lo que ocurre cuando, por el contrario, esas trayectorias son continuas, ininterrumpidas y lineales. Puedo hablar de identidades atravesadas por una institución en donde los jóvenes encuentran reconocimiento en términos subjetivos.

Todos los jóvenes de este sexto año comenzaron el mismo año su escolaridad y atravesaron juntos exitosamente, en términos escolares (ya que ninguno fue repitente), todas las etapas: preescolar, escuela primaria y escuela secundaria. A su vez, en este grupo la escuela se establece como un lugar de reconocimiento como sujeto, pues se trata de un espacio en donde se genera un sentido y sentimiento de pertenencia, en donde se puede construir trayectorias comunes donde hay un “nosotros” como término de referencia².

² Elias (1998) haciendo un análisis sobre dos grupos sociales –establecidos y marginados– en la comunidad de Winston Parva, una vez que identifica a la distribución de oportunidades de poder como el problema central de las tensiones y conflictos entre establecidos y marginados, señala que las explicaciones a las cuales se suele recurrir para los diferenciales de poder en este caso no funcionan. Esto se debe a que los dos grupos no se diferenciaban en cuanto a su clase social, nacionalidad, procedencia étnica o racial, adscripción religiosa o nivel de educación, sino que la diferencia principal entre los dos grupos consistía en que uno era un grupo de antiguos residentes establecidos en la vecindad hacía dos o tres generaciones, mientras el otro era de recién llegados. El grupo establecido, además de poseer una cohesión y jerarquía interna, tenía un pasado común; había vivido un proceso de grupo que, viniendo del pasado y atravesando el presente se

Este grupo conformado desde la primera escolaridad ha sido soporte básico de la socialización de esta población juvenil debido no solo a la pertenencia a la misma institución escolar y la construcción de trayectorias continuas, sino a la alta probabilidad aún en términos demográficos de que compartan una misma calle, barrio o vecindario, configurando trayectorias biográficas cercanas. A esta superposición, en un mismo espacio, de prácticas y relaciones sociales las nomino *trayectorias cercanas*.

Esta configuración establece un marco específico para la conformación de las experiencias escolares y juveniles. Estas suscriben un conocimiento mutuo que posibilita generar lazos afectivos y construir amistades más densas. En una trama de trayectorias de este tipo son más las posibilidades que las limitaciones a que se generen relaciones de amistad, y también de noviazgo.

Aparecen mecanismos de negación sobre la finalización de la secundaria (“no queremos saber nada con eso”, “ni quiero pensar en lo que va a pasar”) porque terminarla implicará no vivir más en la trama del pueblo, y desde la ciudad ya no se podrá “ver tan seguido a estos cabezones que conozco desde siempre”.

Llama la atención que esta negación, en términos subjetivos, a pensar en terminar la secundaria aparece solo ligada al pensarse a futuro separado del grupo y/o la familia. Se evita pensar en el momento de irse del pueblo, pero no se niega el pensarse a futuro en relación al estudio y al trabajo. Por el contrario, terminar la secundaria para todos los jóvenes de este sexto año de Los Horcones es (sin aparecer en el horizonte otras opciones posibles) “seguir estudiando”. Los matices recién aparecen en el *qué* carrera, *dónde* y *por qué* estudiar.

1.c. Acerca de la rutina escolar

Toda rutina escolar está atravesada por los usos y regulaciones de los tiempos. En la escuela los usos y efectos del tiempo son diversos, sobre todo en relación a sus significados para los diferentes sujetos que en ella

proyectaba hacia el futuro proporcionándoles un conjunto de recuerdos comunes, simpatías y antipatías. Los recién llegados carecían de este pasado común y de esta proyección grupal de futuro. La conformación del grupo establecido como “nosotros” incide en la relativa autonomía de los individuos y la autoestima y conciencia están funcionalmente relacionados con la opinión interna del grupo.

participan (Quiroz, 1992: 92). En esta escuela me encuentro con docentes que comienzan sus clases diciendo: “No voy a dictar, tomen nota de lo que a ustedes les parezca relevante”, con profesores que les dan material extra a sus alumnos para ejercitar en sus casas, argumentando –en ambas ocasiones– que pronto ingresarán a la universidad. Los jóvenes, a su vez, se quejan frecuentemente de que tienen mucha tarea extraescolar y se enojan con los profesores que les proponen tomar notas porque “los hace pensar desde muy temprano”.

Sabemos que el uso del tiempo, dentro de la rutina escolar, es uno de los elementos más determinantes en el trabajo académico y, quizá, uno de los más significativos en la futura vida universitaria. Para Rockwell, el tiempo es una de las dimensiones más significativas de la experiencia escolar: “la distribución del tiempo dentro del horario escolar es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades” (Rockwell, 1997: 22).

Si bien el objeto de esta investigación está puesto en la relación con el conocimiento que los jóvenes construyen en la universidad –y no en la escuela secundaria– se me volvió necesario observar algunas horas de clase en la secundaria, pues sabemos que las prácticas de conocer y las formas de relacionarse con el conocimiento que se pongan en juego en la universidad estarán en relación con toda la trayectoria educativa previa. Fue entonces que realicé tres jornadas completas de observación de clases, a los fines de registrar, al menos una vez, cada una de las materias correspondientes al sexto año. Debo confesar que estas observaciones no formaron, en el inicio, parte de mi planificación metodológica, razón por la cual la sistematización de los registros fue débil. Solo tomaba nota de algunos intercambios que llamaban mi atención.

En términos generales, noté que el manejo del tiempo estaba en función del trabajo con los contenidos. En la mayoría de las clases se ponía el acento en la formación académica y se usaba más el tiempo para explicar cuestiones teóricas y también procedimentales (cómo hacer una monografía en la clase de historia, cómo tomar nota en la materia metodología de la investigación, cómo presentarse ante las autoridades de una institución en la hora de “intervención comunitaria”, etc.), y menos en tratar de regular la convivencia. Acostumbrada a realizar observaciones áulicas en otras escuelas secundarias públicas, este modo de regular los tiempos y la rutina escolar llamaron mi atención.

La ocupación del tiempo escolar o, más bien, un tiempo ocupado

por lo escolar es otro elemento significativo en la socialización de estos jóvenes. En su cotidianeidad aparece un tiempo reglado por lo escolar con hábitos de estudio y cumplimiento de tareas sistemático, que se van naturalizando como modo de proceder. Sumémosle a esto que los procesos de socialización y escolarización de estos jóvenes están –como trabajé en el capítulo anterior– fuertemente atravesados por los valores religiosos y dentro de estos el control, la minuciosidad y la perfección son algunos de ellos. Servetto señala que “la regularidad de una actividad y la rutina de una tarea son los cimientos de una disciplina, la cual no es otra cosa que una verdadera y auténtica educación moral” (2015: 293).

Me pregunto si estos modos, usos y regulaciones que se van haciendo cuerpo durante la escolaridad secundaria seguirán siendo utilizados en el ingreso a la universidad y cómo serán re-significados. ¿Serán estos “modos de hacer rutinarios” valiosos en el ingreso o, por el contrario, serán origen de desventaja en el momento de encontrarse con ese otro modo (no escolarizado) que propone la institución universitaria?

2. Terminar la secundaria es “seguir estudiando”: ¿qué carrera?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?

Pasó un largo tiempo de conversación entre que estos jóvenes dejaran de hablar del buzo, el baile, el viaje de egresados y la angustia que les generaba la separación física del grupo de amigos, ante este terminar la secundaria y seguir estudiando. Fue entonces que pregunté: ¿Y... ya saben qué van a estudiar?

Tal interrogante, rápidamente volvió a generar un clima de cierta angustia: “Noooo, no sé, todavía no me puedo decidir”, “Ay nooo, ni me hables que ya llega el momento de inscribirme y todavía no sé qué hacer” (fragmentos de diferentes grupos de discusión, 2007).

Las dudas en relación a la elección recrudescen a medida que se aproxima el fin del colegio secundario, para Ortega (2011) estas son el resultado de un conflicto con el conocimiento escolar.

Las incertidumbres alrededor de por qué carrera optar, aparecen cuando el sujeto comprende que elegir es des-elegir otras opciones, cuando entiende que en la selección se resignan otros mundos posibles. Cuando un sujeto selecciona, lo que hace es tomar una de entre varias alternativas, y en esta línea Mónica Maldonado (2004), nos advierte que debemos tener en cuenta que en estos procesos de selección, en la

re-presentación de sus elecciones, los sujetos juegan el rol que les fijó su pertenencia a una cultura, a un modo de vida que se “hace cuerpo” de forma tal que es ya parte de sus actos, de sus gustos, de su cuerpo, donde lo social y lo individual se funden y el sujeto pone en juego el mandato en el que lo instruyó su clase.

Según lo planteado por Bourdieu, a través de la formación de *habitus* los sujetos han sido impuestos e imponen un modo de seleccionar, de clasificar y de experimentar la realidad. Y es en esta estructuración de la vida donde los saberes inscriptos en su cuerpo se vuelven acto, y donde las diversidades sociales y culturales se vuelven desigualdad, pues parecen responder a una lógica “natural” y no a una construcción social estructurada y estructurante (Maldonado, 2004: 13).

El terminar la secundaria y empezar la universidad se decide a partir de las percepciones de estos jóvenes sobre la carrera a elegir, y con las expectativas que construyen acerca de la universidad, del mundo laboral y de sus propias posibilidades.

De estos veinticinco jóvenes solo uno de ellos relata que no va a estudiar, porque se quedará atendiendo el negocio de su tía; del resto, la gran mayoría, ya sabe qué estudiará y un porcentaje menor se debate entre dos o más opciones.

Entre las carreras más elegidas en este grupo están los profesorado (en matemáticas, en geografía, en historia, en educación especial) y las carreras vinculadas a la educación (licenciatura en pre-escolar y psicopedagogía). Las carreras de las ciencias humanas son en este grupo las más elegidas, pues, a las anteriores, se les suman carreras como trabajo social, comunicación social, recursos humanos y marketing. Aparecen también elecciones vinculadas al ámbito de la salud como licenciatura en producción de bioimágenes, odontología, ingeniería biomédica y bioquímica.

Entre los jóvenes que ya tienen la decisión de qué y dónde seguir estudiando nos encontramos con argumentos del orden del “gusto” por determinada área del conocimiento, o con argumentos del orden de la facilidad o habilidad por ciertas disciplinas. Al mismo tiempo, todos estos jóvenes hablan con cierta fluidez sobre lo que imaginan como mundo del trabajo al alcance, tras recibirse. Entre los jóvenes que aún no saben qué elegir, las expectativas en relación a la “salida laboral” parecen jugar un papel decisivo.

Veamos ahora cómo se construye esa elección, cuáles son los ele-

mentos que intervienen, ligada a qué, a quiénes y qué significa elegir en este entramado.

2.a. *“Voy a seguir estudiando lo que me gustó siempre”*

Muchos de estos jóvenes al relatarme por qué eligen estudiar tal o cual carrera me hablan de un gusto por determinado campo del saber, dentro de este gusto resaltan algún “saber hacer”, alguna habilidad y/o facilidad para hacer o “resolver” dentro del campo de conocimientos en el que se inscribe su elección. Sin embargo, sabemos que el “gusto” se encuentra siempre anclado en la trayectoria y nunca separado de lo social, pues es una construcción:

“yo voy a estudiar odontología porque siempre me gustó, además tiene algo de cálculos y yo soy bueno para eso”, “yo voy a seguir educación especial porque me gusta mucho todo lo que tenga que ver con la educación, y los niños con necesidades especiales me encantan, tengo facilidad para relacionarme con ellos”, “yo elegí profesorado en matemáticas, porque me gusta, desde cuarto año empecé a ayudar a mis compañeros, así a explicarles, a dar particular” (Fragmentos de grupos de discusión, 2007).

Este último argumento es el que plantea Carolina, en el primer grupo de discusión. Ella al contarme que seguirá estudiando profesorado en matemáticas se refiere todo el tiempo a su trayectoria educativa hasta entonces exitosa, ella define la construcción de su gusto por la enseñanza de las matemáticas a partir de aquello que “le sale bien” o que “no le cuesta”:

... desde cuarto año empecé a ayudar a mis compañeros, así a explicarles, a dar particular, que andaba bien en el colegio. Así como que les explicaba a ellos y me gustaba, la pasaba bien, entonces pensé que me podía ver como docente, y es lo que me gusta y lo que hasta el día de hoy me quiero ver como docente (...) Y bueno matemática al principio primer año, segundo odiaba matemática y después como, de tantas horas sentada estudiándola, para mí fue que me empezó a gustar, tenía una prueba, me gustaba estudiarla, no me costaba, me costaba menos que una materia teórica y de ahí me empecé a interesar más por matemática y es lo que me gusta ahora. La Alina (directora de la secundaria) también siempre me dice que me ve para matemáticas (Carolina, fragmento de entrevista en profundidad, 2007).

Dentro de los autores que trabajan la noción de relación con el saber, Beillerot afirma que esta

parece sugerir una disposición de alguien, no hacia el conocimiento o los saberes, sino hacia el Saber, una disposición que implicaría que el enunciador se refiere, para sí mismo o para otros, a pensamientos, imágenes, conductas o actitudes identificables y en parte colectivas (1998b: 44).

Encontramos aquí una acentuación del saber como verbo, no así de los saberes específicos, y una relación o disposición íntima de un sujeto hacia la acción que implica el saber.

Esta *disposición íntima* encierra gustos y disgustos por determinadas disciplinas y vivencias personales en relación con ese conocimiento en juego, vivencias que abren las puertas hacia determinadas carreras, o las cierran para siempre.

La noción de relación con el saber no puede ser pensada al margen del concepto de *capital cultural*. De hecho, no podemos pensar su construcción sin tener en cuenta los capitales culturales y escolares que los sujetos adquieren a lo largo de su trayectoria de vida. Dicho capital cultural puede existir bajo tres formas: en el *estado incorporado*, en el *estado objetivado* y en el *estado institucionalizado*. Todos estos estados nos permiten pensar la construcción de diferentes relaciones con el conocimiento articuladas con la trayectoria escolar y familiar de los sujetos. Tal como es expresado por Bourdieu: “Usuarios de la enseñanza, los estudiantes son también su producto y no hay categoría social cuyas conductas y aptitudes actuales impliquen más la marca de adquisiciones pasadas” (1964: 28).

En pocas palabras, la relación con el saber, el gusto –o disgusto– por determinada área de conocimientos, se construye ligada a esos estados del capital cultural. En primer lugar, en torno a la incorporación del capital cultural bajo la forma de *habitus* y *disposiciones* personales duraderas y la adquisición de saberes específicos. Estas disposiciones deberán ser adquiridas por los sujetos con un cierto trabajo –ya que no es recibido como una herencia directa–. De este modo, lo que se pone en juego es la incorporación de cierto “cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir” (Bourdieu, 1964: 38). Esto sería “la predisposición socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que

hacen que uno se sienta en ‘su lugar’ o ‘desplazado’ en la institución”. En este sentido, continúa Bourdieu, los estudiantes más favorecidos no solo heredan entrenamientos y actitudes que les sirven en sus tareas académicas sino, además, saberes y saber-hacer, gustos y un “buen gusto” que les permite cierta rentabilidad académica ligada a la lógica de los “campos” (1964: 28-32).

En segundo lugar, se construye en relación con los bienes y propiedades culturales disponibles para el sujeto en función de su pertenencia social y familiar—factibles de ser recibidos como herencia—. Y, por último, se construye articulada a la adquisición de títulos escolares, o sea, al capital cultural institucionalizado. Los títulos funcionan a la manera de patentes que otorgan a quienes los poseen un cierto valor o reconocimiento.

Esto nos retrotrae a lo ya planteado por Hatchuel (1999) al pensar la articulación de la relación con el saber y la institución; y a su vez nos conduce a considerar cómo se juegan las apuestas e inversiones educativas posibles de las familias en la relación con el saber.

Ahora bien, ya sabemos a partir de los desarrollos de Bourdieu, acerca del sentido social del gusto. Aquello que nos gusta o no nos gusta tiene que ver con el *habitus*, la *posición en el espacio social*, los *capitales*, la *trayectoria*; y por lo tanto también con esos “otros” que aparecen significando nuestra trayectoria. El “gusto” no tiene un valor en sí mismo sino en relación a los demás. Veamos entonces ahora cómo es que esos otros se juegan también en la construcción de esta elección.

2.b. “Voy a seguir estudiando eso, porque me ven haciéndolo”

Siguiendo con los argumentos en relación a la elección que realiza Carolina, podemos ver cómo ella da cuenta, en multiplicidad de palabras, de la importancia de las miradas y juicios de los otros en la construcción, no solo del gusto por determinados saberes, sino también en la percepción de lo posible, lo probable y lo imposible para ella. Tal como afirman Bourdieu y Passeron (1995): La *legitimidad de los veredictos escolares* penetraría en los sujetos, convirtiéndose en verdades que no se exponen a la discusión sino que se van sedimentando, lentamente, en imagen que los sujetos tienen de sí y de sus posibilidades. Esta imagen, construida desde los juicios de los otros, se expresaría en apreciaciones sobre las propias condiciones y perspectivas de futuro.

En su trayectoria, y en función de distintos otros que la nombran,

Carolina construye un conjunto de creencias acerca de sus propias condiciones y destino universitario:

... hablé con la Norma (profesora de matemáticas de los primeros años de la secundaria) la Norma... que ella siempre me vio, me conoce, mi forma de estudio y todo, y le conté que iba a estudiar profesorado en matemática, y ella como profesora me dijo que sí, que tenía todas las condiciones para estudiar esa carrera y es como que eso te da, te alienta un poco (...) me dijo: muy bien, espero que sigas así, viste eso que decís: bueno, muy bien, ese aliento tan importante que te dan... (Carolina, fragmento de entrevista en profundidad, 2007).

A su vez, pareciera que el “tener que tener” éxito en sus estudios universitarios se lo debiese a alguien. Podemos inferir que este “alguien” incluye la institución cooperativa que otorga la beca. Así, Carolina siente que deberá algo que en algún momento tendrá que devolver. Esto puede leerse literalmente en lo que ella dice: “... de alguna manera yo tengo que devolver esto que me están dando, aunque sea volviendo a trabajar a mi pueblo, me debo a él...”.

Esos otros en la significación de la propia trayectoria aparecen reforzando la elección, o negándola (a tal o cual opción) desde el principio, no solo en el caso de Carolina, sino en muchos otros de estos jóvenes.

José, en la entrevista individual que realizo en el mes de octubre, me cuenta que quiere estudiar odontología como su vecino Eduardo:

Yo cuando voy al consultorio del Eduardo miro las cosas, toco los aparatos y me encanta, siempre me gustó. Él me dice que está bueno que estudie esto, siempre da un montón de argumentos y me motiva para que elija esto (...) De chico que me interesa (...) también alguna vez pensé en medicina, pero hace más falta odontólogos que médicos acá en el pueblo, por eso me inclino más por odontología. Es importante pensar en lo que hace falta también (José, fragmento de grupo de discusión, 2007).

Aquí aparece un tercero que asiente y aviva su elección, a su vez el pueblo también aparece aquí como un “otro” con necesidades (“hace más falta odontólogos que médicos acá en el pueblo”) que se hacen escuchar a la hora de pensar en qué elegir. Al mismo tiempo la familia espesa y da cuerpo a esta elección cuando le plantean la posibilidad de que tras recibirse podrían ayudarlo a instalar su propio consultorio: “mi

mamá está chocha con que estudie odontología, con mi viejo me dicen que después cuando termine la carrera me van a poner un consultorio, no sé de dónde van a sacar la plata les digo yo (risas)” (José, fragmento de grupo de discusión, 2007).

Magda también plantea una situación similar:

Acá hace falta alguien que haga radiografías, la gente está cansada de viajar para hacerse estudios, los otros días mi hermana tuvo que ir como tres veces a Río Cuarto para hacerse rayos X, es una vergüenza, hace falta. Ya le dije a mi papá que vaya ahorrando para ayudarme a comprar los equipos. Y él me dice: Espero que te recibas (risas) (Magda, fragmento de entrevista en profundidad, 2007).

Nuevamente aparecen, en el discurso de Magda, las necesidades del pueblo, y lo que “se dice” en relación a ella y sus capacidades. Su paso exitoso por la secundaria también emerge cubriendo de “certezas” la elección.

En estos jóvenes, las necesidades del pueblo, los juicios de los padres y los veredictos escolares se entrelazan construyendo el gusto por una disciplina o área de saberes y definiendo así una elección en donde la apuesta está llena de expectativas en relación al durante y al después de una carrera. Es también ese “después de una carrera” lo que define, en parte, el qué seguir estudiando. Las expectativas que se construyen en relación al mundo del trabajo ocupan un lugar central a la hora de decidir, abriendo o cerrando las puertas para tal área del conocimiento.

2.c. *“Voy a seguir estudiando eso, para volver a trabajar al pueblo”*

Al seguir tematizando en relación a este “seguir estudiando” —¿qué carrera?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?— no tarda en aparecer esto que desde el inicio forma parte de mi objeto de indagación: las expectativas en relación al mundo del trabajo, o lo que ellos nominan como la “salida laboral”.

“Lo más importante para decidir qué estudiar es pensar en cuál sería la salida laboral”, “es crucial saber más o menos qué salida laboral tiene esa carrera, cómo sería el trabajo después, adónde sería, y todo eso”, “yo creo que me decidí cuando empecé a imaginarme dónde trabajaría, cuál sería la salida que tiene la profesión después de recibida, y eso me encantó”, “la salida de trabajo que tenga la carrera que uno

elige te define dónde y con quiénes vas a trabajar, y eso no es menor” (Fragmentos de diferentes grupos de discusión, 2007).

La importancia otorgada a las perspectivas imaginadas por los jóvenes en relación al mundo del trabajo aparece de manera recurrente. Cuando los jóvenes dicen “es crucial saber más o menos qué salida laboral tiene esa carrera, cómo sería el trabajo después, adónde sería, adónde estaría uno y todo eso”, sin lugar a dudas le otorgan a lo que ellos imaginan como salida laboral una importancia decisiva. Ahora bien, ¿qué dicen cuando se interrogan por el “¿dónde sería?” y por el “¿dónde trabajaría?”, ¿qué implica que al pensar en la salida laboral, al anticiparse a ese que-hacer, cobren importancia radical *el dónde y con quiénes*?

Podríamos arriesgar la idea de que para alguien que creció en esta trama un largo tiempo, el pensarse viviendo de manera permanente en otro lugar implicaría el riesgo de quedarse viviendo en una permanente indeterminación. Esa incertidumbre en relación a irse del pueblo que plantea el a-venir se resuelve negando la idea de irse como opción definitiva y construyendo la certeza de que se retornará a la misma trama una vez recibido. Pensarse trabajando en el pueblo, en ese lugar conocido y dador de protección es un anticipo que tranquiliza. En esto de anticiparse está la idea de comenzar a sentar como seguro que vaya donde vaya a estudiar, voy a volver a vivir acá: al pueblo. Para estos jóvenes estar en el futuro con las certezas que brinda el presente es un modo de contener la indeterminación. Prever, anticiparse es una forma de tranquilizarse también.

La preocupación por el dónde y con quiénes trabajar son temas que aparecen en las entrevistas la mayor parte de las veces de manera espontánea sin que yo haya preguntado sobre esto, emergen como parte de las explicaciones que estos jóvenes *me* brindan y *se* brindan sobre el porqué de su elección.

Rodrigo descarta el estudiar geología porque tal carrera le impedirá volver al pueblo una vez recibido:

Después de pensarlo mucho decidí que mejor no voy a seguir geología, leí el plan de estudios y la verdad es que me encantan las materias pero me conozco y sé que no me voy a bancar el tema de no poder volver al pueblo, porque dicen que para desarrollarte en esa área es necesario irte luego a trabajar al sur del país, y no quiero... yo solo me voy a ir a estudiar a Córdoba por un tiempo (...) así que ahora que ya descarté

esa opción no sé todavía qué voy a elegir, pero tiene que ser algo que después me permita laburar acá en mi lugar, yo podría elegir una carrera si pudiera elegir irme (risas) (Rodrigo, fragmento de entrevista en profundidad, 2007).

En esta misma lógica podemos pensar que José descarta el estudiar medicina, y se inclina por odontología, pensando en qué quizá siendo médico no podrá volver al pueblo una vez recibido.

Cuando nos dice –como trabajábamos más arriba– “también alguna vez pensé en medicina, pero hace más falta odontólogos que médicos acá en el pueblo, por eso me inclino más por odontología” nos está señalando su interés por retornar y volver a trabajar a la localidad.

Cuando menciona la importancia de “pensar en lo que hace falta también” nos está hablando de las posibilidades de un mundo del trabajo local, que se circunscribe al mundo al alcance efectivo. Está ligando el mundo del trabajo, al mundo del trabajo *en* y *para* el pueblo.

Presentando una lógica parecida, pero justamente al revés, Magda no descarta ninguna opción previa sino que selecciona mirando lo que para ella es su único mundo posible: el pueblo. Pensar en una alternativa laboral a una profesión que aún no hay en la comunidad, la impulsa a imaginarse, pensarse, verse como radióloga, como profesional que traerá –con la ayuda económica de su padre– esto de las “técnicas en bioimágenes” al pueblo. Ella me cuenta preocupada que “acá hace falta alguien que haga radiografías” que la “gente está cansada de viajar para hacerse estudios”.

A partir de estos relatos puedo advertir que para estos jóvenes las expectativas en relación al mundo del trabajo son tenidas en cuenta a la hora de elegir una carrera universitaria, pero no en términos de salida laboral, de mercado de trabajo global, sino que la preocupación se plantea en relación con las posibilidades laborales futuras en el pueblo, con las oportunidades de mercado de trabajo local. No importa estudiar una carrera prestigiosa, rentable para el futuro y con gran campo de inserción laboral, sino que lo que importa es estudiar una carrera que asegure, a futuro, la “vuelta al pueblo”.

En los argumentos de por qué eligen una carrera y no eligen otras, podemos vislumbrar cómo en esa elección se juega su pertenencia a una cultura: la cultura de pueblo; a un modo de vida que se internalizó de forma tal que es parte de sus actos, de sus gustos, de su cuerpo, donde lo social y lo individual –como decía arriba Mónica Maldonado– claramente se funden.

Así, aquellas expectativas relacionadas al mundo del trabajo, que al comienzo pensé en un plano abstracto, se ligan al pueblo.

Las significaciones encadenadas a la vida en el pueblo, a no querer perder ese mundo significativo y conocido de relaciones sociales, aparecen no solo en la proyección de querer volver a futuro, sino que, además, en algunos casos, asoma la necesidad de no perder “ese mundo” en este momento. Inclusive, algunos de estos jóvenes quieren estudiar carreras cuyo cursado no implique un cambio en su lugar de residencia ni siquiera temporalmente, esto es, “seguir estudiando, pero sin irme del pueblo”.

2.d. “Voy a seguir estudiando eso, porque no quiero irme del pueblo”

En un porcentaje menor, pero también presente, dos jóvenes implican “al pueblo” en su determinación de qué seguir estudiando, pero no pensando en la vuelta a trabajar a posteriori, sino pensando en no tener que irse (a la ciudad) para estudiar, y sin embargo poder estudiar de todas formas. Es así que Rosario decide estudiar trabajo social como carrera terciaria en un pueblo vecino y Luciana elige magisterio que se puede cursar en otro pueblo, también cercano, lo cual le permite volver todos los días a dormir a Los Horcones.

Aunque a Rosario le gustaría hacer trabajo social en Córdoba, opta por hacer la misma carrera pero a nivel terciario en un pueblo vecino, argumentando que de esta forma se hace más corta la carrera y se disminuyen los costos. Ahora bien, ¿qué costos disminuyen?

Rosario: Mirá que lo pensé y lo pensé ¿eh? (sonríe) y yo sé que trabajo social, que es lo que me gusta, es más lindo y más completo en la Universidad Nacional de Córdoba, miré el programa, todo, y me encanta, pero también es una discordia irse a estudiar a Córdoba que es tan lejos, si tengo la misma carrera acá en el pueblo de al lado. Tá bien, es terciaria acá, pero bueno, son menos años y son menos costos.

Carla: ¿Menos costos?

Rosario: Claro, menos costos económicos para mi familia. No es lo mismo que me tengan que bancar un departamento en Córdoba con todo lo que eso implica, que tener que pagar cinco pesos por día para viajar a cursar. Estudiar viajando es otra cosa.

Carla: ¿Otra cosa en relación a qué?

Rosario: En relación a todo, a lo económico principalmente.

[Se genera un silencio que me pone incómoda.]

Carla: Principalmente a lo económico y secundariamente, a qué otras cosas, es 'otra cosa' como decís vos?

Rosario: En relación a un montón de cosas, a no extrañar, a seguir cenando en mi casa, con mi mamá y mi papá, a seguir durmiendo en mi cama, viendo crecer a mis hermanitos, yendo a la parroquia, al grupo juvenil. No abandonar la vida que tengo, mis vínculos (...) o sea a las chicas (refiriéndose a sus amigas) no las voy a ver tanto porque casi todas se van a estudiar, pero bueno... seré yo quien las espere el fin de semana con todo organizado para las previas (risas). Yo creo que así, quedándose es muuuucho más posible que me reciba.

Carla: ¿Por qué decís eso?

Rosario: Porque creo que si me tuviese que ir me la pasaría llorando, extrañando, me querría volver y seguro eso haría que deje la carrera, en cambio estudiando tan cerca no hay forma que no termine (risas). Prefiero estudiar viajando porque así es todo más seguro (Rosario, fragmento de entrevista en profundidad, 2007).

Siguiendo con los argumentos que me ofrece –y se ofrece– Rosario, podemos ver cómo ella da cuenta de los costos y beneficios que tendrá el no irse a estudiar en la construcción, no solo de la elección de qué y dónde estudiar, sino también en la percepción de lo probable y lo imposible para ella.

Para Rosario es pensable la finalización de una carrera si ese cursado no implica el cambio, la mudanza, la migración a otro territorio, “así es todo más seguro” me dice. No tener que irse para estudiar es, para ella, más seguro. No abandonar la vida que tiene es, para ella, no abandonar sus vínculos y las seguridades que estos le ofrecen.

En esta percepción de lo posible o imposible para sí, vemos en sus enunciados que en el *estudiar viajando*, no solo se disminuyen los costos económicos como plantea, sino que también, implícitamente, va desplegando otros costos que se aminoran, costos que, para ella, serían imposibles de “pagar”.

Para Rosario, a la hora de pensarse estudiando en la ciudad aparecen deseos incompatibles. Estudiar lo que más le gusta y no irse de casa no pueden ser cumplidos al mismo tiempo. En sus palabras: *es una discordia irse a estudiar a Córdoba*. Si entendemos que “discordia” alude a una situación de enfrentamiento o disputa entre personas o grupos debida a una falta de acuerdo en las opiniones o deseos, nos preguntamos entonces: ¿Qué deseos se están oponiendo, y de quiénes son esos deseos? Ahora bien, sabemos que el uso de las palabras es ambiguo. Quizá con

“discordia” ella quiera decir otra cosa. Podemos leer esta discordia como sinónimo de disputa, de infierno, de conflicto, de disenso, etc., lo cierto es que en el contexto en donde ella refiere que irse a estudiar a Córdoba es una discordia me está diciendo que el irse a la ciudad y separarse de su familia es lo que hace que ella descarte estudiar trabajo social en la ciudad y elija (aunque el programa le guste menos) hacerlo de manera terciaria en el pueblo vecino a su localidad. Otra vez “el pueblo” aparece determinando la elección de carrera.

De la misma manera que Rodrigo y José descartan estudiar geología y medicina, respectivamente, porque tales profesiones les impedirían volver al pueblo a trabajar, Luciana, con una lógica similar, descarta el estudiar música que es lo que enuncia como *lo que realmente le gusta*, porque no quiere irse del pueblo ni siquiera para estudiar. Pensar en irse, para ella, *es una locura*.

Luciana: De irme a estudiar afuera del pueblo me iría a estudiar música, que es lo que realmente me gusta (...)

Carla: ¿Averiguaste algo sobre la carrera de música?

Luciana: Sí pero no, o sea, sí averigüé, pero es una locura irme a estudiar, es lejos. Creo que mejor voy a estudiar magisterio, que también me gusta, y la puedo hacer acá en X (pueblo cercano), solo viajando, sin la necesidad de irme a un lugar tan lejos.

Carla: ¿Y entonces qué vas a estudiar?

Luciana: Magisterio, acá. Me quedo acá, en mi lugar, que es más seguro.

Carla: ¿Qué es más seguro?

Luciana: Y es más seguro todo, el lugar (...) por ejemplo, Río Cuarto es recontra peligroso, al Ariel (un vecino) le robaron como dos veces y eso que no viaja nunca, no quiero pensar lo que debe ser Córdoba, vos ves los noticieros y te espantás. No quiero eso para mi vida.

Carla: ¿Y qué querés para tu vida?

Luciana: Tranquilidad, familia, barrio, salir al kiosco de noche, volver a cualquier hora, estudiar en mi pieza que estoy tranqui (...) prefiero resignar música y estudiar magisterio, que ojo también me gusta mucho, y quedarme acá en mi casita (Luciana, fragmento de entrevista en profundidad, 2007).

Luciana elige magisterio que se puede cursar en un pueblo cercano al suyo porque no quiere irse a la ciudad. En su relato, lo urbano aparece como peligroso y amenazante, a tal punto que le impide pensarse en ese

otro lugar imaginado: la ciudad; y elige quedarse en el lugar, no imaginado sino vivido hasta entonces: el pueblo.

La ciudad, lo desconocido le *hace mal de solo pensarlo*, no quiere *eso* para su vida. ¿Qué es *eso* que no quiere para su vida? Las inseguridades que liga en su imaginario a la ciudad. ¿Qué es *eso* que quiere para su vida? Las seguridades, certidumbres, certezas y comodidades (cenar con sus padres, usos del tiempo y el espacio a su discreción; volver a cualquier hora, estudiar en su pieza) de su vida cotidiana que liga al pueblo.

Carla: ¿Y cómo es que te gusta magisterio?

Luciana: Y bueno, que puedo estudiarla sin la necesidad de viajar toda la semana, porque ni siquiera se cursa todos los días, eso es fundamental. Pero también es como que me veo, siempre me gustó explicar así a mis compañeros, les he dado particular en materias como la de la Laura (profesora de intervención comunitaria) soy buena explicando teórico y me gustan los niños. Creo que estudiando algo así que me gusta (...) más todas las comodidades disponibles que me brinda no moverme de mi casa, salvo algunos viajes excepcionales acá cerca, me va a ir excelente, ahhhh (risas), ya si tengo que viajar, andar con miedos a que me roben, a que si es de noche, a cruzar la calle, porque hasta miedo de cruzar la calle me da, etc., etc... ya me voy a enroscar, no me voy a poder concentrar estudiando, voy a estar incómoda y ahí sí es altamente probable que me vaya para la mierda en cualquier carrera que elija (Luciana, fragmento de entrevista en profundidad, 2007).

Luciana, en multiplicidad de palabras y situaciones, va construyendo a ese otro desconocido que es la ciudad, en referencia de este otro conocido que es el pueblo. Así, en función de lo que se imagina experimentar viviendo en otro lugar, construye un conjunto de creencias acerca de sus propias condiciones y destino universitario: implícitamente va asociando la ciudad al fracaso y el pueblo al éxito escolar. Su trayectoria exitosa, sumado a una serie de condiciones ligadas a la comodidad y la tranquilidad, que solo se aseguran viviendo en el pueblo, son para ella el camino directo al éxito escolar.

Vemos que lo que para Rosario es *una discordia*, para Luciana es *una locura*. En este sentido, Rosario me dice “estudiar viajando es otra cosa (...) prefiero estudiar viajando cotidianamente porque así es todo más seguro” y en la misma línea Luciana me cuenta que para ella estudiar viajando le *asegura tranquilidad, familia, barrio*, y un sinnúmero de co-

modidades. Tanto para Luciana como para Rosario las relaciones con el conocimiento en la universidad solo pueden pensarse construidas desde el pueblo.

Ahora bien, ese significante tan recurrente que enuncia “eso que es otra cosa” aparece también refiriendo a la universidad y a sus lógicas particulares.

En lo que sigue trabajo cómo es que terminar la secundaria y “seguir estudiando” implica, para estos jóvenes, otra forma de conocer y a qué ligán ese otro modo de relacionarse con el conocimiento.

3. Terminar la secundaria es otra forma de conocer: sobre el miedo a extrañar las ya “conocidas” formas de relacionarse con el conocimiento

Como decía al inicio de esta publicación, cuando hablo de relación con el conocimiento hago referencia a los saberes y conocimientos escolares y académicos, aunque considerando que estos se producen siempre entrelazados con los saberes de la vida cotidiana.

Son numerosos los autores (Beillerot, 1998a, 1998b; Mosconi, 1998b; Charlot, 2007; Hatchuel, 1999, 2005; Chevallard, 1989, 1997) que trabajan con la noción de relación con el saber, diferenciando para esto los conceptos de conocimiento y saber. Aunque cabe aclarar que lo que para algunos es definido como conocimiento para otros refiere al saber y viceversa. Ahora bien, al momento de decidir, estos autores —de habla francesa— optan por trabajar en torno al *rapport au savoir*, que se traduce al castellano como *relación con el saber*.

Ortega (2010) prefiere hablar de *relación con el conocimiento*, planteando —en relación a la distinción entre saber y conocimiento— que es necesario diferenciarlos para poder usarlos en un sentido operacional y relacional, recuperando así el valor heurístico que puede tener su uso.

Para el autor, distinguir entre saber y conocer es como distinguir entre conocimiento existencial —de la vida (conciencia operacional y pre-reflexiva³ en términos fenomenológicos)— de conocimiento como aquel ligado a lo escolar y académico. Es por esto último que decimos hablar, en esta investigación, de *relación con el conocimiento*, por interesarnos justamente en las trayectorias educativas de estos jóvenes de pue-

³ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, México, FCE, Cap. 6, 1975.

blo y cómo estos, ya desde la secundaria, van construyendo una relación particular con el conocimiento escolar y académico, que se traduce luego, adquiriendo nuevas formas y matices, en la universidad.

Si bien realicé algunas observaciones de clase, nunca indagué directamente por la relación con el conocimiento que ellos mantenían en ese momento (sexto año) en la secundaria, ni pregunté por cómo veían la forma de relacionarse con estos nuevos conocimientos que aparecerían el año siguiente, ya en la universidad. Sin embargo, las incertidumbres y temores aparecían también en el plano del conocer: hablaban de *otra forma de estudiar*, *otra forma de leer*, lo cual para ello implica otra forma de conocer.

Carolina: Otra de las cosas que me inquieta cuando pienso en que termina la secundaria y me voy a Río Cuarto a estudiar, es que pienso en si podré aprender esa forma de estudiar que tienen los universitarios, porque es como otra cosa [apoya su mano derecha en el mentón, se queda en silencio, me da la sensación de que está preocupada]. Yo creo que sí, porque voy a estar estudiando lo que realmente me gusta y quiero.

Carla: ¿Otra cosa?, ¿otra cosa a qué?

Carolina: Otra cosa que la secundaria, es como que no hace falta acordarte de todo, hace falta entender.

Carla: Mmm, no sé si te entiendo bien, a ver, vos me decís que en la universidad no hace falta acordarte de todo sino que lo que hace falta es entender, o sea que acá en la secundaria ¿no hace falta entender?

Carolina: (risas) Sí, hace falta entender también, pero es todo más fácil en la secundaria (...) te acordás para la prueba y no es nada tan difícil, aprobás seguro, en cambio en la universidad no hay forma de estudiar sin entender porque ¿cómo hacés a estudiar cien páginas o un libro entero sin entender? ¡Imposible!

José: Tiene razón, ahí estoy de acuerdo con vos, estudiar en la universidad es distinto a estudiar en la secundaria, lo bueno de la universidad es que a pesar de que necesitás horas y horas de estudio, es que estás estudiando lo que realmente te gusta en cambio acá hay materias que ni te gustan (...) si en sexto año es como que ya está, entramos, salimos del aula todo el tiempo, porque siempre necesitamos que llevar la plata del viaje, que cobrar la plata de los números que vendemos, y así. En sexto año no trabajamos como en otros años, bah, no trabajamos, es como tiempo muerto.

Agostina: Más o menos José, algunos profes están re pesados con que nos pongamos las pilas, con que leamos más, con que hagamos las ta-

reas, con que si en unos meses nos vamos a hacer los cursillos de ingreso lo que nos dan nos va a servir, que es el momento de sacarnos las dudas, y mil cosas más... hay profes que para mí este año están más insistentes que nunca.

Carolina: Y sí, eso es porque saben que nos vamos a estudiar a la universidad, y tienen razón, a mí lo que estamos viendo ahora en la unidad esta de matemática, lo veo en el cursillo de ingreso el año que viene y lo que vimos en marzo es contenido de primer año de la materia 'cálculo' (Fragmento de grupo de discusión, 2007).

La idea de que la universidad “es otra cosa”, la convicción de que es necesario romper con una trayectoria escolar previa de relación con el conocimiento y comenzar a transitar otra, es una idea que aparece de forma recurrente.

Esta nueva trayectoria se construye, en el imaginario de estos jóvenes, como signada por el estudio; en un camino que se construye, en lo discursivo, entre el esfuerzo (“va a ser diferente, por todo lo que voy a tener que estudiar”) y el gusto (“va a ser diferente, porque voy a estudiar lo que realmente me gusta”)⁴, entre la obligación y el placer (Arcanio, Falavigna, Soler, 2011).

Aparecen, también, dos cuestiones: la primera guarda relación con la idea de que sexto año particularmente se percibe como un tiempo vacío en su vínculo con el conocer, y la segunda con que la secundaria es el lugar por excelencia en donde se construyen atajos (Ortega, 2008) en la relación con el conocimiento escolar.

José en lo que dice está haciendo referencia a que el último año de la escuela secundaria es un año en donde el conocimiento, que se supone en el espacio escolar debería ser el protagonista, pasa a un segundo plano, cuando a veces ni siquiera aparece en escena (“tiempo muerto”).

Maldonado y Servetto (2009) describen algunas prácticas, desde su mirada etnográfica, sobre una escuela secundaria de gestión estatal, analizando cómo las temporalidades escolares van constituyendo en los estudiantes modos de disponerse en la escuela y hacia ella. Discuten sobre prácticas cotidianas marcadas por la contingencia, donde las horas libres, el tiempo vacío y el “dar vueltas” por parte de los estudiantes, constituyen formas de habitar la escuela.

⁴ Sin advertir que “el gusto” no necesariamente es aquello que el sujeto enuncia como “me gusta”.

Ahora bien, Agustina relativiza la afirmación de José sobre que sexto año es *como tiempo muerto*, argumentando que algunos profesores están *más insistentes que nunca* demandándoles lecturas y/o actividades escolares y que eso a ellos los motiva a ir más allá del manual de texto de la secundaria. Rosario, en otro grupo de discusión, también pone en evidencia que algunos profesores están más exigentes que otros años, pidiéndoles actividades tales como tomar nota, realizar monografías, buscar material en bibliotecas digitales, porque estas actividades demandan lo que estiman pedirán en la universidad. Carolina me cuenta que su profesora de matemáticas, Norma, al saber que ella y Luciano estudiarán profesorado en matemáticas, les da contenido extracurricular para impulsarlos a ejercitar en la temática que seguro tendrán que abordar en el ingreso a la universidad. José y Ramiro ya han conseguido los apuntes del cursillo de ingreso de las carreras que les interesan y van preguntando dudas a sus profesores de la secundaria.

Si bien puedo encontrar indicios sobre la construcción de *atajos y estrategias de evasión* (Ortega, 2008) en la relación con el conocimiento, por ejemplo cuando Carolina me hace esta distinción entre *entender y acordarse*, argumentando que en la secundaria se puede leer para “acordarse” en el momento del examen pero sin entender⁵, también encuentro indicios de relaciones de compromiso con el conocimiento. Aparecen prácticas tanto de docentes como de estudiantes en donde el conocimiento es protagonista. En el capítulo que sigue describo y analizo cómo es vivido por estos jóvenes el ingreso a la universidad y cuáles son las (*nuevas o viejas*) prácticas escolares que se ponen en juego al transitarla.

Pensar en comenzar una carrera universitaria hace que los jóvenes anticipen nuevas maneras de relacionarse con el conocimiento, no se trata solo de que “habrá más material para estudiar” sino también de que, la mayoría de ellos, imaginan esa situación de aprendizaje en un escenario solitario y hostil. Más allá de la masividad que supone el estudiar una carrera universitaria, el no poder estudiar o consultar (como sí era posible en el pueblo) con otro conocido, ya sea este adulto o par, hace que esa proyección en la universidad se cubra de temores muy particulares.

Magda: Tengo mucho miedo porque me dijeron que en la facultad

⁵ Esto de aprobar sin entender es una efectiva *estrategia de evasión*, en términos de Ortega.

donde yo quiero ingresar no hay lugar ni para sentarse, entonces imaginate qué feo, ni podés escuchar lo que te explican seguro que no voy a entender nada y encima no voy a tener a quién preguntarle, porque nadie de ellos (refiriéndose a sus compañeros) estudiará esto, si yo tuviese alguno, solo a un, no te digo amigo porque eso sería pedir demasiado, pero algún conocido aunque sea, todo sería más fácil.

Carla: ¿Qué sería más fácil?

Magda: Y [parece que piensa o recuerda algo] me imagino que es más fácil aprobar, ingresar, si vos faltás sabés a quién preguntar, si no entendés algo le pedís que te explique, no estás solo.

Luciano: Claro, ¿ves?, a mí por ejemplo saber que voy a estudiar lo mismo que la Carolina, me deja reee tranquilo, porque de repente no podés ir un día y tenés a quien consultar qué hicieron, podemos estudiar juntos, es como que es un peso menos en ese punto.

Carla: ¿Un peso menos? Explicámelo un poco más...

Luciano: Claro, o sea no sería un peso menos sino que el ingreso, el estudio sería como un peso más liviano, porque no estaría solo como va a estar la Magda por ejemplo.

Malena: Es que es cierto que estás sola (...) dicen que sos un número en la facultad, eso me desespera porque encima que es un montón lo que tenés que estudiar, no tenés a quién preguntarle, ni un amigo, ni un profesor, porque siendo tantos no creo que den bola los profesores, no es como acá, también de pensarlo me dan ganas de llorar.

Carla: ¿Qué es lo que no es cómo acá Malena? O, mejor dicho ¿cómo sería acá? (risas)

Malena: Y acá yo tengo una duda de química, son las nueve de la noche y rindo al otro día, agarro la bici me voy de la Mary (profesora de química) le golpeo la puerta y le pregunto, si una vez lo hice (risas) y me hizo pasar a la casa y todo, allá no digo que vayas a la casa de un profesor si no entendés algo porque obvio que no se puede, no hay confianza, no sabés dónde viven, pero aunque sea poder consultar en clase (...) ¿cómo te van a dar bola si sos un número? ¡Ni te escuchan!

Rodrigo: Mirá si me dará miedo este asunto del que estamos hablando que yo hasta una vez pensé en estudiar lo que estudia ella (señala a Magda) así no me siento tan solo, sería mucho más fácil estudiar así creo.

Luciano: También me da tranquilidad saber que si un profe en Río Cuarto no me da bola, puedo venir acá al pueblo y preguntarle a la Norma, porque viste que ella también es profesora en la Universidad Nacional de Río Cuarto, ella está siempre dispuesta a responder.

Rodrigo: Eso está bueno, está re bueno, porque cualquier cosa que te pase sabés que está ella que como dice el cabeza, está siempre dispuesta

a responder dudas, consultas (...) es otra cosa (Fragmento de grupo de discusión, 2007).

Y aquí, una vez más, aparece el pueblo. Para Magda, Rodrigo y Malena la experiencia de seguir estudiando en la universidad se configura ligada a un *sentirse solo*, si en el ingreso a la universidad hubiese algún conocido *todo sería más fácil*.

Al contrario, pero en la misma lógica, para Luciano su ingreso a la universidad será *un peso más liviano*, pues estudiar lo mismo que Carolina –su amiga de la secundaria y del pueblo– y tener una docente de la secundaria –o sea del pueblo– que también es docente en la universidad –o sea en la ciudad– llena de certezas sus expectativas. Para él, el ingresar a la universidad y el estudiar será com-partido (se parte y se reparte entre él, Carolina y Norma) y por ello se hace *más liviano* y *fácil* de llevar.

Para estos jóvenes la relación con el conocimiento que han construido en la escuela secundaria se encuentra atravesada por los vínculos cercanos construidos en el pueblo, no solo por la posibilidad que esto ofrece de consultar a otro-par, sino por la posibilidad de consultar a un otro-docente que *está siempre dispuesto a responder dudas, consultas*. El vínculo con el/los docentes que median la relación con el conocer, en la secundaria, también *es otra cosa*. Es otra cosa porque facilita el éxito escolar: “Es otra cosa porque es como que vos Lu debés estar más seguro de que te va a ir bien, tenés más sostén”.

A esta incertidumbre que les genera eso que imaginan como “otra forma de conocer” se les suma –a estos jóvenes particularmente– el miedo a extrañar las ya “conocidas” formas de relacionarse con el conocimiento que guardan relación con las cercanías espaciales y afectivas.

Este sostén, que se traduce como docentes siempre dispuestos y cercanos para responder –en términos de cercanía en un doble sentido: de estar cerca en el espacio y de estar cerca afectivamente– median la relación de estos jóvenes con el conocimiento, y el miedo a perder esas mediaciones hacen que se tema –al menos en esta etapa anticipatoria al ingreso a la universidad– el alcanzar el éxito escolar que bien saben obtener en la secundaria.

4. Terminar la secundaria es “irme”: sobre el miedo a extrañar las “seguridades” de vivir en un pueblo

Pensar en “seguir estudiando” o en “ingresar a la universidad” se presenta como un proyecto que, como ya acentué, no es un proyecto individual sino que se valora y se sostiene en relación con posibilidades y expectativas familiares y sociales; en ese marco se anticipan y “se reconstruyen multiplicidad de relaciones, con el espacio, con el tiempo, con otros sujetos; nuevas distancias y nuevas cercanías” (Vélez, 2005: 9). Al mismo tiempo este pasaje se constituye en un momento de fuertes cuestionamientos en relación con sus decisiones.

Cuando desde el pueblo se avizora la vida en la ciudad, los jóvenes manifiestan –anticipadamente– preocupación por los cambios en su vida cotidiana.

A la incertidumbre sobre la necesidad de administrar el tiempo, se le suma la de administrar el dinero, práctica esta a la que no están habituados al vivir con sus familias, pero que a la brevedad se deberán enfrentar, ya que estudiar implica pagar el alquiler de un departamento o pensión, pagar los gastos de la vivienda, de la comida y otros gastos personales, al mismo tiempo que organizar la vida cotidiana en relación a limpiar, ordenar, lavar ropa, hacer de comer, etc.

Agostina: Cuando pienso en que el año que viene me voy a Córdoba me da un frío en el cuerpo, y pienso ‘che, ¿yo seré capaz?’, mmmm, no sé, no sé (silencio)

Carla: Te preguntás si serás capaz, ¿capaz de qué?

Agostina: Y de manejarme en Córdoba, es inmensa. ¿Cómo me voy a ubicar?, ¿cómo voy a hacer para entender por dónde van los colectivos? Si nunca me subí a uno (...) seguro que me pierdo, encima la ciudad universitaria me contaron que es muy grande, pero grande, grande, ya veo que voy a perder mil horas... (risas)

Carla: ¿En qué vas a perder mil horas?

Agostina: En intentar llegar a un lugar (...)

Carla: ¿Conocés Córdoba?

Agostina: No.

Carla: ¿Quiénes conocen Córdoba?

[Me llama la atención que de los ocho participantes del grupo solo la mitad levanta la mano. Quizá me llama la atención porque la distancia geográfica que separa al pueblo de la ciudad no es larga.]

Fernando: Yo sí conozco Córdoba, pero igual me da un poquito de cagazo pensar en cruzar esas calles, esos semáforos que son miles, y que miran para todos lados, qué sé yo, así de ir cada vez que voy con mis viejos vamos a pasar el día o al shopping, no es lo mismo eso que vivir solo en la ciudad, igual que los colectivos, jamás me tomé uno, siempre que vamos tomamos taxi, no va a ser tan fácil acostumbrarme, bah, si es que en algún momento me acostumbro (risas)

Carolina: A mí lo que me da miedo de no acostumbrarme es a cómo moverme en la ciudad, sí, aunque yo me voy a Río Cuarto, que comparada con Córdoba obvio que es chica, pero que comparada con el pueblo, es una inmensidad [sic] gigante (...) pero además de saber manejarme en el lugar me da miedo saber manejarme con los tiempos que te lleva estar en otro lugar no solo para llegar a los lugares sino también con los tiempos de organización del estudiar, cocinar y todo eso que hoy no existe.

Carla: ¿Hoy no existe el estudiar?

Carolina: Sí, el estudiar sí, pero poquito.

José: Sí, esoooo no sé cómo voy a hacer para organizarme entre que no voy a tener a mi mamá que me cocine ni que me diga dale, dale José estudiá, y la plata es otro gran tema, no sé, yo soy un desastre no sé cómo hacer para no gastarme todo el primer día, eso me da miedo, porque obvio que además tenés que pagar ¿cómo se dice?, ehhhh [mira a sus compañeros como pidiendo ayuda].

Carolina: ¡Expensas!

José: Eso, sí, pagar las expensas (Fragmento de grupo de discusión, 2007).

Cuando aparece la idea de imposibilidad frente a la administración de lo doméstico vuelven a asomar las clasificaciones bipolares en relación con el género. Algunas de estas oposiciones históricas son aquellas que sitúan a los hombres en el ámbito laboral y público y a la mujer en el ámbito doméstico y privado; así a José lo que le preocupa es no tener a su mamá para que le cocine cuando se vaya a estudiar y no poder prever los vencimientos o resolver el tema de la administración del dinero a la hora de pagar las expensas del departamento donde vivirá en la ciudad. A Carolina, en cambio, la alarma el tema de la movilidad en la ciudad, pues la ciudad aparece como oposición al mundo de lo doméstico y lo familiar.

Se anudan argumentos atados al ser varón o ser mujer y cuestiones típicas ligadas al fin de la escuela secundaria que trascienden al pueblo con los sentimientos de desarraigo que les genera el dejarlo para irse a vivir a la ciudad.

Frente a un espacio que se amplía, y un tiempo que se llenará de cosas nuevas, surge la pregunta: “che, ¿yo seré capaz?”, “¿capaz de qué?” pregunto: *capaz de manejarme en la ciudad*. Esta pregunta que aún no encuentra respuestas sino que genera más incertidumbres y más temores, hace que el pasaje a la universidad se tiña de cuestiones que otros pasajes a la universidad de otros jóvenes.

Ingresar a una institución que desconocen ya genera en los jóvenes cierto grado de preocupación. Ingresar a una nueva área de conocimientos implica también un sinnúmero de vacilaciones. Ingresar a una lógica urbana que, también, desconocen, suma a todo lo anterior una carga importante de inquietudes; así este pasaje desde la secundaria hacia la universidad se complejiza aún más en estos jóvenes. También aparece –como formando parte de un mismo problema– la imagen de la ciudad como amenazante y peligrosa.

Juliana: Yo me voy a Córdoba, y es como que lo veo mucho más peligroso, hay tanto aceleramiento, tantos robos. Me puedo llegar a morir si alguien quiere robarme, me da miedo, te juro que me pasa eso y me vuelvo, de una.

Magda: Callate que los otros días entraron a robar al edificio donde yo supuestamente voy a vivir, te imaginás que ahora no me quiero ir (...)

Juliana: Lo que pasa es que en Córdoba hay como zonas diferenciadas, Nueva Córdoba, por ejemplo, ahí cerca del Patio Olmos parece más tranqui, pero cerca de la Terminal cuando vas entrando así y mirás desde el colectivo se ve gente durmiendo abajo del puente, villas, gente que capaz no tiene para comer y tiene que salir a robar. Hay como zonas rojas en Córdoba (risas).

Carla: ¿Todos se van a Córdoba a estudiar?

Luciano: No, no, yo me voy a Río Cuarto.

Malena: Yo también.

Rodrigo: Yo una vez fui a Córdoba, te empujaban para un lado, te empujaban para el otro, ¿viste cuando vas chocando así con la gente? Y yo decía: ‘hola, hola, hola’. Y todos me chocaban, y es como que, ahí caí. (...) Ahí caí, lo que era la ciudad y lo que era el pueblo. Me marcó muchísimo esa imagen, tengo mucho miedo de no acostumbrarme, y tener que volverme.

Luciano: Si bien Río Cuarto es más chica no deja de ser también una ciudad peligrosa, los otros días decían en el noticiero que se habían incrementado los robos un treinta por ciento. Da mucho miedo lo que pinta el panorama Malena ¿eh?

Malena: Sí, boludo, ¡y las violaciones!, vos sos hombre pero dicen que allí en la universidad, cerca de las residencias que nos da la cooperativa para vivir, anda rondando un violador serial. Me da un poco de espanto saber que voy a vivir en esa ciudad, cuando lo pienso (Fragmento de grupo de discusión, 2007).

La ciudad toda –el espacio y su distribución, sus calles, los semáforos, sus edificios, los ruidos– emerge como amenaza y sus habitantes como potenciales agresores. Estos jóvenes se sienten muy distantes de las formas y usos de la ciudad y manifiestan que extrañarán el reaseguro que les ofrece su propio lugar: el pueblo. Estos jóvenes son nativos en su pueblo, pero extranjeros en la ciudad.

Para Mario Margulis la ciudad puede leerse como un texto.

La competencia del nativo indica que su uso de la ciudad es una práctica cultural que permite el interjuego, la comunicación no explícita entre los habitantes, la posibilidad de elección entre múltiples trayectorias y, aún más, una precaria armonía en las transgresiones y formas de operar, de modo que el cúmulo de agresiones (provenientes del ambiente, de los vehículos, del ruido o de los vecinos) no llegue a hacer estallar el funcionamiento habitual ni interrumpa el fluir de la ciudad. El nativo posee saberes que le permiten emprender trayectorias complejas, la convivencia con diversas tribus en el espacio urbano (Margulis, 2009: 90-91).

El extranjero, en cambio, al no poseer ese saber pone en juego mecanismos más intuitivos, que muchas veces lo ubican en una encrucijada.

Margulis explica que en las grandes ciudades algunos pobladores se atrincheran para eludir el auge de la conflictividad social, producto de una lógica socioeconómica que genera una capa con alto poder de consumo y segrega un enorme número de excluidos, que pasan a ser vividos como el “otro” peligroso. “La desigualdad social está contenida en múltiples signos de la textura urbana, más o menos visibles, pero que pueden pasar desapercibidos para los no iniciados”⁶ (Margulis, 2009: 92).

La ciudad como amenazante y peligrosa genera el temor a relacionarse con un “otro” desconocido. El inminente cambio en la cotidianidad hace que se resalten las “seguridades” que ofrecen los vínculos

⁶ Podríamos pensar que estos jóvenes de pueblo son los “no iniciados” que describe Margulis.

en el pueblo y que aparezcan la familia y los afectos como aquello que se teme “perder”:

“estuve pensando en todo lo que charlamos la semana pasada (refiriéndose a una entrevista en profundidad que mantuvimos) y ¿sabés qué? Lo que me da miedo de irme a estudiar, es volver y darme cuenta que ya no seré más la niña mimada de mi papá”, me dice Magda a la salida de la escuela, cuando me encuentra en la vereda.

Rodrigo, entre risas, cuando me tropieza en el pasillo de la secundaria, me confiesa: “los otros días soñé que volvía de Córdoba el fin de semana y yo decía “hola, hola” por la calle, como siempre y que ya nadie me saludaba, aunque me da vergüenza, debo admitir que estoy medio traumatado con eso me parece (risas)”.

Me encuentro a Carolina y Luciano conversando en el patio, los saludo y me cuentan que justo estaban hablando de un tema que seguro a mí me interesaría. “¿Qué tema?” pregunto yo, “sobre lo difícil que va a ser separarse de la gente que uno quiere, no solo la familia sino también los amigos y hasta los vecinos te diría, el padre Mario nos cuenta que todos los que se van a estudiar después vuelven a charlar con él y les cuentan que extrañan demasiado. Obvio que después él nos dice que es duro al principio pero que luego nos acostumbraremos, viste cómo es él (refiriéndose al cura párroco) de positivo” [Con ceño fruncido y ánimo que sugiere cierta preocupación.] (Fragmentos de registros de charlas informales, 2007).

Ahora bien, la ciudad se percibe lejana y también esa red de relaciones y dinámica de las interacciones que en ella se sostiene, ya desde los padres de estos jóvenes. Las desconfianzas hacia la vida en la ciudad aparecen en el seno de la familia. Este temor de irse es trabajado desde la familia y también desde el cura párroco en oposición a lo que algunos de estos padres plantean.

Mientras la madre de Carolina *me* dice “la Caro no se va acostumbrar a la ciudad cuando la conozca se va asustar, nunca vio tantas calles juntas y taan grandes, te juro que yo tengo un miedo, no quiero ni pensarlo (...)”, el cura *le* dice, en otras palabras, no se lo transmitas a ella. Esto que dice el cura de los padres, también lo dicen los chicos.

Mario: Lo mismo le repito a los padres, porque muchas veces los padres, capaz inconscientemente (risas) no sé, a eso mucho mejor lo sabrás vos como psicóloga, como no quieren que se vayan a estudiar porque les da miedo la ciudad, que estén lejos, y eso, les tiran mensajes

que los asustan. Yo hablaba con la madre de la Carolina los otros días y le dije: Pensá que para la Caro estudiar es una oportunidad única, así el día de mañana se vuelva sin el título, ya se va a volver diferente, porque pasar por la universidad siempre te suma, siempre. Y a todos los padres siempre les digo cuando los cruzo en la calle o cuando se acercan a la parroquia les saco el tema y trato como de convencerlos (risas) es que para mí es tan importante que estudien. ¡Che, Carla, vamos a tomar unos mates! ¿Querés?

Carla: Sí, claro (Entrevista a Mario, 2010).

En definitiva, lo que le da miedo a la madre de Carolina es que su hija se vaya. Lo mismo pasa con la madre de Rosario, quien argumenta estar haciendo todo lo posible para convencer a su hija de que estudie a distancia por el temor que ella misma le tiene a la ciudad.

La verdad, Carla, es que yo reconozco que a la Rosarito le lleno la cabeza para que estudie a distancia. Terror me da a mí cada vez que voy a Córdoba al médico. Esa ciudad no es para ella que es tan bonachona [sic] e inocente (Charla informal con la madre de Rosario, 2007).

La percepción de la ciudad como territorio del peligro es nombrada por los chicos a partir de lo que califican/aprecian/consideran los padres. La cuestión de la inseguridad y un conjunto de creencias que conmina a desconfiar del espacio urbano genera el temor a irse e impulsa el repliegue hacia el espacio ya conocido, que es el del pueblo.

Esta “inmensidad gigante” de la que nos habla Carolina para referirse al mundo de la ciudad, inquieta de un modo particular a estos jóvenes en su pasaje a la universidad, pero sin embargo este plus de malestar que genera, no los desalienta; esto es: el temor a manejarse en la ciudad no conduce a que se abandone la idea de ir a estudiar. Ahora bien, también venimos esbozando cómo ese no abandono de la idea de “ir para estudiar” no puede pensarse sin su contraparte “estudiar para volver”. Se trata de un ir para volverse.

5. Terminar la secundaria es seguir estudiando una carrera que me permita volver: acerca de la construcción de un pasaje en doble movimiento

Pensar en “pasar a la universidad” es significado como una etapa que

implica un corte y cambio de las condiciones en las que se desarrollaba la vida cotidiana, la vida en la secundaria, la vida con los amigos, la vida con la familia, y en este caso: la vida en el pueblo.

Mercado (1999) nos adelanta que irse del pueblo y venir a vivir a la ciudad no es un hecho que se resuelva alquilando un departamento o una habitación en una pensión, es, sin dudas, un proceso que ni se inicia ni concluye con el traslado físico, ya que implica antes que nada dejar de estar en un lugar, para comenzar a estar en otro.

En este caso, el ir a la ciudad para volver constituye un ir para volverse. Este ir no se inicia en el momento de alquilar un departamento o pensión, como dice Mercado (1999), sino que comienza mucho tiempo antes, atravesando todo el momento de la elección, ocupando tal temática un protagonismo central, significando a este pasaje de una manera muy particular.

Pudimos empezar a ver, a lo largo de este capítulo, cómo este pasaje de la escuela secundaria a la universidad es un proceso complejo, que se complejiza aún más en estos jóvenes, porque implica otro pasaje “el irse a la ciudad”.

Distinguímos que los motivos que intervienen en este *¿qué seguir estudiando?* son múltiples y van desde una *disposición íntima* que encierra gustos y disgustos por determinadas disciplinas y vivencias personales en relación con ese conocimiento en juego, hasta *disposiciones no tan íntimas* que dejan entrar en juego a esos otros significativos que aparecen reforzando una elección, a la vez que negando otra/s. Pero sobre todo pudimos advertir que dentro de los argumentos acerca de por qué eligen una carrera y *des-eligen* otras, se juega sobre todo su pertenencia a una cultura: la cultura de pueblo; a un modo de vida que se internalizó de forma tal que es parte de sus actos, de sus gustos, esto es de “su cuerpo”⁷.

Advertimos que en estos jóvenes, los juicios de los padres y los veredictos escolares, pero también las necesidades del pueblo, se entrelazan proponiendo una disciplina y definiendo así una elección en donde la apuesta está llena de expectativas en relación al durante y al después de

⁷ Elias, en su libro *La sociedad de los individuos* dice: “El ser humano individual vive, y ha vivido desde pequeño, dentro de una red de interdependencias que él no puede modificar ni romper a voluntad sino en cuanto lo permite la propia estructura de esa red” (pp. 29-30). Elias rompe con la dicotomía individuo-sociedad y en sus explicaciones podemos entender y explicar por qué un joven “elige” desde su pertenencia a determinada comunidad, haciendo imposible divisar cuánto hay de social y cuánto de individual en esa elección. Para el autor tal distinción es carente de sentido.

una carrera. Y vimos, que es también ese “después de una carrera” lo que define, en parte, el qué seguir estudiando.

Ese después que tiene que ver con el mundo del trabajo, cuyas percepciones de futuro intervienen condicionando, y a veces determinando, el qué seguir estudiando. En este elegir se juegan las necesidades colectivas del pueblo y las necesidades subjetivas de regresar a él, de ir a estudiar a la ciudad, pero con un a-venir que prevé en el horizonte su regreso al pueblo.

En este contexto “elegir” significa elegir una carrera que me permita volver. Se construye, así, una elección que se anuda al sentido de pertenencia y adscripción comunitaria a un lugar, su lugar, su mundo posible; esto es su pueblo.

Esta particular vida de relaciones sociales en este pueblo está definiendo, al menos en parte, la elección *¿qué seguir estudiando?* Que se resuelve en el marco de las posibilidades laborales futuras en el pueblo, el “ir” para estudiar no puede pensarse sin su contraparte “estudiar para volverse”.

Construyo la idea de un pasaje en doble movimiento porque en este caso el pasaje desde la secundaria a la universidad, que como ya vimos es un pasaje complejo, se complejiza aún más por incluir otro en su interior: el pasaje desde el pueblo a la ciudad. Y es allí, en esa intersección, en donde aparecen las particularidades del caso.

Por un lado, el ingresar a la universidad y entonces la ruptura con las prácticas de conocer aprehendidas en la escuela secundaria y el temor a ese espacio desconocido que es el de la universidad y sus lógicas. Para estos jóvenes que viven en un pueblo, al igual que para otros jóvenes, la universidad implica otra forma de conocer y, por lo tanto, en el plano del a-venir frente al inminente ingreso al mundo de la universidad se hace necesario romper con una trayectoria escolar previa de relación con el conocimiento, donde urge des-hacerse de los atajos aprehendidos en la escuela secundaria. Ahora bien, a esta incertidumbre que les genera eso que imaginan como “otra forma de conocer” se les suma —a estos jóvenes particularmente— el miedo a extrañar las ya “conocidas” formas de relacionarse con el conocimiento, formas que tienen que ver, también, con lo social y las facilidades que les provee la cercanía espacial.

El que estos jóvenes hagan una trayectoria educativa con un mismo grupo de amigos y de docentes en donde se genere un vínculo con algunos “profes de confianza”, en donde hay proximidad física (saber

dónde viven, poder ir a consultar a sus casas) y cercanía afectiva a veces genera condiciones particulares en el modo de conocer.

Sostengo que esta configuración de red de relaciones construidas en el pueblo atraviesan y otorgan matices particulares a la relación con el conocimiento que construyen estos jóvenes. Me pregunto en el capítulo cinco y en los que siguen, si esta relación con el conocimiento, construida en la secundaria en donde los otros juegan un papel fundamental, se perpetúa o se fractura en el ingreso a la universidad. Me pregunto por los nuevos –o viejos– modos de relación que estos jóvenes, ya en la ciudad, construyen con los otros, con el conocimiento y con la institución universidad.

Por otro lado, el irse a la ciudad y entonces la ruptura con las prácticas cotidianas de relación con el otro aprehendidas en el pueblo y el temor a ese espacio desconocido que es el de la ciudad y sus lógicas: el tener que trasladarse a la ciudad para proseguir sus estudios, tiñe a este pasaje de un sinnúmero de temores extras, pues al temor del ingreso a un mundo desconocido que es el de la universidad, se le suman otros miedos al ingreso a este otro mundo, también, desconocido, que es el mundo de la ciudad con sus lógicas particulares.

Cuando los jóvenes miran a la universidad desde la secundaria esta se avizora como amenazante, desconocida y compleja; lo que es vivenciado por estos jóvenes con algo de angustia e incertidumbre. Sus palabras remiten a un *pathos* (Angenot, 2010) que define sentimientos y emotividades intensas a nivel subjetivo: “me aterra”, “no puedo dejar de llorar”, “de solo pensarlo me angustio”, “de solo pensarlo me dan ganas de llorar”, “sueño de noche”, “tengo pesadillas con este tema”, “tengo miedo, mucho, mucho miedo a extrañar y tener que volverme” un *pathos* de duelo, como decíamos al inicio de este capítulo, que incorpora tristezas por la irreversibilidad del tiempo, ansiedades ante lo perdido y lo desconocido que llega, presiones, decisiones y situaciones que se constituyen como definitivas.

Si bien irrumpe este “espanto” que les produce saber-se viviendo en la ciudad, con las múltiples situaciones de peligro que conocidos y medios masivos les cuentan, aunque aparece todo el tiempo el *miedo a extrañar* “demasiado” y esto parece perturbar a los jóvenes cuando se piensan en la universidad, generando en algunos casos dudas en relación a su permanencia en la ciudad (y por ende en la continuidad de sus estudios universitarios), estos imaginarios no llegan a invalidar la opción de “seguir estudiando”.

Se construye un “seguir estudiando” en la ciudad que les permita volver al pueblo a trabajar, a futuro; de allí que Ramiro dice “yo podría elegir una carrera si pudiese elegir irme”. Hablo entonces de un pasaje en doble movimiento y me arriesgo a anticipar un tercer movimiento: el de regreso efectivo al pueblo.

En esta línea, otra de las “anticipaciones hipotéticas” que insiste en interpelarme es que para estos jóvenes el “ser del interior” no es una característica accesoria sino que atraviesa y configura la cultura social de su ser universitarios y sus modos de habitar la universidad y la ciudad de un modo particular.

Me interesa, en los capítulos que siguen, dar cuenta de cómo es que estos jóvenes, una vez que ya han ingresado a los estudios universitarios, comienzan a transitar la ciudad, la universidad y qué del secundario, del pueblo y de lo conocido permanece en estos itinerarios, se transforma, o se borra.

Esta trama –que posibilita el encuentro cotidiano con los mismos jóvenes dentro y fuera de las instituciones– se constituye en el encuadre que poseen las relaciones sociales de amistad, compañerismo y las relaciones afectivas en el pueblo. Con este marco de referencia intentarán hacer lazo en la ciudad.

Capítulo 5. Ingresar a la universidad

*Estudiar no es crear sino crearse, no es crear una cultura, menos aún crear una nueva cultura, es crearse en el mejor de los casos como creador de cultura o, en la mayoría de los casos, como usuario transmisor experto de una cultura creada por otros, es decir como docente o como especialista.
Mas generalmente estudiar no es producir sino producirse como alguien capaz de producir.*
Bourdieu y Passeron (2003)

1. Ingresar a la universidad: “Entre el allá y el acá”

En este capítulo profundizo, al compás de lo que me van diciendo los jóvenes en las cuarenta entrevistas que hice durante su ingreso y primer año en la universidad, los modos de relacionarse —con el conocimiento y con los otros—, y los procesos y significaciones que se ponen en juego en esta nueva situación; poniéndolos en tensión con lo que imaginaban, pensaban y suponían acerca de este momento del estar acá (cuando digo acá hago referencia al estar en la universidad/en la ciudad), cuando aún estaban allá (cuando digo allá hago referencia al estar en la secundaria/en el pueblo), descubriendo puntos de encuentro y, a la vez, contradicciones.

El ingreso a la universidad es considerado por los jóvenes como un momento que implica un quiebre y reestructuraciones de las condiciones en las que se desarrollaba la vida cotidiana, al mismo tiempo que un momento de fuertes cuestionamientos y decisiones vividas con incertidumbre. Rupturas en relación a lo nuevo que devela la universidad y la ciudad. Nuevas lógicas de relacionarse con el conocimiento y con los otros en un tiempo y espacio diferentes a lo conocido.

Una vez que la decisión de “estudiar en la universidad” estuvo tomada y se puso en marcha el traslado a la ciudad, puse el foco en distinguir

cómo fue la experiencia de estos jóvenes sobre esas multiplicidades de relaciones, con el conocimiento, con el estudio, con el espacio, con el tiempo, con los otros sujetos que conoció –y desconoció– en la ciudad, para ir viendo cómo se fueron construyendo estas nuevas relaciones.

Con este objetivo es que me vuelvo a contactar con ellos en el mismo momento del ingreso, del pasaje, de la transición, donde todo lo pensado deja de circular en el plano de lo imaginario para empezar a ser confrontado con la propia experiencia. Estos jóvenes –que vienen de *allá*– ya en la universidad, ya en la ciudad: ¿cómo se desenvuelven *acá*, qué acontece en estos nuevos escenarios, cuáles son los desafíos a los que se enfrentan, cuáles son las soluciones que encuentran, qué estrategias ponen en juego entre lo que traen como expectativas, percepciones y disposiciones y las posibilidades que abre (o cierra) el nuevo lugar que los incluye (o excluye)?

Durante el ingreso, en las entrevistas que mantengo con los jóvenes, ellos me cuentan sobre sus primeras experiencias en la universidad, y estas reiteran un escenario complejo en el que se entremezclan dificultades, dudas, temores, percepciones y expectativas que vivencian en ese “pasar” a la universidad.

me perdí mucho el primer día de clases, llegué dos horas antes y aun así no me alcanzó el tiempo para encontrar el aula donde tenía que ir, me mandaban de un pabellón a otro, y yo ni sabía lo que era un pabellón, fue desesperante: ay, me decía a mí misma, ¿podré yo adaptarme algún día a este quilombo? Quilombo con lo grande que es la ciudad, quilombo con la cantidad de compañeros nuevos, los profes, quilombo con lo que entra y no entra en el parcial, nadie te dice qué va y qué no va y cuando lo comentás con alguien que ya está en segundo o tercer año de la carrera te dice: “Ah, sí, pero es obvio que nadie te diga qué entra y qué no, es obvio, es natural”, te dicen... Bahhh, esto de natural no tiene nada (Fragmento de entrevista a Flora, Córdoba, febrero de 2008).

Estos relatos –con condimentos diferentes pero recreando, al con-tármelas, situaciones muy parecidas– revelan anécdotas de colectivos equivocados y eternas caminatas por ciudad universitaria hasta encontrar “la facu”, ese lugar que al comenzar el cursillo no se registraba y que ahora que cursan el primer año de la facultad es tan cotidiano. Resurgen algunas preguntas que ya se pronunciaban en la secundaria: ¿podré

adaptarme a esta ciudad en la que ahora vivo, a mis nuevos compañeros, a los profes que desconozco? Y aparecen otros nuevos interrogantes: ¿seré capaz de aprobar el cursillo?, ¿me gusta esto que estoy estudiando?, ¿habré elegido bien? Preguntas estas que se van acrecentando frente a los nuevos lenguajes del mundo de la universidad, que de “natural” no tiene nada.

A ser estudiante universitario se aprende y tal aprendizaje, una vez incorporado, se naturaliza.

Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares y esto exige un tiempo; tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que, además, cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella (Vélez, 2005: 6).

Como citaba al inicio, son numerosas las investigaciones (Ortega, 1996, 2011; Ezcurra, 2007, 2011; Vélez 2005, 2010; Goldenhersch, 2006; Carli, 2006, 2014; Coulon, 1995; Teobaldo, 1996; Mercado, 1999) que señalan que el ingresar y permanecer (así como también el “abandonar”) en la universidad, está atravesado por cuestiones institucionales, sociales, históricas, económicas, culturales y biográficas que trascienden el espacio de lo escolar, lo académico y lo universitario.

Desde el equipo de investigación al cual pertenezco, encontramos “tiempos”¹, que dimos en llamar: “momentos críticos”. Estos aparecen, desde la perspectiva de los ingresantes, como determinantes temporales del abandono: preinscripción, primeras evaluaciones, resultados del curso de nivelación, matriculación, inicio del ciclo lectivo, primeros par-

¹ En un estudio realizado en Francia sobre el pasaje del nivel secundario a la universidad, Alain Coulon (1995) describe ‘tres tiempos’ por los que transitan los ingresantes: el tiempo del extrañamiento, en el cual el alumno entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas ‘rompen’ el mundo que acaba de dejar, que le es ciertamente familiar; el tiempo de aprendizaje, en el cual se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de resocialización con las reglas del nuevo nivel y de la institución específica a la que ingresó; y, por último, el tiempo de afiliación, en el que el estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. La afiliación describe el proceso por el cual un sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas.

ciales, primeros finales, primeras vacaciones de julio, inicio del segundo cuatrimestre. Numerosas son las preguntas que se formulan los estudiantes, según el momento en el que se encuentran, y muy disímiles los modos en que tramitan su resolución. Claro es que estos tiempos no son tan fácilmente identificables, ni son vivenciados de igual manera por lo jóvenes, menos aún estos tiempos son iguales para todos, pues se trata de tiempos lógicos y no cronológicos. “El oficio de estudiante se aprende, no sin esfuerzo, y en la interacción con situaciones que adquieren características particulares en cada institución; la misma cultura de la universidad puede reforzar el extrañamiento o contribuir a la afiliación” (Vélez, 2005: 6).

Tomé un criterio procesual para analizar las experiencias de quienes ingresan que me permite ver las modificaciones en el orden de lo temporal. Los *tiempos/momentos* analíticos aquí son: en febrero, mientras transcurría el cursado curso/cursillo/ciclo de ingreso. En julio, mientras se preparaban para los primeros finales. En abril del año siguiente, cuando comenzaban su segundo año de cursado en las diferentes carreras.

Me acerqué, en estos diferentes momentos, para indagar ¿cómo es su inserción en el campo universitario? y ¿cómo juegan sus trayectorias previas en el ingreso y permanencia en la universidad?

Recapitulando: en un contexto en donde el elegir se anuda a cuestiones ligadas a las perspectivas de inserción laboral en el pueblo de origen a futuro, en una trama en donde las relaciones que se establecen con el conocimiento están mediadas por ese otro tan cercano y cotidiano, me pregunto ¿cuáles son, en el ingreso, las estrategias de acercamiento al conocimiento que construyen estos jóvenes en el primer año de la carrera elegida? Y ¿qué ocurre con ese miedo a extrañar las ya conocidas formas de conocer, del que me hablaban el año anterior? El ingresar a la universidad ¿implica para estos jóvenes construir nuevas relaciones con el conocimiento?, y en estas relaciones con el conocimiento académico ¿qué aparece del orden de lo novedoso y qué permanece del orden de lo viejo o lo ya aprendido?, ¿de qué manera emergen en esta relación con el conocimiento que se construye en el *acá*, lo de *allá* (lo cotidiano, la familia, el secundario, el pueblo, el barrio)?

2. En febrero. Ingresar a la universidad es construir nuevas relaciones con el conocimiento

2.a. El curso de ingreso: ¿Seré capaz de aprobar?

Cuando hablo de *relación con el conocimiento* estoy haciendo referencia a los saberes y conocimientos escolares y académicos, aunque estos se producen siempre entrelazados con los saberes de la vida cotidiana. El aprender “el oficio del estudiante universitario” requiere el aprendizaje de esos otros saberes que están más ligados a los saberes de la vida cotidiana y que se distancian de los conocimientos académicos. No basta con estudiar, entender y aprobar (práctica esta que en la secundaria obviaba el “entender”) sino que además se trata de conocer aquellas prácticas que son “apropiadas” en el contexto universitario. Al mismo tiempo, no solo alcanza con conocer tales prácticas sino que hace falta apropiarse de ellas, esto es (valga la redundancia), hacerlas propias, y es en este camino de apropiación de las nuevas prácticas donde el pueblo, otra vez, aparece como referencia.

Me encuentro nuevamente con estos jóvenes en febrero, pleno cursillo de ingreso en las diferentes carreras. Momento este en el que los buzos de “la promo”, las banderas pintadas, el viaje y el baile de egresado, empezaban a quedar atrás y solo re-aparecían en formato de “recuerdos” en alguna foto guardada en un libro, en un gran portarretratos ubicado en un armario, o en cierta anécdota, que se colaba como al pasar, cuando ya en la universidad me hablaban sobre la secundaria.

Pude ver que estar *acá* marca una alteración en la perspectiva desde la que muchos de estos jóvenes habían contemplado su pasaje a la universidad cuando estaban en el pueblo. Ellos pensaban el ingresar a la universidad desde el enardecimiento que supone un proyecto compartido y, de algún modo, sostenido colectivamente, estando *allá* nadie (ni familia, ni docentes, ni amigos, ni ellos mismos) dudaba de que podrían “seguir estudiando”, las preocupaciones que más sacudían a estos jóvenes giraban en torno al extrañar (a los vínculos y al pueblo) y los temores eran ligados al no poder adaptarse a ese cambio de residencia. Si bien también aparecían algunos miedos específicos alrededor de la nueva carrera o formas de conocer, estos quedaban tapados por aquellos otros “fantasmas”.

Ahora bien, en febrero, ya *acá*, esas llamas que apenas ardían el año

anterior encienden ahora otros temores, que se ligan más a las inquietudes en torno a su capacidad para aprender (y aprobar) en un nuevo contexto: *¿seré capaz de hacer este cursillo?, ¿podré ingresar?, ¿será que no era tan buena en las matemáticas como yo suponía?* Son estas las preguntas que prevalecen en pleno cursillo de ingreso.

Soledad: Cuando llegó el momento de empezar el cursillo, ese primer día tuve mucho miedo, todavía lo sigo teniendo, y eso que ya hace un mes que empecé, el primer día de clases tenía mucha ansiedad y sentía mucha angustia, porque de repente me encontraba sola y tenía que conocer a todo un grupo de gente nueva, de otros lugares y con otras costumbres, qué sé yo (...) igual ese miedo que sentí el primer día, bah, los primeros quince días, después se me fueron como olvidando porque me daban más miedo otras cosas, o sea esos miedos seguían estando pero más miedo me daba la universidad.

Carla: ¿A qué te referís cuando decís que más miedo te daban otras cosas?

Soledad: Y, es como que lo que más me daba miedo era darme cuenta que de verdad la universidad es otra cosa, es más material, son más libros, tenés que saber o saber, si no no aprobás. Más allá de que se le suma que estás solo, no tenés a quién preguntar, con quién estudiar, y así (...) es como que en el secu vos si no sabés taaanto capaz aprobás igual porque la profe te conoce y ve y valora el esfuerzo que hiciste durante el año, sabe que estudiaste y confía en eso, solo que si justo te equivocás en algo, ella sabe que no es porque no hayas estudiado, sino porque, bueno, no te salió justo ese ejercicio en ese momento; en cambio acá en el cursillo te salió mal el ejercicio y ¡andá a quejarte a Gardel! (levanta el tono de voz, como gritando y golpea la mesa). No sé, no sé si voy a aprobar (Fragmento de entrevista a Soledad, Córdoba, febrero de 2008).

Hay un saber que es puesto en cuestión y prácticas que como estudiantes no resultan “efectivas” en relación a lo que los docentes y la institución les proponen: en febrero, el curso de nivelación se vivencia como un espacio de indefinición, de incertidumbre. Imaginar la universidad como un lugar diferente, desde la secundaria, no incluía los rasgos específicos que adquiere al enfrentar el ingreso, pues aquí se ponen en tensión y se problematizan las trayectorias académicas que atraviesan, las historias de vida y los recorridos de cada uno de los jóvenes con el conocimiento.

Carolina, en la secundaria, se preguntaba *¿yo podré aprender esa forma de estudiar que tienen los universitarios?* y se respondía que sí, encontrando el argumento en que ya en la universidad estaría estudiando lo que realmente le gustara. En febrero, Carolina ya no se responde tan rápidamente que sí. El ingreso a la universidad pone en cuestión esas certezas que en otro momento temporal sabía tener. Lo mismo pasa con Santiago y Federico.

Carolina: ... y sabía que me iba a costar también un poco, como primer año, como empezar de vuelta primer año, porque hay cosas que yo ahora voy a ver y me voy a tener que sentar, porque no soy una chica que digamos, la caza ahí nomás (...) a veces pongo en duda mi capacidad (Fragmento de entrevista a Carolina, Río Cuarto, marzo de 2008).

Santiago: Yo cuando el año pasado veía el apunte del manual del ingreso decía “pa, pa, pa, pa, a esto lo vi” (hace un gesto y mímica con las manos como de ir pasando hojas en el aire) pero lo que estamos viendo acá en el cursillo es más difícil que la mierda, y encima no tenés a quién carajo preguntarle. No, no es fácil, no, no, nada fácil es. ¿Mirá si no entro? (Fragmento de entrevista a Santiago, Córdoba, febrero de 2008).

Federico: Pensar que el año pasado mi miedo más terrible era acostumbarme a Córdoba, pensaba que la universidad iba ser una papita, o sea, sabía que eran más horas estudiando, pero bueno, es estudiar algo que elegiste, que te gusta, se supone entonces que es más llevadero, pero noooooo, es re difícil, a veces creo que no voy a poder ingresar ¿podré ingresar? Mmm, no lo sé, la verdad, no lo sé (Fragmento de entrevista a Federico, Córdoba, febrero de 2008).

A Carolina, aquello que le gustaba y “sabía hacer” en la secundaria, ahora en la universidad “le cuesta”. Ajusta, ahora, diciendo “sabía que me iba a costar” lo que en la escuela secundaria aseguraba no le costaría. Santiago por primera vez piensa que existe la posibilidad de no ingresar. Federico pone en cuestión su “facilidad” para el estudio. Aquello que antes para él era una relación directa entre “me gusta, por ende aprobaré” ahora se rompe. Desaparece ese pensamiento lineal, pues la universidad se tiñe de complejidades que los jóvenes en la secundaria no sospechaban. Para Santiago y Federico el ingresar a la universidad también apa-

rece como abriendo una serie de matices y posibilidades que, al pensarla desde *allá*, no se advertían.

Carolina y Federico, así como muchos otros de estos jóvenes utilizaban la expresión “me gusta” a la hora de justificar la elección de tal o cual carrera. Aquel “me gusta” aparece ahora en la universidad puesto entre paréntesis y rodeado de dudas.

Pero ¿qué pretendería decir, *allá*, aquel “me gusta”? Aquello que los jóvenes ligaban a ese “me gusta” seataba a veces con alguna materia en la que les “iba bien”, o con aquello que les resultaba más fácil, otras veces con las representaciones en relación a las profesiones y, en algunas ocasiones, por negación rechazaban una carrera porque no les gustaba tal o cual disciplina y, entonces, era impensable elegir una carrera que estuviese relacionada a esa área del conocimiento.

El que *acá*, en la universidad, ese “me gusta” sea puesto en cuestión, quizá da cuenta de que aquella construcción que *allá* enunciaban como “me gusta”, era débil. En febrero, en pleno cursillo, ya comienzan a aparecer materias que no necesariamente tienen que ver con la profesión y encuentran que no hay una relación directa entre los contenidos y eso que ellos llaman “me gusta”.

Ocurre que cuando se llega a la universidad hay otro estilo de trabajo que marca una ruptura con lo escolar. A Carolina le gustaba el conocimiento matemático porque lo entendía y sabía explicarlo. Esa construcción del gusto, a su vez, estaba mediada por el estilo de la profesora que tuvo durante los cinco años en que hizo la escuela secundaria en el pueblo. Ya *acá*, lo familiar deja de ser familiar y eso, en algún punto, empieza a trabajar en contra de aquel “me gusta”. Así, Carolina, y de modo similar Federico, Santiago y Virginia ponen en cuestión aquel “gusto” y, en consecuencia, sus certezas con relación a un ingreso exitoso a la universidad.

La relación con este nuevo conocimiento en juego, en febrero, se presenta cargado de elementos que no esperaban, con “novedades” que chocan con lo que desde la secundaria ligaban a esa disciplina elegida, provocando un desconcierto que hace que pongan en duda las propias capacidades.

En el capítulo anterior señalábamos la idea recurrente de que la universidad iba a ser “otra cosa”, la convicción de que era necesario romper con una trayectoria escolar previa de relación con el conocimiento y comenzar a transitar una nueva. La universidad se construía (desde la se-

cundaria) ligada al disfrute y la facilidad (“va a ser diferente, porque en la facu voy a estudiar lo que realmente me interesa”), ahora bien, en febrero, ya iniciado el curso de ingreso, los jóvenes advierten que aquella era una idea mágica, pues estudiar aquello que eligieron, en lo concreto, requiere mucho esfuerzo y dedicación.

Expresiones como “si no apruebo me muero”, “lo único que me importa es ingresar”, “estudio como sea y lo que sea con tal de entrar, a la noche rezo y le digo por favor diosito que me vaya bien en el ingreso”, señalan el peso que los jóvenes le atribuyen a esa línea que separa el estar adentro (de la universidad) del estar afuera.

2.b. Entre la libertad y el control

El ingreso a la universidad marca cambios importantes en relación a la escuela secundaria,

una mayor exigencia curricular está unida a una mayor flexibilidad en el orden para aprobar las materias y en los requisitos de asistencia, lo que significa también mayores responsabilidades y mayores riesgos de que se acumulen las tareas y se produzcan encrucijadas (Ortega, 1997: 23).

Si esto ocurre, la encrucijada se encuentra cada vez más obstaculizada y como dice Carolina “se te junta todo de golpe y no sabés para dónde disparar”.

La identificación de “ritmos diferentes” entre el funcionamiento de la escuela secundaria y el funcionamiento de la universidad aparece de manera recurrente. Las prácticas de la escuela secundaria se recuerdan más ligadas al control y las nuevas prácticas en la universidad empiezan a asociarse a la libertad, una libertad –que al menos en estos primeros meses– no es vista como productiva. En febrero el eje está puesto en aprobar y por lo tanto “todo el tiempo” es dedicado al estudio, aunque a veces perciban que el tiempo se les va en no saber por dónde y cómo comenzar a estudiar.

Vos venís del secundario y estás acostumbrado a que el profe te diga lo que tenés que hacer, entonces vos vas y lo hacés. Acá es como que te dan mucha libertad y no estás acostumbrado a eso. Entonces al no tener nadie que te organice, yo trato de armarme una agenda donde

pongo qué tengo que leer por día y así, pero después no hago nada de eso y se me amontona todo, no sé cómo organizarme y termino perdiendo el tiempo (Fragmento de entrevista a Federico, Córdoba, febrero de 2008).

La escala de las urgencias no aparece de manera clara, los estudiantes manifiestan “perder el tiempo” en cosas no ligadas al estudio y luego, en el momento de estudiar, sentir que el tiempo los apremia.

En febrero, en pleno cursillo, la mayor libertad que propone la universidad no es puesta en valor como algo positivo, sino que justamente es este no manejo de la libertad lo que los ingresantes sienten que los diferencia de los estudiantes propiamente dichos.

Por más superficiales y ficticias que sean, estas libertades son las licencias decisivas por las cuales el colegial se da cuenta de que se convierte en estudiante. El novicio podrá usar mucho tiempo en adquirir el arte de organizar por sí mismo su trabajo. Pero dado que todo lo lleva a eso se apropia en un solo movimiento y de golpe del arte de vivir –o de dejarse vivir– según los modelos intelectuales más prestigiosos (...). Este uso libre y libertario del tiempo puede resultar propio del estudiante, sin por eso resultar positivamente una condición del estudiante (Bourdieu y Passeron, 2003: 52).

Padezco saber que tengo varios textos que leer para el parcial y en vez de ir de a poco, leyendo uno o dos por día, empiezo a leer uno y sin terminarlo ya empiezo a leer otro y nunca termino con lo que empecé (...) ¿Cuál es el resultado de eso? Que después se me mezcla todo y no aprendo nada. A mí me gustaría que me digan los profes qué es lo que tengo que leer primero, qué después (...) necesito que me organicen las prioridades, qué es más importante, y así... (Fragmento de entrevista a Santiago, Córdoba, febrero de 2008).

Este conflicto que aparece –en febrero– ligado a la necesidad de depender de otro (en este caso el docente) para aprender, configura una particular relación con el conocimiento. Una relación donde el entendimiento está mediado –y a veces condicionado– por la figura del docente. Pareciera que en la transferencia de conocimientos el docente no se puede retirar, tiene que estar siempre presente, pues si eso no ocurre el estudiante no sabe cómo, ni qué hacer. Esta relación de responsabilidad (que por momentos parece absoluta) depositada en el docente di-

ficulta la construcción de una autonomía en la relación con el conocimiento. Cuando la responsabilidad está siempre depositada en el otro, es imposible conocer. “Depender para aprender” es una contradicción en sí misma porque no habría un aprendizaje independiente. Es necesario que el docente se retire para que ese conocimiento deje de ser del otro y comience a ser propio².

Depender (del docente y de lo que él dice) indica una falta de autonomía, pues si el estudiante deposita en el docente la responsabilidad de lo que significan las prácticas del conocer, no se produce una autonomía, y sin cierta autonomía no hay relación con el conocimiento que permita aprender. Para aprender es necesario jugar el juego de conocer y ello implica ponerse a sí mismo en juego.

Asumirse responsable del conocimiento implica poder hacer un debate, una profundización o una crítica a lo que plantea el docente. El estudiante se anima a oponerse a lo que dice el docente en el marco de “compartir” esa relación con el conocimiento. Esa autonomía es lo que Brousseau llama contrato a-didáctico.

Esta problemática –aunque en el campo específico de la didáctica de la matemática– ha sido trabajada por Brousseau. El autor llama “devolución” a una transferencia de responsabilidad del docente al alumno. “La devolución es el acto por el cual el enseñante hace aceptar al alumno la responsabilidad de una situación de aprendizaje (a-didáctica) o de un problema y acepta él mismo las consecuencias de esta transferencia” (1999, Cap. V).

Un docente siempre presente que indique todo lo que hay que hacer, sin permitir un margen de novedad, pone en evidencia un tipo de autoridad docente que genera una necesidad de “dependencia para aprender” que lejos está de la autoridad en el sentido de autorizar: autorizar al otro (estudiante) a ser autor del conocimiento. La autoridad es concedida solo al docente:

Autoridad que se construye –como lo indica Brousseau– como una

² Esto, en algún punto, remite a la idea de la transferencia originariamente trabajada por Freud. Es necesario que la transferencia se instale para que el análisis –proceso terapéutico– comience. Ahora bien, para que la cura tenga lugar, el psicoanalista debe salirse del lugar del “Ideal del yo” en donde lo ubica el analizado. Así la disolución de la transferencia hacia el final de la cura es un proceso necesario –y a veces doloroso– de pérdida para ambos (analizado-analista).

forma de no comprometerse con el conocimiento (...) sobre el plano del conocimiento existe en efecto una actitud donde la dependencia ofrece el beneficio no despreciable de una seguridad: el conocimiento es siempre el conocimiento de otro del cual se trata simplemente de apropiarse, entonces se suprime el riesgo de estar uno mismo en cuestión en un debate sobre la verdad (Brousseau, 1981, en Ortega, 1997: 10).

Si el conocimiento es ajeno, si uno mismo no se pone en cuestión en esa relación con el conocimiento se corren menos riesgos –aunque también se corre el riesgo de no aprender– y entonces el éxito o fracaso en los estudios no es responsabilidad del sujeto.

Para estos jóvenes ingresar a la universidad es, en febrero, “tener que cambiar, aprender a valerme por mí mismo (...) decidir yo qué es lo importante de un texto o autor” y eso “no me gusta”. Para ellos, que estos docentes que tenían en el pueblo –“siempre dispuestos a”– indicaran todo lo que había que hacer era más cómodo, a la vez que más fácil.

En la trama del pueblo, la disposición del docente y hacia él –a la hora de relacionarse con el conocimiento– era muy fuerte. El vínculo que construían con el docente era afectivo y efectivo. Afectivo, porque lo conocían, podían ir a su casa a consultar, sabían de sus familias, compartían con ellos otros espacios como la parroquia o el club. Efectivo, en cuanto a que su mediación en la relación con el conocer les redituaba en buenas calificaciones escolares.

En aquella trama, en aquel sistema de relaciones sociales, se hacía más difícil construir una mirada crítica en relación al otro y a lo que los docentes decían. Los jóvenes anticipaban, preveían, se acercaban y se alejaban del conocimiento, pegados a la lógica del docente que, en la secundaria, les daba la materia de primer a sexto año. Esa continuidad de un docente para cada disciplina le permitió a este grupo conocer la lógica del docente y relacionarse con ese conocimiento a partir de depositar una incondicional confianza en él.

Sin embargo, aquello que en la secundaria supo ser una ventaja puede ahora convertirse en desventaja, pues si en la universidad siguen pegados a la misma lógica del docente es muy difícil que pueda generarse una autonomía en las prácticas del conocer.

Me pregunto ¿hasta qué punto la vida cotidiana en Los Horcones no incentiva un plus de dependencia de otro? Vimos cómo en el pueblo se generaban algunas protecciones mutuas gestándose –a veces– una co-

responsabilidad en la relación con el conocimiento que tranquiliza. Esa responsabilidad compartida es lo que ahora se extraña³.

En la universidad esa referencia a un docente o compañero cercano con quien se compartía la responsabilidad, incluso en el orden del conocer, se pierde, lo que da lugar a que esa tensión entre la libertad y el control –en febrero– se viva afectivamente provocando una sensación de pérdida que despierta cierta desesperación en estos jóvenes.

Cuando sigo, en pleno cursillo de ingreso, la entrevista individual con Carolina, ella me comenta que en los límites entre la obligación y la libertad, además de no saber manejar la inminente libertad de que “todo ahora depende de ella”, lo que le cuesta es entender la nueva lógica. Podemos ver que abordar los límites entre el control y la libertad, entre la decisión individual y la imposición institucional aparece, en febrero, como poniendo obstáculos a la hora de estudiar.

(...) es otro mundo la universidad porque los horarios no son estrictos, la asistencia no es controlada, como que al cronograma te lo armás vos, nadie te controla y eso a veces está bueno porque decís “me acomodo a mis tiempos, como yo prefiera” pero también te juega en contra porque después se te junta todo de golpe y no sabés para dónde disparar (risas) (Fragmento de entrevista a Carolina, Río Cuarto, febrero de 2008).

Ortega, en una investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba, muestra cómo ciertas prácticas que se presentan como típicas en algunas facultades “ahondan el extrañamiento de los alumnos ingresantes” (Ortega, 1996: 10). El distanciamiento de los docentes, la fragmentación de los contenidos, la excesiva formalización del conocimiento, la ritualización de las evaluaciones, la distancia y el aislamiento entre las cátedras, son citadas en este trabajo como sospechosas de contribuir a la deserción estudiantil. Me pregunto: ¿ocurrirá lo mismo con estas trayectorias que estoy mirando en este trabajo?, ¿será que estos indicios, por ahora sueltos, luego se enlacen para tejer el abandono?

La presentación del conocimiento escolarizado es una de las cosas que los jóvenes más extrañan de la escuela secundaria, las nuevas formas de presentación del conocimiento generan en ellos la sensación de “estar

³ Por momentos me pregunto si finalmente hay un “fin de la transferencia” con el pueblo.

perdidos”. En febrero, se sienten perdidos en lo que respecta a la vida universitaria y, también, en lo que refiere al conocimiento.

Allá: “En la secundaria te controlaban la carpeta”. Acá: “en los teóricos del cursillo cada profesor te da su idea y eso te pierde (...) te hacen preguntas capciosas, te hacen todo un embrollo y no sabés qué tenés que estudiar en verdad”, “vos venís del secundario y estás acostumbrado a que el profe te diga lo que tenés que hacer, entonces vos vas y lo hacés. Acá es como que te dan mucha libertad y no estás acostumbrado a eso”, “ni siquiera se ponen de acuerdo en si la evaluación de la cual depende que entres o no entres será múltiple opción o a desarrollar, te dicen una cosa, después te dicen otra”, “se re nota que entre los profes del mismo curso de ingreso no se comunican entre ellos, porque el de física dice algo sobre la forma de tomar el parcial y después el de química dice todo lo contrario, entonces nunca sabés realmente cómo te van a tomar y qué van a priorizar (Fragmentos de entrevistas a jóvenes, febrero de 2008).

Ahora bien, “depender para aprender” no lo es lo mismo que “depositar en el otro algo, para aprender”. Uno puede depositar confianza en el otro y que eso posibilite el aprendizaje sin necesariamente depender. Veremos, en lo que sigue, si los jóvenes de Los Horcones cuando hablan del malestar que les genera que todo “dependa” de ellos, se refieren a que necesitan “depender para aprender” –lo que limitará la autonomía en su relación con el conocimiento– o si hablan del extrañamiento que les genera no tener referencias claras a la hora de relacionarse con el conocimiento. Analizaremos si en realidad lo que se juega en su relación con el conocimiento es un “depender para aprender” o un “depositar confianza para –a partir de allí– aprender”.

Que a estos jóvenes los “desespere” haber tenido una relación tan cercana con los docentes en su secundaria y que ahora en la universidad ese docente no solo no es cercano sino que es de difícil acceso, será algo que estos jóvenes deberán “resolver” si ingresan a la universidad. ¿Cómo lo resuelven? Esa es la pregunta.

2.c. *El extrañamiento con el conocimiento*

En el ingreso estos jóvenes mantienen cierta relación de extrañamiento con la institución, pero también *con el conocimiento* en sí, porque lo conciben como algo ajeno, de otro y para otro, cosas que hay que leer

y reescribir en el escrito o repetir en el oral de manera exacta a los fines de aprobar, de ingresar, de *estar adentro*.

Yo me doy cuenta que a veces pongo más atención a tratar de entender qué es lo que le va a gustar a la profe que escriba en el parcial, que al contenido mismo. Yo por las dudas en el primer parcial lo reescribí tal cual lo decía el manual. Es como que lo único que me importa ahora es ingresar, es estar adentro, después tendré más tiempo para debatir con los autores y hasta de disentir, yo siempre me acuerdo de la Lorena (se refiere aquí a la profesora de la materia Intervención comunitaria que tenía en Los Horcones) cuando nos contaba que en la universidad nos va a pasar un montón de leer autores con los que peguemos onda digamos y otros con los que no estemos de acuerdo, y que no estar de acuerdo con lo que dice un autor también es importante. Yo cuando leo algunos autores me fascinan, y otros dicen cosas que para mí se contradicen, o sea yo no pienso así, y cuando estudio con la Vane (compañera que conoció en el cursillo) le digo los mil motivos por los que no acuerdo, pero eso no es válido para el parcial porque si la profe nos lo dio para estudiar eso es porque coincide. Ahora lo que importa es aprobar. La Lorena que nos explicaba cosas que yo ahora veo en el cursillo, lo bajaba más a la realidad, la verdad que explicaba bastante mejor que la profe que tengo en el cursillo. Estos docentes en la facu pueden saber mucho pero no saben explicar (se refiere, nuevamente, a la profesora de la materia Intervención comunitaria que tenía en Los Horcones) (Fragmento de entrevista a Virginia, Río Cuarto, febrero de 2008).

En febrero, algunos atajos en la relación con el conocimiento son puestos en juego por estos jóvenes de manera estratégica. Digo estratégica, porque rápidamente ellos advierten que en lo que leen, a medida que comprenden, pueden disentir con lo que dice el autor y ensayar argumentos en contra, pero que en el momento del examen es conveniente responder tal cual lo solicita el docente. Virginia no estaría construyendo atajos para rodear el conocimiento y no entrar en él, sino más bien estaría entrando al conocimiento y desde allí construyendo atajos que le permitan aprobar.

La mayoría de estos jóvenes coincide en señalar a los “atajos” (Ortega, 2008) y a este “*estudiar para olvidar*” (Ortega, 2011) como una situación transitoria utilizada especulativamente en este momento de curso de ingreso a los fines de pasar con éxito esa línea que define el estar adentro del afuera.

A su vez (y relacionado con lo que trabajé más arriba entre la diferencia que existe entre “depender del otro para aprender” y “depositar algo en el otro para desde allí habilitar-se a aprender”) extrañan las maneras de explicar de los docentes que en el pueblo eran portadores del saber. Reconocen que los docentes en la universidad tienen dominio de conocimientos específicos pero no pueden dejar de compararlos con los docentes que –en la secundaria– tenían en esa área del conocimiento. En tal comparación el profesor de la secundaria no solo sabía igual o más que el nuevo docente en la universidad sino que –siempre– explicaba mejor.

Luciano, mientras estudia para el ingreso en el profesorado de matemáticas, refiere que Norma (quien era su profesora de matemática en la secundaria),

enseñaba a aplicar el concepto, siempre pensábamos la matemática conectada a problemas reales, interesantes, no sé (...) la verdad que extraño mucho esa forma de explicar que tenía la Norma o la Marta (refiriendo a la profesora de química a en la secundaria), además si algo no se entendía siempre te explicaban una vez más o ibas a la tarde a la casa y siempre te abrían la puerta para explicarte (Fragmento de entrevista a Luciano, Río Cuarto, febrero de 2008).

Les resulta lejana esta forma de explicar los nuevos conocimientos de los docentes universitarios –que hasta ahora conocen– no solo porque estos no los ligan a problemas, prácticas y ejemplos cercanos a ellos sino también porque en las condiciones actuales (gran cantidad de alumnos por aula), propia de la mayoría de los cursos de ingreso, se hace imposible que se genere un vínculo cara a cara en donde estos jóvenes puedan repreguntar, saldar dudas, etc. Las relaciones con el conocimiento construidas en el pueblo estaban mediadas por vínculos de afecto y cercanía con la mayoría de los profesores, aquella trama hacía posible ese vínculo. En la trama de la ciudad en cambio, esto no parecería posible.

En febrero, estos jóvenes transitan el tiempo del cursillo que es a su vez el tiempo del *extrañamiento*, pues los modos de estudiar, de rendir, de tomar nota, de estar en la facultad les resultan lejanos. Lo nuevo es *extraño* (en el sentido de encontrar una cosa rara por ser diferente de lo habitual) y *extrañan* (en el sentido de echar de menos a alguien o algo) aquella trama que acaban de dejar, la cual era palpablemente familiar. Trama a la que todos están ansiosos por volver una vez que el curso de ingreso finalice.

Fines de marzo todos vuelven al pueblo, también lo hacen en las vacaciones de invierno y preparan desde allá sus finales o próximos parciales:

ya tengo todos los libros listos para llevarlos a Los Horcones en las vacaciones, voy a estudiar todas las mañanas y por las tardes voy a volver a dar vueltas por la calle con los chicos, jugar al fútbol, ir al club, estar con la familia y toda mi gente de allá. Total estoy a 160 kilómetros eso es re cerca, si veo que no me concentro me vuelvo a Córdoba (Fragmento de entrevista a José, Córdoba, junio de 2008).

Estas prácticas de retorno al pueblo les van permitiendo a los jóvenes mitigar la angustia de “estar lejos de casa” y tranquilizarse con la idea de que (mediando cálculos que detallan kilómetros o días) el pueblo siempre está próximo.

3. En julio. Ingresar a la universidad es construir un nuevo vínculo con la ciudad y con el pueblo

3.a. Estudiar en la tranquilidad del pueblo vs. estudiar en el caos de la ciudad

Ya en julio, comienza a alternarse y muchas veces coexistir este tiempo de *extrañamiento* con el tiempo de *aprendizaje*, en el cual los jóvenes van tomándole la mano no solo al cómo estudiar sino también a los modos de manejarse en la institución específica a la que ingresaron.

El fin del curso de ingreso y comienzo del cursado de las materias de primer año anuncia la certeza de haber ingresado, de estar del otro lado, de estar adentro. La adrenalina del estudiar para ingresar –en febrero– dejaba en un segundo plano los temores en relación a la vida en la ciudad. Ahora con las certezas ligadas a estar “adentro” de la universidad, se reviven las incertidumbres que provienen del sentirse “afuera” de la ciudad. Si bien en los primeros meses de residencia en la ciudad esta se va conociendo más y deja al menos de vivirse como amenazante, aún siguen sin resolverse algunas tensiones: el estudiar en la tranquilidad del pueblo versus estudiar en el caos de la ciudad y los vínculos conocidos versus los desconocidos.

La ciudad aún se vive como ajena, y –por lo tanto– las vacaciones de julio son la oportunidad de volver al pueblo por un período exten-

didó. Los primeros finales (de las materias cuatrimestrales) se estudian desde la tranquilidad de Los Horcones. Me traslado, entonces, al pueblo para seguir con las entrevistas desde allá.

Los jóvenes –desde la ciudad– conservan un vínculo permanente con el pueblo, pues viajan constantemente los fines de semana y también cuando se puede durante o entre la semana: cuando a partir de diferentes motivos durante dos o tres días las facultades permanecen cerradas, o cuando por paro no se dictan clases. También viajan los días festivos (sobresale, en las entrevistas, la mención al día del pueblo y de la virgen, semana santa y carnaval) y/o el día de cumpleaños de su madre, padre, hermano o tía. En palabras de ellos, “cualquier excusa es buena para volver”.

Viajar periódicamente al pueblo es una posibilidad concreta en estos jóvenes. En el caso de quienes estudian en Córdoba, la municipalidad del pueblo facilita la posibilidad a estudiantes (con materias regularizadas) de sacar abonos para viajar en colectivo a la ciudad, ocho veces al mes. En el caso de aquellos que cursan en Río Cuarto existe una tráfico (subsidiada por la municipalidad) que sale desde la residencia de la Cooperativa de Luz ubicada en los alrededores de la universidad los viernes a la noche, regresando los domingos. Si los abonos se vencen o no alcanzan, o si la tráfico se pierde porque se cursa los sábados (acontecimientos estos que aparecieron más de una vez en el relato de los jóvenes), si no hay plata para el pasaje, no importa pues siempre se encuentra alguien que justo viaja al pueblo y los lleva.

Viajar todos los fines de semana no se convierte en un obstáculo que distrae a la hora de estudiar. Si bien, a veces, los jóvenes dicen llevar “a pasear” al pueblo los libros, apuntes o cuadernillos y no abrirlos, es esta una práctica que no se abandona.

Si la estadía temporal en el pueblo es más larga, se estudia. Si la visita es corta, no se estudia, pero se lleva al material como una especie de *objeto transicional* que opera de re-aseguro en relación al estudio. Ahora, si se rinde un lunes, ese fin de semana se estudia en la ciudad y no se regresa al pueblo (eso sí, se estudia pensando siempre en que falta poco para volver a Los Horcones).

Las prácticas de retorno al pueblo durante todos los fines de semana de estos primeros seis meses, como explicaba más arriba, permiten que los jóvenes aminoren la angustia de “estar lejos de casa”, y esto impacta en la continuidad de sus estudios, pues es este uno de los modos que

encuentran para sostenerse en la universidad. No obstante esta referencia y retorno permanente a la población de origen –en julio– afectan el vínculo que se construye con la ciudad, haciendo que esta última aún no termine de convertirse en cercana. La forma de habitar la ciudad, el modo de circular y de vestirse de quienes son oriundos de la ciudad son vistos como extraños. Cuando estaban en la secundaria, al pensar la ciudad las imágenes evocadas se relacionaban con un lugar amenazante y peligroso. Ahora, desde la ciudad, la dosis de peligro y amenaza ha disminuido pero sigue siendo un “no lugar” –en los términos de Augé (1993)– porque los vínculos que allí vivencian aún los ubican como meros espectadores.

Carla: ¿Por qué me decís que en Córdoba, estando en tu departamento es como si te faltara el aire?

Matías: Es que acá en Los Horcones uno respira aire puro, se puede andar en la calle sin miedo a nada, contentos de salir a la calle. Vos acá salís y te encontrás con uno, con otro, vas charlando... de repente te sentás a tomar una coca porque justo te encontraste con un amigo, vas caminando y vas haciendo sociales, por eso te digo que acá es lindo salir a la calle; en cambio allá cada vez que hay que salir es un verdadero fastidio.

Carla: ¿Un fastidio?

Matías: Sí, porque no sabés bien qué colectivos tomarte, si sabés que vas a volver tarde te da miedo que te roben entonces no llevás la billetera y te escondés la plata (...) a veces les digo a los chicos y me van a esperar a la parada, pero también me gastan y me dicen “ey, Matías cuándo te vas a acostumbrar” y yo les digo “es que ustedes no saben lo distinto que es el pueblo, cuando vayan me van a dar la razón” (Fragmento de entrevista a Matías, Los Horcones, julio de 2008).

La calle emerge como categoría nativa insistente, salpicando inevitablemente las conversaciones cuando el tema de la universidad se pone sobre la mesa, es sin duda el tópico que más recurrencias produjo. La calle en el pueblo es recordada como un lugar en donde no solo se circula sino también se alimentan vínculos, la calle en la ciudad aparece como motivo de temores y prevenciones. Por una parte emerge como un espacio riesgoso por el tránsito fluido de vehículos, que requiere de cuidados particulares no necesarios para la soledad del pueblo. Cruzar la calle (con el conjunto de micro actividades que requiere: detenerse, mirar para ambos lados, cruzar, atender al semáforo) tomar colectivos

(saber cómo se paga, identificar los distintos recorridos según cada línea, la rapidez que se requiere para subir y bajar) son aprendizajes naturalizados en la vida urbana que no se encuentran accesibles a los jóvenes de pueblo. Por otra parte en las conversaciones se alude a la calle como un lugar de peligro en relación a que es un lugar a mano para poder robar, situación esta que, en el pueblo, es impensable porque nunca (hasta el momento) ha ocurrido.

Aparecen en estas apreciaciones diferencias que se perciben comparando el pueblo y la ciudad y remarcando desde el pueblo la otredad, marcada por el vecino que ayuda y siempre está a mano. La calle en el pueblo es ese espacio de encuentro, de saludar, de charlar, de detenerse en viejas esquinas de referencia para tomar la coca. La calle en la ciudad es inquietante porque pone al descubierto, desprotege. En el pueblo la calle no es el afuera, pero en la ciudad sí.

Carolina: Yo por ejemplo ahora que estoy preparando los finales en el pueblo, estoy re bien estudiando, porque me levanto tranquila acá en mi casa, me tomo unos mates con mi mamá y después estudio toda la mañana hasta la una. Almuerzo y después a la siesta visito alguna de las chicas que también están acá (refiriéndose a sus amigas de la secundaria que también han retornado al pueblo a estudiar para los finales), charlamos un rato y eso ya me alegra, entonces llego predispuesta, hago un par de ejercicios más (ecuaciones matemáticas) y cuando llega la noche es impresionante todo lo que estudié si hasta me da el tiempo para ir a la plaza o cruzarme acá de la vecina (...) en cambio cuando estás en la ciudad tenés que estar siempre encerrada en la residencia porque dar vueltas por la ciudad es peligroso, me da como inseguridad salir y también culpa porque salís y ves a esa gente durmiendo en la calle o a esos chicos tan chiquitos lavando vidrios y uno teniendo todo (...) si bien tenés todo el tiempo del mundo para estudiar, estoy tan amargada cuando salgo que no puedo y estudio la mitad o menos... y no me pasa a mí solamente con el Luciano, que viste que yo estudio con él siempre hablamos de eso y a él también le pasa.

Carla: ¿Qué es eso que también le pasa a él?

Carolina: Esto que te digo de que cuando se viene acá al pueblo estudia más tranquilo, mejor y lo disfruta más. Eso creo que es: “se estudia más tranquilo acá, en el pueblo. Yo ahora que estoy acá te juro que no sé cómo voy a hacer para volverme a Río Cuarto. No me quiero volver” (Fragmento de entrevista a Carolina, Los Horcones, julio de 2008).

La cuestión de la inseguridad alimenta un conjunto de creencias

que conmina a desconfiar del espacio urbano, generando un modo específico de vivir la ciudad: fijando rangos horarios, permitiendo y prohibiendo espacios, restringiendo los círculos de interacción y los lugares de encuentro. El sentir la ciudad como un “no lugar” incita al abandono del espacio público urbano e impulsa el repliegue hacia el espacio hogareño, que en este caso es el departamento en Nueva Córdoba, o la residencia universitaria en Río Cuarto. Allí sí, con los amigos del pueblo cerca, se sienten protegidos y solo allí pueden estudiar cuando están en la ciudad. En el pueblo, la sensación de protección es absoluta y por eso allí estudian “más y mejor” me dice Ricardo.

Además de la vivencia de contraste entre la seguridad del pueblo versus la inseguridad de la ciudad, aparece en escena una cuestión ligada al impacto que produce ver la segmentación social en la ciudad. Los jóvenes en la ciudad vivencian estar parados en un lugar en donde ocurren cosas que dicen no haber visto antes (gente durmiendo en la calle o pidiendo comida, niños limpiando vidrios) y esto los ubica en una situación de desprotección. Se sienten confundidos, perdidos en lugar extraño. Los códigos que manejan les resultan insuficientes para leer esta realidad que los sacude, incluso a veces hablan de un “sentimiento de culpa” ligado al desconocimiento de otras realidades sociales: “yo pensaba que estas cosas solo pasaban en la tele o en otras provincias más pobres, no acá”, me dice Juliana.

En este temor a lo desconocido los jóvenes de Los Horcones señalan, también, la dimensión espacial de la ciudad como centro de dificultades: el aprender a ubicarse, reconocer y transitar las calles, conocer dónde tomarse los colectivos que los llevan no solo a la universidad sino también a las residencias de sus nuevos compañeros, y no ignorar las distancias de los recorridos urbanos. Una de las cuestiones de las que más me hablan los jóvenes cuando desde el pueblo recuerdan la ciudad es de lo bien que se está en el pueblo en relación a los ruidos tan típicos de la ciudad (las bocinas, los colectivos urbanos, el tráfico, las sirenas) y contrastan aquel escenario (“te sentís encerrada en el departamento, es como que te falta el aire allá”) con la tranquilidad sin ruidos de los espacios verdes, que ahora en las vacaciones de julio disfrutan en el pueblo.

Trasladarse de nuevo a la ciudad, tras el término de las vacaciones de julio, implica desenvolverse en un contexto de significación tan diferente al del pueblo que los jóvenes manifiestan no querer volver.

3.b. Los vínculos conocidos vs. los desconocidos

El ir a vivir a la ciudad para hacer una carrera vemos que comporta una serie de modificaciones en este grupo, en su vida cotidiana, en la familia y sobre todo en los modos de vincularse con la comunidad de origen. Estos jóvenes deberán realizar un arduo trabajo de reconstrucción de su red social para enfrentar las nuevas condiciones que trae aparejado el traslado. Reconstruir la red social en el espacio de acogida será fundamental para sobrellevar y superar los sentimientos de soledad y desarraigo que ponen en jaque su permanencia en la ciudad, y por ende en la universidad.

Carla: ¿Por qué estas acá en Los Horcones?, ¿estás de vacaciones o estudiando?

Agostina: Estoy de vacaciones porque las materias que yo hago son la mayoría anuales entonces no tengo que rendir (...) obviamente que a la hora de terminar el primer cuatrimestre ya me estaba tomando el colectivo para venirme, imaginate que por primera vez en los seis meses estos me había quedado un fin de semana en Córdoba y fue lo peor que me pasó en mi vida (risas).

Carla: ¡Eh! Lo peor que te pasó en tu vida (repito), ¿qué fue lo que te pasó Agos?

Agostina: No, nada, estoy exagerando en verdad. Lo que pasa es que fue feo porque me quedé a estudiar y al final hubiese sido mejor que me venga a estudiar a Los Horcones, porque me quedé en Córdoba y me la pasé llorando. Fue re feo.

Carla: ¿Por qué llorabas?

Agostina: Porque no entendía nada, bah, creo que en realidad era porque extrañaba estar acá, porque entender evidentemente entendí porque me saqué un diez en el parcial. Pasa que mi lugar es este, allá Córdoba no es mi lugar, yo me siento como sapo de otro pozo, siento como que vivo y no vivo ahí. ¿Me entendés?

Carla: No, no te entiendo (risas), a ver, explicame un poco esa sensación.

Agostina: Y por ejemplo no salgo a un boliche allá, porque si bien podría hacerlo es como que la joda es diferente. Las poquitísimas veces que he salido allá extraño mucho más el pueblo, por eso prefiero quedarme a dormir y listo. Las chicas de ciudad se divierten con otras cosas, con otra música, es como que no me termino de adaptar (Fragmento de entrevista a Agostina, Los Horcones, julio de 2008).

Se restringen las salidas a la vuelta al pueblo, al lugar de procedencia, a lo familiar y conocido. El temor a lo desconocido aun opera retrasando la construcción de vínculos en la ciudad y dilata la apropiación de las múltiples opciones y alternativas que el tiempo libre de la ciudad brinda a los jóvenes.

El temor a salir de noche y asistir a algunos eventos demora el despliegue de los nuevos vínculos. Las relaciones con los otros jóvenes oriundos de la ciudad aparecen aún como frágiles: en la ciudad se hacen compañeros, no amigos. Los vínculos que se entablan en el espacio urbano y el modo de relación que se puede establecer con ellos van de la mano del intento de hacer propios los espacios en la ciudad, y esto —en julio—no ocurre.

Juliana: Me resulta más fácil hacer vínculo con compañeras que estudiarían lo mismo que yo pero que también vienen de otros pueblos o ciudades chicas, que hacerme amigos cordobeses. Igual estoy ahí en facebook chateando mucho con una compañera cordobesa que es re piola y sencilla, tanto que no parece de allá.

Carla: A ver, ¿cómo es eso?

Juliana: Sí, me llevo mejor con las chicas que vienen de otros pueblos, aunque ninguna de mis compañeras de otros pueblos tienen el fanatismo que tengo yo con Los Horcones, siguen siendo de pueblo, en los gustos, en la forma de vestirse. Igual amigas, amigas, siguen siendo las de acá del pueblo, el resto son solo compañeras de estudio, al menos por ahora... (Fragmento de entrevista a Juliana, Los Horcones, julio de 2008).

Los vínculos que construyen en el espacio de acogida son principalmente con jóvenes de otras localidades —también pequeñas— más que con población nativa de la ciudad. Sostienen la idea de que los jóvenes que nacieron en grandes ciudades no han “sufrido” el proceso de cambios por el que ellos están pasando y que por lo tanto no pueden entender algunas cosas. A su vez, los jóvenes nativos de la ciudad no tendrían la necesidad de entablar nuevas amistades porque ya tienen a su grupo de amigos establecido y eso (según los jóvenes con los que trabajo) podría ser una causa de su menor tendencia a construir vínculos en la universidad: “los de acá son más cerrados que los que vienen de otros pueblos, no les hace falta hacer amigos”, me comenta Maite.

Los jóvenes del pueblo encuentran las costumbres de los jóvenes de

la ciudad como extrañas y aburridas. Sin embargo, algunos reconocen que se han relacionado con personas de Córdoba o Río Cuarto y que les han parecido agradables. Juliana está construyendo un vínculo con una chica de Córdoba, dice que es “tan piola y sencilla” que no parece cordobesa. En esta expresión establece una distinción entre los modos de comportarse de los jóvenes de la ciudad y los que provienen de otras localidades, colocando las cualidades positivas en los jóvenes provenientes de lugares pequeños más parecidos a Los Horcones, siendo esta compañera la excepción a la regla. Una vez más se buscan establecer vínculos cuyas modalidades sean más cercanas, más familiares, más parecidas a las construidas en la trama del pueblo, pues ese tipo de vínculos densos son los que los sostienen en la universidad.

3.c. Y en esta encrucijada: “Me niego a ser uno más”

En esta encrucijada entre el caos de la ciudad y la tranquilidad del pueblo, y entre las interacciones con los viejos conocidos y los desconocidos de la ciudad, aparece otra característica propia de la vida universitaria: la gran cantidad de alumnos por curso.

Como decíamos al comienzo del capítulo, los jóvenes registran en la universidad una forma de vincularse que se ubica en las antípodas de los vínculos docente-alumnos construidos en la secundaria. Los vínculos entre docentes-alumnos y entre pares, en la universidad, son —a veces— altamente impersonales. En las conversaciones que mantengo con ellos, en las vacaciones de julio, me dicen:

“parecemos animales todos juntos ahí adentro de un aula que es para cincuenta y somos cien, me da mucha impresión”, “somos un número”, “a veces siento que me falta el aire de tanta gente al lado, es muy muy muy fea la sensación”, “cuando el aula se llena siento que me asfixio”, “los profes ni te registran, si ni siquiera entre ellos se conocen, triste”, “es muy extraño porque somos miles, pero estamos solos, es como estar subordinado si no podés hablar con el que tenés al lado”, “no le podés pedir nada a nadie porque en la masividad sos un número, o sea no sos nadie para el que tenés al lado, eso es horrible (...) estás como automatizado, como un ente”, “a veces parece que miro todo desde afuera como en un sueño, me muevo para donde se mueve la masa, no sé, se siente raro uno”, “me cuesta pensar que soy un número, me niego a ser uno más” (Fragmentos de entrevistas a jóvenes, julio de 2008).

Para los jóvenes provenientes de Los Horcones –en julio– también la universidad (así como la ciudad y sus calles) se edifica como un “no lugar”, pues es un espacio más de anonimato, de circulación de otros desconocidos, de lugares de paso, es en definitiva un “lugar de no identidad”, en términos de Augé.

Si pensamos en este grupo de jóvenes cuyas trayectorias cercanas eran fuente de protección, es fácil entender el grado de conmoción que la gran cantidad de alumnos por curso les genera en el ingreso a la universidad. La perplejidad y el malestar aparecen en primer plano cuando relatan episodios donde al cursar sienten que “hay muchos cuerpos pero ninguna cara conocida”. La “compresión” de los cuerpos les genera una sensación de “opresión”. Se sienten avasallados al no poder interactuar con los profesores y sus compañeros. Estos modos impersonales y estas experiencias de inaccesibilidad al otro, ya sea profesor o estudiante les resulta por demás ajena apareciendo indicios de pérdida de identidad o despersonalización.

En el campo de la psicología, el trastorno de despersonalización se caracteriza por una sensación persistente o repetitiva de separación del propio cuerpo o de los propios procesos mentales y sentimientos de ser un observador externo de la propia vida. En lo que estos jóvenes dicen podemos encontrar escenas en donde ellos sienten lo que está ocurriendo como si fuese una película que se proyecta. No se sienten parte, porque aún no logran asimilar esta nueva experiencia que marca una abrupta ruptura con sus modos de vincularse previos. En la trama del pueblo, espacio era lo que sobraba, y las caras eran todas y siempre conocidas, razón por la cual rechazan pensarse como ellos dicen “en la masa” indiferenciada y comienzan a poner en marcha mecanismos que progresivamente los sacan de ese lugar.

“Masividad”, “la masa” son expresiones que estos jóvenes utilizan para referirse a la gran cantidad de alumnos por curso. Nombrarlo en estos términos refiere a cierto sentido común naturalizado, pues desde los medios masivos de comunicación se construye la idea de que en la universidad “pasás a ser un número”. Este trabajo pone de manifiesto que estos jóvenes al comienzo de los estudios superiores hablan de “sentirse uno más” pero sin embargo tras el aprendizaje de ciertas lógicas institucionales dan vuelta la ecuación sintiéndose reconocidos: “me niego a ser uno más” me decía Matías a principios de julio y, como veremos, lo logró.

Así, en febrero a estos jóvenes les preocupaba encontrar un nuevo modo para relacionarse con el conocimiento académico y con la institución y en julio la inquietud se desplazaba más bien a encontrar una forma de estar a gusto en la ciudad y con esos otros que aún desconocían. Al año siguiente me pregunté cómo fueron esos modos y formas que finalmente encontraron y cómo repercutió esto en la continuidad (o no) de sus estudios universitarios.

4. En abril (del año siguiente): ingresar a la universidad es construir nuevos vínculos con otros y con la institución

Recapitulando, ingresar a la universidad ineludiblemente implica un extrañamiento: la nueva institución y sus modos, la disposición de los carteles, la ausencia de referentes cercanos, las nuevas lógicas administrativas, la ubicación espacial de las oficinas en donde realizar trámites, la suma de material para estudiar, la cantidad de profesores con sus disímiles modalidades a la hora de dar clases y más aún en la forma de evaluar, entre muchas otras situaciones que se configuran más cercanas o distantes en función de las diferentes trayectorias sociales de quienes ingresan. A su vez, ingresar a la universidad, en este caso, implica otros extrañamientos que van más allá del que se establece con la institución y con el conocimiento, se trata del extrañamiento con la ciudad.

Las trayectorias sociales de los jóvenes provenientes de Los Hornos se construyen alejadas de las coyunturas que exige el ingresar a la universidad, pues como señalé ya desde el primer capítulo, se trata de un grupo donde casi en su totalidad son la primera generación de universitarios, más aún muchos de ellos no conocían a la ciudad que los alojaría y menos aún a la facultad donde cursarían sus estudios. Sin embargo, lejos de encontrar en estos jóvenes una dimensión pasiva de la acción y un desplazamiento en la toma de decisiones, encuentro que luego de ese primer tiempo de *extrañamiento* con el conocimiento y la ciudad, comienzan a construir una relación con el conocimiento, con la ciudad y con los otros que les va posibilitando transitar sus estudios universitarios.

Este ingreso al mundo de la universidad requiere de la puesta en juego de lógicas y dinámicas que no necesariamente son idénticas entre los diferentes estudiantes, por el contrario, las lógicas que se ponen en juego para relacionarse con el conocimiento y para permanecer en la

universidad son bien diversas además de complejas. Estos jóvenes que vienen del pueblo encuentran modos de relacionarse con el conocimiento y la ciudad atravesados por lo familiar, lo cercano, lo próximo y por todo lo que otorga seguridad como un modo de hacer propio algo que en un principio aparecía como tan distante.

4.a. Las amistades en la ciudad: “Si no fuera por ellas, no seguiría acá...”

Ya en julio del año anterior, en las entrevistas a estos jóvenes, encuentro indicios de que esos vínculos incipientes que construían en la ciudad podían tomar otros modos y formas con el correr del tiempo. El hecho de que los nuevos compañeros de facultad puedan viajar desde la ciudad y conocer el pueblo de Los Horcones aparece como indicando un cambio en el tipo de vínculo, que mudaría de compañero a amigo.

Maité: Igual amigas, amigas, siguen siendo las de acá del pueblo, el resto son solo compañeras de estudio, al menos por ahora...

Carla: ¿Por qué decís “al menos por ahora”?

Maité: Porque no sé si no terminaré amigaza de las chicas de la facu, me estoy re encariñando, ya les tiré la idea de que vengan a conocer Los Horcones (risas) (Fragmento de entrevista a Maité, Los Horcones, julio de 2008).

Estos jóvenes reconocen que las interacciones en la universidad, que al principio eran azarosas y efímeras, con el tiempo se constituyeron en verdaderos vínculos de amistad⁴. Juliana, Maité y José comentan que la modalidad de trabajo en grupos que se llevó adelante en el curso de ingreso en sus respectivas facultades favoreció la socialización con sus compañeros. Relatan que estos vínculos que se entablaron primero dentro del espacio áulico universitario y solo a fines ligados al estudio, luego pudieron trasladarse a otros espacios como reuniones en los departamentos, salidas nocturnas, visitas a las familias de cada uno de ellos, etc.

Ya en abril del año siguiente al ingreso, estos jóvenes refieren que una de las cosas más importantes para ellos, en este permanecer en la universidad, fue el “encuentro”, el encuentro entre compañeros que con los

⁴ Esto coincide con los hallazgos del equipo de investigación de Sandra Carli en Ciudad de Buenos Aires (Carli, 2006a, 2006b, 2006c).

meses se transformaron en amigos, pues al tiempo que con ellos estudiaban, construían “resúmenes y opiniones” y se detenían a pensar un tema o problema, también con ellos salían a la calle, recorrían y conocían la ciudad cargándola, ahora, de significaciones ligadas más a lo placentero.

Carla: ¿Y te hiciste amigos este año durante la cursada?

Amanda: Sí, bueno en realidad es raro pero todos los de, todos los que estudian mi carrera siempre son como un grupo grande, y sí, siempre estamos todos juntos, tengo una chica que es más amiga mía pero digamos estamos todos juntos, como que somos todos amigos.

Carla: ¿Cuántos son más o menos?

Amanda: Y seremos, treinta chicos más o menos, somos poquitos, a lo mejor es por eso también que estamos siempre juntos. Es como que es re contenedor que seamos tan poquitos, la verdad que me tranquiliza bastante ser tan pocos, porque nos sabemos los nombres, algo de las historias... es como estar en el secundario, es como estar en el pueblo y eso me gusta, eso me ayuda a seguir (risas) (Fragmento de entrevista a Amanda, Río Cuarto, abril de 2009).

El establecer vínculos fuertes con esos otros que ya no son solo compañeros de estudio sino también amigos, es una de las cuestiones que hallé como recurrente. Esto resulta importante para que vivencien la universidad como espacio significativo donde los otros adquieren sentido, lo cual genera efectos concretos en los modos de inserción en la institución así como en la manera de habitarla. Coincido con Carli en que

(...) la productividad de la relación con los pares no es solo afectiva, sino que aporta a una construcción de identidades colectivas que atenuan las consecuencias de la distancia o ausencia o indiferencia institucional (profesoral) y que permiten crear estrategias de adaptación como respuestas al carácter conservador de las instituciones universitarias (2013: 10).

Sin embargo, la relación con los otros que construyen los jóvenes de Los Horcones es sobre todo afectiva y no solo contribuye a atenuar la indiferencia institucional sino que también mitiga el sentimiento de soledad en la ciudad.

El “escribirse mensajes” todo el día o “llamarse por teléfono” (los días que no cursan juntos) para preguntarse qué están haciendo o cómo les fue ante alguna situación particular del orden de lo personal, indica

la apuesta a la construcción de un vínculo cotidiano. La condición de “amistad” no queda asociada exclusivamente al ámbito de la universidad y la resolución de tareas en grupo que ella exige, sino que excede los muros de la universidad en una continuidad del vínculo en la cotidianidad de la ciudad.

Juliana: Si no fuera por ellas no seguiría acá... para mí fue crucial poder hacerme un grupo que no fuese solamente un grupo de estudio sino también un grupo con quien salir un jueves a la noche en la ciudad, y no solo para salir de joda, para todo, por ejemplo saber que si te pasa algo en la ciudad llamás a cualquiera de ellas (se refiere a sus amigas de la ciudad quienes conviven con sus padres) y que sus padres van a estar ahí para venir a darte una mano, me da como la sensación de que tengo algo así como una familia sustituta en la ciudad, es tener la certeza de que tenés seres queridos al lado, que te van a dar una mano si necesitás ayuda. También me ayudó a salir a la calle sin tanto miedo, porque al caminar con ellas es como que te vas acostumbrando a la ciudad y la vas conociendo desde sus historias, desde lo que ellas te van contando: “Ahí está mi escuela, ahí mi secundario, ahí el parque, ahí bla, bla, bla”. Yo creo que si no me hubiese hecho de amigas acá, hubiese dejado de estudiar.

Carla: ¿Por qué creés que hubieses dejado de estudiar?

Juliana: Y porque no me gustaba estudiar en Córdoba, me sentía sola, en cambio ahora me siento más a gusto estudiando acá, porque intercambio con ellas, además es como que estudiar con ellas me gusta porque nos re comprometemos con lo que estamos leyendo, no es que solo queremos aprobar y ya está.

Carla: Ahá, ¿y cómo sería eso?

Juliana: Y, vamos a la biblioteca, investigamos de dónde viene lo que sostiene cada autor y por qué dice lo que dice, que si bien eso es algo que no te sirve para el parcial porque no te lo toman, a la larga sí te sirve porque te ayuda a entender el contexto y no estudiar en el aire. Me encanta estudiar con las chicas porque siento que estudio en serio, hacemos resúmenes, intercambiamos opiniones y de paso me divierto, porque charlamos, tomamos mate y eso. Ah, también nos vamos de joda después de aprobar cada parcial, a un bar, un pub, algo (Fragmento de entrevista a Juliana, Córdoba, abril de 2009).

En el camino de hacer propias las prácticas en la universidad, para los jóvenes de Los Horcones es recurrente (valga la redundancia) que siempre se pueda recurrir a alguien. Esto empieza a explicar qué es lo

que pasa con este pueblo. Para estos jóvenes “si te hacés un amigo, sabés que no estás solo”, razón por la cual los compañeros que conocieron en el cursillo, al año siguiente ya son amigos.

Carli encuentra que en la universidad los jóvenes “crean lazos fraternos que permanecen y que de a poco va configurando figuras de amistad, que en muchos casos desplazan a vínculos anteriores, previos a la universidad” (2013: 10). Ahora bien, me pregunto aquí ¿qué pasa con las nuevas figuras de amistad?, ¿desplazan estas a los vínculos anteriores, a las amistades del pueblo?

En coincidencia con el trabajo de Carli, la investigación realizada por Cleve en la Universidad Nacional de La Plata con jóvenes no oriundos de la ciudad, plantea que a medida que se fortalecen los vínculos con personas que conocen en la ciudad, se van debilitando los vínculos con los miembros de la comunidad de origen. El investigador registra que la frecuencia de las reuniones y de otros tipos de interacción con los amigos de la ciudad de origen va disminuyendo mientras aumentan las reuniones con los amigos de la facultad.

En disidencia con ambas investigaciones, en el caso que analizo si bien las amistades de la ciudad van adquiriendo cotidianeidad y densidad, estas no reemplazan a las amistades del pueblo de origen. Por el contrario, en vez de estar unas en un primer plano y otras en un segundo, lo que ocurre es que las amistades se mezclan y entonces se sale en la ciudad con las nuevas amistades –pero invitando a una o dos de las del pueblo que también residen en la ciudad– o se sale en el pueblo –pero invitando a jóvenes que conoció en la ciudad– generando esto una proximidad entre unos y otros. Se arman grupos mixtos (amigos del pueblo, más amigos de la ciudad) que configuran un entramado que si bien es nuevo, conserva algo de la vieja trama.

Una característica de las trayectorias de estos jóvenes es la relación vincular con los otros: en el pueblo se necesita de amigos para andar, por lo tanto en la ciudad también. Desde trayectorias en donde conocer es “conocer con otros” no se tolera la idea de ser en la universidad un pasajero en tránsito, ni se concibe la cimentación de amistades efímeras.

Hay una lógica en la trama del pueblo que va trabajando sobre las relaciones a través de la construcción de vínculos densos. Así, el compañerismo rápidamente se intenta transformar en amistad. En la ciudad-universidad, estos jóvenes invisten e invierten en la construcción de relaciones vinculares fuertes. Se construye una continuidad entre re-

laciones de amistad y al mismo tiempo se genera una atracción que se contrapone a las relaciones “de paso”. En síntesis: se vive la ciudad con la intensidad de los vínculos construidos en el pueblo.

En febrero (pleno cursillo) y también en julio (cuando hace seis meses que se vive en la ciudad), en la universidad hay compañeros y no amigos, y eso asustaba porque las relaciones vinculares de referencia son las del pueblo y aquellas son bien diferentes. En abril del año siguiente al ingreso aquellas incipientes relaciones ya se han transformado en vínculos densos.

La construcción de lazos de amistad, en la ciudad, atenuó la distancia con aquella trama tan entrañada y evocada del pueblo. Es a través de la posibilidad de construcción de vínculos densos en la ciudad que estos jóvenes se encuentran y se vinculan de otra forma con el conocimiento y también con el estudio. A su vez, reconstruir la red social en el espacio de la ciudad genera otro modo de relación con el conocimiento.

4.b. Los vínculos con algunos profesores y cátedras: “Y al final los profes son de carne y hueso”

... y al final los profes son de carne y hueso, yo los veía siempre tan distantes, tan inaccesibles que me daba mucho miedo hablarles, ahora ya aprendí que está bueno participar en clase y que uno puede acercarse a algunos profes y también a algunas cátedras y que no es imposible que los profes te registren, si vos participás, te acercás, les hablás hasta se acuerdan de tu nombre ¿me entendés? Yo el año pasado quedé promocional en una materia y ahora estoy de ayudante alumna, y me re gusta porque esta profe si bien yo a la materia ya la hice, siempre me ayuda cuando no entiendo algo de las materias que estoy cursando ahora. Es tener a quien recurrir cuando tenés dudas y no sentirte sola... te puede ayudar un compañero sí, pero también un profesor (Fragmento de entrevista a Malena, Río Cuarto, abril de 2009).

A mí me sirve mucho que la Norma trabaje en la universidad porque cuando tengo una duda de lo que sea, ya sea contenido o algo administrativo, ahí no más le hablo por teléfono o me llevo a su casa cuando voy al pueblo y ella me ayuda a solucionarlo. Es una gran mano tener a alguien cercano ahí adentro. Con la Caro siempre hablamos de esto, que la Norma haya sido nuestra profe en la secundaria y sea nuestra profe ahora en la universidad es un golazo. Otra cosa que me re ayuda a estar hoy en la universidad es ir a las clases de con-

sulta no solamente para despejar dudas sino para hacerte conocido, acá en Río Cuarto no somos tantos alumnos y a las clases de consulta no va nadie, entonces si vos vas una vez, otra vez, otra vez, el profe obviamente te termina reconociendo la cara. Y las relaciones cara a cara son otra cosa porque te permiten otras cosas (Fragmento de entrevista a Luciano, Río Cuarto, abril de 2009).

El vínculo con profesores, cátedras y con la institución de la facultad a la que pertenecen, el ir a las clases de consulta y a partir de esto entablar relaciones cara a cara con el docente, así como el encuentro con algún docente que pudo transferirles esas ganas, ese interés por algún saber, son diferentes elementos que atraviesan la relación que los jóvenes entablan con el conocimiento. Una vez más, aparece una apuesta a la relación cotidiana y el vínculo cara a cara emerge como garante de una mejor relación con el conocimiento.

Exponía ya en el capítulo anterior la premisa de que para estos jóvenes la relación con el conocimiento que han construido en la escuela secundaria se encuentra atravesada por los vínculos cercanos construidos en el pueblo, no solo por la posibilidad que ofrecía de consultar a otro-par, sino por la posibilidad de consultar a un otro-docente que estaba siempre dispuesto a responder dudas y consultas. El vínculo con el/los docentes que median la relación con el conocer en la universidad, también se tiñe de estas características facilitando el éxito escolar. Otra vez aparece aquí ese sostén, que se traduce como docentes siempre dispuestos y cercanos para responder que también (al igual que en la secundaria y allá en el pueblo) saben conseguir ya en la universidad y acá en la ciudad.

A mí me ayudó mucho ser este año ayudante de cátedra porque hace que me relacione con más profes y que tome con más seriedad lo que leo, porque me digo: “Ey, si sos ayudante, tenés que saber mucho”, entonces leo, voy a la biblioteca, busco información, hago fichas y se las paso al jefe de cátedra. Creo que me enganchó más con lo que estudio el participar de una cátedra porque me siento reconocido, querido y que no estoy solo. Además escuchar a los profes de cerca, con un mate de por medio y sin tanta formalidad es otra cosa. Son muy grossos los profes en la universidad, al menos en mi cátedra (Fragmento de entrevista a Rodrigo, Córdoba, abril de 2009).

Virginia: Hay profes que son una masa, te contagian esas ganas por acercarte a un autor, conocer qué es lo que dice su obra... te dan ganas

de llegar a tu casa y ponerte a leer. Es valioso para mí poder haber hecho relaciones con algunas profes, porque hace poco que estoy en la universidad y mirá en un año todos los contactos que tengo (...) si vos le ponés ganas, si vas a las clases de consulta, a los talleres optativos... en fin, si vos te empeñás podés tener buenas relaciones con los profes y eso te sirve para moverte y mantenerte acá adentro, de una manera exitosa digamos (Fragmento de entrevista a Virginia, Río Cuarto, abril de 2009).

Tanta es la pertenencia que los nuevos vínculos otorgan, que Rodrigo se permite decir “mi” cátedra para referirse a la cátedra de la cual participa, en calidad de ayudante, desde hace apenas dos meses. El asistir a los espacios de consulta, participar en clase o incluirse en una cátedra es el modo que encuentran estos jóvenes para hacerse visibles. Ante el riesgo de pérdida de la dimensión intersubjetiva estas formas de alentar el vínculo cara a cara –no solo con los demás estudiantes sino con los profesores– rompen con el anonimato tan poco tolerado.

Sandra Carli (2013) en su investigación sobre la universidad y la experiencia estudiantil, testifica que los estudiantes narran la experiencia subjetiva de la “masividad” de la universidad pública como una construcción que sufre en los primeros años modos impersonales o de despersonalización, experiencias de inaccesibilidad al otro –profesor– o de no intervención en las aulas.

Si la masividad provoca sorpresa en una primera etapa, con el transcurso del tiempo se naturaliza y genera como resistencia procesos de individualización del estudiante. Pareciera que lo que no actúa es la institución en una operación de reconocimiento del otro-estudiante y este no-reconocimiento provoca salidas individuales en las que entran a jugar lo que Bourdieu llamaba las *disposiciones heredadas* (Carli, 2013: 9).

Así Carli describe y analiza situaciones en donde las estrategias que cada joven ensaya para enfrentar exitosamente las condiciones de numerosidad en las aulas están en correlación con los capitales heredados.

En el caso que estoy analizando esas *disposiciones heredadas* no solo se “heredan” de la familia sino también del pueblo. La distancia jerárquica que, al comienzo, se siente en relación a los docentes en la universidad (signadas por el desconocimiento) es disputada por los jóvenes de Los Horcones quienes ensayan estrategias de acercamiento que logran

transformar ese “desconocimiento en conocimiento” en un sentido amplio: conocer a los profesores –y que ellos me conozcan a mí– permite conocer.

Ya sabemos desde Freud (1914) en adelante que la profunda afectividad que configura el vínculo docente-alumno determina todo lo que allí ocurre. Este vínculo es soporte posibilitador u obstaculizador de las actividades que se realizan en las instituciones educativas, y la universidad es una de ellas. Los jóvenes de Los Horcones distinguen como indispensable “no ser uno más” en esa relación docente-alumno y ser reconocidos en su individualidad. Que el docente los llame por su nombre es una tarea que estos jóvenes se proponen conseguir. Y, con algunos profes y en ciertas cátedras, lo consiguen.

4.c. El tiempo y el estudio: “Por suerte a los tiempos de estudio y descanso los manejo yo y nadie más que yo”

Para Carli (2013) el tiempo, en tanto construcción social y subjetiva en la experiencia estudiantil, es un tiempo desorganizado por efecto de la propia lógica institucional, un tiempo institucional que parece desconocer el tiempo del estudiante, un tiempo escasamente libre, sin el ocio de los primeros años y autorregulado por la combinación de actividades laborales y de cursado. Es un tiempo que en muchos casos no solo contiene trabajo y estudio, sino actividades políticas o actividades sociales. Un tiempo que opera con distintos ritmos: vida familiar, laboral, estudiantil, etcétera.

En el caso de Los Horcones encuentro algunas diferencias en este punto, pues ninguno de estos jóvenes trabaja mientras estudia, ni aparece en el horizonte hacerlo. Tampoco militan en alguna organización en particular, aunque siempre colaboran –hasta en la misma organización del evento– cuando desde el centro de estudiantes u otra organización estudiantil se propone alguna actividad solidaria. Todo esto colabora para que el tiempo disponible hacia el estudio sea “todo el tiempo”. Sin embargo “todo el tiempo” no se estudia⁵, sino que –en abril– se alterna con salidas culturales, eventos y otras actividades.

Juliana: Ahora que ya siento que me organicé con el estudio, puedo

⁵ Nótese que en febrero, en pleno cursillo, “todo el tiempo” se dedicaba al estudio.

disfrutar mucho más de esto de ser estudiante universitario por suerte. Si no rindo, voy al cine o a escuchar a alguna banda. Acá en la escuelita se hacen muchas fiestas en el bosquecito y por suerte siempre puedo organizarme para ir. Por suerte a los tiempos de estudio y descanso los manejo yo y nadie más que yo.

Carla: ¿Por qué decís “por suerte”?

Juliana: Y porque es una suerte no tener que trabajar y estudiar, mis amigas de acá de Córdoba estudian y trabajan, yo solo estudio entonces tengo más tiempo disponible.

Carla: Hace un rato dijiste “esto de ser estudiante universitario”, ¿a qué te referías con eso?

Juliana: Y, a la independencia. O sea, mi independencia es hasta ahí no más porque no me mantengo sola, pero a la plata que me mandan la administro yo, igual que a los tiempos. En Córdoba hago lo que quiero. Estudiar en la universidad te da independencia en los tiempos. Obvio que cuando estoy hasta las manos con los parciales siento que no me alcanza el tiempo y mando a pedir la encomienda con comida a Los Horcones, y todo eso que ya te conté la otra vez (Fragmento de entrevista a Juliana, Córdoba, abril de 2009).

La familia aparece como una presencia que en muchos casos sostiene ese tiempo excesivamente ocupado durante época de parciales, desde una forma de acompañamiento que consiste en mandar encomiendas con comida, dinero y en pagar expensas e impuestos a los fines de ahorrarles ese tiempo que “gastan” en ir a pagarlos.

En lo que Juliana dice, puede leerse la lógica de la transfiguración simbólica de la necesidad en libertad de la que hablan Bourdieu y Passeron en *Los herederos*. “Si la experiencia del espacio y del tiempo es tan irreal como sea posible, es porque los estudiantes reinterpretan simbólicamente sus obligaciones para así elegirse como estudiantes” (Bourdieu y Passeron, 2003: 62). Para los autores este *uso libre y libertario del tiempo* le permite al estudiante alterar temporalmente la vida social e invertir su orden, se siente con el poder de revertir lo establecido por los adultos en la sociedad. Creen vivir en un tiempo y un espacio originales, el único calendario impuesto debe su estructura al ciclo escolar. Fuera de las obligaciones que impone este calendario, no hay fechas ni horarios, por lo que tiende a disolver todas las oposiciones que organizan la vida y lo someten a exigencias.

Carla: ¿Cómo es un día tuyo en la residencia? (nombre del espacio

edilicio que alberga a los jóvenes con beca de la Cooperativa de Luz de Los Horcones).

Luciano: Y mirá, ahora no es como al principio que estudiaba todo el tiempo que no cursaba, ahora voy a la facu por la mañana, después a la siesta hago un curso de fotografía, y cuando vuelvo a la residencia me pongo a hacer los ejercicios que me dan en matemática I, y a veces, después me hago una siesta fuera de hora y después preparamos algo para comer acá con los chicos de la residencia (...) cada uno arma su propio mapa, en función de sus horarios. El horario de cursada delimita en parte, aunque a las clases que no son interesantes porque solo repiten lo que dice el libro podés faltar. O sea vos mismo manejas tus tiempos. Está bueno. Al orden de la habitación en la residencia también, uno limpia cuando uno quiere y a veces es un caos la covacha erudita esta, pero eso no importa en época de exámenes porque esas son épocas en donde se privilegia el estudio, ¡y ahí sí que se estudia eh! (cambia el tono de voz para decirlo), y se demora la limpieza hasta que pasen los finales, y el resto de los cumpas en la convivencia lo entiende. Entre nosotros acá adentro de la residencia nos entendemos y nos entendemos porque algunos cursamos juntos, y si no cursamos juntos sí jugamos al fútbol acá en la facu juntos, vamos todos juntos si se hacen fiestas en la residencia y así (Fragmento de entrevista a Luciano, Río Cuarto, abril de 2009).

Este uso *libre y libertario del tiempo* marca diferencias con los ritmos de vida que antes se tenían en la secundaria y en el pueblo. Los cronogramas se erigen en base a las nuevas exigencias y lo que tienen en común con los otros estudiantes es que cada uno dispone de los tiempos para el estudio y ocio a su modo.

Covacha refiere por definición a un lugar, vivienda o aposento pobre, incómodo, oscuro y pequeño. Erudita hace referencia a una persona instruida en varias ciencias, artes u otras materias. La metáfora empleada por Luciano al llamar “covacha erudita” a la residencia estudiantil otorgada por la cooperativa, hace alusión a esa contradicción entre un lugar bajo pero con altas aspiraciones intelectuales. “El caos de la covacha erudita” revela entonces una suerte de lugar oscuro pero elegido para iluminarse. Luciano construye discursivamente a la residencia como “el” lugar privilegiado para estudiar, operando aquí una especie de transfiguración simbólica, en términos de Bourdieu y Passeron.

Hasta la pieza de estudiante, espacio impuesto por razones económi-

cas, puede prestarse al juego de las transfiguraciones simbólicas. Por oposición a la pieza “en casa particular” o en el hogar, se inscribe –incluso para aquellos que deploran estar reducidos allí– en un espacio literario que privilegia los extremos opuestos, lo alto y lo bajo, la cueva y el granero, y muestra, en su propia pobreza, los riesgos de la vocación y el precio de la libertad (Bourdieu y Passeron, 2003: 63).

Uno de los supuestos que esboqué en el capítulo cuatro, fue que el modo de trabajo con el conocimiento que tenían en la escuela secundaria del pueblo, si bien por momentos era escolarizado –como característica distintiva de la mayoría de las escuelas secundarias– colaboraría en el ingreso a la universidad de estos jóvenes, pues desde la secundaria se construía un tiempo reglado por lo escolar con prácticas de estudio que luego serían retomadas favorablemente en la universidad. A su vez, algunas prácticas docentes los “preparaban” para la universidad, enseñándoles, por ejemplo, a registrar tomando nota o estudiando de libros y no de manuales, cuestión esta que también probablemente sería capitalizada en la universidad.

No pude reconocer en estos jóvenes una brecha demasiado amplia entre la formación obtenida y el nivel de exigencia requerido en la universidad. Inclusive –y aunque esto es distintivo de los colegios dependientes de la universidad– identifiqué más continuidades que rupturas en el ingreso. Si bien en febrero pude rastrear algo del “extrañamiento con el conocimiento” igual había una cierta base de saberes previos cuya posesión generó –tras un par de meses– una suerte de familiaridad con lo requerido por la universidad.

Así, este grupo pudo ingresar y también permanecer en la universidad “quitándome” la posibilidad de registrar cómo es que se construye el abandono, interrogante que se había convertido, al inicio, en uno de mis objetivos específicos cuando construí el problema de investigación.

5. Ingresar y permanecer en la universidad es transitar itinerarios que se construyen “mirando” al pueblo

5.a. La reconstrucción de la red social en la ciudad: “(...) que el pueblo venga para acá”

Para enfrentar las condiciones que trajo aparejado el ir a estudiar a la

ciudad, estos jóvenes realizan una reconstrucción de su nueva red social en el espacio de acogida. Esto fue de fundamental importancia para tolear los sentimientos de soledad y desarraigo que al comienzo tenían y que ponían en jaque su permanencia en la universidad, pues ante la prevalencia de aquellos sentimientos el “volverse al pueblo” era una posibilidad que tranquilizaba.

Juliana: Me ayuda mucho que mis padres y mi abuela me vengan a visitar a la ciudad, porque es como que así no extraño tanto y entonces no me parece tan terrible tenerme que quedar un finde acá estudiando, entre que ahora estudio con las chicas, entre que el domingo como te decía voy a almorzar con alguna de sus familias, y entre que en medio de la semana viene mi abuela y se queda dos días, me cocina, me limpia el departamento, salimos un rato a pasear al shopping, y así... se me hace más agradable estar en la ciudad mientras espero el momento tan esperado de terminar y volverme (Fragmento de entrevista a Juliana, Córdoba, abril de 2009).

Si me tengo que poner a pensar qué cosas me ayudan a seguir estudiando, rápidamente te respondo: mi familia. Mi mamá viene un montón a visitarme, cuando hablamos por teléfono y me nota medio cansada o triste ahí no más se viene y me acompaña, me cocina... lo feo es cuando se va, no quiero que se termine el día, pero bueno lo tengo que pensar como algo positivo que por suerte tengo, ese sostén ¿no? (Fragmento de entrevista a Virginia, Río Cuarto, abril de 2009).

Carolina: Me re sirve poder viajar seguido a Los Horcones, porque cargo energía, pilas. Aunque cada vez me cuesta más volverme, los días se me pasan muy rápido allá y cuando mi mamá viene a la residencia a verme, no quiero que se termine el día. De todas formas, sea como sea, siempre me ayuda a estudiar con más ganas ya sea ir para el pueblo o que el pueblo venga para acá.

Carla: ¿Que el pueblo venga acá? (risas)

Carolina: Claro, que venga mi mamá, que venga una amiga a verme (Fragmento de entrevista a Carolina, Río Cuarto, abril de 2009).

Estas redes de apoyo y ayuda se organizan a partir de los vínculos con esos otros con los que van construyendo lazos a medida que avanzan en la universidad. Ahora bien, en esa reconstrucción —aunque nueva— no quedan afuera las redes conformadas por miembros de la comunidad de origen, en donde se encuentran los familiares y amigos del pueblo.

Las primeras salidas de estos jóvenes, al llegar a la ciudad, eran realizadas con los amigos del lugar de origen, esos amigos de la secundaria en Los Horcones que también se trasladaron a la ciudad para ir a la universidad, luego esas salidas fueron sumando las nuevas amistades construidas en la ciudad. Las amistades del pueblo (que están también presentes en la ciudad) y los nuevos vínculos constituyen un soporte de importancia para que estos jóvenes sigan estudiando y no abandonen la carrera para volverse al pueblo como podíamos hipotetizar al comienzo de esta investigación.

Cuando Carolina dice que la ayuda a estudiar con más ganas “que el pueblo venga para acá” está refiriendo a estas visitas recurrentes y periódicas de familiares, amigos o conocidos del pueblo, a la ciudad.

Al relatar los reencuentros con el grupo familiar y las amistades del lugar de procedencia, emergen frases como “se me pasa rápido el tiempo” o “no quiero que se termine el día”. Las visitas constantes de los padres los fines de semana y las estadías más o menos largas y periódicas en el pueblo son enumeradas como “encuentros” que median ese otro encuentro con el conocimiento, coloreándolo de más ganas de acercarse a él.

Esos lazos que en la secundaria se temía que desaparezcán (anticipando un “no sé si podré seguir estudiando porque no sé si me podré adaptar a estar lejos de la gente que quiero” y la consiguiente angustia por “no ver más a estos cabezones que conozco desde siempre”) no desaparecen sino que emergen con la misma fuerza de sostén que señalábamos ya en los capítulos anteriores. Aquella trama social y la red de relaciones allí construidas sigue acompañando a estos jóvenes en su andar por la universidad.

Se presenta un sistema donde las configuraciones sociales son distintas, donde el trabajo de institucionalización —que tiene que ver con formar parte de la universidad— es un fenómeno que se tiende a naturalizar intentando asemejar (lo más posible) la nueva trama a la conocida trama del pueblo.

Esta idea de institucionalización nos lleva a considerar a los individuos en la estructura social como agentes sociales dotados de hábitos que han sido

incorporados a los cuerpos a través de las experiencias acumuladas: estos sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción per-

miten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales, y convencionales a los cuales están dispuestos a reaccionar, así como a engendrar (...) unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen (Bourdieu, 1999: 183).

El fenómeno de “estudiar para volverse al pueblo”, en este caso, es un fenómeno social, pues a pesar de que hay diferencias, tal fenómeno tiene una base en un estilo de configuraciones sociales construido en este pueblo. No se convive con otras configuraciones sociales durante esos dieciocho años previos al ir a estudiar a la ciudad, y durante ese lapso temporal estos jóvenes son expuestos a determinados valores sociales (la mayoría de ellos atados a la religión) como solidaridad, cooperativismo, altruismo y un “hacer” siempre acompañados de otros, lo cual produce determinadas maneras de actuar en la universidad y en la relación que construyen con el conocimiento. La contracara de este fenómeno es que muchas veces provoca una tendencia de “cierre” (¿burbuja social?) en estos jóvenes, provocando una especie de movimiento social de aislamiento y de simbiosis que solo los dejará “ser” si regresan al pueblo.

5.b. El vínculo permanente con el pueblo: “Es impagable poder viajar todos los fines de semana, despeja, ayuda a que siga estudiando”

Para estos jóvenes hacer una carrera universitaria es posible construyendo itinerarios que no dejen de “mirar” al pueblo. Sin embargo esta característica no se convierte en una limitación sino más bien en un acontecimiento que hace que los vínculos y relaciones con el conocimiento y con los otros se configuren de manera tal que (a diferencia de la “vulnerabilidad que repercute en la continuidad” que se le asigna a los jóvenes que vienen a estudiar desde el interior de la provincia u otras ciudades) no dificultan la permanencia en la ciudad, y la continuidad de los estudios superiores, sino que por el contrario facilitan la finalización de la carrera elegida.

Es impagable poder viajar todos los fines de semana, despeja, ayuda a que siga estudiando. Yo siempre que puedo escaparme al pueblo, lo hago, porque me re ayuda a despejarme. Yo ahora lo pienso así: La ciudad no me gusta, pero no me queda otra que cursar acá, entonces

así lo vivo como una cosa medio fea pero necesaria para una cosa linda. Lo feo es vivir acá, lo lindo es cuando termine y me pueda volver al pueblo a trabajar (Fragmento de entrevista a Virginia, Río Cuarto, abril de 2009).

Estos jóvenes se mudaron a la ciudad, ingresaron a la universidad, cursaron las materias correspondientes al plan de estudio de las carreras que habían elegido y hoy algunos de ellos se han recibido, muchos están concluyendo sus tesinas de grado y algunos otros cursando el último año del plan de estudio correspondiente a cada elección. Para ellos, el “ser del interior” no es una característica accesoria sino que atraviesa y configura la cultura social de su ser universitarios y sus modos de habitar la universidad.

Carli (2013) encuentra que la universidad es en los primeros años un lugar en el que transcurre un tiempo vital, iniciático, para ser con los últimos años un lugar de paso, más extraño y menos cercano. Es al principio un conjunto de espacios de experiencias (bares, pasillos, aulas, veredas, lugares cercanos, aulas), pero con el tiempo y a medida en que el alargamiento de la carrera provoca un desfase respecto de la regularidad común, se acude a la universidad desde una experiencia menos colectiva y más atada al interés o necesidad individual y despojada de afectividad en tanto no hay ya acompañamiento de los pares y los otros estudiantes resultan desconocidos.

En el caso de los jóvenes de Los Horcones, ocurre lo inverso a lo planteado por Carli, pues al comienzo la universidad se vive como lejana y extraña pero al poco tiempo se convierte en *un lugar* en términos de Augé. A medida que avanza la carrera, la universidad se constituye en una experiencia colectiva cargada de afecto. Y esto ocurre porque también en la universidad estos jóvenes logran construir *trayectorias cercanas*. Quizá el beneficio de no tener que trabajar mientras se estudia, o de construir vínculos densos con sus –al comienzo compañeros de cursada– ahora amistades colaboran con que se siga cursando toda la carrera con el mismo grupo.

Otra ventaja que presenta este grupo es tener el secundario completo sin adeudar materias al momento de finalizar el ingreso universitario, condición esta que cada vez más aparece como estableciendo trabas al ingreso y permanencia de los jóvenes en la universidad.

El ingresar y permanecer en la universidad abre un espacio contingente, definiendo contingencia como un acontecimiento futuro que

puede producirse o no producirse y cuya confirmación no se realiza a partir de la razón sino más bien, a partir de la experiencia (Badiou, 1999). Retomando la experiencia de estos jóvenes en este doble pasaje, podemos pensar que este momento que conforma el permanecer en la universidad, en lo imaginado y lo vivido, se configura para ellos como un acontecimiento que tiene el carácter de una experiencia, y esto ocurre porque las trayectorias de estos jóvenes, ciertamente operan como condición de posibilidad. ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que esto suceda? ¿Qué trayectorias, capitales, intereses y relaciones se necesitan para que algo pase en el orden de las prácticas del conocer? ¿Qué ocurre antes de esa posibilidad, con un grupo de jóvenes para quienes el acceso al conocimiento universitario no está vedado desde sus comienzos o no es un impensable por la figura de una institución que ofrece becas para quienes no pudieran costear sus estudios?

Esas trayectorias cercanas, con una escolaridad homogénea en los términos de ir a una misma escuela, con la presencia fuerte de las instituciones que marcan límites, con una institución cooperativa que permite que la condición económica no sea un obstáculo a la hora de pensar en seguir estudiando, con la preexistencia de vínculos cercanos que siguen presentes y operando de una manera muy activa aun cuando los jóvenes ya no están más residiendo en el pueblo. Todo esto hace que ingresar y permanecer en la universidad se configure en una práctica que los (*que me*) transforma.

Estas referencias cercanas se hacen presentes cuando en la relación con el conocer surge algún obstáculo. Estos jóvenes saben a dónde y a quién consultar cuando aparece algo que no comprenden. Aquello que me preguntaba sobre si estos jóvenes construyen un “dependen (de otro) para aprender” o un “depositar confianza en el otro para (a partir de allí) aprender” encuentra su respuesta en la segunda opción: para ellos establecer un vínculo fuerte en la universidad (ya sea con profesores/cátedras o amigos/grupos) les retribuye en confianza en sí mismos y esto atraviesa su relación con el conocimiento, habilitándolos a aprender.

La relación con el conocimiento que establecen estos jóvenes supone atribuirle sentido personal y social relacionado con la posibilidad de una apropiación significativa de los saberes; aquí el conocimiento es algo que puede ser propio, a la vez que compartido, como resultado de una reelaboración del sujeto a través de sus experiencias con los objetos y con otros sujetos. Esta relación de compromiso se vincula con la per-

cepción (no ingenua) de las posibilidades del conocimiento para la formación y el desempeño profesional, la conciencia de la responsabilidad social que acarrea y la expectativa de convertirlo en instrumento de constitución del sí mismo. En síntesis, por un encuentro con el sentido de conocer.

Entender las lógicas de relación con el conocimiento que estos jóvenes despliegan al ingresar a la universidad, me remitió necesariamente al proceso de socialización vivido en la familia, y a las experiencias vividas (entre ellos) en la escuela, el barrio y el pueblo, es decir me exigió remitirme a las experiencias más generales que ellos compartieron y comparten.

Me detengo a continuación en algunas de las historias de estos jóvenes, en algunos casos –como lo son “los becarios” y “los herederos”– pues si bien hablo de trayectorias cercanas y homogéneas, sabemos que en toda homogeneidad lo que interesa y ayuda a la comprensión más acabada de un fenómeno es detenernos en esas singularidades que explican con mayor riqueza la construcción de una relación íntima: la relación con el conocimiento.

Capítulo 6. Ingresar y permanecer en la universidad: los becarios

... defendemos la idea de que las diferencias entre alumnos, por sí solas, no explican nada, que no se transforman en desigualdades de éxito escolar sino a través del peculiar funcionamiento del sistema de enseñanza. En la medida en que los fracasos y las desigualdades escolares no corresponden al orden de la naturaleza de las cosas, sino al de la historia de las sociedades y de sus sistemas de enseñanza, no podemos hablar de fatalidad, salvo que mostremos que sea imposible, desde un punto de vista sociológico, que una sociedad pueda crear y mantener un sistema de enseñanza más igualitario.

Philippe Perrenoud (1996: 164)

1. Sobre algunas historias de esta investigación en caso

Esta investigación *en caso* sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés en su paso de la escuela secundaria a la universidad, me ha permitido identificar algunas recurrencias, regularidades estas que se vinculan al hecho concreto de haber vivido durante dieciocho años formando parte de una misma trama social.

Más allá de las regularidades que fui trabajando en los capítulos precedentes, me interesa en estos últimos capítulos detenerme en algunas historias para hacer foco en sus particularidades.

La llegada a un lugar diferente al de origen, la construcción de nuevos vínculos afectivos y el ingreso a la universidad son sucesos comunes a estos jóvenes, pero experimentados de modos diferentes. Pues, como ya hemos trabajado, en este paso del pueblo a la ciudad y del secundario a la universidad no todos los jóvenes se encuentran en exacta igualdad de posiciones y posesión de capitales y eso da lugar a diferencias relativas.

Para algunos de estos jóvenes el ir a estudiar a la ciudad se constituye en un tipo de *moratoria social*, sustentado económicamente por sus gru-

pos familiares. Tales condiciones de posibilidad les permiten invertir el tiempo en el estudio y en múltiples actividades culturales y sociales. Este es el caso de los jóvenes cuyos padres tienen campo o trabajos remunerados con sueldos que los ubican en un sector social medio o medio-alto. A ellos los denomino *los herederos*¹.

Sin embargo, para otros jóvenes de este grupo el ir a estudiar solo puede ser posible si es acompañado por la obtención de las becas de la cooperativa de luz, puesto que el potencial financiamiento desde sus familias es insuficiente o nulo. Estos últimos son nombrados en este capítulo como *los becarios*².

Carli, en su libro *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, problematiza sobre la importancia de trabajar con casos a los fines de contar lo que es la experiencia universitaria hoy y desde sus propios protagonistas. La autora señala que

la crisis de ciertas identidades cristalizadas en el discurso institucional (estudiante-profesor-académico-universidad pública) –en tanto nombran experiencias cada vez más heterogéneas y disímiles respecto de experiencias del pasado– reclama un espacio de interrogación del tiempo presente en el que el investigador propicie una enunciación, una puesta en relato, una reflexión de orden subjetivo sobre la experiencia individual y colectiva. Ese relato debería poner en juego la dimensión de lo biográfico y de lo autobiográfico de la vida universitaria (2012: 32).

Considero en este capítulo las historias de Carolina y Luciano quienes son beneficiarios de las becas de estudio otorgadas por la cooperativa de luz. A partir de un análisis más minucioso de lo que ellos enunciaron en los grupos de discusión (cuando estaban en el secundario) y en las entrevistas en profundidad (estando ya en la universidad), analizo una particular manera de relacionarse con el conocimiento, pues la condición de becarios atraviesa la relación que ellos construyen con el conocimiento en la universidad, otorgándole matices singulares.

Para esto me pregunto: ¿qué lugar ocupa el ingresar y permanecer en la universidad para ellos y sus familias?, ¿qué lugar ocupa la relación con el conocimiento en el orden temporal?, ¿qué lugar ocupa el pueblo

¹ Aun existiendo diferencias notables en relación con el caso que estamos trabajando, utilizo las nociones de “los herederos” y “los becarios”, haciendo clara alusión al libro de Bourdieu y Passeron escrito en 1964, titulado *Los herederos. Los estudiantes y la Cultura*.

² Ídem nota anterior.

que otorga la beca en sus horizontes y expectativas?, ¿cómo viven las exigencias que hay que cumplir para mantener la beca?, ¿qué implicaría para ellos volver al pueblo ya graduados?

Veamos cuáles son estas historias que me cuentan Carolina y Luciano, quienes comparten dos características: por un lado, en uno y otro caso la opción es estudiar el profesorado en matemáticas en la Universidad Nacional de Río Cuarto, y por el otro, dentro de este grupo de jóvenes de Los Horcones, ellos son *los becarios*.

2. La relación con el conocimiento, cómo se construye y cambia

Como ya he distinguido, cuando hablo de *relación con el conocimiento* refiero a la relación que, en este caso, los jóvenes construyen con los saberes y conocimientos escolares y académicos, considerando que estos se producen siempre entrelazados con los saberes de la vida cotidiana.

En el capítulo cuatro señalaba que algunos referentes en el tema (Beillerot, 1998a y 1998b; Mosconi, 1998b; Charlot *et al.*, 1992; Charlot, 2007; Hatchuel, 1999, 2005; Chevillard, 1989, 1997) trabajan con la noción de *relación con el saber*, diferenciando para esto los conceptos de conocimiento y saber. Si bien aquí hablo de relación con el conocimiento, me parece necesario hacer primero un recorrido por lo que los autores enunciados nominan como “relación con el saber”, pues lo que algunos autores nominan como relación con el saber, nosotros lo entendemos como relación con el conocer.

Si tomamos el concepto de saber podemos hacer referencia a dos usos posibles. En primer lugar, a la utilización del saber como verbo, que remite al singular “saber” e implica un acto. En segundo lugar su uso como sustantivo, que remite al plural e implica aquellos saberes que se adquieren o se buscan adquirir. En este sentido, Hatchuel (1999) diferencia aquellos objetos de saber precisos o particulares, “los saberes”, y el hecho mismo de “saber” como acción.

Entendemos que la relación con el (los) saber(es) implica, entonces, una relación tanto con el saber como acción como con los saberes específicos en juego.

Las discusiones acerca de la *relación con el saber* se sitúan actualmente en distintos campos o líneas teóricas y de investigación; pero dialogan bajo la premisa de que es una noción en proceso de construcción. En la literatura y estado del arte específica encuentro tres equipos de in-

vestigación que centran su mirada en el problema de la construcción de la noción de *relación con el saber*.

Uno de ellos es L'Équipe de l'Université de Nanterre –Paris X–, constituido por Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi. Estos investigadores –desde una perspectiva socioclínica que intenta articular el psicoanálisis, la sociología, la psico-sociología y la didáctica– consideran que la *relación con el saber* es portadora de toda la historia psíquica del sujeto.

En el posicionamiento de estos autores se observa una acentuación del saber como verbo, no así de los saberes específicos, y un acercamiento a la noción desde lo subjetivo. La *relación con el saber* se define como una disposición íntima de un sujeto hacia la acción que implica el saber. Dicha disposición íntima, a su vez, implica todo el conjunto de relaciones que el sujeto sostiene en relación al saber, el conjunto de vivencias personales y el posicionamiento frente a sus posibilidades de saber.

Lo que se pone en el centro de este campo de investigación es: el sujeto, el inconsciente, el deseo y su compromiso, en situaciones cargadas de significación, para investir o no en determinados objetos de saber. Para Beillerot (1998a: 44): “el acceso al saber, la apropiación, las inversiones y las prácticas deberían entenderse en una economía personal”.

Considerado a la vez como producto y como proceso, Beillerot y sus colegas conciben que la relación con el saber involucra la historia de un sujeto, tanto como sus fantasmas, los mecanismos de defensa que moviliza, sus expectativas, su concepción de la vida, sus vínculos con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que va a mostrar a los otros. Dicha concepción remite a una posición psicoanalítica, donde el inconsciente y la pulsión, muchas veces definida desde una lectura endogenista de los postulados freudianos, cobran un lugar esencial.

En la misma línea psicoanalítica que Beillerot, Mosconi (1998b) articula la relación con el saber y el vínculo de un sujeto y el objeto saber. La relación con el saber remite a una relación individual, o a una representación que se expresa en una vivencia consciente o inconsciente, del sujeto con el objeto saber; con todos los aspectos afectivos, imaginarios y fantasmáticos que están contenidos en dicho objeto. El saber es definido como un objeto, soporte de inversiones afectivas, pulsiones, proyecciones y fantasmas.

Para Beillerot (1998a y 1998b) y Mosconi (1998b) esta disposición implica una intimidad con el saber en la cual estaría en juego una especie de comercio amoroso, de amor y odio, y la relación con el saber desig-

naría en ese sentido los modos de placer y sufrimiento de cada uno en su relación con el saber. Todo acto de conocimiento o saber está precedido por un acto de investidura.

Es justamente este foco de atención en la pulsión, el deseo, el inconsciente y el sujeto psíquico el criticado por el equipo constituido por Charlot; quien, desde una perspectiva macrosociológica, considera que el sentido no es el avatar de una pulsión individual.

Charlot, integra L'Equipe de Recherche ESCOL de l'Université de Sand Denis –Paris 8– y para él, el saber no tiene sentido en sí mismo sino que es la relación que se establece en cada estudiante con el saber lo que le da un sentido singular. Pone el acento en el sentido construido por un sujeto confrontado con otro, y con los objetos culturales de saber, a través de proyectos personales y aspiraciones sociales y profesionales.

Charlot afirma que construir una definición de relación con el saber requiere considerar el entramado o conjunto complejo de relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que se refiere al *aprender* y el *saber*: “la relación con el saber deviene una relación de sentido, pues bien de valor, entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos de saber” (Charlot *et al.*, 1992: 93). A su vez, plantea que la relación con el saber es relación consigo mismo y contiene una dimensión identitaria: “aprender tiene sentido en relación a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, su relación con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros” (Charlot, 2007: 117).

Para Charlot la relación con el saber es el conjunto de las relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una obligación, etc., ligados de alguna manera con el *aprender*³ y con el saber. Por lo mismo es también relación con el lenguaje,

³ Para Charlot la cuestión del “aprender” es aún más amplia que la del saber: “existen formas de aprender que no consisten en apropiarse de un saber, entendido como contenido de pensamiento. Aprender, puede ser adquirir un saber, en el sentido estricto del término, es decir un contenido intelectual (“meterse cosas en la cabeza” como dicen los jóvenes: es pues aprender la gramática, las matemáticas) pero aprender también puede ser dominar un objeto o una actividad (atarse los cordones, nadar) o entrar en formas relacionales (saludar a una dama, seducir, mentir)” (Charlot, 2007: 97). Esta distinción que hace Charlot entre aprender y saber tiene semejanzas con la distinción que hace Ortega entre conocer y saber. Para Ortega la relación con el saber es más amplia que la relación con el conocimiento y, en ese sentido, uno puede saber dominar un objeto o realizar una actividad práctica (“yo sé atarme los cordones”, “yo sé nadar”) sin que eso implique una relación con el conocimiento sistemático. Ortega ubica este “saber hacer” dentro de la relación con el saber.

relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con los otros y relación consigo mismo como capaz de aprender tal cosa, en tal situación.

El punto de discusión planteado por Charlot intenta actualizar la discusión acerca de la histórica dicotomía entre las perspectivas subjetivistas y sociales. Entendemos que esta disociación entre lo subjetivo y lo social borra las amplias discusiones que se han dado en el campo de los estudios sociales acerca de la producción social de la subjetividad. La noción de *relación con el saber* atañe a aquello que no puede ser interrogado por fuera de la subjetividad pero que a la vez no puede dejar de lado lo que esta subjetividad tiene de construcción social.

La antinomia individuo-sociedad, en este punto, aparece como una ficción. La noción de relación con el saber requiere de un trabajo que ponga en relación y articule tanto los abordajes sociológicos y perspectivas que hacen hincapié en la estructura social como aquellos desarrollos que hacen foco en los aspectos singulares, ligados a las subjetividades. La subjetividad emerge en las permanentes tensiones entre el sujeto y las instituciones que transita, el sujeto y los otros, la reproducción y la producción, las prácticas y los sentidos (Bertarelli, Falavigna y Sarachú Laje, 2007).

Otro equipo de investigación que trabaja con la noción de *relación con el saber* es el equipo de L' IUFM de Marseille, dirigido por Chevallard. Desde una perspectiva antropológica, enfocada en la didáctica de las matemáticas, el autor apunta sus elaboraciones a la *relación con el saber* en el marco de las instituciones, considerando que el vínculo personal con el saber emerge de una pluralidad de vínculos institucionales. Es la institución la que porta el saber. Cuando un individuo entra en una institución, se confronta a los objetos de saber de esa institución a través de la relación que esta establece con ellos.

El autor llama *institución* a un sistema de prácticas sociales. Un saber no existe en un vacío social, sino que todo saber aparece en un momento específico, en una sociedad particular y anclado en una institución dada: un sujeto entra en relación con un saber solo cuando se relaciona con una o más instituciones.

En esta misma línea, para Hatchuel (1999) la *relación con el saber*, aunque siempre singular y construida en referencia a la historia de cada uno/a, se inserta en una dinámica familiar, social, institucional e histórica. La *relación con el saber* es un proceso nunca fijo que cambia a lo

largo de la vida a partir de lo que sabemos o no y de la forma en la que nos situamos en relación a estos saberes, y al hecho mismo de saber o de no saber. Estas disposiciones –según la autora– nos permiten adquirir nuevos saberes y transmitir o dejar de lado otros.

Lo que el sujeto aprende en relación al mundo, a los otros, a lo que lo rodea, lo *in-corpora* y a partir de ahí va construyendo una temporalidad, una trayectoria, disposiciones de forma tal que se puede desenvolver de determinada forma y ubicarse en el mundo. Hatchuel (1999) denomina a esto último “saber”, diferenciándolo de lo que serían conocimientos escolares, académicos.

Ahora bien, dentro de ese saber el sujeto tiene una relación con los conocimientos, y aquí está el punto donde definir estas nociones es importante por el tema que nos ocupa. Como señalé, Ortega (2010) distingue saberes ligados al orden de lo pre-reflexivo, de los conocimientos escolares o académicos. Para el autor, en tanto los saberes no surgen de una reflexión crítica, el sujeto no puede hablar de su *relación con el saber*, porque está en el saber, porque vive en el saber. Este saber incluye cómo el sujeto se relaciona con los otros, con las instituciones, con los docentes, con sus pares.

Las discusiones y diálogos profundizados hasta aquí sobre la noción de *relación con el saber* y *relación con el conocimiento*, permiten identificar elementos que contribuyen a construir y cambiar las distintas relaciones y disposiciones que los sujetos sostienen con el conocimiento escolar y académico, que es lo que me interesa profundizar en estas historias. A su vez, las elaboraciones teóricas de estos autores admiten afirmar que la relación con el conocimiento está atravesada por el orden de lo subjetivo, no está dada de una vez y para siempre sino que se encuentra en permanente construcción.

La relación subjetiva con el conocer pone de relieve al menos dos dimensiones entrelazadas que nos acercan al proceso mismo de construcción de esta relación: una dimensión sociohistórica y una dimensión socioinstitucional. Estas dimensiones se encuentran atravesadas por el *orden temporal*: la historia y las situaciones particulares que atraviesa el sujeto a lo largo de su vida lo llevan a posicionarse y relacionarse de distintos modos ante el conocimiento.

Dentro de las dimensiones *sociohistóricas* y *socioinstitucionales*, se juegan y entrecruzan numerosos elementos que contribuyen a construir y transformar la relación de los sujetos con el conocer. Entre estos ele-

mentos podemos destacar: *el capital cultural y escolar, las condiciones sociales y materiales “objetivas” de origen sociofamiliar y el género*. En este capítulo me ocuparé de profundizar en los primeros dos elementos, y solo haré una breve alusión al tercer elemento, por exceder este último al objeto de esta investigación.

En síntesis: la noción de relación con el conocimiento implica una relación singular tanto con el conocer como acción, como con los conocimientos específicos en juego (aquí: “las matemáticas”), por ello me parece importante poder hacer zoom en estas historias y profundizar en sus recorridos particulares, dentro de este estudio *en caso*.

3. Carolina y Luciano: el pueblo, la familia y la educación como horizonte

Las relaciones con el conocimiento que construyen los jóvenes son siempre a partir de su posición en el *espacio social* (Bourdieu, 1991, 1999, 2001) y desde diferentes instituciones, dentro de las cuales la familia, los amigos y la escuela son fundamentales. Así, las posibilidades de escolarización, o las oportunidades escolares, se configuran a partir de desigualdades sociales históricamente producidas.

Sabemos que el éxito escolar está atravesado por orientaciones tempranas propugnadas en el seno de la familia. Ya sea por aceptación o rechazo, la relación que cada sujeto construye con el conocimiento tiene que ver con el lugar que el conocimiento ocupe en el orden de lo familiar. La familia es

el punto de partida que separa lo legítimo de lo ilegítimo, el lugar de la construcción del criterio desde donde se valora y es valorado, un espacio de conflictos donde se juega doblemente un poder dentro y fuera, siendo ya cada familia calificada y calificadora de lo social (Ortega, 2008: 73).

La pertenencia a determinada familia establece una pre-calificación y también una des-calificación que contribuye a la ubicación social de sus integrantes. Los modos de relacionarse con el conocimiento son forjados en las instituciones por las que se transita, en las interacciones y en dinámicas de reconocimiento con otros.

El capital cultural adquirido por los sujetos en su trayectoria escolar

y familiar atraviesa, entonces, la construcción de la relación con el conocimiento. Esto implica interrogarnos acerca del origen social de la familia, lo que incluye el nivel socioeconómico y el nivel educativo alcanzado por los padres, en tanto que son elementos que nos permitirán profundizar sobre el “lugar” que ocupa la educación y –junto con ello– el lugar del conocimiento en el interior de la familia.

En relación al origen social de la familia de Carolina podemos decir brevemente que su familia está constituida por su padre, que maneja un camión no propio, su madre que es empleada doméstica, y un medio hermano (por parte de su padre) que es empleado rural y no vive con ellos. Su madre y hermano tienen secundaria incompleta y su padre, primaria incompleta.

Los padres de Luciano, ambos poseen secundaria incompleta y viven de lo que usualmente se denomina changas. Luciano tiene una hermana que (al momento en que él ingresa a la universidad) va a cuarto grado de la escuela primaria del pueblo.

Ambas familias viven una situación inestable en relación a los ingresos que perciben mes a mes, ya que no tienen empleos seguros. Una y otra familia comparten esta inestabilidad socioeconómica desfavorable, y comparten, también, una certeza: “sus hijos serán beneficiarios de las becas de estudio, sus hijos irán a la universidad”. “Seguir estudiando” no se presenta como horizonte impensable, debido a la posibilidad de obtener una beca otorgada por la cooperativa del pueblo para estudiar en la universidad.

Carolina: Y ahora tengo que ir a ver cuáles son los papeles que tengo que presentar para llenar y que me den la beca para irme a Río Cuarto. Creo que tengo todo, pero quiero ir cuanto antes, “faltaría que no te la den, Carolina”, me dice mi mamá con cara de horror.

Carla: ¿Y vos qué creés?

Carolina: Y, yo creo que me la van a dar. Yo si no, no me puedo ir para allá (refiriéndose a la ciudad) mis viejos de pedo que pueden vivir acá, mirá si me van a poder bancar allá. No habría forma. Pero no, no, yo creo que es imposible que no me la den, soy excelente alumna, mi vieja ya hace mucho que va a hablar ahí con el presidente de la cooperativa y le dice: “Mirá que es tan importante para nosotros que la nena siga estudiando”.

Carla: ¿Por qué creés vos que para ellos es tan importante?

Carolina: Y, porque no quieren que repita su historia, limpiar para afuera, y así, es como que si yo tengo un estudio ya me ubico en otro

lado, tengo más oportunidades de crecer, de tener una estabilidad, no depender siempre de un jefe. Es distinto... y como yo siempre fui así como inteligente, mi papá y mi mamá tienen puestos los ojos en que yo estudie y así crezca. Crezca no solo en lo económico sino también como persona (Fragmento de grupo de discusión, Los Horcones, octubre de 2007).

Luciano: A mí segurísimo me dan la beca, porque ahí en la cooperativa saben perfectamente que si no yo no podría seguir estudiando y hace de que soy chico que quiero irme estudiar. Ya los tengo a todos hablados (risas). Cumplo con las dos condiciones, no tengo plata, triste (risas), y soy inteligente, eso no es tan triste (risas), así que ellos saben que la voy a aprovechar al máximo a la beca. Todos acá en el secundario me dicen que me merezco la beca, la gente del pueblo cuando voy caminando por la calle también, me paran y me dicen: “Te dan la beca a vos Luciano, me imagino”, y así... Mis viejos también lo saben y siempre lo supieron, ellos confían en mí, en mi capacidad y en mis ganas de ser otra cosa.

Carla: ¿Qué sería “ser otra cosa”?

Luciano: Y, ser un profesional, alguien que estudió, que leyó, que se le abrió la cabeza. Mi mamá me dice que es la única forma de que yo avance y no me quede estancado como ellos en lo económico, me dice que ellos no me pueden ayudar a comprar una casa, ni nada... y que lo único que me va a permitir un ingreso seguro es seguir estudiando. Habrá entonces que ponerle toda la energía a seguir estudiando y a hacerlo bien. Yo ya estoy buscando el material del ingreso, quiero hacer un muy buen ingreso, yo tengo que hacer un buen ingreso sí, o sí (Fragmento de grupo de discusión, Los Horcones, octubre de 2007).

El imaginario construido en el seno de la familia de Carolina y Luciano acerca del conocimiento está relacionado al acceso a este y a la educación como vía directa para el ascenso y la movilidad social.

Aparece cierta adscripción a una idea de meritocracia donde el ascenso social dependería del esfuerzo, las capacidades personales y el buen aprovechamiento de las oportunidades, en este caso la beca que otorga la cooperativa. Para Carolina y Luciano, si no se tiene acceso a la beca el margen de maniobra para continuar estudiando en la universidad parece ser escaso.

Pareciera que ser beneficiario de la beca exige para sí cierto “esfuerzo educativo” como contraprestación. Rendimiento y esfuerzo son puestos en tensión.

Carolina argumenta –sin afirmarlo contundentemente– “siempre fui así como inteligente”, mientras que Luciano lo afirma “soy inteligente”, pero en ambos casos se concibe que más allá de esta “inteligencia” a fuerza de sus propios méritos educativos, por más pobres que sean, gracias a la beca tienen igualdad de oportunidades para hacer de sí mismos lo que quieran, en este caso: profesor/a de matemáticas. Y a esta posibilidad se la adjudican a la cooperativa en particular y al pueblo en general.

yo ni siquiera me permito pensarme dando clases en otro lugar que no sea acá en mi pueblo, imagínate que si no fuera gracias a la cooperativa que me dé la plata para que yo pueda recibirme, yo nunca podría haber estudiado, mi papá siempre me dice que yo nunca tengo que olvidarme de eso... de alguna manera yo tengo que devolver esto que me están dando, aunque sea volviendo a trabajar a mi pueblo, me debo a él... (Fragmento de entrevista a Carolina, Los Horcones, abril de 2009).

La apuesta familiar y la del pueblo –en el otorgamiento de la beca– hacen que Carolina y Luciano signifiquen el ingreso a la universidad de una manera particular. A lo largo de las entrevistas, en esta significación puede verse cómo algo del orden del deber y del deber-se (a la familia, a la cooperativa y al pueblo), se juega en la relación que ellos construyen con el conocimiento.

Czarny, en su texto “Pasar por la escuela” trabaja algunas nociones tales como *experiencia migrante*, *diáspora* y *membresía*, esta última como categoría nativa que surge del trabajo de campo de la autora con la comunidad Triqui. La autora explora la complejidad que representa el acto de *pasar por la escuela*, centrando el análisis en la noción de *membresía* a una comunidad:

El término diáspora, de origen griego y de la tradición judeocristiana, en su sentido literal es dispersión geográfica del pueblo. Hablar de comunidades en la diáspora nos remite a la desterritorialización, esto es, la posibilidad de pensar a sus miembros en relación simbólica y emocional con las comunidades de procedencia y no amarrados a la situación de vivir materialmente en ellas (...) se entiende que se puede vivir fuera de los territorios considerados originarios, pero a través de distintas acciones – mandar dinero, participar en fiestas patronales y distintos eventos cívico-religiosos, así como trabajar en y para la comunidad– se mantiene la membresía (...) en la noción de membresía a una comunidad indígena, principalmente se anudan las concepcio-

nes alternas de dar y recibir (...) ésta remite al sentido de reciprocidad: por la pertenencia a una comunidad de la que formo parte, de la que recibo y doy (Czarny, 2007: 48).

Algo de estos sentidos de reciprocidad, de la importancia de dar y recibir que encuentra Czarny en la comunidad indígena pueden encontrarse también en esta pequeña comunidad de pueblo. Puede leerse en lo que dice (y le dicen), aquello que Carolina concibe como “deuda” al pueblo: la necesidad de devolverle lo dado, la posibilidad de estudiar, con un título que le permita volver luego a trabajar a él.

Por su parte, percibo que algo de esta disposición se moviliza también en Luciano, pues en el secundario, en el pueblo, en el seno de la familia, en el grupo de amigos, todos le dicen que se merece la beca, lo cual lo mueve a él a acercarse, aun estando en el secundario, a los apuntes del ingreso, él tiene que ingresar “sí, o sí”. Pareciera que algo del orden del deseo se define a partir del orden del deber ser, un deber ser condicionado principalmente por la familia y el pueblo. Ligado a este “deber ser” puede leerse también cierta *membresía* a la comunidad cuando en una de las conversaciones que mantuvimos, en la secundaria, me cuenta “después veré cómo compensar la beca, capaz puedo algunos fines de semana, cuando me vuelva y no tenga que rendir, hacer algún tipo grupo de apoyo gratuito para los que se llevan materias en el secundario o algo así”.

Sintetizando, Carolina y Luciano van construyendo a la educación como horizonte a partir del complejo entramado entre las expectativas de una familia que ubica el acceso a la universidad como oportunidad de movilidad social, un paso exitoso por una escuela secundaria única en la localidad, una institución del pueblo que otorga una beca y toda una trama social que apuesta a que ellos seguirán –con éxito– sus estudios universitarios. Desde este entramado se apuesta a los becarios depositando en ellos confianza, pero al mismo tiempo duras exigencias y presiones en relación a su futuro en la universidad.

4. La cuestión del éxito y el fracaso en Carolina: “No me gusta porque me cuesta”

Para Carolina, ir a estudiar a la ciudad es, sin dudas, un proceso complejo. Para ella dejar la casa paterna supone andar y hacer un camino propio y dice no sentirse preparada para este cambio.

A esto se le suma la inestabilidad que implica que su estancia en la ciudad dependa de su rendimiento en términos de las exigencias de la cooperativa para sostener su beca. Esto produce en Carolina una doble situación de tensión: no acostumbrarse a la nueva vida universitaria y a la ciudad, por un lado, y que su posibilidad de continuidad en la universidad dependa de criterios cuantitativos establecidos por la cooperativa, por otro.

En relación a no acostumbrarse a la vida en la ciudad, aparece el estar lejos como una situación angustiante mientras Carolina estaba cursando su ingreso y primer año de la carrera, luego ya cursando segundo año ella tramita esta angustia resolviendo que lo mejor es estudiar en el pueblo.

... llegaba el momento de rendir y tener miedo, extrañar, querer estar acá en mi casa (...) en Río Cuarto, las chicas se venían y yo no me quería quedar sola o rendía un sábado y el viernes lloraba todo el viernes, porque no quería estar ahí. El viernes estaba mal de decir me quiero ir a mi pueblo, o sea la pasaba, pero no aguantar un día para venir, me quería venir acá, me quería venir, me quería venir. No bueno todavía tengo eso por ejemplo, yo podría ahora estudiar en Río Cuarto, preparando los finales en Río Cuarto, pero no, me quedo acá en mi casa porque yo ahora pienso: "Si estoy en Río Cuarto, la voy a pasar llorando porque estoy sola", si la voy a pasar llorando, y no sé, siempre fui así de decir "me quedo sola", encima ahí en la residencia no es decir: "salgo ahí a mirar la vidriera, o voy a tomar un helado" vos ves y están todos adentro, una soledad terrible, y a mí eso, personalmente, como soy yo, me afecta, me tiro y me pongo a llorar (...) Y entonces prefiero estar acá en mi pueblo y así estudiar tranquila... (Fragmento de entrevista a Carolina, Los Horcones, julio de 2008).

Durante el ingreso, el irse del pueblo y acomodarse a la vida en la ciudad se empieza a mezclar para ella con el éxito y el fracaso en la universidad, no pudiendo distinguir tan claramente por qué eso que le gustaba tanto hacer en la secundaria, ahora le cuesta.

Me cuesta ponerme a estudiar, creo que me cuesta porque me angustia estudiar lejos de mi familia y extraño, o a veces pienso que me cuesta estudiar porque me cuesta entender, o que me cuesta estudiar por la presión que tengo a partir de tener la beca, no sé, no sé por qué me cuesta, pero me cuesta.

... estoy preparada para lo peor, yo pienso que bueno, bienvenido sea que me den otra posibilidad, porque que tengan en cuenta como que fui primera escolta, siempre fui de buen rendimiento, la situación de mis padres, que puedan tener en cuenta eso... (Fragmentos de entrevista a Carolina, 2009).

Dentro de los autores que trabajan la noción de relación con el saber, Beillerot afirma que esta,

parece sugerir una disposición de alguien, no hacia el conocimiento o los saberes, sino hacia el Saber, una disposición que implicaría que el enunciador se refiere, para sí mismo o para otros, a pensamientos, imágenes, conductas o actitudes identificables y en parte colectivas (1998a: 44).

Encontramos aquí una acentuación del saber como verbo, no así de los saberes específicos, y una relación o disposición íntima de un sujeto hacia la acción que implica el saber. Si pensamos en la relación con el conocer, desde nuestra perspectiva, podemos pensar en todas aquellas cuestiones que atraviesan la relación que el sujeto construye con el conocimiento, que hacen que se acerque o aleje del gusto por conocer. Esto último está en estrecha vinculación con las experiencias personales de los jóvenes y con el posicionamiento frente a sus posibilidades de conocer y de aprender.

Desde una mirada retrospectiva, Carolina re-construye su gusto/no gusto por las matemáticas desde los parámetros de lo que ella considera el “andar bien” y que, en la reiteración, aparece significando “su éxito” en la escuela secundaria. En la escuela ella era escolta y es desde ese entonces donde asume para sí el “gusto por la enseñanza de la matemática”: gusto que se va a transformar, en la universidad, en un disgusto que signa algo que vive como un “fracaso”. Aquello que le gustaba y “sabía hacer” ahora “le cuesta”. Ella ya “no la caza tan fácil”.

En lo que recuerda como una trayectoria exitosa en la secundaria, ella define la construcción de su gusto por la enseñanza de la matemática a partir de aquello que “le sale bien” o que “no le cuesta”:

... desde cuarto año empecé a ayudar a mis compañeros, así a explicarles, a dar particular, que andaba bien en el colegio. Así como que les explicaba a ellos y me gustaba, la pasaba bien, entonces pensé que

me podía ver como docente, y es lo que me gusta y lo que hasta el día de hoy me quiero ver como docente...

Y bueno matemática al principio, primer año, segundo odiaba matemática y después como de tantas horas sentada estudiándola, para mí fue que me empezó a gustar, tenía una prueba me gustaba estudiarla, no me costaba, me costaba menos que una materia teórica y de ahí me empecé a interesar más por matemática y fue lo que me gustó (Fragmentos de entrevista a Carolina, Los Horcones, octubre de 2007).

En el juego entre las significaciones atribuidas al pasado acerca del éxito en el estudio, la universidad aparece produciendo un quiebre en las certezas relacionadas con sus “capacidades”. Así, matiza diciendo “sabía que me iba a costar” lo que, en la escuela secundaria, no avizoraba como horizonte posible:

... y sabía que me iba a costar también un poco, como primer año, como empezar de vuelta primer año, porque hay cosas que yo ahora voy a ver y me voy a tener que sentar, porque no soy una chica que digamos, la caza ahí no más, soy una chica que me cuesta digamos, que tengo que dedicarle horas (...) no, geometría era como que me costaba (...) yo ya sabía, porque no me gustaba y me cuesta. No me gusta porque me cuesta (...) Sentirme como incapaz también... (Fragmentos de entrevista a Carolina, Rio Cuarto, julio de 2008).

A su vez, las palabras de Carolina introducen una creencia fuertemente reproducida en el ámbito académico: aquella que concibe la inteligencia como hecho natural, don o talento (Kaplan, 2008). El estudio o los ejercicios intelectuales definen a aquellos alumnos “esforzados” o “que les cuesta”. El “tener que esforzarse” es vivido como algo del orden de la incapacidad, sustentado en la construcción binaria de inteligencia como natural y el estudio como esfuerzo.

Veremos cómo en esta construcción –que Carolina hace del éxito y el fracaso en la universidad– entran en juego los otros en la significación de su trayectoria, el estudio y lo temporal, los mandatos, la culpa y el deseo.

4.a. Los otros en la significación de la propia trayectoria

Carolina da cuenta, en multiplicidad de palabras, de la importancia de las miradas y juicios de los otros en la construcción no solo del “gusto”

por determinados saberes sino también en la percepción de lo posible, lo probable y lo imposible para ella. Tal como afirman Bourdieu y Passeron (1995): la legitimidad de los veredictos escolares penetrarían en los sujetos, convirtiéndose en verdades que no se exponen a la discusión sino que se van sedimentando, lentamente, en la autocomprensión que los sujetos tienen de sí y de sus posibilidades. Esta autocomprensión, construida desde los juicios de los otros, se expresaría en apreciaciones sobre las propias condiciones y perspectivas de futuro.

En su trayectoria, y en función de distintos otros que la nombran, Carolina construye un conjunto de creencias acerca de sus propias condiciones y destino universitario:

... hablé con la Norma, la Norma... que ella siempre me vio, me conoce, mi forma de estudio y todo, y le conté que iba a estudiar profesorado en matemática, y ella como profesora me dijo que sí, que tenía todas las condiciones para estudiar esa carrera y es como que eso te da, te alienta un poco... (Fragmento de entrevista a Carolina, Los Horcones, octubre de 2007).

El aprender resulta una lucha que requiere el refuerzo de la mirada y palabra del otro. Al mirarse en las expectativas de éxito construidas previamente por los otros, el que “le cueste” aparece ahora como una falla, una deuda:

... [Defraudada] conmigo misma, como que yo tenía que aprobar, cómo iba a desaprobarme. Y también el hecho de decir, “no, tengo que aprobar porque soy buena”, ¿no?, aunque yo estudiaba, y desaprobarme y haber estudiado, yo le decía a mi mamá: “Y no sé, estudié, estudié y desaprobé” y no es así allá, allá vos te tenés que acostumbrar a desaprobarme a aprobar... (Fragmento de entrevista a Carolina, Río Cuarto, abril de 2009).

A su vez, pareciera que el “tener que tener” éxito en relación a sus estudios universitarios se lo debiese a alguien; podemos inferir que este “alguien” incluye la institución del pueblo de origen que otorga la beca. Así, Carolina siente que debe algo que en algún momento tendrá que devolver. Esto puede leerse literalmente en lo que ella dice: “... de alguna manera yo tengo que devolver esto que me están dando, aunque sea volviendo a trabajar a mi pueblo, me debo a él...”.

El aprobar/desaprobar es la clave de un éxito que Carolina sabía conseguir en la secundaria. Su experiencia en la universidad la modifica. En este sentido, las narrativas de Carolina no son estáticas sino que permiten comprender cómo se significa y resignifica la propia historia pasada, presente y futura. Se cuestiona acerca de sí, se autoculpabiliza por su pobre rendimiento. El fallar, el defraudar, incluye al otro y a sí misma: “era buena”. Y aquí se juega, en este modificarse su imagen como alumna exitosa, la contradicción entre el recuerdo del “ser buena” y lo que ahora puede decirnos acerca de cómo se siente con lo que considera su experiencia en la universidad:

... directo, siempre fui así, nunca tuve optimismo, en cuanto a mí misma (...) “cómo, si yo estudié”, no sé, iba rendía y después desaprobaba y eso también me afectó mucho (...) las profesoras te dicen esto: “Si vos sos recursante y te fue mal recursando la materia, vos ahí te tenés que replantear si realmente la carrera es para vos” (Fragmentos de entrevista a Carolina, Río Cuarto, abril de 2009).

Tal como es planteado por Skliar (2007), estamos acostumbrados a pensar el tiempo y la temporalidad en términos de ciertas metáforas, diseñadas a lo largo de la historia: la idea de recta, de línea o linealidad, de secuencia o secuencialidad, de círculo, de ciclo, de espiral, de flecha. Estas ideas son modos o constructos destinados a ordenar la “idea” de desorden y con él la construcción de historias y narrativas o los modos puntuales de hablar, de escribir y pensar sobre una secuencia, que se representa en apariencia como no conflictiva, del pasado el presente y el futuro. Pero en cualquier tentativa de ordenamiento, el otro y lo otro irrumpen –a la manera de acontecimiento– provocando desfases, interrupciones, discontinuidades, escisiones, duplicaciones, tensiones, cortocircuitos, desorden y multiplicaciones en cada línea de tiempo. Así Carolina pasa de estudiar cuando tiene que hacerlo a estudiar porque tiene ganas.

4.b. El estudio y lo temporal: del “tengo que” al “tengo ganas”

La historia y las situaciones particulares que atraviesa el sujeto a lo largo de su vida lo llevan a posicionarse de distintos modos ante el conocimiento. En esta línea, para Ortega (1996) la relación con el saber no es un modo de relación fijo e inamovible, sino temporal. Esto mismo plan-

tea Charlot (2007) al afirmar que la dinámica de la construcción de la relación con el saber se desarrolla en el tiempo: el valor de lo que se aprende (sea positivo-negativo-nulo) nunca se adquiere de una vez y para siempre. En este sentido, lo que Carolina me va contando acerca de su relación con el conocimiento no es estática sino que permite comprender cómo se significa y resignifica la propia historia pasada, presente y futura. Lo que Carolina construye acerca de sí y de su trayectoria escolar, tanto como las figuras que fabrica en torno al porvenir o el futuro, por ende no son fijas e inamovibles. La relación con el conocimiento no se construye de una vez y para siempre ni implica un vínculo constante y coherente sino que pueden coexistir contradicciones. De este modo, la trayectoria sería entendida no como un pasaje continuo o lineal sino como un viaje en el que ese pasaje se ramifica a partir de sentidos múltiples, paradójicos y, posiblemente, conflictivos.

En un primer tiempo Carolina piensa la dedicación al estudio en términos cuantitativos. El estudio es medido en cantidades temporales y regladas; y esto pareciera ser la premisa o juicio que proviene de los otros:

... yo estudiaba todos los días, porque todos decían, la tenés que estudiar todos los días (...) yo soy una chica que decís: "Me tengo que poner a estudiar, y me pongo a estudiar", no es que decís: "Ah, bueno, dejo para más tarde". No, yo ahora a las dos de la tarde ya estoy estudiando. Porque si yo quiero estar acá, me propongo estudiar (...) ponele, son las dos y yo tengo que estar estudiando, muy pendiente del tiempo (...) no sé, algo que son dos y cuarto y ya perdí quince minutos (risas) y yo tengo que estar ahí estudiando y estudiando (Fragmentos de entrevista a Carolina, Río Cuarto, julio de 2008).

... Y estudiar, estudiar y estudiar y el día antes de la prueba, vos tenías que repasar, vos tenías que tener las dudas (...) y estar ahí en la clase, y eso es lo que ellos consideraron mucho... porque te ven la cara, y preguntás y después entablás algún vínculo, te preguntan de dónde sos, y ya después no sos un desconocido para el profe (risas) (Fragmento de entrevista a Carolina, Río Cuarto, abril de 2009).

... yo aprobé con asterisco y después como que eso había sido porque yo iba a las consultas y demostraba interés por la materia, ya me conocían en la cátedra y después me fue re bien (Fragmento de entrevista a Carolina, Río Cuarto, septiembre de 2010).

Aquí se evidencia, al comienzo de los estudios, una forma de relación reglada, en lo temporal, con el conocimiento y con el estudio. Podríamos pensar que aquí entran en juego las prácticas de evasión de los saberes escolares que trabajé en el capítulo cuatro y cinco, los mecanismos de imitación (estudiar tantas horas todos los días porque todos lo dicen) que posibilitan la copia, el no salirse de los márgenes de lo permitido. Inclusive, ir a las consultas se enuncia como una obligación: “tengo que tener dudas”, dice Carolina.

Estas fueron prácticas que le permitieron a Carolina sostenerse en la universidad en el primer tiempo de sus estudios superiores, prácticas que, con el correr de los años, fue abandonando progresivamente y reemplazando por otras. Ya en tercer año de la facultad, esta relación reglada que Carolina establece con el estudio se va distendiendo y pasa de estudiar porque tiene que hacerlo a estudiar porque tiene ganas. Comienza a elaborar algunos resúmenes ella misma sin la necesidad constante de aprobación por parte de sus profesores. Matiza los momentos de estudiar sola con momentos en donde estudia en grupo, más allá de que esto último haga que ya no le quede tiempo para “repetir” y “ejercitar” antes de cada parcial, tal como lo hacía durante los dos primeros años. A su vez, advierto que emerge la idea de que el vínculo con algún docente que media la relación con el conocer, en la universidad, puede ser un camino seguro hacia el éxito escolar. Para Carolina el ser reconocida para los profesores marca una diferencia. En síntesis, puedo interpretar que Carolina, tras dos años de estudiar en la universidad, muestra conocer las reglas de dicho juego y saber jugarlo.

4.c. El saber como lucha y la autoculpabilización

Si la relación con el saber se define como un hacer que debe conllevar al éxito, si el gusto/no gusto se plantean en términos de “no me cuesta” o “me cuesta”, “me da” o “no me da”, entonces el aprender/saber/conocer se transforma en una pelea o una lucha que cansa, agota y angustia:

... pero se ve que me gusta porque yo la seguí peleando, hasta con tres aprobadas, con dos aprobadas porque geometría, yo decía: “No estoy bien”, no sé por qué ese malestar (...) Y yo decía: “Estoy mal, estoy mal (...) bueno mi forma de estudio también era hacer los ejercicios, cosa que las cosas que te pedían...” (Fragmento de entrevista a Carolina, Río Cuarto, julio de 2008).

... yo veo que ellas (refiriéndose a las profesoras de Lógica) tienen muy en cuenta si vos vas a las consultas y también si no vas. Lo re consideran... (Fragmentos de entrevista a Carolina, Río Cuarto, abril de 2009).

... no me perdonaría nunca no aprovechar esta oportunidad única que me están dando los de la cooperativa (...) además es la única forma que tengo de no repetir la historia de mis viejos (...)

... a partir de relacionarme más con los profes pude salir de ese malestar que tenía de sentir que no podía, ahora es distinto, tengo un círculo, tengo a quién preguntar, con quién estudiar, ya no me siento sola, ahora ya soy buena de vuelta... me costó un montón pero pude, cuando uno quiere mucho algo siempre puede y por suerte siempre tuve el sostén de mi familia y mi gente del pueblo (Fragmentos de entrevista a Carolina, Río Cuarto, septiembre de 2010).

Carolina nos remite a una modalidad de relación con el conocimiento ligada al rendimiento y a la mirada del otro. Las matemáticas, como saber específico, parecen gustar en función de “la trayectoria de éxitos en esa materia en el secundario”.

La relación con el saber en la historia de Carolina es vivida como una pelea, como una lucha contra el “fracaso”, fortalecida por la necesidad de sostener la beca para continuar con los estudios universitarios. Al mismo tiempo que el acto de acercarse al saber cansa, agota y angustia, los resultados de ese acto la interrogan en relación a ella misma y sus capacidades, ubicándola en un lugar de autoculpabilización en el intento constante de acercarse a lo que los otros piden.

En esta disposición íntima con el conocimiento se manifiestan los modos de placer y sufrimiento de Carolina en esta relación. Estos modos de placer y sufrimiento son construidos en los entramados sociales en los que las subjetividades se producen, y en la trama de Los Horcones Carolina era exitosa, razón por la cual ella se culpa y lucha por transformar eso que enuncia como “no me gusta porque me cuesta”.

Puede verse cómo el deseo de conocer no existe en sí mismo desligado de otros fines (futuro, éxito, independencia, reconocimiento, tradición familiar, entre otros). Estas modalidades de relación con el conocimiento no pueden pensarse por fuera de las condiciones sociales que definen el porqué del conocer en una época y lugar determinado, estas modalidades que ella encuentra para acercarse al conocimiento no pueden definirse sin tener en cuenta las condiciones objetivas en las que

los sujetos, en este caso Carolina, construyen sus trayectorias educativas particulares.

Bourdieu y Passeron (2003) plantean que para algunos el aprendizaje es una conquista, pagada a alto precio. Carolina vive, cotidianamente, el “tener que” y el “deberse a” como un alto precio en esta conquista. Una conquista cuyas reglas de juego los padres no entienden y a ella misma le cuesta entender. Una conquista en donde el pueblo y la beca son elementos que se tensan entre la presión, el mandato y el deseo.

Finalmente, Carolina parece ganar la batalla, luego de dos años de estar estudiando en la universidad, en una entrevista en profundidad ella sentencia: “ahora ya soy buena de vuelta”.

5. La cuestión del éxito y el fracaso en Luciano: Del “la cazás o no la cazás” a “la voluntad es todo”

Para Luciano, estudiar en la universidad una vez finalizada la secundaria es un destino que todos, incluso él, han anticipado. En sus enunciaciones cada vez que se refiere a la obtención de la beca la liga a acciones tales como *cumplir*, *merecer* y *ganársela*. Él habla de su capacidad y de su inteligencia como dos condiciones que le permitirán realizar la carrera sin inconvenientes, ubica como único obstáculo la situación económica de los padres pero asegura que con la beca seguramente podrá rebuscárselas para vivir en la ciudad sin mayores gastos. Pues la beca que otorga la cooperativa de Los Horcones incluye residencia en la ciudad. A diferencia de Carolina la posibilidad de un fracaso en la universidad no aparece en el horizonte.

A partir de los sucesivos encuentros con Luciano puedo percibir que hay algo en cómo él construye la categoría de inteligencia que le permite no dudar sobre su futuro académico. Él asegura que en matemáticas “la cazás o no la cazás” preexistiendo como una condición natural para el entendimiento de tal conocimiento. Sin embargo, sin percibirlo, contradice esta premisa afirmando que en matemáticas y en la universidad, todo es cuestión de “voluntad” y de “esfuerzo”.

Veamos cómo Luciano significa el “ser inteligente” y el “ser becario”, entre el estudiar en la universidad y el convivir en la residencia de la Cooperativa de Los Horcones.

5.a. La construcción de la categoría de inteligencia

Si bien los modos de hacer género de los jóvenes en la universidad no fue objeto de mi mirada, no puedo dejar de mencionar ciertas cuestiones ligadas a estereotipos de género que aparecen en los modos de vincularse al conocimiento tanto en Carolina como en Luciano.

Numerosas investigaciones (Mosconi, 1998b; Scott, 1999; Subirats, 1999; Morgade, 2001; Lomas, 2007; Butler, 2007; Tomasini, 2011; Molina, 2008a, 2013) han trabajado cómo la familia y la escuela producen y re-producen ciertas clasificaciones de género, dicotómicas, en torno a la inteligencia, la dedicación y el estudio femenino y masculino.

Son las sociedades las que construyen, definen y establecen los parámetros normativos de género. Dentro de estos parámetros, uno de los presupuestos fundamentales es la matriz binaria que ubica a los géneros como opuestos y excluyentes. Ligadas a la relación con el conocimiento algunas de estas oposiciones históricas son: aquellas que definen a los hombres en torno a la racionalidad y a las mujeres en relación con los sentimientos; a los hombres como más inteligentes por naturaleza pero vagos y las mujeres como menos inteligentes pero aplicadas; aquellas que adjudican a los hombres la fuerza física y a las mujeres el diálogo y la vulnerabilidad; aquellas que atribuyen a los hombres la rebelión y la libertad, y a las mujeres la docilidad y el cumplimiento.

Carolina pone en juego, en la percepción de sí misma, y cuando se compara con sus compañeros varones –entre ellos Luciano– muchas de estas construcciones sociales de género.

... hay chicos, por ejemplo el Luciano que estudia conmigo, ese chico no tuvo nunca recuperatorio de nada (...) él es muy rápido, es un chico inteligente, sabe mucho, entonces tiene otra forma de estudio, aparte, yo nunca hago resumen, yo estudio de ahí de la fotocopia, la subrayo, la marco...

... él hace resúmenes y todo, no sé es como que la caza más, le va bien porque la caza al toque (...) hay chicos que vos sabés que andan bien en la carrera, y sí de preguntarle (aquí hace referencia a que ella suele preguntarle dudas), aparte son re buenos, y es el Luciano y todo un grupo, son tres varones en matemática, el Luciano y dos chicos más... (Fragmento de entrevista a Carolina, 2009).

A su vez, en las palabras de Carolina podemos ver cómo las construcciones sociales de género ligadas a lo doméstico se entrelazan con la dedicación al estudio, la rutina, el manejo del tiempo, la responsabilidad: "... yo acá en mi casa siempre soy de hacer las cosas, la ropa, bueno a veces los fines de semana, de tener que cocinar por ejemplo...", podemos hablar aquí de la adquisición del ejercicio como habitus ligado a lo femenino.

Ahora bien, la lógica de la responsabilidad y la dedicación como cuestiones ligadas al ámbito escolar y doméstico parecieran ponerse en cuestión en el ingreso a la universidad.

... Porque yo también estaba acostumbrada que el secundario yo estudiaba, y sabía que iba y me sacaba un diez o me sacaba un nueve, un ocho, sabía que lo que yo sabía era para un nueve, un diez, un ocho, estudiar bien, hacer los deberes. Siempre esa responsabilidad digamos, me considero responsable, si no ya me hubiera vuelto, responsable y dedicada digamos...

(Fragmento de entrevista a Carolina, Río Cuarto, abril de 2009).

Puede verse cómo la relación con el conocimiento lleva inscriptas, en su mismo proceso temporal de construcción, las marcas de la repetición reiterativa de las normas de género. Las convenciones culturales de género son actuadas y gestualizadas en los modos de relacionarse con los conocimientos y en las performances académicas. Lo mismo ocurre con Luciano.

... No es que no sea dedicado, porque siempre hago todo lo que me exigen, pero tampoco es que me la paso repitiendo y repitiendo ejercicios. En matemáticas, la cazás o no la cazás no es una cuestión de ejercitar y repasar todo el tiempo. Yo escucho al profesor en clase y si entendí la explicación ya está, no me hace falta más nada... (Fragmento de entrevista a Luciano, Río Cuarto, julio de 2008).

En la forma en que Luciano enuncia su modo de estudio y su relación con el conocimiento aparecen esbozos de la construcción de la inteligencia como un don que se tiene o no se tiene; él asegura que es inteligente y capaz. Y en esa seguridad también aparecen las marcas de las normas de género, pues socialmente se construye la idea de que los varones a la hora de estudiar son más prácticos que las mujeres y no les

hace falta tanto “estudiar”, “ejercitar” y “esforzarse” pues, en palabras de Carolina “los chicos son como más inteligentes”.

Carolina saca las fotocopias, las subraya, las colorea. Ella se define como aplicada, responsable, prolija, dedicada y “esforzada”. Luciano se define como práctico y con facilidades a la hora de comprender, sin embargo no niega su dedicación al estudio, si bien él no saca las fotocopias, sí hace resúmenes. Carolina no puede ver esta dedicación en Luciano y él, a la vez, no la reconoce de modo explícito. Ella lo define a él como rápido e inteligente y ubica estas cualidades “naturales” –que a ella le faltan y de ahí su necesidad de “esforzarse”– como causales de su éxito en la universidad.

Luciano argumenta que en la universidad le va bien, pero que no fue siempre así; que sus buenos resultados actuales tienen que ver con una cuestión de pragmatismo. En ese mismo sentido, Luciano construye una imagen de intelectualidad que se distancia de lo escolarizado, lo reglado. Luciano se mueve en el límite existente entre ser “aplicado” –característica feminizante– y ser “intelectual”, sin embargo no siempre oculta su dedicación a lo escolar. Si bien Carolina construye una imagen de Luciano como “inteligente por naturaleza” diciendo que a él no le hace falta ejercitar tanto como a ella, Luciano además de definirse como capaz, desliza que él estudia. Si bien no aparece la “docilidad académica” que muestra Carolina, deja asomar una dedicación y cumplimiento que contribuye con su éxito en la universidad. Y aquí algo del orden del “ser becario” –y de sus orígenes sociales– se juega en esta distinción. Como sostiene Bourdieu y Passeron

en cuanto a los varones, su distancia con la racionalidad y su actitud respecto de los prestigios de la vocación intelectual es principalmente función de sus orígenes sociales. Muchos rasgos parecen indicar que, en lo que se refiere a la relación con el futuro, las mujeres son a los varones como los estudiantes de clase baja a los estudiantes provenientes de medios privilegiados (...) Obligados a un proyecto profesional más realista, los estudiantes provenientes de la clase baja jamás pueden abandonarse por completo al diletantismo o atarse a los prestigios ocasionales de estudios que siguen siendo para ellos ante todo una ocasión, que hay que aprovechar, de elevarse en la jerarquía social. Haciendo de la necesidad virtud, lo saben y se abocan mejor a la profesión para la cual se preparan (Bourdieu y Passeron, 2003: 94-95).

Transformar la necesidad en virtud está muy trabajado en el seno de la familia de Luciano desde su infancia, esto hace que se vaya construyendo una especie de capital que confunde la obligación con la virtud.

Luciano *hace de la necesidad virtud*, y durante los tres primeros años en la universidad no abandona su metódica dedicación al estudio porque eso fue lo que –en la trama del pueblo– le permitió proyectarse como profesor universitario y ser el primero de su familia en ingresar a la universidad. Aunque, a veces, a tal dedicación la esconda tras un “no me hace falta ejercitar (...) en matemáticas la cazás o no la cazás”.

5.b. Cuando el conocimiento es reconocimiento: “Soy becario”, ¿premio o castigo?

¿Qué significaciones se atribuyen a las becas en esta secundaria y en el pueblo?, ¿qué explicaciones acerca de los determinantes de las trayectorias educativas se construyen en torno a los requisitos para “obtener la beca”?, ¿cómo impacta en la imagen de sí (y de los otros) el “ser becario”?, ¿ser becario se vive como un premio o como un castigo?

Con mayor o menor grado de certeza, en la escuela secundaria de Los Horcones tanto los profesores como los alumnos (y también padres, vecinos, amigos) saben a quiénes se les dará la beca el año en que yo inicio mi trabajo de campo y no dudan en señalar características particulares respecto de los becarios que los distinguen del resto de los alumnos. Lejos de asociarse la obtención de la beca a los bajos recursos económicos en el orden de lo familiar, esta se liga a la inteligencia y buenos créditos académicos que Luciano y Carolina obtienen en la secundaria. Sus docentes y compañeros los describen como “inteligentes, responsables y «buena gente»”. Se observa en sus descripciones cierta admiración hacia ellos y todos en la escuela (y fuera de ella) coinciden en señalar que “se lo merecen” y “sabrán aprovecharla”. En Los Horcones ser beneficiario de la beca es visto como un “premio” que otorga un plus de reconocimiento.

Si bien durante la secundaria se decía que Carolina y Luciano obtendrían la beca de la cooperativa, no se los señalaba como “los becarios”. La figura de “los becarios” se construye más en la universidad que en la secundaria. Desde la secundaria Carolina y Luciano avizoraban la beca y tal certeza aparecía en cada uno de los grupos de discusión que mantuvimos, pero es recién en la universidad que ellos se enuncian a sí mismos como “los becarios”.

Ya no desde la secundaria del pueblo, sino desde la universidad, en la ciudad, “ser becario” se liga ineludiblemente a una ausencia de capital económico, que –la mayoría de las veces– se ata a la posesión de menores volúmenes de otros capitales: sociales, escolares, culturales y simbólicos. La “beca” es significada como algo que intenta compensar, de algún modo, una desigualdad social.

Ana María Ezcurra (2007), en su libro *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones*, plantea que en la universidad las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos individuales; esto es, como desigualdades naturales. El privilegio, entonces, sería convertirlo en mérito. Una “ideología carismática”, que valoriza la “gracia” y el “talento” (Bourdieu, 2003), y que también penetra a alumnos de clases desfavorecidas que, ante dificultades académicas, suelen inculparse a sí mismos.

La autora trabaja con algunas investigaciones que destacan que los estudiantes de bajos recursos socioeconómicos construyen una imagen negativa en cuanto a su desempeño académico en la universidad. Tales investigaciones indican que en los estudiantes de franjas sociales desfavorecidas prevalece una imagen sobre sí mismos negativa y bajas expectativas sobre el éxito escolar, sobreviene, en consecuencia, la sospecha de un “fracaso”. Este temor que funda una desconfianza sobre las propias capacidades es un factor clave en el desempeño académico. A su vez, los docentes y la institución validan esta construcción.

Las señales que reciben los jóvenes respecto de si son capaces de aprender y tener un buen desempeño, se traducen en “esperables” que, cual *profecía autocumplida*, la mayoría de las veces, se hacen realidad. Se trata de una sospecha de los otros que, a la vez, se hace propia. En tal sentido, Bourdieu agrega que, por ello, esos estudiantes se consideran “un simple producto de lo que son y el presentimiento de su destino oscuro no hace más que reforzar las posibilidades de fracaso, según la lógica de la profecía que contribuye a su propio cumplimiento” (2003: 53). Según Ezcurra (2011), esto es central, porque son estudiantes extremadamente vulnerables a cualquier señal que refuerce su propia imagen negativa.

Claramente, este no es el caso de Luciano quien lejos de construir una imagen negativa sobre sí, desde antes de ingresar él “sabe que va a poder hacer la carrera”, y lo hace. La imagen que Luciano tiene sobre su capital escolar y, en esta, las expectativas sobre su propio desempeño

constituyen un factor clave en esto que él llama “estar al día” con la carrera. Lo que ocurre, es que vivir en Los Horcones y, por ende, tener la posibilidad de ser becario abre caminos y soportes que habilitan a los sujetos a pensar-se en la universidad. En Los Horcones, la baja posesión de capital económico no se traduce en una disminución de capital social. En aquella trama, la posición ocupada en el espacio social no siempre indica una condena.

Ahora bien, lo difícil es no caer en la trampa de pensar que “todo se debe a uno mismo” se puede percibir a lo largo de las conversaciones con Luciano que para él, tanto el éxito como el fracaso en la universidad es un asunto de “voluntad” individual. Volvemos aquí a la cuestión de la meritocracia –que mencionábamos al principio– en donde el ser becario sería un premio al esfuerzo y dedicación personal a los estudios. Esta idea visibiliza “cómo la trampa del neoliberalismo de hacernos pensar que cualquier persona inteligente puede pasar de los harapos a la abundancia si trabaja con tesón” (Bourgois, citado en Márquez, 2015: 6) se hace cuerpo.

En varias ocasiones Luciano me cuenta “la voluntad es todo (...) el esfuerzo que yo hago hace que esté al día (...) me dedico al estudio porque sé que no puedo fallar (...) si te va mal es culpa tuya (...) en Los Horcones si no estudiás en la universidad es porque no querés porque si te esforzás la cooperativa te beca y te resuelve el tema económico (...) tenés que estar siempre atento y no te podés relajar porque a la beca no la podés perder, yo sin beca no podría estudiar”. Los éxitos y fracasos son para él resultado de los logros individuales. O dicho de otro modo, los estudiantes se diferencian entre sí gracias a los esfuerzos y logros-meritos que van consiguiendo. Luciano explica estos logros diferenciales en función de las oportunidades y de los méritos. A las oportunidades las refiere a que la cooperativa garantiza que todos los jóvenes del pueblo puedan acceder a las mismas posibilidades educativas. Así, para él, si todos acceden a esas iguales oportunidades entonces las diferencias obedecerían a los méritos de cada uno.

En esta carrera por aprobar exámenes sin desaprobado ninguno para cumplir a la perfección con los requisitos de la Cooperativa, Luciano vive el ser becario en un vaivén entre el reconocimiento y prestigio que como *capital simbólico* le otorga el poseer la beca y el castigo de su misma posesión. Para Luciano la beca es lo que “habilita a” pero lo que le impide “relajarse”. Así como en Carolina veíamos que la beca generaba

que su relación con el conocimiento por momentos se viviera con culpa, para Luciano tener beca muchas veces lo condena. Así, lo que se enuncia como un premio, por momentos, apremia, urge, presiona: se vive como un castigo.

5.c. Vivir en la residencia. Entre el estudio y la convivencia

La convivencia con otros jóvenes en la Residencia de la Cooperativa es señalada por Carolina, pero especialmente por Luciano, como un elemento de contención afectiva.

“La casa” como la llaman ellos, aparenta tener pocos años –si bien ya hace más de una década que fue construida– y en su entrada puede verse un cartel que dice “Residencia de la Cooperativa de Luz y Fuerza de Los Horcones Limitada”. Es un lugar amplio que está loteado con cuatro casas grandes. Dos para varones y dos para mujeres. Una de las cosas que primero observé cuando fui a conocer el lugar es que “la casa de las chicas” está llena de plantas en el ingreso y “la casa de los chicos” no tiene ninguna. En cada una de las casas hay habitaciones distribuidas como para que entren unos cuatro jóvenes por habitación. También el lugar cuenta con una cocina y un comedor compartido.

En la actualidad viven alrededor de dieciocho jóvenes –incluidos Carolina y Luciano– también de Los Horcones, de diferentes edades y dedicados al estudio de diferentes carreras.

Como ya trabajamos en el capítulo tres, para ingresar a la casa tienen prioridad aquellos chicos cuyas familias no poseen el dinero suficiente para cubrir los gastos de un alquiler, sumado a eso se necesita haber tenido un buen desempeño en la secundaria, pero no es este último un requisito excluyente. De hecho, Luciano me comenta –cuando voy de visita a la residencia– el caso de Alejandro, quien ingresó a estudiar el profesorado en educación física aun cuando su desempeño en el secundario había sido insuficiente para los requisitos que en palabras de Luciano “supuestamente piden para darte la beca”. Luciano me cuenta que Alejandro se llevó dos materias en la secundaria pero que desde la Cooperativa consideraron que su familia no podría hacerse cargo del gasto del alquiler de un departamento y que él siempre quiso seguir estudiando Educación Física.

La existencia de esta residencia no solo facilita la posibilidad de vivir en la ciudad desde un punto de vista económico sino que funciona

como un espacio de contención afectiva para sobrellevar los sentimientos de angustia y desarraigo.

Tanto Luciano como Carolina son los primeros en sus familias en ingresar a la universidad, por lo tanto no tienen hermanos ni primos allí, pero sí muchos amigos, de esos “amigos amigos” con los cuales se conocían con anterioridad, cuando vivían en Los Horcones.

No obstante, también es un espacio en donde florecen los conflictos durante la vida cotidiana. Luciano me cuenta el caso de uno de los jóvenes que vive “en la casa del lado” que tiene su carrera universitaria al día y con buen promedio pero en el desarrollo cotidiano no realiza las tareas que le corresponden de acuerdo a la distribución de personas y actividades semanales. Esto trajo conflictos con el resto de las personas que vivían en la casa, ante los cuales el joven cuestionado apelaba a sus méritos académicos para defenderse de las críticas de sus compañeros. A raíz de este caso puntual, Luciano me señalaba que lo más importante era la convivencia diaria, porque este tipo de malestares le quitaban tiempo de estudio. Ante este episodio que Luciano me relata yo le recuerdo que un año atrás él me había comentado que en épocas de exámenes ellos se daban la “licencia” de no limpiar y que a veces la casa se transformaba entonces en un caos, le recuerdo también que él nominaba su casa como “covacha erudita”. Ante esto que traigo de algo que él dijo, tiempo atrás, se ríe y me comenta:

Sigue siendo un caos la covacha, es verdad. En épocas de estudio abandonamos las tareas de limpieza. Pero una cosa es no hacer las cosas cuando estás estudiando y otra cosa es no hacerlas nunca, no puede ser que nunca nunca puedas limpiar el baño, esa es ya una avivada ¿me entendés? Igual lo que pasó con el Ale fue una excepción. Porque en general siempre charlamos las cosas y llegamos a un acuerdo. Vivir todo el tiempo con las mismas personas nos hace como hermanos, podemos re putearnos pero a los quince minutos está todo bien de nuevo. Todos tenemos claro que estamos acá para recibirnos, cuando vienen a visitarnos desde la cooperativa para ver cómo vamos nos piden que nos tengamos paciencia mutuamente porque lo importante es que todos estamos ahí con el mismo objetivo que es que nos recibamos (Fragmento de entrevista a Luciano, Río Cuarto, abril de 2010).

Estos avatares de la vida cotidiana sobre los que me cuenta Luciano están regulados por la institución que otorga la beca:

no es el espacio sino un uso del espacio regulado y ritmado en el tiempo el que provee a un grupo su co- integración. Se lo verá en las diferentes consecuencias que implica la cohabitación en la ciudad universitaria y en los internados de tipo tradicional. Si las clases preparatorias en las grandes escuelas (y, como consecuencia, en menor grado, las grandes escuelas) representan islotes de integración, si allí se encuentra un cuerpo de tradiciones orales o escritas, ritos de iniciación y de pasaje, un código de relaciones con los demás que supone la jerarquía de la antigüedad, una jerga que sirve para nombrar lo que hay de más específico en la experiencia y finalmente un “espíritu” que hace reconocer y reconocerse, todo a lo largo de la vida, con los “antiguos alumnos”, es ante todo porque el espacio y el tiempo, el comer juntos y la cohabitación, el ritmo de vida y la distribución de tareas en el tiempo reencuentran aquí su poder estructurante en razón de la organización de las actividades que impone la disciplina escolar. Como en la ciudad tradicional, las actividades reguladas y los contactos impuestos y multiplicados por la uniformidad de la regla permiten a todos saber de todos sin recurrir a la experiencia directa (Bourdieu y Passeron, 2003: 52-53).

Carla: ¿Y cómo te organizás para estudiar ahora que ya pasaron casi tres años de tu ingreso?, ¿seguís estudiando todo el día como me decías?, ¿seguís estudiando acá en la casa?, ¿solo?

Luciano: No, no, la verdad es que no estudio más solo, ahora siempre estudio con compañeros y también consultando mucho a estos profes que te conté de la cátedra de la que formo parte. Sí, sigo estudiando acá en la covacha porque es el lugar en donde me siento cómodo, si tengo que hacer algo en grupo les digo que se vengán para acá, en definitiva esta es mi casa.

Carla: ¿Y seguís estudiando todo el día como me decías allá por el cursillo?

Luciano: No estudio más todo el día, porque ahora me permito hacer otras cosas como el curso de fotografía que te conté la otra vez, pero sí todos los días, todos. No quisiera atrasarme, para orgullo de mis padres la llevo re al día a la carrera, por suerte la llevo al día.

Carla: ¿Por suerte?

Luciano: Bué, suerte y estudio (Fragmento de entrevista a Luciano, Río Cuarto, abril de 2010).

Como decíamos, Charlot afirma que construir una definición de relación con el saber requiere considerar el entramado o conjunto complejo de relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que se refiere al

aprender y el saber: “la relación con el saber deviene una relación de sentido, pues bien de valor, entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos de saber” (Charlot *et al.*, 1992: 93).

En el caso de Luciano su relación con el conocimiento contiene una dimensión identitaria claramente identificable: estudiar tiene sentido en relación a su historia previa de origen sociofamiliar de padres con secundario incompleto, a las expectativas de estos mismos padres, de Norma, de la cooperativa, del pueblo. Aprender tiene sentido en relación a sus antecedentes de éxito en la secundaria, su relación con los otros en la residencia, y como dice Charlot “la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros” (2007: 117). En este último punto esa imagen que construye para sí como “becario” a veces lo recompensa, y otras lo condena.

A lo largo de este capítulo, haciendo zoom en estas historias, pudimos confirmar aquello que dice Bourdieu de que los juegos intelectuales y los modelos a los que se adhiere en términos de conocer no son nunca independientes del origen social. Las condiciones objetivas y la posición subjetiva ante esas condiciones habilitan, o no, determinadas elecciones y posibilidades de “elegir” cómo relacionarse con el conocimiento, para qué y por qué.

En familias como las de Carolina y Luciano, la incitación al esfuerzo es lo que permite a los niveles medios y bajos “compensar la desposesión con la aspiración a la posesión” (Bourdieu y Passeron, 2003: 87).

A su vez, los capitales sociales y escolares construidos en la trama de este pueblo prepara a “los becarios” para la aceptación de las reglas de aquello que está en juego en el trabajo escolar y la evaluación: “(...) la seriedad, el sentido del esfuerzo, cierta conformidad, hábitos, arte de saber repetir lo ejercitado” (Perrenoud, 1996: 269).

Capítulo 7. Ingresar y permanecer en la universidad: *los herederos*

1. José y Magda: el pueblo, la familia y la educación como legado

En este capítulo trabajaré con los relatos de Magda y José, cuyo origen social familiar es similar en lo que respecta al nivel socioeconómico y el nivel educativo alcanzado por los padres.

Por un lado, Magda y José son los únicos –dentro de este grupo de jóvenes– cuyo padre o madre posee algún tipo de formación terciaria o universitaria.

El padre de Magda tiene el título de contador público otorgado por la Universidad Nacional de Río Cuarto, trabaja de manera privada en su estudio contable dentro del pueblo y de manera pública como profesor concursado, dando clases en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Su madre, en cambio, no ha realizado estudios tras terminar la secundaria y no posee ningún trabajo rentado.

La madre de José tiene estudios terciarios incompletos y, en el momento del trabajo de campo, era la directora de la escuela primaria del pueblo. Su padre tiene estudios universitarios incompletos en la carrera de Licenciatura en Economía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Si bien entonces José sería primera generación en egresar de la universidad, considero sin embargo que es un “heredero”, pues dentro de la totalidad de jóvenes con los que trabajé, junto con Magda, son los únicos que pueden relatar experiencias de sus padres en la universidad. Aunque sus padres solo hayan hecho un trayecto en estudios terciarios y universitarios sin haberlos finalizado, adquirieron saberes en relación a la vida universitaria que no dejan de contar, una y otra vez, a José.

Por otro lado, ambos jóvenes comparten la ventaja de tener un de-

partamento en la ciudad a la hora de comenzar sus estudios universitarios. Una y otra familia contó con la posibilidad económica de comprar un departamento en Córdoba un par de meses antes de que sus hijos decidieran qué y dónde estudiarían. José vivirá solo, en el nuevo departamento, esperando que tres años después vaya también a estudiar Lara, su hermana menor. Magda invitará a Flora, una amiga del pueblo, a vivir con ella, y no le cobrará alquiler.

Magda optó por ingresar a la carrera de Licenciatura en Producción de Bio-imágenes –nombrada por ella como Radiología– y José eligió estudiar Odontología, ambas carreras en la Universidad Nacional de Córdoba. Dentro de este grupo de jóvenes de Los Horcones ellos son *los herederos*.

Tanto para Magda como para José, estudiar en la universidad se presentó como un legado. Al igual que *los becarios*, *los herederos* también mencionan el mercado de trabajo laboral a futuro y lo piensan en relación a la localidad de origen, sin embargo noto que las razones de realización personal están mucho más presentes en estos últimos. En algunas conversaciones con Magda, ella sostenía:

Voy a estudiar porque me gusta la carrera y las cuestiones vinculadas a la salud, y más que todo porque tengo ganas de hacer eso, más allá de si el día de mañana puedo ponerme el consultorio, o si tengo trabajo o no (...) me gustaría volverme para allá (refiriendo al pueblo) a trabajar pero primero quiero formarme o especializarme, sería como detenerme en lo que más me guste de lo que veo en la carrera (Fragmento de entrevista a Magda, Córdoba, septiembre de 2010).

A su vez, para los padres de *los herederos*, el pasaje al nivel educativo superior es una meta largamente esperada e intensamente deseada: “Desde que nació, siempre fue un objetivo claro que estudiaría en la universidad. Podemos discutir qué carrera pero no si va a estudiar o no”, me comentó la madre de Magda en una charla informal que mantuvimos. José, en uno de los primeros grupos de discusión, me explicaba que en su familia ya hacía varios años que estaban ahorrando para cuando él comenzara sus estudios universitarios.

José: Me da risa porque ahorran hace mucho para que yo me vaya estudiar, está cómo para decirles: “Che, no quiero estudiar nada” (risas), creo que los mataría de un infarto.

Rosario: Qué confianza que te tienen.

[Parece sorprendida.]

Carla: ¿Por qué decís eso Rosario? No entendí...

Rosario: Y, porque en mi casa no están tan seguros de que yo siga estudiando... y si se me ocurre decirles “che, no voy a estudiar, voy a trabajar” supongo que todo bien, igual no se me va a ocurrir (risas).

José: Sí, bueno [se acomoda en la silla, lo noto como intentando justificar lo que dijo antes] no es que no pueda decirles un “no quiero seguir estudiando”, ni que se vayan a morir de un infarto (...) pasa que es algo que no se esperarían, pero también porque es medio obvio que voy a seguir estudiando, nunca tuve de dudas de eso, y ellos lo saben (Fragmento de grupo de discusión, Los Horcones, agosto de 2007).

Si bien en este grupo todos siguieron estudiando, pude advertir matices en la elección y también en el ingreso a la universidad entre los becarios y los herederos, pues para los jóvenes cuyos padres no han finalizado la escuela primaria y/o secundaria y donde las condiciones concretas de existencia son más inestables, el pasaje al nivel superior es mucho menos obvio y directo que como lo presentan Magda y José.

Los padres, en el caso de *los becarios*, aparecen aceptando o corroborando la decisión del hijo más que en una posición activa en la elección, de hecho, estos conocen la universidad a partir de lo que sus hijos les van contando. Por el contrario, los padres de *los herederos* conocen el mundo universitario desde su propia experiencia en él y en sus dichos van transmitiendo a sus hijos fragmentos de esa vivencia.

El propio hogar —más allá de los espacios que ofrecen la escuela y otras instituciones del pueblo— facilita el acceso a la información universitaria. Así, la mamá de José meses antes de que él termine la secundaria, me cuenta: “Fui a Córdoba, me fijé de ver un departamento que le quede cerca de la facultad, averigüé en qué horarios cursan durante el primer año, qué materiales necesitan para arrancar y esas cosas que está bueno ir sabiendo con tiempo”. La afinidad que los padres de *los herederos* muestran con el sistema universitario los involucra de un modo activo en la elección de carrera que realizan Magda y José.

Ya en las primeras entrevistas grupales que mantuve con ellos y otros jóvenes del pueblo cuando estaban en la secundaria, llamó mi atención cómo Magda y José particularmente, al hablar de su elección hablaban en un plural que incluía a sus familias: “Nosotros creemos que está bueno que estudie Radiología así después instalamos un centro de diag-

nóstico, acá, en Los Horcones”, decía Magda. José refería, en un sentido similar “elegimos Odontología en mi casa”.

En aquel momento, los elementos que rondaban en torno a la elección de la carrera, los universos y mundos posibles considerados para dicha elección y la opción de estudiar en la universidad pública o privada se convertían en una búsqueda signada por la conservación de prestigio. La elección de *dónde* y *qué* seguir estudiando era planteada como una estrategia de vida para estas familias.

Carla: ¿Por qué me decís que tu familia te dice que sí o sí tenés que estudiar en una universidad pública?

Magda: Naaa, imaginate que mi papá es profesor en la UNRC, de ninguna manera aceptaría que yo estudie una carrera que está en la pública, en la privada. Qué sé yo, ponele, acá en el pueblo del lado está la Tecnicatura en Radiología pero obvio que no es una opción para mí.

Carla: ¿Por?

Magda: Y por esto que te digo para mi papá es en la Nacional de Río Cuarto o de Córdoba, pero universidad y pública. Él opina que es mejor un título de la pública que de la privada. No sé si mejor, pero sí como más reconocimiento tiene, dice. Y eso para él es importante. Para mi mamá no tanto.

Carla: ¿Y vos qué creés?

Magda: Lo mismo que mi papá, no es para desmerecer las carreras terciarias, pero ya que tengo la posibilidad de que me paguen un departamento en Córdoba, todas las comodidades y eso, sería como un desperdicio que me quede haciendo una terciaria, por eso sí o sí voy a intentar en la universidad y en la de Córdoba porque yo también creo que es más reconocido después el título.

José: Mi mamá también siempre me dice que sí o sí en la pública pero porque ella dice que además de ser mejor es como que ahí me voy a encontrar con gente de todo un poco y eso está bueno dice.

Carla: Otra vez la misma pregunta que hice recién (risas) ¿y vos qué creés?

José: Sííí, yo no podría ir a una privada llena de chetos, me sentiría incómodo, o bué, capaz exageré, qué prejuicioso que soy, no sé si son todos chetos, qué malo que soy (al decirme esto se sonroja y se ríe mientras habla). [Parece incómodo.] (Fragmento de grupo de discusión, Los Horcones, agosto de 2007).

Me refiero a estrategias familiares de vida en tanto estrategias de reproducción social, como

un conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase (Bourdieu, 1988: 122).

En la elección de qué carrera estudiar y en qué universidad hacerlo entra en juego la apuesta por mantener o aumentar un conjunto de bienes materiales y simbólicos ya alcanzados a partir de la posición social que ocupan tales familias.

Si la universidad pública para *los becarios* era la única opción posible en relación con las oportunidades del orden de lo socioeconómico, para *los herederos*, por otros motivos, también lo es: si bien las familias de Magda y José cuentan con un capital económico lo suficientemente abundante como para pagar estudios en una universidad privada, la universidad pública es la única opción que construyen como válida.

Hay algo del prestigio que representa estudiar en la universidad pública que –aún con la enorme expansión del circuito formativo privado– sigue sosteniéndose en el imaginario de los habitantes de Los Horcones, y –en este mismo sentido– también algo del orden de la universidad pública como “no selectiva y democrática”.

La excelencia académica y la oportunidad de seguir “mezclándose” con otros sectores sociales son elementos que las familias de Magda y José valoran fuertemente. Y esto último no resulta llamativo si pensamos que toda la trayectoria académica de sus hijos fue realizada, también, en una escuela y secundaria “para todos”.

Tanto para Magda como para José estudiar en la Universidad Nacional de Córdoba fue una opción construida en un juego entre el deseo y el legado familiar. Aunque a veces y dentro de ciertos márgenes de acción, ellos pueden desafiar el mandato.

2. Desviarse del legado. Magda y una jugada ¿arriesgada?

Si bien Magda acepta el legado de estudiar una carrera universitaria y en una universidad pública, se resiste al mandato familiar de estudiar la carrera que estudió su padre. Los argumentos de “lo mejor sería que estudies para contadora, así primero trabajás conmigo y cuando me jubile, todo esto (refiriéndose a las locaciones del estudio contable) queda para vos”, no alcanzan para convencerla. El desviarse de este legado podría

convertirse en una jugada un tanto arriesgada, si pensamos que en su historia familiar Magda ya tenía un lugar asignado, planificado, deseado: el lugar de sucesora en el estudio contable de su padre.

La idea de la presión paterna está presente en algunos pasajes de las primeras entrevistas con Magda, sin embargo ella (que dice interesarse por cuestiones vinculadas a la salud y odiar los números) ligeramente le aclara a su padre que no estudiará ninguna carrera que tenga matemáticas y en ese solo argumento la carrera de contador público cae del repertorio de carreras posibles.

Magda amenaza a su familia diciendo que prefiere no estudiar nada a hacer una carrera que tenga matemáticas y esto sacude las expectativas de su padre, quien rápidamente interviene diciendo que si le gusta Radiología él podrá montar un centro en Los Horcones para que luego ella se venga a trabajar al pueblo. En esa propuesta Magda lee la final aceptación de que ella rompa el legado de la contaduría.

Magda: Yo sé que a mi viejo no le cierra que no siga para contadora y que en algún punto eso lo desilusiona, y eso no me gusta, pero yo quiero hacer mi propio camino y tengo las posibilidades de hacerlo, más de tonta sería no jugármela.

Carla: ¿A qué te referís con no jugártela?

Magda: A no animarme a decir “má, pá, yo quiero estudiar esto y punto, si no te gusta lo lamento” (...) aunque no se lo digo así, se lo doy a entender (Fragmento de grupo de discusión, Los Horcones, agosto de 2007).

El estudio contable, único en el pueblo, ha permitido familiarmente un estatus económico alto que se quiere perpetuar, sin embargo los esfuerzos orientados a la perpetuación de este legado que apuntaban a Magda, se resignan en el orden de lo familiar y la “no negociación” aparece en el plano de dónde será el cursado de la carrera elegida. Aunque la carrera esté a nivel terciario a doce kilómetros de Los Horcones, Magda estudiará en “la universidad, y en la pública”. Ese, finalmente, es el arreglo familiar.

Más allá de que en algunos pasajes sigue aflorando algo de incomodidad por esta jugada de estudiar algo que la apasiona pero que no “conforma” al núcleo familiar, si bien sería más sencillo asegurarse un lugar en el estudio contable de su padre, parece ser que a Magda no le importa dejar de lado la costumbre familiar para hacer la carrera que dice gustarle.

Sabemos que la universidad se presenta para muchas familias como una vía de reproducción social, en donde la elección de la carrera se vincula con el mantenimiento de los capitales familiares. En este caso, podríamos pensar que el interés de Magda –si bien entra en trance con el deseo paterno de perpetuación de su estudio contable– no se constituye en un verdadero conflicto. Magda es capaz de construir “estratégicamente” un argumento eficaz y familiarmente aceptable porque, en definitiva, no rompe con la reproducción. En este juego familiar, entre disputas, poderes e intereses (Bourdieu, 1997) el padre de Magda termina avalando su elección.

3. La cuestión del éxito en Magda

3.a. Acerca de la construcción de una relación “ordenada” con el conocimiento

En el paso por la escuela secundaria, los jóvenes adquieren disposiciones y modos de hacer. Capitales escolares, estos, que los posicionan de forma desigual en el campo universitario. Así, la construcción del “éxito” o el “fracaso” escolar en el pasaje a la universidad “no es el producto del libre juego de las elecciones personales” sino que estos se construyen socialmente e involucran toda la trama de lo social (Ortega, 2008: 10). En el ingreso a la universidad “se ponen de manifiesto las diferentes trayectorias, las ventajas y desventajas relativas de los alumnos, las definiciones y las indefiniciones construidas socialmente” (Ortega, 2008: 15). De este modo las definiciones, los estereotipos y los prejuicios –producidos y reproducidos en la trayectoria escolar– en torno a la inteligencia y el aprendizaje, podrían signar las trayectorias antes y durante el cursado de las carreras universitarias. Al respecto, Larrosa precisa:

Los estereotipos son los lugares comunes del discurso, lo que todo el mundo dice, lo que todo el mundo sabe. Algo es un estereotipo cuando convoca mecánicamente el asentimiento, cuando es inmediatamente comprendido, cuando casi no hay ni que decirlo. Y grande es el poder de los estereotipos, tan evidentes y tan convincentes a la vez. Los prejuicios son los tópicos de la moral, lo que todo el mundo valora igual, las formas del deber que se imponen como obvias e indudables. Los hábitos son los automatismos de la conducta. Lo que se impone respecto a la forma de conducirse (Larrosa, 1995: 328-329).

Así, los juicios que los otros realizan sobre la relación con el conocimiento que cada sujeto tiene –juicios, prejuicios y estereotipos reproducidos en la secundaria y la universidad– imponen los modos de percibir y actuar “legítimos”. Estos modos, consecuentemente, significan las prácticas de relación con el conocimiento y producen efectos en las trayectorias particulares de los jóvenes en el pasaje de la secundaria a la universidad.

En el caso de Magda, en coincidencia con lo que trabajé con Carolina, la construcción que los otros hacen de ella y su relación con el conocimiento remite al éxito escolar. Magda fue abanderada en la secundaria y nunca desaprobó un examen. El “aprobar” es la clave de un éxito que Magda sabía conseguir en la secundaria y, a diferencia de Carolina, su experiencia en la universidad no lo modifica. Puede leerse cierta continuidad en la relación con el conocimiento que Magda construía en la secundaria y construye/prolonga, ahora, en el ingreso a la Universidad.

Carla: Y acá en la secundaria ¿cómo se preparan para las pruebas?

Magda: Y... yo, básicamente estudio. O sea, primero leo todo lo que tengo que leer, después hago resúmenes y voy completando con las anotaciones que tengo en la carpeta. Aunque siempre me parece que me falta un montón para estudiar un día antes de la prueba, en realidad siempre llego bien, porque es como que ya tengo todo leído, marcado, resumido. Entonces es como repasar.

Flora: Vos (dirigiéndose a Magda) siempre te quejás antes de las pruebas de que te faltó leer tal o cual cosa y después siempre te sacás nueve o diez. Sos muy inteligente, muy grossa sos vos Magda (Fragmento de grupo de discusión, Los Horcones, agosto de 2007).

Con el objetivo de seguir indagando sobre las rupturas y continuidades en la relación con el conocimiento, vuelvo a interrogar a Magda pero estando ahora ella en la universidad. Le pregunto sobre su modo de estudiar para el ingreso y vuelvo a repreguntar, en esta misma línea de sentido, unos años más tarde:

Carla: ¿Cómo te preparás para este segundo parcial del ingreso?

Magda: Me preparo igual que para el primero, porque me fue re bien, así que estoy haciendo lo mismo. Todos los días leo cada una de las materias estas del ciclo de nivelación y al final del tema hago un resu-

men. Si es muy largo para resumir, voy completando los apuntes con anotaciones al margen (...) En las clases del curso de nivelación voy anotando todo lo que dice la profe y remarco lo que es importante, luego lo incorporo a los resúmenes. Están todos coloridos mis apuntes. Subrayo diferentes cosas con distintos colores. Subrayo y subrayo (risas) (Fragmento de entrevista a Magda, Córdoba, marzo de 2008).

Carla: Che, Magda, me acuerdo que me contabas que para el curso de ingreso hacías resúmenes antes de rendir ¿seguís haciéndolos, o ya no?, ¿cómo estudiás para los parciales ahora?

Magda: Sííí. Me encanta hacer resúmenes incluyendo preguntas que me voy haciendo, lo re disfruto. Voy también completando con lo que tomé nota en clase. Tomo buenas notas, yo supongo que eso debe tener que ver un poco con que viste que te conté que en la secundaria ya tomábamos nota.

Carla: Sí, me acuerdo. Y eso creés que te sirvió, me decís. ¿Cómo sería...?

Magda: Es que yo me doy cuenta que mis compañeras no saben tomar nota. Dicen ¿pero cómo hago para escribir todo lo que dice? Y se horrorizan, y yo les explico que no se trata de anotar todo lo que dice la profe, hay que anotar las explicaciones que no estén en el libro y que sean claves para entender algunas cosas. Pero no hay que anotar todo. Las chicas me dicen: “Sos muy grossa tomando nota”. Pasa que a mí me re gusta tomar nota. Tampoco pueden entender que sea tan organizada con los tiempos y con las actividades acá en la facu (Fragmento de entrevista a Magda, Córdoba, septiembre de 2010).

Magda da indicios de comprensión sobre ese conocimiento que se pone en juego. Ella comienza a elaborar síntesis incorporando ideas e interrogantes que a veces disienten con la postura del profesor y esa elaboración implica una comprensión del tema. Aunque es importante señalar que, por momentos, esa comprensión todavía depende de la responsabilidad del docente, pues si bien va adjuntando preguntas no logra hacer una crítica absoluta sino una síntesis con críticas parciales.

Incluir elaboraciones personales luego de haber leído la totalidad de los textos que los docentes proponen parece un modo que, desde la secundaria, Magda va adquiriendo como forma de relación. Tomar notas –sin que estas sean textuales y solo haciendo foco en lo que otorga pistas para comprender una temática– es también un modo que Magda comienza a construir en la secundaria y prolonga/perfecciona en la universidad.

Para Magda, el modo de estudiar en la universidad no es tan diferente de lo que era estudiar en la secundaria. Al mismo tiempo, los juicios que los otros construían sobre su relación con el conocimiento tampoco eran tan diferentes a los que construyen estos “nuevos otros” en la ciudad.

En lo que respecta al modo de estudiar, puede verse con mayor claridad aquello que suponíamos en el capítulo cuatro. En la secundaria de este pueblo la ocupación del tiempo escolar es un elemento significativo en la socialización de estos jóvenes. En su paso por la escuela secundaria, Magda señalaba un tiempo reglado por lo escolar con hábitos y pautas de estudio sistemáticas, que se fueron naturalizando como modos de proceder, y en la universidad esos modos le resultan efectivos.

A su vez, los *veredictos escolares*—que los otros realizan sobre Magda—la definen como inteligente y exitosa y tales cualidades son producidas y reproducidas en su trayectoria escolar. En Magda, la universidad no aparece produciendo “rupturas” en el plano del pasaje de la secundaria a la universidad, los quiebres emergen, más bien, en el orden del pasaje del pueblo a la ciudad. Y en ese tomar notas, hacer resúmenes, cursar, estudiar, Magda va disfrutando y construyendo una relación “apasionada” con el conocimiento en juego.

3.b. Sobre una relación “apasionada” con “ese” conocimiento

Magda empezó la universidad con entusiasmo. No tuvo dificultades en el curso de ingreso, es más, lo definió como “un trámite”. Sostuvo que le gustaron los contenidos de la carrera y que empezar a cursar fue como “un devenir natural”. Si bien recuerda momentos difíciles en el tiempo del ingreso, a todos los vincula al extrañar el pueblo y los afectos; no reconoce momentos críticos en lo que refiere a la relación con el conocer.

Para Magda, la escolita (Escuela de Radiología) le permitió construir un nuevo modo de mirar la realidad y de “abrir su cabeza”. El material que leía en la facultad le resultaba sumamente interesante porque hacía referencia a problemáticas de salud que a ella le interesaban de antemano. A tal interés—en relación con problemáticas vinculadas a la salud-enfermedad—lo resalta como un aspecto muy positivo de sus primeros tiempos de cursada.

Carla: ¿Cómo te ves hoy, a dos años ya de haber ingresado?

Magda: Re bien, la verdad es que me encanta esta carrera, la disfruto cada vez más. En realidad siempre la disfruté. Me encanta conocer más sobre los aspectos vinculados al funcionamiento del cuerpo, como detectar anomalías, etc. Ahora me está interesando mucho la parte oncológica en relación a la radiología. No me canso de leer, me apasiona y siempre pienso que una vez que vuelva a Los Horcones, y con el tiempo abra el centro de radiología voy a poder ayudar a mucha gente. Hay cosas que en el pueblo no se saben, están como desactualizadas. Yo creo inclusive que en el hospital municipal me van a dar lugar para que haga un montón de cosas. Ya lo tengo hablado al Gerardo (refiriéndose al intendente del pueblo).

Carla: ¿Ah, sí? ¿Cómo es eso?

Magda: Sí, cada vez que voy a Los Horcones y me lo cruzo, le digo que tengo un montón de proyectos para hacer en el hospital cuando me reciba (risas).

Carla: Y... ¿él qué te dice?

Magda: Que me va a escuchar con mucho gusto, viste que es un divino él (Fragmento de entrevista a Magda, Córdoba, septiembre de 2010).

Como comuniqué en el capítulo anterior, Beillerot (1998a y 1998b) y Mosconi (1998b) que trabajan en una línea psicoanalítica, articulan la relación con el saber y el vínculo de un sujeto y el objeto saber. Para Mosconi, la relación con el saber remite a una relación individual, o a una representación que se expresa en una vivencia consciente o inconsciente del sujeto con el objeto saber; con todos los aspectos afectivos, imaginarios y fantasmáticos que están contenidos en dicho objeto. En esta línea podríamos pensar a la salud-enfermedad definida como un campo de problemas que se constituyen en un objeto de conocimiento que, en este caso, claramente es soporte de inversiones afectivas y proyecciones para Magda. Habría un acto de investidura hacia “ese” conocimiento en juego y esto podría explicar la construcción de esta relación “apasionada”.

Para Hatchuel (1999) no sería suficiente aquella explicación que hace foco en las cuestiones del orden del sujeto psíquico, el inconsciente y sus proyecciones, pues para el autor la *relación con el saber*, aunque siempre singular y construida en relación con la historia de cada uno/a, se inserta en una dinámica familiar, social, institucional e histórica. En esta línea, vemos cómo en Magda la dimensión social atraviesa la relación con el conocer.

Para explicar la construcción de esta relación “apasionada” con “ese”

conocimiento, podríamos regresar a lo trabajado al inicio de esta publicación y retomar la idea de *trama social*, entendida no como novelas imaginarias que los individuos arman sobre sí mismos sino como redes “de la(s) que formamos parte, aún antes de nuestro nacimiento, en las que actuamos con más o menos limitaciones, sin que podamos librarnos de ellas, pero tampoco sin que esas interrelaciones puedan librarse de nosotros” (Prefacio de Claessens en Elias, 1995: 9). En estas múltiples interdependencias, aquel deseo de Magda por “curar” a otros, aquella proyección de volver al pueblo para abrir un centro terapéutico y, también, para trabajar en el hospital, aquella investidura puesta en ese objeto de conocimiento específico que hace a la construcción de una relación “apasionada” con el conocer no serían pensados como resultado del avanzar de una pulsión individual, sino como producto de una construcción social.

Magda construye la idea de que estudiar radiología es importante para el pueblo y, por consiguiente, para ella, o viceversa. Y va construyendo, al mismo tiempo, un interés por la finalización de sus estudios en sus padres, en el cura, en el intendente. Su deseo pasa a ser deseo de esos otros —o viceversa—. La antinomia individuo-sociedad, nuevamente, aparece como una ficción.

Podemos ver en Magda que los modos de construir relaciones sociales, de usar los tiempos y habitar los espacios en el tejido social de Los Horcones atraviesa, también, la relación con el conocimiento.

En la trama del pueblo, el cura le dice a Magda que hable con el intendente y ella lo hace porque sabe que es posible que se produzca cierta eficacia en la respuesta a su pedido de poder llevar a cabo en el hospital municipal ese “*montón de proyectos*” que ella ideó. Una vez más vemos cómo se conectan en esta trama distintos actores que van transmitiendo/instalando un sentido positivo sobre la formación profesional. Y estos actores —que se constituyen como referentes dentro de esta lógica social— son claves en la trayectoria de estos jóvenes aun sin tener una relación de parentesco, sino que el hecho de formar parte de la trama los enlaza: el intendente, sin ser para Magda alguien cercano en términos afectivos, aparece como alguien que le abrirá una puerta para volver al pueblo a trabajar.

4. La cuestión del éxito y fracaso en José

4.a. Acerca de un legado. *“Lo que es heredado no es robado”*

En el caso de José y su decisión de estudiar odontología, el consentimiento de los padres y de sus afectos más cercanos fue explícito desde el principio. Ya en el capítulo cuatro, al trabajar con la universidad vista desde la secundaria, José traía a escena un vecino odontólogo que le prometió trabajo en el pueblo una vez que culminara con sus estudios en la ciudad. En el primer grupo de discusión, mientras José estaba en la secundaria, aparece en primer plano la opción por la carrera de odontología y solapadamente la idea de estudiar medicina. Cuando indago un poco más, José me cuenta que su madre le sugirió estudiar medicina en pos de aprovechar su “inteligencia”, pero que a él le parece mejor estudiar una carrera de menos años, también vinculada al mundo de la salud, y es allí donde aparece la opción por odontología. Esta carrera permitiría a José volver al pueblo a trabajar, a la vez que conservar el prestigio de estudiar una carrera tradicional.

Como decía al comienzo, la madre de José era en el momento del trabajo de campo, la directora de la escuela única en el pueblo. Si bien ella comenzó estudios terciarios en la carrera de pedagogía, no los culminó. Su padre tiene estudios universitarios, también incompletos, en economía. No terminó la carrera y actualmente tiene un reconocido puesto en el Banco de Córdoba que tiene sede en el pueblo vecino a Los Horcones, allí trabaja haciendo tareas ligadas a la contaduría.

Aunque los padres de José no hayan culminados sus estudios, también presentan a la universidad como legado, aunque aquí ese legado adquiere un plus, el de que José termine un recorrido que ellos no culminaron. Ambos padres, a su vez, siguen ligados a la vida académica realizando cursos, algunos de los cuales se dictan en la misma universidad.. Para José la universidad y sus dinámicas no son del todo desconocidas.

José: Mis viejos fueron a la universidad y siempre me cuentan. Me dicen que está bueno que estudie en la pública porque te ayuda a formar un pensamiento crítico que está bueno, como que te educa no solo en lo que querés estudiar sino que te educa para la vida. Eso mismo nos decía la Alina y el padre Mario cada vez que tenían la oportunidad.

Carla: ¿Qué cosa?

José: Que tratáramos de inscribirnos en la universidad pública porque

nos iba a ayudar a ser mejores personas como más comprometidas con la sociedad. Y a mí eso me pareció importante. Además académicamente es mejor la Nacional porque es mucho más estricta (Fragmento de entrevista a José, Córdoba, febrero de 2008).

Para José, terminar la universidad se trata de una conquista que hereda de sus padres. Asoma una especie de demanda en donde el conocimiento, la exigencia y la calidad educativa aparecen en primer plano.

En lo que José enuncia va enlazando lo que los padres le dicen acerca del plus que significa en cuanto capital social estudiar en la universidad pública, a lo que le decían Alina, el padre Mario y su vecino. A su vez, la universidad pública se liga, al igual que en Magda, a un mayor prestigio no solo social sino individual: “en la privada se aprende poco o nada es más como que si pagás, en algún momento te vas a recibir, acá en la Nacional no es así, no hay diferencias según tu bolsillo”, defiende José.

Por otro lado, José se define manifiestamente como inteligente y no niega que más allá de esta condición —que supone heredada— necesita de cierta rutina escolar para responder a las exigencias que la universidad le demanda: “todo es fruto del esfuerzo y la disciplina para estudiar” me dice José al terminar de cursar el primer año de la carrera.

Mis viejos no terminaron no porque les haya ido mal, al contrario, son los dos re bochazos, re intelectuales, creo que eso heredé de ellos, y lo heredado no es robado dice el dicho, así que... Bueno, mi mamá rindió para directora y quedó primera por goleada (...) no terminaron porque en esa época era difícil bancar un hijo en la ciudad, era caro, mis abuelos no podían. Ahora ellos pueden bancarme, entonces no voy a desaprovechar la oportunidad. Yo tengo que recibir el título. Yo voy a terminar, aunque a veces me cueste organizarme, la voy a terminar, de eso estoy seguro (Fragmento de entrevista a José, Córdoba, abril de 2009).

“Lo heredado no es robado” apuntaba José refiriéndose a la “inteligencia” de sus padres que él dice haber adquirido como por sucesión natural; lo que quizá no advierte es que, también, lo que heredó es el mandato de obtener un título universitario. No repetir la historia familiar de fracaso en los estudios superiores parece ser su legado. Ahora bien, en esta trama de mandatos, apuestas y expectativas, ¿cómo es esa relación con el conocimiento que José logra construir?

4.b. Sobre una movilización subjetiva hacia el conocer

Ya enunciaba, en el inicio de este escrito, que toda relación comprometida con el conocimiento requiere –como lo trabajé con Magda– un acto de investidura hacia “ese” conocimiento en juego, implicando necesariamente una *movilización subjetiva* hacia el conocer.

La noción de movilización implica la idea de movimiento dice Charlot (2007), señalando al respecto:

Movilizar es poner recursos en movimiento. La movilización es a la vez condición previa a la acción (...) y su primer momento (...). Pero movilizarse es también comprometerse en una actividad porque se está llevado por móviles, porque se tienen ‘buenas razones’ para hacerlo. (...) El niño se moviliza en una actividad cuando se inviste, cuando hace uso de sí como un recurso, cuando es puesto en movimiento por móviles que remiten al deseo, al sentido, al valor (pp. 89-90).

La noción de movilización subjetiva introduce, entonces, la idea de deseo, “(...) podemos decir que tiene sentido un acto, un acontecimiento, una situación que se inscribe en este nudo de deseos que es un sujeto” (Charlot, 2007: 91-93).

Ese mundo desde el cual José fue imaginado, significado y hablado viabilizó la construcción de una relación positiva con el conocimiento, animó una movilización subjetiva y cognitiva. A José le gusta ir a la universidad, dice disfrutar de las clases y las lecturas que desde su carrera le proponen:

Carla: Y ahora que ya estás terminando la carrera, si yo te preguntara sobre el vínculo que vos tenés y has tenido con la facu, con el estudiar, con los contenidos que viste en la carrera, ¿qué me dirías?

José: Al comienzo me costó un poco organizar los tiempos, pero después lo hice, lo logré. Siempre tuve claro que me iba a recibir, solo era cuestión de tiempo. En la secundaria, aunque era muuuuucho menos, estudiaba casi todos los días, ahora, y más a medida que pasan los años, estudio todos los días. No me aburre, me interesa lo que estudio, me dan ganas de saber más. A mí me gusta mucho leer los materiales, investigar, ir un poco más allá de lo que te da el profe y sentir que disfruto, que aprendo. El padre Mario nos decía en la escuela que el conocimiento te modificaba, mi vieja también: “Es hora de estudiar José, es hora de hacer la tarea, no lo dejes para después, mirá lo lindo

que es aprender cosas nuevas”. Siempre me quedaron esas frases. Es así, realmente es así.

Carla: ¿Por qué lo decís?

José: Y, porque yo no soy el mismo antes que ahora. Todo lo que estoy aprendiendo me sirve como herramienta para el futuro y ojo que no hablo solo en relación a lo profesional, también como persona. Ir a la universidad me hizo, me hace mejor (Fragmento de entrevista a José, Córdoba, octubre de 2011).

José le da sentido al aprendizaje reconociendo la dimensión socio-cultural del conocimiento. Se posiciona de una manera activa y metódica a la hora de estudiar; y lo metódico parece no restarle lo disfrutable, no lo convierte (al estudio) en algo rutinario. Le ocurre lo mismo a la hora de conocer. Recordemos que estudiar y conocer no son sinónimos. “Estudiar” es una actividad que puede realizarse de múltiples maneras y no necesariamente implicará conocer. Conocer, en cambio, involucra una relación de implicación con ese conocimiento en juego. No hay conocimiento sin relación con el conocimiento. En esa relación con el conocimiento, José reconoce el impacto de este último no solo en sus futuros proyectos profesionales en el pueblo, sino también en su dimensión identitaria, pues registra que en las resonancias de aquella relación se va transformado su sí mismo y su relación con el mundo.

Cuando José pone al lugar del conocimiento como herramienta que trasvasa el ámbito de lo profesional vemos una modificación en el orden de la temporalidad, y esto llama la atención, pues en la mayoría de los casos con los que trabajamos (desde el equipo de investigación que dirige Ortega anteriormente citado) aparece en los estudiantes una forma de sujetarse a una temporalidad que no se modifica a través de un conocimiento; y en este caso ocurre algo diferente. En José el conocimiento aparece produciendo un hacer en lo cotidiano.

Si nos remontamos a cómo era imaginado el a-venir para José en la secundaria podíamos ver que si bien el conocimiento siempre adquirió un rol central en el seno de su familia no estaba puesto en el lugar de aquello que lo atravesaría como persona, sino que en la secundaria el conocimiento era señalado por él como eso que le permitiría recibirse para volverse al pueblo a trabajar, y ahora vemos que el conocimiento para él va más allá.

El sentido del conocer es significado por José de manera diferente en la universidad. Aparece un cambio en la mirada del pasado y en la

proyección de a-venir, emerge un sentido que difiere de lo que él señalaba en el secundario y en el ingreso. El conocimiento ahora no excede a lo cotidiano sino que forma parte de ello.

Aquí, entonces, hay otro pasaje. Hay un pasaje en donde el conocer se transforma en una prolongación de lo cotidiano y donde el conocimiento emerge como instancia de transformación de sí. Hay indicios de una movilización subjetiva hacia el conocer que abre paso a una auténtica relación con el conocimiento.

Por otra parte –pero no desligado de lo anterior– vemos cómo la madre de José es un referente fuerte en su trayectoria escolar. Más allá de que siempre –por presencia o ausencia– los padres ocupen un lugar central en las trayectorias educativas de sus hijos, en este caso la madre adquiere un rol central. Es ella quien lo incita a estudiar, mostrándole las posibilidades que abre el hacerlo. Recordemos que ella es la directora del establecimiento educativo del pueblo convirtiéndose, además, en una figura central en la trama de relaciones sociales del pueblo.

Charlot (2007) señala que es la madre quien, en general, es la responsable del seguimiento escolar de los hijos convirtiéndose en el personaje clave en materia del éxito escolar. En este caso, esto es así. Es la madre de José quien se preocupa desde niño por sus calificaciones, es ella quien lo convence para que estudie inglés además de hacer fútbol, es ella quien lo acompaña en su primera visita a ciudad universitaria y lee los primeros apuntes del cursillo con José, aun cuando él no terminó la secundaria. “Mirá lo lindo que es aprender cosas nuevas” es uno de los señalamientos maternos que José, indirectamente, señala haber hecho propio.

5. Sobre las formas de sociabilidad y responsabilidad

Tanto para Magda como para José, la llegada a la ciudad implicó atravesar una serie de cambios significativos en sus vidas, sobre todo en lo que respecta a nuevas formas de sociabilidad y de responsabilidad. Sin embargo, si comparamos sus experiencias con las de Carolina y Luciano, podremos notar que para estos últimos la adaptación a la ciudad, sus calles y recorridos adquiere una expresión más dramática, pues ambos desconocían la ciudad antes de ir a estudiar. Magda y José, en cambio, la conocían desde la infancia cuando acompañaban a sus padres a hacer algunas compras o cuando estos los llevaban de paseo al cine o al shopping.

Las luces de la ciudad, entonces, no encandilan a Magda y José cuando llegan a la ciudad. Ahora bien, no desconocer la ciudad no implica que estén al tanto de la vida en la ciudad. Aprender esa vida requiere de tiempo y nuevos vínculos con otros.

Para vivir en la ciudad Magda y José necesitaron crear una nueva red de relaciones, pero a esta nueva red la fueron armando incorporando las formas de los vínculos en el pueblo. Como trabajamos en el capítulo tres, es en la trama del pueblo (y nunca por fuera de él) donde estas sociabilidades juveniles se fueron configurando y aquella forma de hacer lazo en el pueblo hace eco en las formas de relacionarse en la ciudad.

José eligió un departamento que se encuentra ubicado a media cuadra del edificio en el que alquila Rodrigo, su amigo desde la infancia. Como relataba al comienzo, Magda invitó a Flora a vivir con ella para poder “seguir juntas” y “acompañarse”.

Ambos me cuentan que muchas veces recurren a sus vecinos del edificio, a sus nuevos amigos en la ciudad y a las familias de estos para solucionar algún problema del orden de lo doméstico. Las relaciones cara a cara siguen siendo lo que, para ellos, permite la construcción de vínculos densos. Magda, cuando necesita llamar a un plomero, llama a uno que vivió en Los Horcones y por tanto lo referencia desde allá. A Titino puede contactarlo hablando por teléfono y no escribiendo en una página que ofrece servicios de plomería de manera virtual. Titino cobra más caro, pero no es un desconocido y eso la tranquiliza.

El Federico (refiriéndose a un compañero del ingreso a odontología, que en la actualidad es amigo) fue el que me explicó cómo era el tema de pagar expensas, luz, agua y eso. Imaginate que en mi vida había ido a un Rapigago, ni sabía cuáles eran los números de referencia, de qué sé yo, que el primer vencimiento que el segundo... en fin, el Fede me explicó y hasta me acompañó la primera vez que pagué, después ya fui solo. Es una boludez pero al principio me hacía un mundo (Fragmento de entrevista a José, Córdoba, septiembre de 2010).

Magda: Como yo cuando me quedaba en Córdoba iba a comer a lo de la Agustina (refiriéndose a una compañera de cursado con quien le tocó, por azar, realizar un trabajo práctico evaluativo y de quien luego se hizo amiga) encontraba a quién preguntar algunas cosas del funcionamiento en la ciudad. Los padres de la Agus eran mi salvación, cada duda que tenía les preguntaba a ellos, o por ejemplo, el hermano más grande de la Agustina un día vino al departamento y me colgó

unos cuadros y unas cosas con el taladro. No me gusta que venga gente que ni sé quién es a hacerme las cosas al departamento. A veces hay avisos en internet de plomero y eso, pero me da desconfianza. La vez anterior había llamado al Titino que vivía en Los Horcones. Nos charlamos todo cuando vino el Titi, ¿lo conocés?

Carla: Sí, claro (Fragmento de entrevista a Magda, Córdoba, septiembre de 2010).

Además de la nueva red de relaciones, para vivir en la ciudad Magda y José necesitaron, también, reacomodar cuestiones ligadas a la responsabilidad. Responsabilidad no solo en lo que respecta al estudio sino también, sobre lo doméstico y la autoadministración del dinero.

José comentó que tuvo que aprender a ser más ordenado con sus cosas personales y a realizar actividades domésticas como cocinar y limpiar, tareas que en Los Horcones no realizaba y que sigue sin hacerlas cuando regresa al pueblo de visita.

Magda también reconoció que sintió encontrarse con un mundo muy distinto y que le llevó tiempo entender cómo es que se pagaban los impuestos, qué era un Rapipago o cómo se retiraba plata de un cajero automático.

Estos nuevos aspectos en la responsabilidad de estos jóvenes fueron siendo entrenados y aprendidos por ensayo y error. En más de una entrevista, relataron anécdotas rememorando un episodio en donde les cortaban la luz por haber pagado a destiempo u olvidaban la tarjeta de débito en el cajero automático. En estos aprendizajes, las redes sociales que Magda y José comenzaban a armar en el ingreso ocuparon un papel central.

Como hemos visto hasta aquí, en las formas de responsabilidad y sociabilidad en relación a *los becarios* y *los herederos* descubrimos aproximaciones más que diferencias y esto encuentra su explicación en el capital social que se genera, invierte y conserva en la trama del pueblo.

6. Los herederos y los becarios en Los Horcones. El caso de un pueblo: ¿una referencia para el contraste?¹

Las investigaciones dicen que las probabilidades de continuidad de los

¹ Título parafraseado del último capítulo del libro *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, de Tiramonti y Ziegler, donde se refiere al “caso Francés”.

estudios universitarios serán mayores en aquellos estudiantes cuyas disposiciones adquiridas socialmente estén más próximas a las exigencias del campo y a las prácticas sociales legitimadas por la universidad. Cuando en *Los herederos*, Bourdieu nos habla de la *elección de los elegidos*, es para referirse a aquellos jóvenes que provienen de sectores sociales con mayores recursos económicos y culturales, los estudiantes “privilegiados” serían portadores de maneras de hablar, modos de moverse, etc. que se constituirían en ventajas relativas para ajustarse a la vida universitaria. Tal como nos dice Bourdieu “tener el sentido del juego es tener el juego metido en la piel”. Cuando los estudiantes tienen un nivel social, cultural y escolar más alto, la universidad aparece como un espacio donde habrá más probabilidades de que se produzca un ajuste entre las disposiciones y los requerimientos de la universidad, habrá más posibilidades de entender las reglas del juego y aprender más rápido a jugarlo. Ahora bien, en este caso, en los *herederos* y *becarios* aparece algo distinto.

“Gracias a”, o “a pesar de” los niveles educativos alcanzados por los padres y las dificultades familiares cotidianas para llegar a fin de mes, lo cierto es que Carolina y Luciano son hoy profesores en matemáticas, egresados de la Universidad Nacional, Luciano obtuvo la medalla a mejor promedio en toda la Universidad de Río Cuarto. En nuestros *becarios* si bien la incertidumbre en el ingreso adquiere una expresión más dramática porque luego de aprobar el ingreso Carolina y Luciano tienen que sostener la beca (con todo lo que ello significa) pudimos hipotetizar en un comienzo (e ir evidenciando después) que el ingreso y egreso en la universidad sería (y fue) posible para ellos.

Si pensamos el éxito y el fracaso escolar en términos de posiciones en el tablero social, no puedo dejar de preguntarme una vez más por Carolina y Luciano: ¿serían ellos una excepción en el destino estadístico? Y la respuesta es negativa.

Es verdad que en cualquier caso el fracaso escolar “tiene algo que ver” con las desigualdades sociales, pero en Los Horcones esas desigualdades sociales serían compensadas con igualdad de oportunidades escolares. Por un lado, una serie de configuraciones sociales promueven y sostienen una búsqueda hacia el capital escolar y una acumulación de este, cualquiera sea el origen social. Luciano y Carolina crecieron en una trama que brindó un capital social significativo y un capital escolar transcendente. Es esa correlación entre el capital social y el capital escolar

lo que hace que se produzca esta relación con el conocimiento, más allá de los otros capitales.

Por otro lado, las posiciones sociales de la familia no pueden ser apprehendidas solo en términos socioprofesionales de los padres, en este caso la práctica religiosa que surge y se cultiva con fuerza en el pueblo ha mostrado tener efectos, también, sobre el lugar y sentido que se le confiere al conocimiento.

Volvemos a la idea trabajada anteriormente sobre la distinción entre la posición objetiva y subjetiva. El lugar objetivo, aquel que puede describirse desde el exterior y donde entran el nivel socioeducativo alcanzado por los padres, las condiciones concretas de existencia en términos socioeconómicos, son posiciones que pueden ser asumidas o no, pues aquel lugar “puede ser reivindicado, aceptado, rechazado, sentido como insoportable (...) No basta entonces con conocer la posición social de los padres y de los hijos, es necesario también preguntarse acerca del sentido que confieren a esta posición” (Charlot, 2007: 37).

Preguntarse por el sentido es preguntarse por el significado, y este siempre es social. Magda y José, *los herederos*, saben muy bien que no basta con “ser hijo de” para ingresar y permanecer en la universidad, por el contrario reconocen que tienen que trabajar mucho para lograrlo.

Así, el éxito en la universidad es un asunto de capitales escolares: actividades, prácticas, rutinas, etc. en donde el conocimiento es protagonista y recibe valor, adquiere “sentido para”, como lo muestran tanto nuestros *herederos* como nuestros *becarios*.

Con todo lo trabajado hasta aquí podemos ver cómo el éxito o el fracaso escolar en términos de relación con el conocimiento, cómo las trayectorias educativas en la universidad, en el caso de estos jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés, tienen que ver, por un lado, con la posición social de la familia (que va más allá de los niveles socioeducativos alcanzados por ellos) y el sentido que le otorgan a esa posición. Por otro, con la historia particular de cada uno de estos jóvenes (lo que nos explica algo más sobre la movilización subjetiva hacia el conocer), esto en la trama social que venimos analizando.

Y dentro de esta trama podemos hablar de las prácticas de escolarización: las actividades, rutinas, prácticas y disposiciones hacia el conocer, que estos jóvenes fueron construyendo primero en una escuela y luego en una secundaria únicas en el pueblo, en donde el conocimiento ocupó, en tales instituciones, un lugar protagónico. Trayectorias edu-

cativas en las cuales se fue consolidando un tiempo reglado por lo escolar. También, y no menos importante, podemos incluir la importancia de las prácticas religiosas.

Entran en escena, además, las instituciones locales para las cuales “seguir estudiando” es una apuesta, como la cooperativa de luz que otorga becas completas de estudio que generan que la universidad, aun para jóvenes con bajos recursos económicos y padres desocupados, sea posible.

En definitiva, la respuesta apunta a un pueblo cuya lógica social y local genera mecanismos de contención que apuntalan una relación de implicación con el conocimiento.

Magda, José, Carolina y Luciano, y también el resto de los veinte jóvenes que participaron de este trabajo, construyeron una trayectoria educativa exitosa. La mayoría de ellos ya se ha recibido y los que quedan están rindiendo sus últimas materias. Todos han terminado de cursar. Algunos, ya con su título universitario, se han vuelto al pueblo.

Empecé esta publicación escribiendo: “Terminar la secundaria. Seguir estudiando. Ingresar a la universidad. Hacer una carrera. Irse del pueblo. Vivir en la ciudad. Volverse. Estos son los territorios de desvelo en donde se alojan las tensiones que dan lugar a este estudio”. Desvelos y tensiones que apuntan una y otra vez a la trama social del pueblo. En esta trama, invertir el conocimiento, pensar en seguir estudiando, ingresar a la universidad, terminarla, recibirse, es posible.

En una coyuntura en donde la fragmentación educativa junto con las migraciones a la ciudad en busca de oferta laboral y la prevalencia del mercado y lo individual por sobre lo comunitario y lo colectivo parecen ser realidades comunes y generalizables a todo el territorio nacional, “el caso de este pueblo”, parece ser una referencia para el contraste.

Capítulo 8. “Me voy para estudiar, estudio para volver”.

Notas que amarran los hilos de esta trama

*Ir y venir, seguir y guiar, dar y tener,
Entrar y salir de fase.
Amar la trama más que al desenlace (...)*
Jorge Drexler

1. Armar la trama más que el desenlace

¿Por qué hablar de *armar la trama* más que de un *desenlace*? Porque un desenlace —o lo que tradicionalmente se cita como conclusiones— alude a pensar en reflexiones finales que confieren al lector significados cerrados, a veces clausurando sentidos. Llamar a “armar” implica poner al sujeto en actividad, en movimiento. Si al comienzo de este trabajo invitaba a conocer una trama de significado, acercarse a ella, armarla y desarmarla, ahora, en este último capítulo, les propongo tomar notas para unir, para amarrar algunos hilos de esta trama, recordando que —como adelanté en la primera parte de esta publicación— en todo tejido artesanal siempre quedan puntos sueltos.

En este intento de amarre —hacia el final— me encuentro ante el desafío —como al comienzo— de encontrar palabras con las que comunicar lo vivido, “de rastrear las palabras con las que decir la experiencia, (...) de ir a la busca de lo que no puede decirse pero que necesitamos escribirlo” (J. Contreras Domingo, 2009: 11). Aunque lo que intentamos transmitir se nos escape (retomando la metáfora de los apuntes introductorios) como un puñado de agua entre los dedos.

Las notas que vienen a continuación son también una invitación a quedarse pensando cómo los nudos de esta trama se atan diferentes en otras tramas, o dicho de otro modo: una invitación a pensar cómo este

estudio *en caso* –que no es más que el planteo de lo que pasa con *un* grupo de jóvenes en *un* pueblo particular– puede arrojar pistas sobre las características que asumen para otros jóvenes los procesos de socialización, escolarización y subjetivación en la secundaria y en la universidad.

En esta investigación me acerqué a experiencias escolares en la secundaria y estudiantiles en la universidad. Describí y analicé perspectivas, expectativas y significaciones subjetivas, familiares y locales en donde “seguir estudiando en la universidad” adquirió sentido –y nunca lo perdió– como horizonte posible. Al mismo tiempo que reconstruí cómo fueron –para los jóvenes– pensadas, imaginadas, cargadas de expectativas esas multiplicidades de relaciones, con el espacio, con el tiempo, con los otros sujetos que conoció –y desconoció– en la ciudad, para ver luego cómo se fueron construyendo esas relaciones *in situ*.

Partí del supuesto de que este pasaje de la escuela secundaria a la universidad es en sí un proceso complejo que se complejizaría aún más en estos jóvenes al implicar otro pasaje: “el ir del pueblo a la ciudad”. Lo que nunca advertí, pero el trabajo de campo puso en evidencia, fue la importancia de la trama del pueblo mismo en las trayectorias educativas de estos jóvenes. La particular vida de relaciones sociales en este pueblo definió, al menos en parte, la elección: ¿qué seguir estudiando? Que se resolvió en el marco de las posibilidades laborales futuras en el pueblo, el “ir” para estudiar no fue pensado sin su contraparte “estudiar para volver”. Registré, además, cómo los jóvenes mantuvieron durante el cursado de sus carreras un vínculo y una referencia permanente con la población de origen, a la vez que en lo laboral predominó el interés de volver al pueblo a trabajar.

Lo que encontré –quizá a diferencia de lo que suponía– fueron trayectorias homogéneas (aunque llenas de matices) que me invitaron a no adjudicar acríticamente relaciones unívocas entre condiciones de vida y prácticas. Lo común fue una continuidad educativa que formó parte de las trayectorias de estos jóvenes. Pasar de la secundaria a la universidad y del pueblo a la ciudad implicó un salto hacia otra forma de experimentar las relaciones (con el conocimiento, con la universidad, con la ciudad) sin embargo en este salto no hubo un corte, aunque sí algunas rupturas. Si bien en toda ruptura siempre se recuperan cosas de lo anterior, en estos jóvenes la forma de vivir esa ruptura estuvo fuertemente anclada en su trayectoria social en el pueblo, y esto se convirtió en objeto de indagación a la vez que en punto de explicación.

2. Veinticinco jóvenes, cuatro historias, una trama; y diferentes modos de construir las relaciones con el conocimiento

2.a. Relación con el conocimiento. Retomando los esbozos de una construcción

Los trabajos que estudian la relación con el saber o con el conocimiento prestan especial atención a las marcas que los procesos de subjetivación dejan en los modos en que el sujeto se relaciona con el conocer. Retomamos esta idea a los fines de seguir pensando amarres entre estos jóvenes, la universidad, el pueblo y el trabajo.

Tales investigaciones se centran en los sentidos que los sujetos les asignan a ciertos conocimientos escolares y a su escolaridad en general. La obra de Charlot, como vimos, pone el foco en el problema del sentido, dedicándose a esclarecer los alcances de este concepto articulándolo a categorías como la de “movilización” (Charlot, 2007: 89). Para este autor, el sentido es producido [en] una puesta en relación, en el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo o con los otros.

Ni el fin solo ni el móvil solo permiten comprender el sentido del acto, que no se aclara más que si pongo en relación ese fin y ese móvil. Ahora bien, la cuestión del sentido no está zanjada de una vez para siempre: “Una cosa puede adquirir sentido, perder su sentido, cambiar de sentido” (Charlot, 2007: 91-93).

Es en esos sentidos y sinsentidos que me detuve en este estudio, sobre todo en cuatro historias de las veinticinco con las que inicié este trabajo.

A medida que fue avanzando el trabajo de campo, pude ir registrando los distintos modos y formas que iba adquiriendo la construcción de las relaciones con el conocimiento primero (y de una manera más general), en los veinticinco jóvenes, y luego en cuatro de ellos. Hoy, varios de estos jóvenes se han recibido y muchos otros se encuentran terminando sus carreras universitarias.

Magda se recibió y volvió al pueblo. Aún no instaló el centro de bioimágenes que le prometió su padre, pero sí logró que el intendente le consiga un lugar en el hospital municipal receptando estudios de habitantes de Los Horcones que luego realiza en Córdoba, pues en la ciudad obtuvo

la posibilidad de formar parte del equipo de trabajo de un importante y reconocido centro de diagnóstico y tratamiento. Concentra sus horas de trabajo en este centro los días lunes y martes. De miércoles a domingo vive en Los Horcones, trabaja recibiendo consultas en el hospital local los días jueves y viaja cada quince días a Río Cuarto los fines de semana a realizar un curso de especialización en radiología oncológica.

José, cuando estaba terminando su carrera universitaria, recibió a su hermana menor en el departamento. Convivió con ella dos años en Córdoba y ahora –ya recibido– se volvió a Los Horcones. Trabaja como asistente de su vecino en el consultorio odontológico y también en otro consultorio ubicado en un pueblo vecino. Al igual que Magda, se sigue especializando. Viaja a Córdoba una vez al mes a realizar cursos de posgrado y se queda a dormir en su ex departamento, en el que ahora vive su hermana.

Luciano se recibió de profesor en matemáticas e inmediatamente consiguió horas cátedra en la secundaria de Los Horcones, tras la jubilación de Norma. Actualmente vive con sus padres y está pensando en alquilar alguna casa pequeña en el pueblo a los fines de independizarse y no vivir más con sus padres.

Carolina aún no ha obtenido el título. Ya terminó de cursar todas las materias y le quedan por rendir cuatro finales. Al terminar el cursado dejó de obtener los beneficios de la beca, lo que la obligó a buscar trabajo en la ciudad a los fines de poder alquilar un departamento. Estuvo en la ciudad un par de meses rindiendo finales y actualmente se volvió al pueblo a preparar los finales que le quedan.

De los veintiún jóvenes restantes podría contar historias similares. Aunque no seguí sus recorridos, siempre me llega algún mail o algún lugareño me comenta que Virginia o Ramiro se han recibido o que Flora está por recibirse. De los que se han recibido, todos, sin excepción, regresaron al pueblo. Algunos consiguieron trabajo en Los Horcones, otros (aún) no.

2.b. Cuatro historias

Aunque a Carolina solo le faltan cuatro finales para recibirse, se atrasó en la carrera y sigue sosteniendo que estudiar matemáticas ya no le gusta tanto, “no le gusta porque le cuesta” como trabajé en el capítulo seis. En esa relación con el conocimiento lo que le otorga seguridad es repetir y

ejercitar, encontrando en ello la clave para aprobar. Esta forma de relación es significada por ella como un fracaso (recordemos que en la secundaria “era buena en matemáticas” siendo la abanderada en sexto año), tal decepción sobre sí misma hace que se establezca una cierta distancia con sus prácticas de conocer¹. Ella estudia, pero estudia para aprobar.

La experiencia del aprendizaje puede resultar frustrante provocando rechazos y bloqueos (...) el trabajo de aprendizaje puede poner en cuestión, dolorosamente, el saber anterior hasta volver imposible el aprendizaje, cuando ese saber anterior es constitutivo de una identidad extremadamente frágil (...) cuando el saber a aprender está demasiado alejado de lo que uno es, amenaza la personalidad entera (Hatchuel, 1999, en Ortega, 2016: 5).

Si bien Carolina –aún con los esfuerzos que ella enumera– sostuvo la beca durante cinco años y hoy está próxima a recibirse, da indicios de la construcción de una relación con el conocimiento, por momentos evasiva en términos de Ortega. Ella toma nota, subraya sus apuntes y vuelve a subrayarlos, va a todas las clases de consulta: se esfuerza, cumple. “Condenada a cumplir con un mandato social se limita a justamente a cumplir, a jugar el juego sin comprometerse con el juego (...) La relación con el conocimiento no puede ser, entonces, sino negativa” (Ortega, 2016: 4).

Como trabajábamos en el capítulo seis, Carolina vive la relación con el conocimiento por momentos como batalla, por momentos como conquista. Una conquista en donde el pueblo y la beca son elementos que se tensan entre la presión, el mandato y el deseo y logran que ella se sostenga en la universidad. Y aquí aparecen algunas preguntas a modo de hilos sueltos que quedan sin atar: ¿cuál es el costo subjetivo que Carolina paga para mantenerse en la universidad?, ¿qué ocurre con esos conocimientos que ella va acreditando? En una relación con el conocimiento en donde se repite para no correr riesgos de equivocarse ¿se puede conocer?, ¿se puede aprender sin quedar expuesto a equivocarse, sin oponerse? Los conocimientos con los que se relaciona en la universidad, ¿logran transformarla? Y luego, ¿cómo los pondrá en juego una vez que pase de estar en el lugar de aprendiz a ocupar el lugar de ense-

¹ Como ya referí, la relación con el conocimiento nunca es explícita ni voluntaria: esta distancia con las prácticas del conocer no es algo del orden de lo consciente.

ñante?, ¿será ella, al igual que Luciano, docente de matemáticas en la escuela secundaria del pueblo? Y, por último, a sabiendas de que el docente y su propio vínculo con el conocer es uno de los elementos que interviene en la construcción de esta relación: ¿cómo será la relación con el conocimiento que lograrán construir sus alumnos?

Magda construye una relación con el conocimiento que, a diferencia de Carolina, logra romper con algunas prácticas de evasión. Estas eran más frecuentes durante el ingreso a la carrera y ahora ella empieza a jugar el juego de conocer poniendo reglas propias y no solo adaptándose al cumplimiento de las reglas ya establecidas. Si bien al comienzo de la carrera ella era muy apegada a “lo que dicen que hay que hacer”, con el tiempo comienza a romper con esa forma empezando a construir otros modos de relación con el conocer. Ella ahora deja de subrayar y anotar todo lo que dicen los profesores y comienza a elaborar síntesis incorporando preguntas propias que a veces disienten con la postura del profesor y/o cátedra.

Magda ya no repite de memoria lo que dice el libro para ningún parcial, aunque en eso se corra algún riesgo ella elige correrlo. Comienza progresivamente a relacionarse con el conocimiento de una manera más crítica, aunque aún no se despega del todo, pues la comprensión –por momentos– todavía sigue dependiendo de la responsabilidad del docente.

En Magda no aparece una total autonomía en la relación con el conocimiento, pero sí algunos esbozos de ella. Cundo Magda asevera, una y otra vez, que estudiar radiología le permitió construir un nuevo modo de mirar la realidad y de “abrir su cabeza”, hay indicios de una implicación con el conocimiento. Hacia el final de la carrera, ella sostiene que luego se va especializar. Y lo hace. Quizá esto implique un alejamiento de la responsabilidad del conocimiento depositada en otro.

Con características diferentes se puede ir viendo tanto en Magda como en Luciano distintos grados de compromiso y rupturas con las prácticas del conocer, que van mostrando cierta implicación con el conocimiento en juego.

Luciano construye una relación con el conocimiento en donde va matizando cuestiones regladas, más ligadas al orden de lo escolarizado con deliberaciones y reflexiones intelectuales que se salen de la norma dando así pauta de cierta autonomía en esta relación. Él muestra una apropiación del sentido de conocer.

Luciano juega el juego de conocer y gana un premio: obtiene la me-

dalla al mejor promedio de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Y esta distinción es relevante si consideramos que la mayoría de los estudiantes de tal universidad poseen un nivel socioeconómico alto –además de altos niveles de escolarización de padres y/o hermanos– que dista mucho de la situación en la que se encuentra él y su familia. Ahora bien, como ya trabajé, aparece aquí una trama social que lo apunala y que le ayuda a atesorar un alto cúmulo de capital social. Es en y a partir de este entramado donde Luciano hace posible que los conocimientos puedan transformar los saberes cotidianos. Y eso mismo es lo que ahora quiere transmitir a sus alumnos. Luciano actualmente se encuentra ejerciendo como profesor de matemáticas en la misma secundaria en la que él se formó, y días atrás en una charla informal que mantuvimos, me dice: “Como dice Paenza, hay que enseñarles a los chicos una matemática con más vida, porque no se trata solo de números sino que se trata de la vida misma, la matemática está en todos lados, es la vida misma”.

El caso de José emerge como una superación, hay una ruptura con la responsabilidad depositada en el otro a la hora de conocer qué puede verse en Carolina y –por momentos– en Magda. El conocimiento para él no es externo. En lo que dice José se ve cómo el conocimiento ya forma parte de lo cotidiano y esto marca la diferencia. Es en este caso en donde se puede ver una mayor autonomía en relación con el conocimiento.

Aparece en José una apropiación del sentido de conocer en donde los conocimientos académicos comienzan a formar parte de los saberes cotidianos. Se acorta la distancia y adviene la responsabilidad. El conocimiento le ofrece a José una mirada distinta sobre el mundo y sobre sí mismo.

No es posible conocer sin jugar el juego de los conocimientos que están en juego, poner entre paréntesis la vida cotidiana cuando se juega. Esto implica establecer un vínculo con el conocimiento (...) hacerse cargo de los conocimientos, responsabilizarse por ellos no es otra cosa que someterlos a una mirada crítica y asumirlos o no con las características que surjan de ella (Ortega, 2016: 7).

Y José establece este vínculo exponiendo su vida cotidiana a una verdadera transformación, lo que impacta en su trayectoria de vida.

Así –con diferencias relativas– estos jóvenes juegan el juego de conocer y se comprometen con el juego “esto es ‘entrar’ y ‘salir’, ‘perdersé’ en el objeto sin perder su identidad” (Ortega, 2016: 7).

Más allá de pronósticos de posible fracaso en la universidad por provenir del interior, por tener padres no escolarizados o un ingreso familiar que roza la línea de pobreza ¿qué es lo que hace que todos estos jóvenes se comprometan con el juego de conocer?, ¿qué es lo que posibilita que todos vayan a estudiar una carrera universitaria, se reciban y retornen al pueblo? Una trama.

2.c. *Una trama*

Al cierre del capítulo anterior, hacía un contrapunto entre los becarios y los herederos de este caso de un pueblo señalándolo como una referencia para el contraste y subrayaba que aquí el origen social no es causa de fracaso escolar, por el contrario; independientemente del origen social estos jóvenes transitaron con éxito la secundaria y también la universidad. Y la explicación está en la trama misma.

El significado social que tiene dentro de esta trama el seguir estudiando en la universidad construye una producción muy particular en Los Horcones. Se trata de un pueblo cuya lógica social y local genera mecanismos de contención que apuntalan una relación de implicación con el conocimiento.

En esta escuela primaria y, luego, secundaria única en el pueblo se le da al conocimiento un valor protagónico y el “seguir estudiando en la universidad” forma parte de un horizonte social compartido: ir a estudiar tiene un significado social, volverse al pueblo a trabajar, también. Ese soporte social hace que estos jóvenes construyan el “me voy para estudiar y estudio para volver”.

En un entramado donde las instituciones se preocupan y ocupan por que el estudio siga siendo una garantía de reproducción o ascenso social y en donde el esfuerzo y la responsabilidad son puestos en valor, se va configurando cierta aprobación hacia los conocimientos escolares y construyendo un horizonte social para el que estudiar es una certeza. Veamos cuáles son los hilos que tejen esta trama en donde la universidad es posible.

3. Los hilos de esta trama

3.a. La escuela

Uno de los hilos más fuertes de esta trama es la escuela única en el pueblo. Que todos los habitantes de Los Horcones vayan a la misma escuela genera una configuración particular en varios sentidos.

En primer lugar, los distintos capitales se “mezclan” en la escuela. El paso por una escuela pública (“mezclada”) y, luego, el paso por una escuela secundaria única en el pueblo, habilita resquicios en donde las subjetividades se construyen en referencia a la comunidad y sus necesidades.

En segundo lugar, la escuela única genera un sentimiento de familiaridad y conocimiento de las reglas de funcionamiento que otorgan un sentimiento de tranquilidad y comodidad en sus miembros.

En el mundo de los jóvenes en/desde el pueblo, ellos manifiestan conocer muy bien las reglas institucionales de la escuela secundaria y poder negociar con ellas, lo que genera un sentimiento de bienestar institucional ligado a la sensación de comodidad y conformidad². Los jóvenes con los que trabajé se sentían muy a gusto en la escuela y esto –como sabemos– repercute en el modo de trabajar con el conocimiento.

Por otra parte este sentimiento de familiaridad y pleno conocimiento de la escuela que tienen estos jóvenes encuentra su razón en que se saben allí por varios años, no existe ni siquiera la fantasía de cambiar de escuela. Estos jóvenes, desde los cuatro años, tienen los mismos compañeros, y por varios años consecutivos también los mismos docentes. Compañeros y docentes siempre cercanos y conocidos por las características –ya expuestas– de esta trama.

Los docentes se constituyen entonces en referentes cercanos. Estos

² Aquí parecería surgir una semejanza con lo que encuentra Kessler (2002) en su investigación sobre la experiencia escolar de estudiantes y docentes en la escuela media de sectores de elites. Él encuentra que los jóvenes de escuelas de sectores medios-altos afirman sentirse conformes y, sobre todo, muy “cómodos” en sus respectivas escuelas y a esto lo atribuye al conocimiento que tienen los estudiantes de las reglas del juego institucional, de los límites y las diferencias. Sin embargo lo que en apariencia es una semejanza, no lo es: pues en las escuelas de elites se trabaja con la diferencia y la autopercepción de tal diferencia es lo que tranquiliza a los jóvenes. En estas escuelas es la diferencia lo que les asegurará encontrar un lugar privilegiado en la esfera familiar y social, en el caso de la escuela de Los Horcones es al revés: es el trabajo cotidiano en no marcar las diferencias lo que les confiere a estos jóvenes la sensación de comodidad y bienestar en la institución.

jóvenes suelen acudir a sus docentes aún en horarios extra escolares y ya en la universidad también siguen recurriendo a los docentes de su secundaria, aunque estos no siempre cuentan con la información necesaria, en el pueblo los docentes se encuentran siempre dispuestos y al alcance. Conocido y familiar son dos categorías que se van a enlazar constantemente en el discurso de los jóvenes con los que trabajé.

Por otra parte, una escuela única permite la construcción de trayectorias cercanas, y la construcción de un “nosotros” que deja huella en la experiencia escolar imprimiendo también su impronta en los modos de relacionarse con el conocimiento; como ya dijimos, la relación con el conocimiento es también relación con los otros.

Los sentidos que adquiere la escuela para las familias que viven en Los Horcones implican la construcción cotidiana de un “nosotros” como un modo de identificación y revelan la base colectiva de las proyecciones que autogeneran socialmente.

Y en esta construcción de un “nosotros” también hay semejanzas – a la vez que divergencias– con lo que encuentra Kessler en su investigación en escuelas de elite. Para el autor la construcción de un “nosotros” es un rasgo distintivo de este tipo de escuelas resultado de un juego combinado de homogeneidad y heterogeneidad en la experiencia escolar. En la escuela de Los Horcones (aunque con una población con características opuestas a las que referencia la investigación citada) también se construye un “nosotros” como rasgo distintivo y también esto es resultado de una compleja combinación entre lo homogéneo y lo heterogéneo, pero en un sentido muy diferente al que revela Kessler.

En esa investigación, lo que genera el proceso de homogeneización interna, que favorece la identificación con el grupo de pares, es la concentración de perfiles económicos y culturales semejantes. En nuestro trabajo ocurre lo contrario: la heterogeneidad de capitales económicos y culturales se mezclan en la escuela permitiendo construir conjuntamente un capital social que contribuye a construir una relación positiva con el conocimiento en sectores sociales diferentes. En esta trama se generan mecanismos de contención que tienden a compensar desigualdades, compensación que luego se traduce positivamente en el ingreso a la universidad.

A su vez, tanto en esta escuela primaria pública como en la escuela secundaria del pueblo se construye un tiempo reglado por lo escolar con prácticas de estudio y un cumplimiento sistemático de tareas que se van

naturalizando. Lo mismo ocurre con cuestiones ligadas al acatamiento de las normas, la disciplina y el control.

Ortega señala que lo que Bourdieu nomina como “el inconsciente de escuela”, es aquel “sistema de principios cognitivos naturalizados a través de las experiencias escolares que se prolongará hasta la universidad” (Bourdieu, 2000, en Ortega, 2016: 3). Este fue uno de los elementos que más favoreció a estos jóvenes en lo que respecta al trabajo académico que les demandó la universidad. Pudo leerse cierta continuidad en la relación con el conocimiento que estos jóvenes construían en la secundaria y construyeron, luego, en el ingreso a la universidad.

En esta línea, podemos concluir que escuelas como estas aún pueden producir cambios o rupturas en las trayectorias de los estudiantes, en su relación con el conocimiento y en la construcción de su horizonte temporal. Pero solo apuntaladas por una lógica social local en donde el conocimiento sea puesto en valor y se generen mecanismos de compensación para los estudiantes más pobres —como es el caso de este pueblo— será posible la continuidad de una relación de implicación con el conocimiento. Otras investigaciones (Ortega, 2011) arrojan que aún en escuelas en donde se trabaja seriamente con el conocimiento y este es puesto en valor, el clivaje entre los orígenes sociales de los alumnos pertenecientes a sectores socioeconómicamente vulnerables y los de la mayoría de los estudiantes universitarios crean serias dificultades en cuanto a su permanencia en las instituciones universitarias.

Actualmente se debate sobre la “desarticulación” de contenidos y modos de abordarlos que existe entre la escuela media y la educación superior. Ese “vacío institucional” provoca un fuerte desequilibrio en las chances que tiene cada sector social de ingresar y permanecer en la universidad. En este caso la institución de Los Horcones compensaría la desposesión de algunos jóvenes brindando ese capital que “hace falta” para ingresar y moverse en la universidad. Esta escuela primaria y secundaria apuntalada por esta lógica social local puede generar relaciones positivas con el conocimiento, al mismo tiempo que lazos densos entre los alumnos y entre estos y sus docentes; y todo esto contribuye a construir mecanismos de contención que reaparecen en la universidad con fuerte presencia.

La escuela es uno de los espacios que producen esta trama vincular densa, uniendo a distintas generaciones en una “íntima familiaridad” que favorece su cohesión y su solidaridad interna (Elias, 1990b) y, de

esa forma, colabora en la formación de este grupo social. De este modo, la escuela ayuda a conservar la trama, a la vez que la construye.

3.b. Las instituciones

Otros de los hilos que tejen esta trama son las instituciones locales, quienes juegan un papel cardinal para que el pasaje de la secundaria a la universidad sea posible. Desde el inicio mismo del trabajo de campo, al preguntarles sobre la posibilidad de seguir estudiando en la universidad aparecieron con fuerza algunas instituciones además del secundario, estas fueron: la cooperativa, el club y la iglesia. Y, dentro de estas, siempre adquirieron protagonismo algunos actores como la directora, el presidente de la cooperativa y el cura párroco.

La cooperativa de luz adquiere una dimensión especial al posibilitar las becas de estudio para aquellos jóvenes para los que de otra manera no sería posible seguir estudiando. Y es este uno de los mecanismos de compensación más fuertes que caracterizan la trama que estamos intentando amarrar, pues proporciona para los jóvenes cierto “reaseguro” en vistas a los estudios universitarios.

En Los Horcones se cuenta con “reaseguros especiales”, nos encontramos con sujetos que poseen “protecciones colectivas” más allá de las que pueda conferir el Estado y estas protecciones son brindadas por el entramado mismo.

Instituciones locales como la cooperativa, el club y la iglesia, en su funcionamiento particular, crean relaciones entre sujetos, prácticas, rituales, discursos, entre otros, que construyen imaginarios sociales en donde seguir estudiando en la universidad adquiere sentido. Al mismo tiempo es en el interior de estas instituciones que se conforman determinadas subjetividades. Los relatos presentados en esta publicación muestran cómo estos jóvenes se constituyeron como “alguien” para otro en el seno de estas instituciones portadoras de ley y cómo estas se constituyen en territorios de experiencias subjetivas tan importantes como la familia misma o la escuela.

A lo largo de esta investigación documenté cómo la trama refuerza sus protecciones mediante la construcción (a través de la escuela y demás instituciones) de una comunidad de semejantes que favorece las relaciones de (re)conocimiento y reciprocidad al interior de la trama. Estas prácticas de identificación, a la vez, fortalecen los soportes relacionales

entre sus miembros. En este punto, la religión es otro de los hilos necesarios para tejer –y comprender– este entramado.

3.c. *La religión*

Los aspectos religiosos no emergen en las entrevistas de modo enlazado específicamente a la formación de una disciplina religiosa que incluya rezar todas las noches, ir a misa todos los domingos, evangelizar, leer la biblia, etc. Aunque los jóvenes muchas veces rezan, peregrinan o van a misa, no necesariamente se constituyen estas prácticas en hábitos estrictos, inclusive aun siendo una escuela parroquial no se reza en el aula ni se dan asignaturas confesionales. Sin embargo, la directora junto con el cura párroco ponen en marcha un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo entre los alumnos más allá de su origen cultural o adscripción religiosa.

Así, en el pueblo, algunos contenidos morales ligados a lo religioso penetran en los sujetos y se hacen cuerpo. Pues si bien la religión no hace al ejercicio de una estricta disciplina ligada a los valores religiosos, sí sucede al revés, es decir: los valores ligados a la religiosidad sobre todo la solidaridad, la caridad y la importancia de lo comunitario constituyen un aspecto central en la organización de la vida familiar y comunitaria de estos jóvenes. En esta línea el valor social que desde la religión se le da al conocimiento a los fines de poder –desde las profesiones– ayudar a otros, se va sedimentando en los jóvenes haciendo que estudiar en la universidad sea también un deber moral.

Cuando Mario, el cura, decía “ojalá no me tenga que ir nunca de acá, este lugar es como mágico”, se refería a que es esta trama particular la que le permite lograr una cierta eficacia simbólica. No sabemos si lo que el padre Mario predica tiene eco en cuestiones ligadas al orden de lo que instruye la Biblia o si logra trabajar las relaciones desde el cristianismo instalando una continuidad de lo religioso y la vida cotidiana, sin embargo la eficacia se produce. Es el ritual el que va construyendo lo que tiene sentido y no el sentido de los rituales.

La religión muestra su presencia en todos los rincones del pueblo. Actualmente desde el municipio de Los Horcones se ha inaugurado un polideportivo al aire libre (se trata de un espacio de esparcimiento en donde hay asadores, juegos para niños y lugares para realizar algunos deportes) y llama la atención cómo algo que es del orden de lo público

tiene su cartel que anuncia “polideportivo” junto a una imagen de la virgen de la Asunción de María ubicada en un lugar central. También, en el cartel que advierte la bienvenida al pueblo, encontramos la misma imagen. Lo religioso forma parte de la trama del pueblo sin distinguir espacios públicos o privados.

En este capítulo en el que trazo notas para amarrar los hilos de la trama, encuentro un hilo suelto, y me pregunto: Si no se da catecismo de manera obligatoria ni en la primaria ni en la secundaria ¿por qué todos los niños y jóvenes del pueblo –sin excepción– toman estos sacramentos? Me arriesgo a suponer que parte de la explicación se liga a lo que decíamos antes: “en el pueblo algunos contenidos morales ligados a lo religioso penetran en los sujetos y se hacen cuerpo”. La secundaria, lo escolar y el conocimiento se configuran entremezclándose con lo religioso, la moral y los valores. Crecer en una trama social en donde hay un porcentaje elevado de sujetos del mismo grupo cultural con prácticas religiosas compartidas hace que lo religioso intervenga, también, en la relación con el conocer.

3.d. Los vínculos

La lógica de este pueblo funciona bajo un modo de organización ligado a lo comunitario donde se desarrollan vínculos de cooperación que trascienden los lugares que se ocupan en la trama. Podríamos pensar que en las ciudades las relaciones son entre los lugares que se ocupa en la estructura social, por ejemplo el profesor se vincula desde esa función con sus alumnos y si bien puede establecerse un vínculo, este adquiere características diferentes del que puede construirse en el pueblo. En Los Horcones el profesor se vincula como docente de su alumno y a la vez como vecino, amigo de sus padres o padre de alguno de sus amigos. Los vínculos son construidos en base a múltiples referencias (y esa referencia no necesariamente está en relación con la función que ocupa). Esto permite un modo de relación en donde los jóvenes pueden ir a la casa del docente a realizar consultas sin que por esto él pierda su lugar de autoridad, ellos pueden interactuar con sus docentes en otros espacios fuera de la escuela. Las relaciones en el pueblo no están determinadas en función del lugar/rol que se ocupa en el espacio social.

En Los Horcones las relaciones no están mediadas permanentemente por el dinero sino que su lógica se rige fundamentalmente a partir

de los vínculos. El tema de la escuela única en el pueblo, el tipo de prácticas religiosas y todos los hilos de esta trama que trabajamos anteriormente hacen que este pueblo adquiriera cualidades de funcionamiento donde se generan relaciones sociales en las que prima la fuerte carga afectiva.

En este pueblo se genera un modo de organización de tipo comunitario donde se fundan mecanismos compensatorios ante las desigualdades sociales contribuyendo a la construcción de un espacio socialmente “cerrado” que garantiza una homogeneidad social y cultural, a la vez que un fuerte sentido de pertenencia a la localidad. El capital social que se construye en el pueblo es un tipo de capital particular que se obtiene por el hecho de pertenecer a esta trama.

La confirmación de una red de vínculos –o de un *capital social* en términos de Bourdieu– es producto del trabajo de establecimiento y sostenimiento necesario para producir y reproducir vínculos durables y útiles. Por medio del reconocimiento mutuo y del reconocimiento de la pertenencia al grupo se produce el grupo (Bourdieu, 2011).

Y digo que es un espacio socialmente “cerrado” porque no habría lugar para la fragmentación social. En el pueblo me fue difícil distinguir grandes diferencias entre los *herederos* y los *becarios* porque ambos grupos de jóvenes pertenecen al mismo mundo cultural en términos de valores, creencias y modos de vida que lo organizan. En los Horcones estudian en el mismo lugar el hijo del sojero y la hija de la empleada doméstica y no solo comparten la escolaridad sino que construyen vínculos de amistad. Así, la distancia social que podría manifestarse en otra trama, en esta se desdibuja. Se construye cierta cercanía social con vínculos densos y lazos de solidaridad que los cohesionan como comunidad.

En las formas de intercambio que encontré pude ver que muchas cosas tienen un valor de cambio pero este es solidario, es decir se da y se devuelve en función de las necesidades, construyéndose un “yo te doy vos me das”. Vale aquí recordar aquella frase de Carolina “... de alguna manera yo tengo que devolver esto que me están dando, aunque sea volviendo a trabajar a mi pueblo, me debo a él...”. Marcel Mauss (1979) trabaja la idea de “yo te doy y vos me das”. Para el autor, la economía del don implica una triple obligación de dar, recibir y devolver (...) se trata de un intercambio pues cuando alguien dona presupone que recibirá algo a cambio, ya sea esta una devolución material o simbólica.

Otra de las cuestiones que se juega en este pasaje es un tránsito a

diferentes modos de organización social y económica. La transición entre un pueblo y la ciudad es también la transición a otros modos de la vida económica y social. No se trata solo de pasar de la secundaria a la universidad y del pueblo a la ciudad sino de empezar a conocer y entender otras lógicas de organización económica y social. La ciudad no es un pueblo grande –como suele decir algún dicho popular– pues, al menos en este pueblo, se desarrollan otras formas de solidaridades entre los miembros que difieren de los modos de intercambio en la ciudad. Los jóvenes con los que trabajé no tenían una experiencia directa con la desigualdad (a pesar de que la pudieran conocer) razón por la cual cuando llegan a la ciudad les impacta fuertemente ver niños lavando vidrios en los semáforos o encontrar a alguien durmiendo en la calle, por dar solo algunos ejemplos.

Esto no quiere decir que se trate de un sistema social cuya lógica opere al margen del sistema económico, social y político actual, solo que desde el relato de estos jóvenes la lógica del pueblo muchas veces imposibilita vivenciar en carne propia la noción de “desigualdad social”³ y es entonces cuando se trasladan a la ciudad que aquella noción se re-dimensiona causando en ellos un principio de desconcierto. Sus saberes –incluido lo social como parte de estos saberes– no alcanzan para asimilar las características de esta nueva trama que tanto difiere de la del pueblo y esto explica el principio de desconcierto –trabajado en el capítulo cinco– que imposibilita categorizar la nueva realidad social: los jóvenes descubren sentimientos que van desde la lástima o la impotencia al miedo y la desconfianza.

Tampoco podría decir que se trata de una trama culturalmente homogénea en términos absolutos, pues se pueden encontrar algunas incongruencias y diversidades –que hemos señalado en los diferentes capítulos– sin embargo tales diferencias se constituyen en diálogo con un paquete cultural que sirve de referente común. Dicho modo de organización social posibilita una perspectiva de unidad y sentido de pertenencia a los miembros de la localidad, mitigando el conflicto. Ahora bien, y ¿el conflicto?, ¿no existe o se tapa?, ¿cómo y dónde se manifiesta?, ¿cuál es el lugar que ocupa?

Haber crecido en el pueblo te hace “perteneciente a” este espacio

³ Puedo hablar de que en esta trama se vivencia una menor desigualdad social, lo que no quiere decir que no haya vivencia de desigualdad pues las desigualdades siempre operan (en mayor o menor grado) en todo tejido social.

socialmente “cerrado” en donde (si bien el “cierre” otorga ciertas “protecciones” a quienes allí viven) no hay lugar para lo extraño, lo otro, lo diferente. Se genera así una especie de “espacio-cápsula” con propiedades simbióticas que funciona con cierta autonomía.

Se trata de un sistema social cuya pertenencia al lugar origina un fuerte sentimiento de identidad colectiva. Este sentimiento común que los habitantes de Los Horcones tienen por lo local activa mecanismos que, por momentos, pareciera intentar “borrar” las diferencias, y esto tiene como contracara la enorme dificultad para aceptar la diferencia y la no admisión/integración de otros a la trama. Así, a los fines de mantener el orden establecido se tejen colectivamente un conjunto de prácticas –por lo general cargadas de prejuicios– destinadas a la “erradicación” del otro por considerarlo peligroso.

Hay un clivaje que es difícil de percibir en la homogeneidad de esta trama, pero existe, pues en toda sociedad hay conflicto. Las puntadas de hilos que quedan sin atar van tejiendo preguntas que no puedo responder certeramente. Me preguntan y me pregunto ¿cómo puede pasar que nadie diga “yo no quiero hacer la comunión”? ¿por qué a la hora de elegir las autoridades municipales siempre se presentó una lista única?⁴

Y las respuestas no pueden ser más que nuevas hipótesis: “quizá si hubiese en el pueblo otra escuela pública o alguna escuela privada aumentaría la distancia social”, “tal vez si el pueblo creciera mucho demográficamente sería más fácil visibilizar la desigualdad”. No hay certezas, pero puedo adelantar que tiempo después de haber terminado el trabajo de campo (aunque ya no forma parte del recorte temporal que implica esta investigación) comienzo a percibir algunas transformaciones en la trama.

Por un lado, es importante remarcar que hace veinte años el acceso a los pueblos vecinos era costoso, los medios de transporte casi no entraban al pueblo y viajar a la ciudad se constituía en una práctica extraordinaria. A su vez, la presencia de los medios masivos –en esta trama– tenía una baja incidencia ya que, por ejemplo, solo había un canal televisivo lo cual restringía el ingreso de diferentes lecturas del contexto global. En el pueblo las conversaciones cotidianas giraban en torno a cuestiones locales y las relaciones –en su enorme mayoría– eran solo las que se construían cara a cara. Hoy, el acceso a internet, el ingreso de la

⁴ Es interesante –aunque queda fuera del recorte temporal de esta investigación– comunicar que ya en las dos últimas elecciones para la intendencia del pueblo se presentaron dos listas rompiendo con la tradición de “lista única”.

televisión por cable (que posibilita el acceso una multiplicidad de voces y miradas), la amplificación y renovación de medios de transporte abren a nuevas configuraciones sociales. Estos ingresos a nuevas realidades son una línea de transformación que sin duda modifica las subjetividades.

Por otro lado, llegan al pueblo en busca de trabajo algunas familias del este de nuestro país como Misiones y también del conurbano bonaerense. El crecimiento demográfico llega y “lo otro” se mete, entra e irrumpe en la lógica de autonomía de la que hablábamos antes. Ahora se escuchan afirmaciones del tipo “esos son los misioneros y aquellos los porteños, tengan cuidado con ellos”, “cierren las puertas con llaves porque ya no se puede confiar”, “el pueblo no es lo que era, dicen que el porteño vende droga, es un peligro”, “ahora nos da miedo”.

Y el miedo da nuevos formatos a las prácticas cotidianas de los sujetos, tal como afirma Mariana Chaves, el miedo se traduce en acción y comienzan a tomarse precauciones: “rejas, alarmas, seguros, vigilancia. Y recaudos diversos: ir en auto, no quedarse en la vereda, no usar cadenita de oro a la vista” (2010: 125). El miedo comienza progresivamente a regular algunas prácticas en el pueblo pero estas aún no se naturalizan. Aquellas prácticas ligadas a la inseguridad que en el quinto capítulo veíamos que solo se asociaban a la ciudad, ahora comienzan a aparecer en el pueblo.

No obstante, estos cambios se rechazan, lo otro y los otros son ubicados por fuera de la trama. Tan endógeno es el funcionamiento de Los Horcones que expulsa una y otra vez a lo diferente generando situaciones de discriminación y violencia. Aparecen intentos claros por preservar aquel sistema social cerrado que “ya no es lo que era”. Existe una especie de “miedo a la contaminación” que separa a *los establecidos* y *los de afuera* en términos de Elías y Scotson (1965) generando exclusión y estigmatización. Según estos autores, la exclusión y la estigmatización que el grupo de “los establecidos” promueven y ejercen hacia “los de afuera” se convierten en recursos sociales poderosos que permiten a los primeros mantener su identidad y reducir el ámbito de acción espacial y política de los que no pertenecen a su grupo.

Podríamos hablar de cierto “conservadurismo” de la trama ligada a una delimitación físico-espacial en donde se configura un estilo de producción propio, y en ese “cierre social” la delincuencia, por ejemplo, es atribuida directamente a la figura del extranjero.

Se trata de una comunidad en donde se genera una violencia simbólica que funciona a raíz de la existencia de cierta simetría entre las re-

laciones sociales en el pueblo dentro de las dis-simetrías a nivel más amplio. Resulta difícil que lo que pasa a nivel macro se viva como en carne propia por los habitantes de la localidad. Se construye así una especie de “muro” que permite entender cómo la falta de “fluctuación exterior” es lo que mantiene las continuidades al interior de la trama.

Y en este sentido me pregunto si todos los hilos de esta trama que –como hemos visto– posibilitan la construcción de vínculos densos, cohesión social y relaciones positivas con el conocimiento, no ciegan la mirada ante algunas problemáticas sociales, ¿acaso esta trama no encerrará a los jóvenes en una *burbuja social* en términos de Kessler (2002)? ¿Burbuja social?, ¿escuela burbuja?, ¿sociedad burbuja? El autor afirma en relación a la trama que él investiga: “más que burbujas se asemejan a fortalezas como aquellas de la edad media, con entradas protegidas que permiten organizar la relación con la realidad exterior y, al mismo tiempo, favorecen la generación de regulaciones endógenas” (Kessler, 2002: 36). En relación a la trama que me ocupa, me pregunto si en realidad desde la escuela única y demás instituciones locales no se están creando “muros” que –aunque con la vivencia de una experiencia escolar diversa– contribuyen a cierto aislamiento social.

Como decía al comienzo de esta publicación bajo las “Notas sobre el contexto de la trama”: comienzo a investigar esta temática en un escenario social cambiante, en donde nuestro país, gradualmente, comienza a recuperar la idea de que estudiar es importante. La última década significó para la Argentina una etapa de profundas transformaciones tanto en materia política y económica como social. Estos jóvenes crecieron en un clima social en donde la universidad era posible, no solo a nivel local sino también a nivel macro.

En el momento final de escritura que da lugar a esta publicación, el escenario sociopolítico vuelve a cambiar, y entonces me pregunto: ¿será que la caída de políticas públicas, los cambios producidos en las relaciones de producción, a la vez que el advenimiento y la aplicación de ideas neoliberales y neoconservadoras frenará en el pueblo esta dinámica de “ir (a la ciudad) para estudiar y estudiar para volver”?, ¿cómo impactará este nuevo sentido social y aluvión ideológico de neoliberalismo en las solidaridades que desde el pueblo se lograban construir?, pues en estas circunstancias el sujeto debe abrirse camino por sus propios medios, y en contextos de incertidumbre se generan nuevas matrices para la construcción de subjetividades.

Quedará la pregunta abierta que interrogue sobre cómo este nuevo contexto sociopolítico atravesará las subjetividades, ahora, en el pueblo. Solo puedo volver a detenerme en las condiciones en donde se construyeron las subjetividades de los jóvenes con los que trabajé —en el momento en que realicé mi trabajo de campo— a los fines de seguir hilando sentidos y atando nudos de significados.

4. Y entre estos hilos que tejen algunas certezas: las subjetividades en el pueblo

Las subjetividades se dan dentro de una matriz vincular, pues los vínculos son producidos y a su vez producen diferentes tipos de subjetividad. En coincidencia con Ana Fernández (2006b) la subjetividad se produce en el “entre”, con los otros, siendo por tanto un nudo de múltiples inscripciones históricas, sexuales, psíquicas y materiales.

La escuela, que en nuestro caso es la misma para todo el pueblo y para las distintas generaciones, adquiere marcada relevancia en este proceso de construcción de la subjetividad, constituyendo el espacio social donde se establecen relaciones entre los sujetos, y entre los sujetos, el conocimiento y la cultura. Cabe reflexionar sobre la presencia de la escuela intergeneracional en el pueblo: en su mayoría, los padres de estos jóvenes también fueron a la misma escuela primaria y luego secundaria a la que fueron sus hijos (a excepción de los casos en que padre o madre no había realizado estudios secundarios).

Si las subjetividades emergen de un proceso histórico social en que los otros y los vínculos que se entablan con ellos tienen un carácter configurante, entonces las formas de hacer vínculos, las solidaridades y sociabilidades que venimos trabajando conformarán en quienes crecen en esta trama determinadas subjetividades con algunas características comunes.

La escuela, espacio fundamental de socialización y de construcción de sociabilidades juveniles, al decir de algunos autores como Duschatzky y Corea (2002), Lewkowicz y Corea (2004) actualmente ha perdido poder de afectación, ha perdido eficacia. Según estos se observa una disociación entre el discurso institucional de la organización escolar apuntalado en el orden simbólico moderno, y los actores sociales que la habitan actualmente. Pareciera que los discursos y las prácticas de la institución van por un lado, y las aspiraciones, deseos y búsquedas de los

alumnos y la sociedad en su conjunto, por otro. Tal como señala Tenti Fanfani,

en las condiciones actuales del desarrollo social (globalización, incorporación creciente de conocimiento científico y tecnológico en la producción, desigualdad en la distribución del ingreso, exclusión social, nuevos actores sociales y nueva conflictividad social, multiculturalismo, etc.) se hace cada vez más probable el advenimiento de la distanciamiento del mundo social (...) Esta realidad va de la mano con el aumento de la incertidumbre a nivel individual subjetivo y social (2007: 179).

Ahora bien, si en el pueblo se construyen más cercanías sociales que distancias, si existe una escuela cuyo discurso y prácticas no parecen alejarse de los deseos, aspiraciones y búsquedas de sus alumnos sino todo lo contrario, estamos en condiciones de afirmar que entre los hilos de esta trama se tejen algunas certezas para estos jóvenes y esto organiza una constitución subjetiva en donde imaginar estudios universitarios y concretarlos es posible.

Se trata de una escuela que deja huellas en los modos de vincularse con otros, en su relación con la autoridad, en la confianza en el futuro. Se trata de subjetividades que se constituyen por dentro de los dispositivos institucionales en prácticas sancionadas por la escuela y por la familia⁵. Ante la presencia de instituciones portadoras de ley, el pueblo se constituye en un territorio de fuerte constitución subjetiva.

La exposición persistente a ciertas condiciones de existencia y a cómo estas adquieren sentido para quienes allí viven, configura un contexto de producción de subjetividades y sociabilidades que en el caso de este pueblo se configura también como “sostén” de esas subjetividades.

Los jóvenes construyen relaciones de sociabilidad en la familia, la escuela, la calle, el barrio y demás lugares de encuentros cotidianos. En el caso de los jóvenes que crecen en Los Horcones, todas estas esferas se unifican en un radio de doscientas cuadras: el pueblo. Como trabajamos en el capítulo tres, la cercanía espacial en la trama propone encuentros a veces intensos y siempre extensos con lo local.

Esta trama nos invitó a imaginar la escena de estos jóvenes dentro de la escuela y fuera de ella como un acontecimiento en donde “siempre

⁵ A diferencia de lo que encuentra Duschatzky y Corea (2002) en su libro *Chicos en banda*.

va a haber alguien”: en la puerta de la escuela, en la plaza, en el club, en la vereda, en la calle o en cualquier esquina podemos pensar que hay un joven, luego viene otro, más tarde llega otro y así; permitiendo esta situación social construir la imagen de un otro siempre presente.

Sociabilidades colectivas. Sociabilidades dependientes. Sociabilidades que se van configurando con la certeza de que siempre se puede contar con alguien. Sociabilidades con una fuerte referencia en el otro (el que permanentemente está presente).

Como fuimos viendo, estos jóvenes en la universidad buscan también que “siempre haya alguien” y comienzan, entonces, a construir en la ciudad una red con una trama similar al pueblo, porque aquellas experiencias en el pueblo quedan marcadas en las trayectorias: o se oponen o se aceptan pero nunca pasan desapercibidas. Y con estas huellas en sus trayectorias es que se fueron desde el pueblo a la ciudad para estudiar y volvieron desde la ciudad al pueblo para trabajar.

5. “Me voy para estudiar, estudio para volver”.

Sobre las prácticas de retorno al pueblo

En este trabajo reuní significaciones sobre este pasaje en su doble recorrido: de la secundaria a la universidad y del pueblo a la ciudad, centrándome en los sujetos, sus capitales sociales, sus vivencias, sus búsquedas, sus encuentros y relaciones con otros y con el conocimiento.

Aquel “me voy para estudiar” siempre fue pensado en relación con la idea de retornar al pueblo: “estudio para volver”. La vuelta al pueblo aparece como una imagen que insiste desde el comienzo de este trabajo. Y aquella imagen proyectada allá a lo lejos hoy comienza a tomar forma, comienza a hacerse realidad. Muchos fueron los “desenlaces” de los jóvenes que fueron armando y desarmando esta trama que nos ocupa. Los jóvenes recibidos se vuelven al pueblo y comienzan a atar otros nudos a la nueva trama, que fue la vieja trama: la del pueblo.

El desenlace de Juliana y Maite, por ejemplo, reúne características que seguramente permitirán al lector ilustrar lo que venimos trabajando. Juliana se va a estudiar a Córdoba a la recientemente designada Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC-UNC) a mediados del 2016, se recibe y retorna al pueblo en busca de trabajo. Maite se va a estudiar también Comunicación Social pero a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Cuarto (UNRC). Luego de realizar una ads-

cripción como docente en el ingreso a la carrera en la misma Universidad de Río Cuarto, vuelve también al pueblo en busca de trabajo. Juliana y Maite se encuentran en Los Horcones. Pasado un tiempo organizan una propuesta televisiva para el canal local. Consiguen fondos del municipio y también de la cooperativa de luz para llevarla adelante. A su vez, piden donaciones voluntarias a pequeños comercios del pueblo a cambio de pasar la publicidad de sus negocios en el programa que están armando. Recientemente se emitió el primer programa y el nombre que encontraron para la propuesta condensa varias de las significaciones que trabajé en este escrito. “Matices de mi pueblo” se emite ahora cada sábado en Los Horcones. Juliana y Maite se fueron para estudiar y estudiaron para volver.

En los amarres de estos hilos que tejen este doble pasaje, aparecieron otros: el pasaje hacia otros modos de organización y el pasaje (hacia el final) de la ciudad al pueblo y del estudio al trabajo. Los desenlaces de estas historias particulares se hilvanan como producto de una construcción en una trama particular.

En esta trama los jóvenes con los que trabajé esperan algo de las instituciones y lo que esperan llega. Crecen pensando que la educación es un derecho y no imaginan siquiera que no vayan a poder concretar ese pasaje de la secundaria a la universidad. Sueñan con volver al pueblo a trabajar y en muchos casos lo consiguen. Los cuentos, las cuentas, los libros, las horas libres y los guardapolvos blancos se hacen presentes no solo en la intimidad del hogar sino también en la vereda, la calle, la esquina, el club o la parroquia. Siempre hay un lugar en donde hacer la tarea y un adulto que acompañe ese proceso. Si algo del orden del conocer no se entiende, se puede golpear la puerta de la docente para preguntar. Construyen desde la escuela una relación con el conocimiento donde este es valorado. Nunca un cambio de escuela, ninguna separación del grupo de pares. Continuidades y más continuidades: huellas en el proceso de subjetivación de estas infancias y juventudes en el pueblo, que hacen posible una relación de implicación con el conocimiento también en la ciudad.

6. La relación con el conocimiento, una relación consigo mismo

Pensar las dimensiones que se tejieron para construir una relación con

el conocimiento que les permitió a estos jóvenes –aún en aquellos con padres analfabetos y recursos económicos inestables y a veces insuficientes– ingresar y permanecer en la universidad puede abrir búsquedas que nos ayuden a encontrar algunas claves para disminuir algo de ese enorme malestar que percibimos⁶ en nuestros estudiantes cuando, cotidianamente, se enfrentan a los requisitos de una universidad que dice ser pública cuando en lo concreto no es para todos. Comprender los elementos que están en juego en la construcción de una relación de implicación con el conocimiento invita a repensar las relaciones con el conocimiento que se construyen en las escuelas secundarias hoy y ayudar a desandar esos caminos de atajos, en términos de Ortega, que no permiten avanzar hacia una verdadera transformación del sujeto.

Y si lo que está en juego no es un conocimiento en sí mismo sino una relación y si –como planteamos desde el inicio– el conocimiento es relación, entonces el valor y el sentido otorgado al conocer es en referencia a las relaciones con el mundo y consigo mismo. Y si la relación con el saber es relación, como docentes no habrá que concentrarse tanto entonces en cómo sistematizar contenidos sino más bien en reflexionar/advertir que lo que hay que enseñar es al fin y al cabo una forma de relación con el mundo, pues la relación con el conocimiento es desde el comienzo una cuestión identitaria.

Por último, seguir indagando sobre la relación con el conocimiento invita a inmiscuirse en otras disciplinas (además de la psicología, la antropología o la sociología, podemos acudir a la filosofía, las ciencias de la educación, la historia, entre otras) desde cada una de ellas se podrá construir preguntas y ensayar respuestas, ahora bien cualquiera que indague sobre esta relación tendrá que interrogarse sobre su propia relación con el conocimiento. Esa relación que nosotros mismos construimos con el conocer es la que puede invitar a nuestros estudiantes a abrir puertas para implicarse con el conocimiento –y en esa implicación: transformarse– o a cerrarlas para siempre.

En este sentido, algunas cuestiones que iban apareciendo mientras trabajé la relación con el conocimiento que construyeron estos jóvenes

⁶ Actualmente me desempeño como docente universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba, en distintos años de diferentes carreras y puedo vivenciar el malestar que genera en los estudiantes el choque entre las trayectorias diferentes y heterogéneas que traen los jóvenes con las prácticas “homogéneas” que la universidad pide para todos los sujetos que quieren ingresar en ella.

me interpelaron y aún siguen interpelándome, quizá sea porque en ese “me voy para estudiar y estudio para volver” que encontré en ellos resignifiqué mi propia relación con el conocer. Me fui de aquella trama para estudiar, pero no estudié para volver a trabajar al pueblo. Quizá una forma de “volver” a aquella trama haya sido escribiendo este trabajo. Pues como ya señalé, aquellas experiencias en el pueblo quedan marcadas en las trayectorias: o se oponen o se aceptan pero nunca pasan desapercibidas.

Bibliografía

- Achilli, Elena (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde editor.
- Achilli, Elena (2009). *Escuela, familia y desigualdad social: Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde editor.
- Aisenson, Diana (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.
- Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Arcanio, Mariana (2009). “Actos de género en relación al (los) saber (es). Aportes para pensar las implicancias de las expectativas de género en la construcción de las trayectorias universitarias”. *Actas de las jornadas: La Universidad como objeto de investigación. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano*, Córdoba, noviembre de 2009.
- Arcanio, Mariana Zoé (2015). *Implicancias de las construcciones sociales de género en la relación con el conocimiento. Trayectorias en el ingreso a la universidad*. Tesis del Doctorado en Semiótica, CEA-UNC, Córdoba.
- Arcanio, Mariana Zoé; Falavigna, Carla (2011). “Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción”. *Revista IRICE*. Rosario.
- Arcanio, Mariana Zoé; Falavigna, Carla; Soler, Paula (2011). “«No entiendo qué quieren». Ingresar a la Universidad: nuevas preguntas y viejas estrategias”. En F. Ortega (Comp.), *Ingreso a la universi-*

- dad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades.* Córdoba: Ferreyra Editor.
- Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Augé, Marc (1993). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Barcelona: Gedisa.
- Badiou, Alain (1999). *El ser y el acontecimiento.* Buenos Aires: Manantial.
- Batallán, Graciela y Neufeld, María Rosa (2011). *Discusiones sobre infancia y adolescencia.* Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Beillerot, Jacky (1998a). "La relación con saber: una noción en formación". En J. Beillerot, C. Blanchard Laville y N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber.* Buenos Aires: Paidós.
- Beillerot, Jacky (1998b). "Los saberes, sus concepciones y su naturaleza". En J. Beillerot, C. Blanchard Laville y N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (pp. 43-78). Buenos Aires: Paidós.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1993). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertarelli, Paula; Falavigna, Carla y Sarachú, Paula (2007). *Acerca de los sentidos que construyen docentes y alumnos sobre los conflictos en la escuela.* Tesis de grado de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, no publicada.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica.* Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bleichmar, Silvia (2007). "Acerca de la subjetividad". Conferencia en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. [En línea] <http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar/conf-silvia-bleichmar-30-07-2003?page=0,1>
- Bourdieu, Pierre (1979). "Los tres estados del capital cultural" (trad. M. Landesmann). *Sociológica*, N° 5. México.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre ([1980] 1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, Pierre (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Qué significa hablar*. España: Akal Ediciones.
- Bourdieu, Pierre ([2001] 2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2006). *Argelia 60: estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2009). *La eficacia simbólica: religión y política*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bourdieu, Pierre (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude ([1964] 2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre y Saint Martin, M. (1988). “Las categorías del juicio profesoral” (trad. de E. Tenti Fanfani). *Propuesta Educativa*, N° 9 y 19, pp. 4-18. Buenos Aires.
- Bourgois, Philippe (2014). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braxton, John M. (Ed.) (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Estados Unidos: Vanderbilt University Press.
- Brousseau, Guy (1999). “Educación y Didáctica de las matemáticas”. *Educación Matemática*, 12 (1): 5-38. México.
- Brousseau, Guy (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas* (trad. de D. Fregona). Buenos Aires: Ed. del Zorzal.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Carli, Sandra (2006a). “La investigación en educación en Argentina”. *Cuadernos de Educación*, Año IV, N° 4. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Carli, Sandra (2006b). “Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La Universidad pública y la sociabilidad estudiantil”. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Carli, Sandra (2006c). “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente”. *Revista Sociedad*, 25: 29-46. Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2008). “Visiones sobre la Universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desescolarización y la sensibilidad”. *Revista IICE*, N° 26, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, Sandra (2013). “Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia”. En Carlos Arturo Gaitán-Riveros, Jorge Eliécer Martínez Posada, *Universidad y Sociedad. Aproximaciones críticas, tensiones y desafíos* (pp. 146-161). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carli, Sandra (2014). “Transmisión universitaria y experiencias de conocimiento en la universidad pública. Culturas institucionales, perspectivas generacionales y desafíos contemporáneos”. En Adriana Gewerc (Coord.), *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias* (pp. 71-80). Barcelona: Editorial Graó.
- Castell, Robert (2011). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Charlot, Bernard (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Charlot, Bernard; Bautier, Élisabeth y Rochex, Jean-Yves (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. France: Armand Colin.
- Chaves, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Chevallard, Yves (1989). “Le concept du rapport au savoir. Rapport personnel, Rapport institutionnel, rapport officiel”. *Actes du séminaire de didactique des mathématiques et de l’informatiques*. I-SD-IMAD e Institut Fourier, Grenoble.

- Chevallard, Yves ([1987] 1997). *La Transposición Didáctica*. Argentina: Aique.
- Cleve, Agustín (2012). *Comenzar los estudios en una nueva ciudad: Un análisis sobre trayectorias de jóvenes que migraron de su ciudad de origen para emprender estudios universitarios en La Plata*. Viedma: Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina.
- Contreras Domingo, José (2009). “Prólogo”. En J. Larrosa y C. Skliar (Comps.), *Experiencia y alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós educador.
- Czarny Krischkautzky, Gabriela (2007). “Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (34). México.
- Dalmasso, María Teresa (2011). “Discurso social e identidades. La Memoria y el presente”. *Actas del Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y II Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*, Universidad de Villa María, Villa María. [En línea] <http://www.unvm.edu.ar/index.php?mod=cmsjornadas>
- Dubet, Francisco (2005). “Los estudiantes”. *Revista de Investigación 1, Instituto de investigaciones en Educación*. Universidad Veracruzana, Veracruz.
- Dubet, Francisco y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durkheim, Emile (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Durkheim, Émile (1987). *La división social del trabajo*. Madrid: Akal.
- Durkheim, Émile y Mauss, Marcel (1996). “Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas”. En E. Durkheim, *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de la sociología positiva*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Dussel, Inés (2002). “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”. *Anuario Historia de la educación* (4): 11-36. Buenos Aires.
- Elias, Norbert (1990a). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento* (trad. J.A. Alemany). Barcelona: Ediciones Península.
- Elias, Norbert (1990b). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, Norbert (1993). *El proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, Norbert (1995). *Sociología fundamental*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Elias, Norbert (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Caracas: Grupo Editorial Norma.
- Elias, Norbert (2002). *Compromiso y distanciamiento: ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Ediciones de bolsillo, Península.
- Elias, Norbert y Scotson, John L. (1965). *The Established and the Outsiders. A Sociological Enquiry into the Community Problems*. Londres: Frank Cass and Company.
- Elichiry, Nora (2000). “Evaluación escolar de aprendizajes cotidianos. Esquemas interpretativos de los docentes”. Informe de investigación del Proyecto UBACyT Trienal 1998-2000, Evaluación: esquemas interpretativos y aprendizajes docentes, Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires: Mimeo.
- Erikson, Erick (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ezcurra, Ana María (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC - Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1985). “Escuelas y clases subalternas”. En M. Ibarrola y E. Rockwell (Comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. México: Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).

- Falavigna, Carla (2009). “Yo podría elegir una carrera, si pudiera elegirirme. Jóvenes, elecciones y trayectorias educativas, desde un enfoque socio-antropológico”. *Actas de las Jornadas La Universidad como objeto de investigación. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano*, Córdoba, Argentina.
- Falavigna, Carla; Arcanio, Mariana Zoe (2011). “Subjetividad y relación con los saberes. «No me gusta porque me cuesta»”. En F. Ortega (Comp.), *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Fernández, Ana María (2006a). *Política y Subjetividad. Asambleas barriales y fábricas ocupadas*. Argentina: Tinta y Limón ediciones.
- Fernández, Ana María (2006b). *Las lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Argentina: Editorial Biblos.
- Foucault, Michel (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freud, Sigmund ([1912] 1998). “Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico”. En *Obras Completas*, Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, Sigmund (1914). *Sobre la psicología del colegial*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- García Salord, Susana (1998). *Estrategias de reproducción social: una aproximación socio antropológica*. Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Mimeo.
- García Salord, Susana (2000). *¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida*. Centro de Estudios Avanzados, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- García Salord, Susana y Vanella, Liliana (1992). *Normas y valores en el salón de clase*. México: Siglo XXI editores.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Perentice-Hall.
- Geertz, Clifford ([1973] 1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. España: Paidós Ibérica.

- Geertz, Clifford (1995). *After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giddens, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Goffman, Erving (1992). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Goffman, Erving (2006). *Frame analysis: los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XXI.
- Goldenhersch, Hebe (2006). *Deserción estudiantil en la Universidad. Estudio de un caso: la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC*. ACFCE-UNC, Córdoba, Argentina.
- Grimson, Alejandro (2007). *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Guber, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hatchuel, Françoise (1999). “La construction du rapport au Savoir chez les élèves: processus socio-psychiques”. *Revue Française de Pédagogie*, 127: 37-47. Francia.
- Hatchuel, Françoise (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris: La Découverte.
- Iriarte, A. (2007). *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior*. Buenos Aires: Teseo.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Jelin, Elizabeth; Caggiano, Sergio; Mombello, Laura (2011). *Por los derechos. Mujeres y hombres en la acción colectiva* (1ª ed.). Buenos Aires: Ides-Trilce.
- Kaplan, Carina (2008). *Talentos, Dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Karol, Mariana (1999). “La constitución subjetiva del niño”. En Sandra Carli (Comp.), *De la familia a la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO, Insti-

- tuto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE, UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Kessler, Gabriel (2009). *El sentimiento de inseguridad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Larrosa, Jorge (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.
- Larrosa, Jorge (2009). “Experiencia y alteridad en educación”. En J. Larrosa y C. Skliar, *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homosapiens ediciones.
- Lévi Strauss, Claude ([1949] 1970). “La eficacia simbólica”. En *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lewkowicz, Ignacio y Corea, Cristina (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas. Familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lomas, Carlos (2007). “¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad”. *Revista de Educación*, 342: 83-101. [En línea] http://www.mecd.gov.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re342/re342_05.html
- Maldonado, Mónica (2004). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública en los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maldonado, Mónica; Mercado, Roxana; Servetto, Silvia y Uanini, Mónica (2011). “La socialidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes”. En G. Batallán y M.R. Neufeld, *Discusiones sobre infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Maldonado, Mónica; Molina, Guadalupe y Servetto, Silvia (2013). “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”. Exposición presentada en la *I Reunión Científica la investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década*, Flacso, Buenos Aires.
- Maldonado, Mónica y Servetto, Silvia (2009). “Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios”. *Revista AVA* N° 14, julio, Misiones. Programa de Posgrado en Antropología Social de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

- Margulis, Mario (2004). "Adolescencia y cultura en la Argentina". *Perspectivas metodológicas*, Año 4, N° 4, noviembre. Lanús.
- Margulis, M. (2009). *Sociología de la Cultura. Conceptos y problemas*. ISBN 9789507867002.
- Margulis, Mario; Urresti Marcelo y otros (1998). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblios.
- Márquez, Francisca (2015). "El desafío ético del respeto a las muchas verdades. Universidad, ciencia y otros saberes". *Polis Revista Latinoamericana*, 41. [En línea] <https://polis.revues.org/11003>
- Mauss, Marcel (1979). "Ensayo sobre los dones, razón y forma del cambio en las sociedades primitivas". En M. Mauss, *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Mercado, Roxana (1999). *Un análisis sobre el ingreso universitario como un aporte para pensar la deserción estudiantil*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Molina, Guadalupe (2008a). *Me quiere mucho, poquito, nada... Construcciones socioafectivas entre estudiantes de la escuela secundaria*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, con mención socioantropológica, CEA-UNC, Córdoba, Argentina.
- Molina, Guadalupe (2008b). "Amistades en la discontinuidad. Aportes etnográficos acerca de las relaciones entre estudiantes de la escuela secundaria", Posadas, IX CAAS. [En línea] <http://caas.org.ar/imagenes/excursiones/mesa9com4/ponencia%20molina%20guadalupe.pdf>
- Molina, Guadalupe (2012). *Género y sexualidades en la experiencia de estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Molina, Guadalupe (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Mollis, Marcela (2015). "Reformas neoliberales y misiones universitarias latinoamericanas". En N. Mainero y C. Mazzola (Comps.), *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Mosconi, Nicole (1998a). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Formación de formadores, Ediciones Novedades Educativas.
- Mosconi, Nicole (1998b). “Relación de objeto y relación con el saber”. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Saber y relación con el saber* (pp. 111-132). Argentina: Paidós.
- Neufeld, María Rosa; Sinisi, Liliana y Thisted Jens, Ariel (Comps.) (2010). *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (Comps.) (1999). *De eso no se habla*. Buenos Aires: Eudeba.
- Noel, Gabriel (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM.
- Ocampo, Mario Mauricio (2012). “Modelos escolares católicos y cultura escolar”. *Páginas de Educación*, 5 (1): 55-78. Montevideo, Uruguay.
- Ortega, Facundo (1996). *Los desertores del futuro*. Córdoba, Argentina: CEA, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ortega, Facundo (1997). “Docencia y evasión del conocimiento”. *Estudios*, N° 8. Centro de Estudios Avanzados, UNC, Córdoba.
- Ortega, Facundo (2003). *La Universidad, entre la gestión y el conocimiento*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Ortega, Facundo (2004). “Educación sin reflexión. Los avatares de la identidad en la sociedad argentina”. Conferencia presentada en el 2º Congreso Internacional “Entre educación y salud” del Instituto Dr. Domingo Cabred, 18 de septiembre de 2004, *Actas de congreso*, Córdoba, Argentina.
- Ortega, Facundo (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ortega, Facundo (2010). Notas personales de las reuniones del Programa *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*, CEA, UNC, Argentina. No publicado.

- Ortega, Facundo (Comp.) (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Ortega, Facundo (2016). “Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil”. *Trayectorias Universitarias*, Vol. 2, Nº 3, noviembre, Sedici, Repositorio Institucional de la Universidad de La Plata. ISSN: 2469-0090. [En línea] http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58077/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Palermo, Zulma (2007). “El ingreso a los estudios universitarios: una transición difícil”. *Cuaderno de ponencias del II Encuentro de ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Paulín, Horacio y Tomasini, Marina (Coords.) (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Centro de Publicaciones de la FFyH.
- Paulín, Horacio y Tomasini, Marina (Coords.) (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Peiró, José María (1993). *Los Jóvenes ante el primer empleo. El significado de trabajo y su medida*. Valencia, España: Nau libres Ed.
- Perrenoud, Philippe (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Philippe (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial popular.
- Pierella, María Paula (2011). “El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario”. *RAES*, 3, (3), Rosario, Argentina.
- Puiggrós, Adriana (2006). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ediciones Galerna.
- Quiroz, Rafael (1992). “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria”. *Nueva Antropología*, (13), 42, pp. 89-100. México.
- Reguillo, Rosana (2000). “La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas”. En S. Rotker (Comp.), *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Rutgers-Nueva Sociedad.

- Rockwell, Elsie (1997). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social*. [En línea] www.revistas.ucm.es
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Roitenburd, Silvia y Abratte, Juan Pablo (2010). *Historia de la educación en la Argentina*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Saintout, Florencia (2009). *Jóvenes el futuro llega hace rato*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Salord, Susana (2000). *¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, UNC.
- Schluchter, Wolfgang (2011). "Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad". *Signos filosóficos*, (13), 26: 43-63. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.
- Schutz, Alfred; Luckmann, Thomas (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Scott, Joan (1999). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En M. Navarro y C. Stimson, *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Buenos Aires: Sudamericana.
- Sennet, Richard (2007). "La ciudad abierta". *Revista Otra Parte*, N° 11, otoño, Buenos Aires. [En línea] <http://www.revistaotraparte.com/secciones/pensamiento-urbano> 316
- Servetto, Silvia (2005). "Cambiar de escuela, profesores, compañeros. Estudiantes en tránsito en la escuela media". En E. Achilli *et al.*, *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 171-175). Rosario: Laborde.
- Servetto, Silvia (2010a). "El valor del tiempo en la escolarización de las y los adolescentes de sectores medios y medios altos de la ciudad de Córdoba". En E. Achilli *et al.*, *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. Rosario: Laborde Editor.
- Servetto, Silvia (2010b). "Procesos de socialización en las escuelas católicas de Córdoba". Trabajo presentado en el *1er Seminario Taller de Antropología y Educación: La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, Prácticas y Regulaciones Políticas*, orga-

- nizado por el Área de Educación del CIFYH de la FFyH, Universidad Nacional de Córdoba, Huerta Grande, Argentina.
- Servetto, Silvia (2013). “Religión, amigos y tiempo”. *Saberes*, N° 15, Publicación del Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. [En línea] <http://revistasaberes.com.ar/2013/02/religion-amigos-y-tiempo/>
- Servetto, Silvia (2015). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Servetto, Silvia; Maldonado, Mónica y Molina, Guadalupe (2015). *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Simmel, Georges (1927). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Revista de Occidente, Tomo VI, Madrid.
- Simmel, George (2002). *Cuestiones Fundamentales de Sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Skliar, Carlos (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Souto, Marta (1998). “Prólogo a la edición en castellano”. En J. Beille-rot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Saber y relación con el saber* (pp. 9-12). Argentina: Paidós.
- Subirats, Marina (1999). “Género y escuela”. En C. Lomas (Ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-32). España: Paidós Ibérica.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Teobaldo, Marta (1995). *El rendimiento de los estudiantes en el primer año universitario y sus trayectorias escolares previas*. Dirección de Investigaciones del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Teobaldo, Marta (1996). “Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario”. *Revista La universidad ahora*, N° 10, oc-

- tubre, Programa de estudios sobre la universidad, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Teobaldo, Marta (2002). “El aprendizaje del oficio de alumno en el primer año de la universidad: concepciones previas sobre aprender y enseñar. Contextos institucionales y familiares”. *I Congreso Internacional y II Nacional “La educación frente a los desafíos del Tercer Milenio: Camino hacia la Libertad”, Vol. 2*, Córdoba, Unión Educadores Prov. Córdoba y Escuela Normal Dr. A. Carbó.
- Terigi, Flavia (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia desgrabada, Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, La Pampa.
- Tinto, Vincent (2006). “Promoting student retention and success: lessons learned”. *Higher Education Academy Conference on Innovations in Student Success*, Londres.
- Tiramonti, Guillermina (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las élites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomasini, Marina (2011). “Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de los jóvenes en el inicio de la escuela media”. *Astrolabio*, 6, Nueva época, Buenos Aires.
- Tönnies, Ferdinand; Ivars, José Francisco (1979). *Comunidad y asociación: el comunismo y el socialismo como formas de vida social*. Barcelona: Península.
- Turner, Víctor ([1980] 2005). *La selva de los símbolos: aspectos del ritual Ndembu*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Uanini, Mónica (2003). *Irse, volverse y desenvolverse. Pasaje a la secundaria de jóvenes de zonas rurales*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Urresti, Marcelo (2002). “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad”. *Encrucijadas*, Nueva Época, Año II, N° 6: 36-43, Universidad de Buenos Aires.
- Van Gennep, Arnold (1986). *Los ritos de paso*. España: Taurus.

- Vélez, Gisela (2002). *Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Río Cuarto, Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, Gisela (2005). “Ingresar en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento”. *Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, Año 2, N° 1. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba.
- Vélez, Gisela (2010). *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las Universidades Públicas*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Weiss, Eduardo (2000). “La socialización escolar”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, N° 10, COMIE, México.
- Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Colección Tesis

Títulos publicados (disponibles en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/553>)

Editoriales literarias en el cambio de siglo: entre el mercado, la autogestión y el disfrute cultural

Lucía Coppari

Territorialidad y resistencias campesinas: el conflicto de Los Leones (Mendoza, Argentina)

Gabriel Liceaga

Literatura y narcotráfico en Colombia (1994-2011). La construcción discursiva de la violencia en la novela colombiana

Vanessa Solano Cohen

Escuela, Estado y oposición: una etnografía sobre maestras de la Patagonia

Miriam Abate Daga

Oficialismo y oposición en gobiernos posneoliberales en el Cono Sur: los casos de Kirchner-Argentina y Tabaré Vázquez-Uruguay

Iván Tcach

Prácticas de resistencia de los productores familiares en el agro uruguayo

Virginia Rossi Rodríguez

Los lineamientos y estrategias del desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo 1960-2014. Análisis crítico

Guillermo Jorge Inchauspe

¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sociohermenéutico sobre sentidos situados en disímiles condiciones de vida y escolaridad

Florencia D'Aloisio

Estrategias de organización político-gremial de secundarios/as: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela

Gabriela Beatriz Rotondi

“No era solo una campaña de alfabetización”. Las huellas de la CREAM en Córdoba

Mariana A. Tosolini

El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria.

Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba

Adriana Bosio

El Partido Nuevo de Córdoba. Origen e institucionalización (2003-2011)

Virginia Tomassini

La cirugía estética y la normalización de la subjetividad femenina. Un análisis textual

Marcelo Córdoba

La extensión rural desde la comunicación. Los extensionistas del Programa ProFeder del INTA en Misiones frente a sus prácticas de comunicación con agricultores

Francisco Pascual

Artes de hacer en Encuentros Culturales de la Provincia de Córdoba, 2010- 2013

Florencia Páez

Estados locales y alteridades indígenas: sentidos sobre la inclusión habitacional en El Impenetrable

Cecilia Quevedo

La integración de la Región Norte de San Juan y la IV Región de Chile (La Serena y Coquimbo)

Laura Agüero Balmaceda

Las formas de hacer política en las elecciones municipales 2007 de Villa del Rosario

Edgardo Julio Rivarola

Análisis de una estrategia didáctica y de los entornos digitales utilizados en la modalidad B-Learning

Liliana Mirna González

Enseñar Tecnología con TIC: Saberes y formación docente

María Eugenia Danieli

De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo "Pro-Vida" en la Argentina

José Manuel Morán Faúndes

Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina. Políticas de gestión ambientalmente adecuada de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba (1991-2011)

Jorge Gabriel Foa Torres

El neoliberalismo cordobés. La trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987 y 2003

Juan Manuel Reynares

Marxismo y Derechos Humanos: el planteo clásico y la revisión posmarxista de Claude Lefort

Matías Cristobo

El software libre y su difusión en la Argentina. Aproximación desde la sociología de los movimientos sociales

Agustín Zanotti

Democracia radical en Habermas y Mouffe: el pensamiento político entre consenso y conflicto

Julián González

Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011

Enrique Santiago Martínez Luque

Soberanía popular y derecho. Ontologías del consenso y del conflicto en la construcción de la norma

Santiago José Polop

Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba. Años 1991, 2001 y 2008

Florencia Molinatti

Seguridad, violencia y medios. Un estado de la cuestión a partir de la articulación entre comunicación y ciudadanía

Susana M. Morales

Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela, Córdoba

Juliana Huergo

Witoldo y sus otros yo. Consideraciones acerca del sujeto textual y social en la novelística de Witold Gombrowicz

Cristian Cardozo

Género y trabajo: Mujeres en el Poder Judicial

María Eugenia Gastiazoro

Luchas, derechos y justicia en clínicas de salud recuperadas

Lucía Gavernet

Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta. Del caso de la AMPC a la emergencia de UEPC

Gonzalo Gutiérrez

Estrategias discursivas emergentes y organizaciones intersectoriales. Caso *Ningún Hogar Pobre en Argentina*

Mariana Jesús Ortecho

Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas

María Magdalena Uzín

Literatura / enfermedad. Escrituras sobre sida en América Latina

Alicia Vaggione

El bloquismo en San Juan: Presencia y participación en la transición democrática (1980-1985)

María Mónica Veramendi Pont

La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba. Un estudio de casos realizado en el año 2005

Carmen Cecilia González

“Se vamo’ a la de dios”. Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro

Ana María Ciarallo

La política migratoria colombiana en el período 2002-2010: el programa Colombia Nos Une (CNU)

Janneth Karime Clavijo Padilla

El par conceptual pueblo - multitud en la teoría política de Thomas Hobbes

Marcela Rosales

El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

María Teresa Garibay

“Me quiere... mucho, poquito, nada...”. Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

Guadalupe Molina

Biocombustibles argentinos: ¿oportunidad o amenaza? La exportación de biocombustibles y sus implicancias políticas, económicas y sociales. El caso argentino

Mónica Buraschi

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008

Georgia E. Blanas