

# ¿Cómo llegaste a la UNRaf?: relatos de vida y trayectorias en educación superior.

## *How did you get to the UNRaf?: life stories and trajectories in higher education.*

Por Cecilia DIONISIO<sup>1</sup>

Dionisio, C. (2025). ¿Cómo llegaste a la UNRaf?: Relatos de vida y trayectorias en educación superior. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 172-185.

### Resumen

Desde hace algunos años se observa que la notoria expansión de la matrícula en educación superior no ha resultado en una mayor inclusión educativa a la vez que se han señalado transformaciones en la composición de la población estudiantil que ingresa a las universidades. En este contexto, desarrollamos el proyecto “(Re)ingresar a la Universidad: temporalidades y trayectorias reales de migrantes del sistema educativo”, actualmente en curso en la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Nuestro objetivo es reconstruir, desde una perspectiva de género interseccional, las trayectorias educativas de estudiantes que cursaron al menos una carrera universitaria o terciaria sin haberla finalizado previo a su ingreso a la UNRaf. Buscamos, además, comprender las significaciones que les atribuyen a esas trayectorias desde un enfoque cualitativo, de índole biográfico-narrativo. En este artículo analizamos algunos nodos relevantes del relato de vida de una entrevistada para dar cuenta de las múltiples determinaciones existentes entre itinerarios biográficos, trayectorias educativas y dinámicas institucionales. En esta reconstrucción se hace evidente que, en primer lugar, algunas categorías utilizadas para denominar al estudiantado deben ser revisadas en tanto que resultan altamente estigmatizantes. En segundo lugar, encontramos que no sólo las planificaciones curriculares y la revisión de los diseños de los planes de estudio hacen una diferencia en la terminalidad de los estudios superiores, sino que los modos en que una institución acoge a un sujeto pueden marcar la diferencia entre permanecer o ser expulsado.

**Palabras Clave** Trayectorias educativas / relatos de vida / migrantes del sistema educativo / educación superior / temporalidad

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Profesionales, Universidad Nacional de Rafaela [/ceciliadionisio@unraf.edu.ar](mailto:ceciliadionisio@unraf.edu.ar) / <https://orcid.org/0000-0002-5504-6503>

## Abstract

In recent years, it has been observed that the significant growth of enrollment in higher education has not led to greater educational inclusion, while changes have also been noted in the composition of the student population entering universities. In this context, we are developing the project "(Re)entering University: temporalities and real trajectories of migrants from the educational system" currently underway at the National University of Rafaela (UNRaf). Our goal is to reconstruct, from an intersectional gender perspective, the educational trajectories of students who have pursued at least one university or tertiary degree without having completed it before entering to the UNRaf. Additionally, we seek to understand the meanings they attribute to these trajectories from a qualitative, biographical-narrative approach. In this article, we analyze some relevant aspects of the life story of one interviewee to illustrate the multiple determinations between biographical paths, educational trajectories, and institutional dynamics. This reconstruction highlights, first, that some categories used to label students need to be reconsidered, as they can be highly stigmatizing. Secondly, we find that not only do curricular planning and the revision of study program designs make a difference in the completion of higher education, but also the ways in which an institution supports an individual can determine whether they remain or are excluded.

**Key words** educational trajectories / life stories / migrants of the educational system / higher education / temporalities

## Introducción

La creación de universidades públicas en la Argentina entre los años 2003 y 2014 respondió a una política pública nacional de ampliación y federalización del acceso a los estudios universitarios que partió, fundamentalmente de concebir a la educación como un *derecho*. Así, amplios sectores que encontraban infinidad de barreras simbólicas y materiales para acceder a la universidad vieron facilitada la oportunidad de hacerlo. En este contexto se creó, en el año 2014, la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf en adelante) la cual comenzó a dictar sus primeras propuestas formativas en el año 2016. Su conformación vino a ocupar un lugar de vacancia en la región dado que, a pesar de que Rafaela es una ciudad que posee un alto desarrollo productivo en el sector privado, presentaba escasas oportunidades para emprender estudios universitarios gratuitos. De este modo, con un fuerte anclaje territorial, la UNRaf se posicionó, a partir de su oferta académica, como una institución capaz de responder a las demandas planteadas por los sectores productivos locales y regionales.

Una particularidad de la población estudiantil que ingresaba a la UNRaf fue su heterogeneidad, es decir que no respondían al perfil de lxs ingresantes “típicxs” o “tradicionales” en el sentido que señalan Fernández et al. (2022): no eran personas con la edad normativa de ingreso a los estudios superiores, no estaban recientemente graduadxs de la escuela secundaria, no disponían de tiempo completo para estudiar puesto que ya se encontraban insertxs en el mundo laboral y, en muchos casos, contaban con trayectorias educativas previas que implicaban tránsitos diversos por el sistema de educación superior. Esta última característica en particular nos llevó a pensar que si bien eran “ingresantes” en nuestra institución no lo eran en el sistema educativo. En este sentido, el verbo ingresar suele dar cuenta de un umbral, un hito que marca un antes y un después separando temporalidades, espacios e identidades (Pacífico et al., 2017). No obstante, esa separación no era tan tajante en las trayectorias de estxs estudiantes. A la vez, el haberse alejado de otras instituciones de educación superior lxs ubicaba dentro de las categorías de “desertores” o “abandonadores”, incurriendo así no sólo en una categorización inadecuada en términos explicativos sino también estigmatizante en tanto que desertar o abandonar son figuras que se ligan rápidamente a la idea de “fracaso”. Entendemos que esa mirada peyorativa sobre estudiantes que no realizan la carrera universitaria de acuerdo a lo establecido por los planes de estudio, es decir, que no realizan la trayectoria teórica (Terigi, 2009) suele funcionar como justificación para los intentos de privatización de la educación pública –tan en boga en la actual Argentina- mediante el argumento de que las universidades públicas serían depositarias de “estudiantes crónicos”. Aquí el adjetivo “crónicos” también opera estigmatizando a quienes se mantienen durante muchos años matriculados en la universidad sin concluir una carrera mediante la idea de un tiempo que se prolonga demasiado o se “estanca” sin ser productivo de acuerdo a la moral capitalista. Estas argumentaciones mantienen la concepción de que tanto la educación como el conocimiento son mercancías que se compran y se venden, en lugar de asumirlos como un derecho.

De este modo, nos propusimos conocer en mayor profundidad las trayectorias y las historias de estxs estudiantes y construir, a su vez, una nueva categoría para nombrarles: *migrantes del sistema educativo*. Con esta denominación nos referimos a aquellxs estudiantes que han cursado por lo menos una carrera universitaria o terciaria con anterioridad a su ingreso a una nueva universidad, en este caso, la UNRaf, sin haberla finalizado. Si bien la palabra migración suele asociarse a movilidad humana y a los estudios migratorios, en este artículo no estamos dialogando específicamente con ese campo de estudio sino que más bien nos interesa rescatar otras acepciones más amplias del término vinculadas con la idea de movimiento y desplazamiento. A la vez, destacamos la plasticidad del potencial metafórico del término migración para condensar un sentido de agencia que no se encuentre, a priori, valorado negativamente. Como señala Meynet (2019), el verbo “migrar” alude a “trasladarse”, “marcharse de un lugar a otro”, pero también -en un sentido figurado- a “transgredir” o “romper”, como lo opuesto a “conservar”. Nuestra propuesta, entonces, implica utilizar la metáfora topográfica de la migración para aplicarla a las trayectorias educativas enfatizando el desplazamiento y el movimiento de lxs estudiantes dentro del sistema educativo superior. Además, esta herramienta conceptual nos permite marcar un posicionamiento ético - político que se distancia de las figuras de la “deserción” y el “abandono” universitario y busca aportar a la deconstrucción de los discursos que circulan en Argentina acerca de que la supuesta ineficiencia del sistema educativo público justifica, como señalamos anteriormente, su privatización. Así, la

elaboración de esta categoría, asume la educación superior como un derecho universal y como una responsabilidad de los Estados Nacionales tal como fuera planteado en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) en Cartagena de Indias en el año 2008.

En este marco surgió el proyecto de investigación denominado: (Re)ingresar a la Universidad: temporalidades y trayectorias reales de *migrantes del sistema educativo*, actualmente en curso en la UNRaf cuyo objetivo es reconstruir, desde una perspectiva de género interseccional, las trayectorias educativas de lxs *migrantes del sistema educativo* y comprender las significaciones que les atribuyen. Asimismo, consideramos que la reciente creación de la UNRaf tiene un valor adicional en tanto ámbito de estudio ya que permite el abordaje de estas trayectorias desde los inicios de la vida institucional y académica tanto de lxs estudiantes como de la propia universidad.

En el presente artículo nos proponemos analizar algunos nodos relevantes del relato de vida de una *migrante del sistema educativo* para dar cuenta de las múltiples determinaciones existentes entre itinerarios biográficos, trayectorias educativas y dinámicas institucionales. En primer lugar, abordaremos algunos antecedentes relevantes en el estudio sobre ingreso, permanencia y discontinuidad en los estudios superiores y describiremos las coordenadas teórico-metodológicas adoptadas en la investigación. En segundo lugar, analizaremos el relato de vida de *Mariana*<sup>2</sup> una de las entrevistadas que formó parte de nuestro universo de estudio. Finalmente, se realizan unas breves reflexiones finales en torno a la necesidad de construir políticas universitarias situadas que apunten a garantizar el derecho a la educación.

## **Breve estado del arte en el campo de los estudios universitarios y abordaje teórico-metodológico de la investigación**

Diversxs autorxs (Vercellino et al., 2022; Tinto, 2021; García de Fanelli y Adrogué, 2018) han planteado que la existencia de sesgos persistentes en las técnicas de cálculo sobre discontinuidad de los estudios superiores conduce a una sobreestimación de la deserción y una minusvaloración de la graduación y señalan que, en verdad, la deserción sistémica es menor que la deserción institucional. En este sentido, el Ministerio de Educación, la Secretaría de políticas Universitarias (SPU) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) señalaron, en el año 2021, la necesidad de revisar la distancia entre la duración teórica y la duración real de los planes de estudio debido a que, según los datos de la SPU (2021) solo el 29,6% del estudiantado universitario egresa en el tiempo teórico previsto lo cual se vincula en parte con las biografías personales, pero también con la propuesta curricular que presenta la universidad.

La tensión entre trayectorias teóricas y trayectorias reales tiene antecedentes en las publicaciones de Terigi (2009) y más recientemente en Ripamonti y Lizana (2020), quienes afirman que las trayectorias educativas reales se configuran a través de experiencias singulares en el interjuego entre el pasado, el presente y el porvenir de modo que resultan diferentes a las trayectorias teóricas que plantea el *cronosistema educativo*. Así, las trayectorias singulares son invisibilizadas por el sistema educativo y su prescripción lineal de la progresión de los estudios. Por su parte, otras investigaciones han abordado la experiencia estudiantil durante el primer año de estudios universitarios (Carli, 2012; Pierella, 2014); las trayectorias y percepciones estudiantiles (Linne, 2018; Mancovsky, 2017; Pacífico, et. al., 2017; Bracchi, 2008) o los motivos de discontinuación de los estudios superiores (Santos Sharpe, 2018). También encontramos estudios recientes que se apoyan en la noción de relación con el saber para interpretar la percepción y construcción de la experiencia universitaria de los sujetos (Vercellino et al., 2017; Rizzo et al., 2022; Arcanio et al., 2013). Asimismo, González Velasco (2014) aporta en uno de sus trabajos la expresión “los inicios” (citada en Manconvsky, 2017) a partir de la cual propone una perspectiva temporal más amplia en torno a la entrada a un nuevo nivel educativo y más plural al considerar la diversidad de experiencias estudiantiles, sus historias singulares y sus diversos puntos de partida. Esta perspectiva es retomada

---

<sup>2</sup> Este nombre es ficcional, el nombre real no se utiliza para preservar la identidad de la entrevistada.

por Manconsky (2017) quien aboga por una “pedagogía de los inicios” en tanto abordaje específico para “recibir al que llega”.

No obstante, aún no se han abordado, desde una perspectiva cualitativa, las trayectorias educativas de quienes deciden cambiarse de carrera o de universidad ni tampoco existe una producción académica específica en torno a estas cuestiones en la UNRaf. Así, nos propusimos reconstruir las trayectorias educativas de lxs *migrantes del sistema educativo* desde una perspectiva cualitativa, de índole biográfica-narrativa para dar cuenta de la dimensión histórica y subjetiva de los itinerarios biográficos. En este sentido, entendemos que toda biografía o relato de experiencia tiene una dimensión colectiva, es expresión de una época, grupo, generación o clase y es precisamente esa huella de lo colectivo en la singularidad lo que los hace relevantes (Arfuch, 2007).

Por su parte, entendemos la noción de trayectoria como un “itinerario en situación” tal como plantean Nicastro y Greco (2009), en donde la construcción de la historicidad y de la significación se despliega en la narración del propio sujeto que la transita. En particular, el término *trayectorias educativas* contempla “todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van conformando las biografías y los recorridos de los estudiantes (el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política, permanencia en instituciones educativas no formales, entre otras)” (Bracchi, 2016, p. 7). Esta contextualización de la trayectoria nos ofrece una lectura de proceso, de discontinuidad y continuidades que, en consecuencia, implica también la descripción analítica del recorrido: qué y cómo acontece y su imbricación con otras trayectorias que forman parte del itinerario biográfico (García Salord, 2000). Este abordaje nos ubica en el análisis de las trayectorias reales, pero abre la posibilidad de leer en ella el modo en se tensiona con las trayectorias ideales y el *cronosistema educativo*. En este marco, interesa señalar que el sistema educativo suele plantear un tiempo de carácter lineal, rectilíneo, ascendente y segmentado en etapas que debe ser regulado y ocupado. Esta prescripción es aprendida durante la escolarización y suele entrar en conflicto con otros tiempos sociales (Viñao Frago, 1994).

Asimismo, el diseño de este estudio contempla la perspectiva de género interseccional (Crenshaw, 1991; Viveros Vigoya, 2016) puesto que el carácter sistemático de la reproducción de desigualdades entre las personas en función de la interpretación cultural asignada sobre los cuerpos y la posición social que ocupan, repercute sobre las trayectorias educativas y laborales cristalizando una segregación vertical y horizontal en el mercado de trabajo (Fernandez et al., 2022; Panaia, 2014). Así, los estereotipos en torno al género, al origen social y también a lo que se concibe como “inteligencia” y “aprendizaje” marcan las trayectorias educativas desde antes del ingreso a la educación superior y durante el cursado de sus propuestas formativas.

Para reconstruir las trayectorias educativas de *migrantes del sistema educativo* desde un enfoque biográfico decidimos utilizar relatos de vida ya que éstos se centran en los modos en los que los sujetos significan el mundo, en las versiones que, sobre su propia historia, relatan a quien investiga. Para ello, el sujeto debe realizar una selección respecto de qué decir sobre su pasado y qué omitir (de manera consciente o inconsciente) de modo que quien investiga no accede a “la vida misma” de lxs entrevistadxs, sino a la vida que se representa en los relatos (Meccia, 2020). En este sentido, Arfuch (2007) advierte que lo verdaderamente significativo en toda biografía son las diversas estrategias de autorrepresentación que sostiene un sujeto, es decir, los modos de nombrarse que utiliza, qué/cuál historia cuenta sobre sí mismo y sobre lxs demás. De este modo, no existe “una” historia de vida a contar, ni es su veracidad lo que está en juego, porque el carácter narrativo de la vida introduce una “radical inestabilidad” que implica la imposibilidad de construir una historia conclusiva. En este marco, se utilizaron entrevistas en profundidad considerando que una de las cuestiones más relevantes de la narración gira en torno a *quien es* y cómo *continúa siendo* alguien. El eje temporal se revela, así, como un punto central de la narrativa ya que la temporalidad es producida, según Benveniste (1999), en la enunciación y por ella, siendo ésta la responsable de configurar la categoría “presente”. Por otra parte, abordar el eje temporal en la reconstrucción de trayectorias educativas resulta una dimensión de análisis necesaria para dar cuenta de los modos diversos que adoptan los recorridos académicos, así como los motivos y sentidos asociados a la brecha entre el tiempo previsto y el tiempo real transcurrido desde el ingreso al egreso (Ripamonti y Lizana, 2020).

El universo de estudio lo constituyó el conjunto de *migrantes del sistema educativo* de la UNRAf y la muestra se formó a partir de lo que Guber (2004) denomina “muestra de oportunidad” en donde se privilegia la situación de encuentro, la capacidad de interpretar los objetivos del trabajo conjunto y las posibilidades de continuar la relación. Sus marcos de selección se definen por criterios flexibles que se delinear “conforme avanza la investigación, la comunicatividad con los informantes, la claridad y la amplitud de la mirada del investigador” (Guber, 2004, p. 75).

Finalmente, señalamos que en el presente artículo analizamos un relato de vida sin pretensión de hacer del caso una “demostración” del universo social. Ello implica que este caso no es abordado desde su potencialidad de ser “representativo” sino entendiéndolo como resultado de procesos históricos, sociales y personales en cuya trayectoria educativa podemos leer el entrecruzamiento de una pluralidad de historias, discursos y prácticas atravesadas por relaciones de poder (Gessaghi, 2016). En este sentido, la reconstrucción del itinerario biográfico de *Mariana* involucra una “edición” de lxs investigadorxs respecto de las posibilidades de contar una vida: por dónde empezar, en qué orden disponer los sucesos en tanto unidades narrativas, qué privilegiar y qué zonas relegar al silencio (Arfuch, 2007).

## Una historia sobre Mariana

### *El discurso familiar sobre la educación*

La historia familiar de Mariana está marcada por la migración interna en Argentina. Del lado materno, su abuelo y abuela se trasladaron a Rafaela luego de haber sufrido inundaciones en los campos que tenían en un pueblo ubicado al norte de la provincia de Santa Fe. La llegada a la ciudad marca una mejora, una “ampliación de oportunidades” de acuerdo a lo que Mariana recuerda que decía su mamá. Su abuelo comienza a trabajar como camionero, camino que seguirán algunos de sus tíos y, años más tarde, también su abuela, en completa transgresión a las normas de género establecidas en aquel momento, algo que Mariana tiene muy presente a lo largo de todas las entrevistas. Del lado paterno, la historia es más difusa, pero rescata que tanto él como sus abuelos vivieron siempre en Rafaela, primero en el campo y luego migraron a la ciudad, también en busca de mejores oportunidades laborales. Así, podemos apreciar que la idea de Rafaela como una ciudad que ofrece posibilidades para “progresar” insiste en la historia familiar y podemos vincularlo a su imaginario fundacional. Es una ciudad que se conforma en 1881 a partir de la inmigración mayoritariamente de agricultores del norte de Italia, en particular, de la región de Piamonte, que adquirieron territorios mediante lo que se conoce como la “empresa colonizadora”<sup>3</sup> para progresar económicamente. Cabe destacar que, en la actualidad, Rafaela es la tercera ciudad más poblada de la provincia de Santa Fe con una población de 111.000 habitantes de acuerdo al relevamiento socioeconómico publicado por el Instituto de Capacitación y Estudios para el Desarrollo Local (ICEDeL) en 2022. La ciudad cuenta con un fuerte sector industrial que se vincula al sector agropecuario y se destaca por su producción láctea. Estas características explican, en parte, el nombre coloquial con el cual se conoce a la ciudad: *la Perla del Oeste*. En este sentido, parte de las narraciones del pasado de la ciudad establecían “la necesidad de trabajar, adquirir tierras y ahorrar, manteniendo las ideas de ‘Orden y Progreso’ en donde el inmigrante encarnaba el nuevo argentino” (Rubino, 2011, p.18).

En relación con la escolarización, el padre de Mariana termina la escuela primaria y, luego, comienza a trabajar de camionero; mientras que su madre termina la escuela secundaria, luego queda embarazada y se dedica a criar a sus hijxs. Esta diferencia hará que su padre se ubique como no perteneciente al mundo escolar y que al recibir algunas preguntas en relación con tareas o cuestiones del orden educativo le responda a sus hijxs: “*yo no sé nada de todo eso*”. Podríamos decir que el saber/aprender queda ubicado del lado materno, ya que la madre de

---

<sup>3</sup> La “empresa colonizadora”, también conocida como colonización privada, consistía en que un terrateniente ofreciera a los productores agropecuarios concesiones de tierra para que las trabajaran y las pagaran luego con los rindes de las cosechas.

Mariana tiene una historia familiar completamente diferente. Sus propios padres (abuelxs de Mariana) hicieron la escuela secundaria y mencionan el saber leer y escribir como un valor fundamental en sus vidas. De esta manera, la escuela quedará como un dominio propio de la madre de Mariana quien siempre figura en su discurso como quien insistía en que estudien, quien ayuda en las tareas, quien la acompaña a averiguar sobre carreras universitarias y como su principal apoyo en relación a las cuestiones educativas en general. En este sentido, encontramos una división en relación a las tareas de la crianza que reproduce estereotipos de género: la educación, en tanto forma de cuidado, queda asociado a la madre, mientras que el sostén económico y el rol de “proveedor” queda ubicado del lado del padre.

En este marco, la educación superior aparece, para la entrevistada, como algo que “debe” hacerse, como un proyecto previamente definido por el núcleo familiar que no consideró incumplir. Así, comenta que nunca pensó en no estudiar: *“me sorprendía cuando alguien decía que no iba a estudiar, no entendía, no me parecía una opción”*. Quizás esta sorpresa se debía a que su madre y su padre acordaban en que la educación superior era una herramienta que garantizaba el acceso a un mejor trabajo en comparación con sus propios trabajos. Se observa, entonces, una concepción más bien utilitaria del conocimiento: *“siempre con el fin de conseguir un trabajo, no el estudio como algo académico en sí, no para dedicarse toda su vida, sino para buscar trabajo”*. En esta concepción de la educación puede leerse también una concepción utilitaria del tiempo entendido como *recurso*, un recurso limitado que debe invertirse de manera estratégica. Esta idea del tiempo como recurso para la acción es, de acuerdo a Ramos Torres (2009), especialmente expresiva de la modernidad. Al igual que otros recursos, el tiempo es susceptible de apropiación y puede disponerse de él en cantidades variables lo que marcará también una mayor, menor o nula libertad para su uso. Desde esta perspectiva, se supone un bien universal y su abundancia o escasez depende de los compromisos de acción de los actores sociales. Esto hará que el tiempo, desde una significación económica, pueda ser invertido siguiendo los criterios de utilidad, eficacia y/o eficiencia. De este modo, para Mariana, los estudios superiores son una “inversión” de tiempo, un tiempo que su madre y su padre no tuvieron para sí mismxs pero del que lograron apropiarse para sus hijxs. El fruto del esfuerzo familiar se traduce, podríamos decir, en tiempo disponible para extender la moratoria social (Margulis, 1996) de sus hijxs, pero aún se mantienen limitaciones propias de los sectores más populares: sus posibilidades de ensayo y error y de apuesta a la educación son más reducidas que las de los sectores más privilegiados. Por tanto, invertir ese tiempo en la universidad aparece, para Mariana, como una estrategia de apropiación de capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2009) que se constituye como un proyecto de vida marcado por las expectativas y mandatos familiares. No obstante, el hermano mayor de la entrevistada no termina la secundaria lo que la lleva a reflexionar en torno a otra diferencia en términos de género:

*“Era como que las mujeres estudiaban. No podías ir a trabajar a una fábrica, ser operario. No podías hacer otra cosa. Mi hermano empezó siendo mecánico, después soldador... Para nosotras las opciones no eran las mismas. En ese momento no nos dábamos cuenta, pero no había opciones para las mujeres”*.

Así, se van perfilando destinos posibles para las mujeres en donde la educación superior aparece como una de las pocas posibilidades para ingresar al mercado laboral en “mejores condiciones”. Pero este horizonte también delinea aptitudes o disposiciones que deben ponerse en práctica. En esta línea, Marrero (2006) plantea que, al ser el ámbito escolar hostil para las mujeres, ellas suelen poner en juego el esfuerzo y la dedicación -atributos típicamente “femeninos”- como un modo de adaptación, pero también, contradictoriamente, como un modo de resistencia. A la vez, la socialización de género va delineando aquellas ocupaciones “esperables” y “posibles” para las mujeres: *“estaba el discurso de no estudiar algo que no te dé un trabajo. Era estudiar más que nada del profesorado, que ibas a conseguir trabajo sí o sí, mi hermana estudió eso”*. No es de sorprender, entonces, que la primera carrera que estudia Mariana al terminar el secundario sea el profesorado en inglés. De esta manera, entendemos, al igual que Pacífico et al. (2017), que la decisión de continuar los estudios superiores es un evento en el que intervienen múltiples factores y condicionantes que se procesan desde mucho antes a la inscripción en una casa de estudios.

### *Segregación educativa: la escuela y la universidad*

Mariana relata que la escuela siempre fue, para ella, un espacio en el que se sentía a gusto. Tenía “buenas notas y era abanderada”. En su escuela también se sostenía la importancia de continuar los estudios para tener un “buen trabajo” aunque desde una perspectiva más punitiva:

*“Era como una cosa muy juzgona de la escuela que si no ibas a estudiar era porque no te da la cabeza (...) Era muy despectivo eso de qué trabajo realizarías si no estudias”.*

Así, elegir una carrera en el último año del secundario le presenta dificultades: no sabía qué estudiar. Tampoco considera que esa elección puede ser temporal y recuerda que en aquel momento lo vive como algo definitivo y absoluto: *“me tiene que gustar y la tengo que terminar porque así funciona”*. En esta frase se evidencia que el tono imperativo de esas afirmaciones hace que funcionen, para ella, como mandatos. Uno de estos mandatos sostiene la necesidad de aprovechar el tiempo lo que se traduce en la expectativa de realizar su carrera tal como está pautada en los planes de estudio, es decir, de sostener el ritmo planteado por las trayectorias teóricas del cronosistema educativo. Desde una perspectiva bourdiana, podemos pensar que la aptitud para regular las prácticas en función del futuro depende de las posibilidades efectivas de dominarlo y por lo tanto depende fundamentalmente del presente, de esta manera, dirá el autor: *“la relación práctica con el porvenir, en la que se engendra la experiencia del tiempo, depende del poder, y de las posibilidades objetivas que abre”* (Bourdieu, 1999, p. 296). Aunque Mariana ha gozado de lo que podría considerarse como una trayectoria “exitosa” en la escuela, sospecha que el comenzar los estudios superiores puede presentar dificultades y se pregunta a sí misma qué pasaría si desaprueba. Aquellas sospechas pueden vincularse, por un lado, con el hecho de que la elección de la carrera debía ajustarse a la oferta académica de la ciudad ya que no contaba con recursos económicos para estudiar en otra ciudad. Por otro lado, debía alinearse al imaginario social de “salida laboral” o de tener un “buen trabajo”. Esto último también puede relacionarse a un mandato en términos de género ya que la entrevistada recuerda que su abuela, habiendo sido una de las primeras mujeres camioneras de Rafaela, le decía que *“una tenía que valerse por sí misma, no necesitar que alguien nos mantenga”*.

Llegado el último día de las inscripciones, Mariana finalmente se inscribe en el profesorado de inglés según ella, “por descarte”. El profesorado en sí mismo aseguraba una salida laboral, era una experiencia conocida puesto que se encontraba “rodeada de maestras” (su hermana y una amiga muy allegada estudiaban profesorado), solía explicarle a sus compañerxs algunos temas en la escuela y además se desempeñaba como profesora de baile por lo que asumió que, en el futuro, disfrutaría de trabajar como docente. Además, justifica la disciplina que elige al explicar que estaba entre matemática e inglés, (ambas asignaturas le gustaban en la secundaria) y opera un “descarte” en función de los horarios de cursada ya que éstos le permitirían seguir dando clases de baile que era algo de lo que disfrutaba. Lo interesante en este punto es que continuar dando clases de baile –algo que había comenzado a hacer durante el último año de la escuela secundaria– funcionaba como un resguardo: *“Decía ‘mirá si no me gusta y yo encima dejo el trabajo que me gusta’”*.

Los inicios de Mariana en la carrera elegida rápidamente se tornan hostiles, el primer año de la cursada le resultó “terrorífico”. A los temores y dudas que tenía previo a comenzar se le sumaron lógicas institucionales que resultaban expulsivas:

*“Volví del cursillo súper mal porque la profesora dijo que no íbamos a empezar de cero, que teníamos que saber algo. Eso me afectó: si quería estudiar algo tenía que saber previamente. Las docentes ya te tildaban, como no fui a escuela privada o a la Prepa (la escuela de inglés que hay acá) era ‘ya sé que no sabés’. También el estudiar y trabajar no era bien visto, porque no tenías el tiempo...”*

No sólo se confronta con la dificultad de la propuesta formativa sino con el hecho de empezar a desaprobando evaluaciones. Esto la hacía “sufrir un montón” y se sentía “menos que los demás” lo cual se veía reforzado en la

clasificación que hacía la institución entre quienes “sabían” o, como dirían Bourdieu y Passeron (2009), entre quienes poseían los capitales culturales valoradores por la academia y quienes no:

*“Las profesoras estaban constantemente todo el tiempo remarcando a los que ya fueron a Estados Unidos. Les preguntaban cosas a ellos o decían ‘tienen que hacer eso sí o sí en algún momento’, y vos lo pensás y decís ‘jamás voy a poder hacer esto, hasta que no tenga un trabajo y me lo pague yo con mi plata, no va a ser una posibilidad’. Y ellas te decían más que nada ‘mientras están estudiando tendrían que ir’, y yo pensaba ‘eso es inimaginable en mi vida’.*

*“Ellas [las profesoras] siempre sabían más que vos y no te daban espacio a equivocarte y aprender, sino que era como ‘¿cómo no vas a saber esto?’ ... Me sentía mal cada vez que algo me salía mal por esa situación, sentía que no había un apoyo para la gente que, como yo, le iba un poco mal.”*

Mariana también agrega que algunas de estas docentes habían, efectivamente, viajado a Estados Unidos y que, además, conocían previamente y sabían los nombres de algunxs estudiantes por haberles dado clases en las escuelas privadas o en la preparatoria de inglés. A ella le impacta que esas mismas docentes “no sabían ni nuestros nombres”. El plural que utiliza en esa frase se refiere a quienes no habían tenido trayectorias de preparación previa y estudio del idioma lo cual se relaciona, de manera casi directa, con orígenes sociales más desfavorecidos. Así se conforma un “nosotrxs”, lxs no nombradxs, que se traducirá, por ende, en segregación de ese espacio educativo. Aquellas experiencias empiezan a cuestionar la imagen que había construido Mariana acerca de sí misma como “buena estudiante” y hace emerger un sentimiento de malestar, de no pertenecer. Comienza a hacerse notorio para ella que su origen social es percibido como obstáculo para estudiar y comenzará, por lo tanto, a avergonzarse de él:

*“Conocí gente que fue a la Escuela X y estaba ese chiste de ‘bueno, pero no digas que fuiste a la Escuela X’ (...) Siempre era esa diferencia que nosotros la tomábamos como chiste, pero si lo pensás un poco más en profundo decís ‘¿Por qué hacíamos chistes de no nombrar nuestra escuela? ¿Por qué hay que mentir?’.*

Esta segregación que se va produciendo en la cursada del profesorado de inglés respecto de la escuela de origen no es una novedad para Mariana. Recuerda haber tenido siempre el estigma por concurrir a esa escuela y la vergüenza que se asociaba cuando asistían a torneos deportivos o a las olimpiadas de matemáticas:

*“Nos decían ‘guarda en esa escuela porque te van a robar la bici’ o siempre nos decían ‘¿no les roban las bicis en la escuela?’... Escuchabas o alguien decía ‘cuidado con los de la Escuela X’. Nosotros no le hacíamos nada a nadie, estábamos nomás ahí, pero había que tener cuidado con nosotros”*

*“Siempre nuestro sueño fue tener una chomba blanca con el color solo ahí en el bordecito de la manga. Pero no, eran verdes... y encima ese verde se desteñía... estábamos todos desteñidos en algún momento... A veces no queríamos ni ponernos la chomba, como que ni sepan que somos de esa escuela.”.*

De esta manera podemos observar que las marcas del “pertenecer” (o no) a determinada institución clasifica a lxs estudiantes de acuerdo con las posiciones que ocupan en el espacio social, lo que implica mayores o menores privilegios. No obstante, estas desigualdades son naturalizadas y justificadas por las clases dominantes desde lo que Bourdieu (1990) llama la ideología del don. Por lo tanto, aquello que se construye como “éxito” o como “fracaso” en las instituciones educativas no resulta, como destaca Ortega (1999), del “libre juego de las elecciones personales” sino que se produce socialmente y pone de manifiesto las ventajas y desventajas de los sujetos en relación a sus diversas trayectorias. Así, los estereotipos en torno al género, al origen social y también a lo que implica “inteligencia” y “aprendizaje” marcan las trayectorias educativas desde antes del ingreso a la educación superior y durante el cursado de sus propuestas formativas.

*De elegir por descarte a sentirse incluida*

En el transcurso de la cursada del profesorado en inglés Mariana comienza a sentirse “desganada”, no quiere ir a clases y no sabe qué le pasa. Piensa que debe compensar sus desventajas, aquello que “no le sale” y que, por ende, necesita “más esfuerzo”. Empieza a confrontarse y cuestionarse a ella misma preguntándose qué es lo que le está pasando y cómo puede ser que no le guste lo que “eligió”:

*“Veía también a mis compañeros que tanto les gustaba y eso me hacía sentir peor todavía, porque pensaba ‘¿por qué a ellos les gusta? ¿Cómo hacen? ¿por qué a mí no me gusta?’. Entonces eso también me hacía sentir mal. Me sentía menos que los demás en algún punto. Como que no podía llegar, ni siquiera sentimentalmente, a lo que ellos sentían por la carrera, ni tampoco a las notas, ninguna de las dos.*

Ahmed (2020) plantea que “la decepción puede involucrar una narrativa ansiosa de autoduda” (p. 7) que no nos permite cerrar la brecha entre lo que sentimos y lo que se supone que debemos sentir. Así lo observamos en el fragmento anterior del relato de Mariana quien, en comparación con otrxs, no se siente como “debería” y esto la lleva a sensaciones de inferioridad que la entristecen y conmocionan sus certezas:

*“Tenía un conflicto más que nada con eso de ‘no me conozco a mí misma, elegí esto y no era’... Me quería convencer de que ‘sí, sí, me gusta, me gusta, ya va a salir bien’”.*

Tampoco conocía a nadie que hubiera dejado una carrera antes y la sola idea de cambiarse de carrera le parecía “una locura” porqué suponía “perder” o “desperdiciar” un año de su vida. La sensación de “perder/desperdiciar” tiempo se relaciona con la concepción utilitarista propia del capitalismo que mencionábamos antes y suele conducir a la invisibilización de procesos de aprendizaje diversos y a las trayectorias educativas no lineales. Se opera así un “ajuste”, al decir de Garcia Salord (2010), en los tiempos de trabajo y de aprendizaje desde una lógica reduccionista en donde el tiempo académico “es tiempo de producción de méritos y es cronométrico: lineal en su secuencia y previsible en sus resultados” (p. 114).

Pero, también, podemos observar una moralización respecto del uso del tiempo. Siguiendo a Ramos Torre (2009) el tiempo en tanto recurso no sólo puede ser mercantilizado sino que también puede ser moralizado de acuerdo a criterios referidos al deber y el bien. La moralización del tiempo, en este sentido, se ordena en función de “los propios ideales y obligaciones morales, siendo el mismo tiempo un bien moral con el que uno paga sus compromisos con los demás” (p. 58). Ese compromiso se estableció, implícitamente, con quienes hicieron aquel sacrificio inicial para que “pudiera estudiar”, es decir, su familia, pero también con ella misma en tanto que había construido una imagen de sí como “buena estudiante”. Por tanto, esta primera experiencia en los estudios superiores le produce desilusión a Mariana tanto en relación consigo misma como al proyecto de estudiar en general: *Hasta pensé en seguir trabajando y no estudiar nunca más*. De este modo, coincidimos con Larrosa (1995) en que los dispositivos pedagógicos que se ponen en juego en las instituciones educativas no implican exclusivamente el aprendizaje de un cuerpo de conocimientos “exterior” al sujeto, sino que regulan y modifican la experiencia del sujeto consigo mismo, es decir, la experiencia de sí.

En el caso de Mariana, la frustración que siente la lleva a los autorreproches y al sentimiento de culpa por estarse transformando en “una carga” para su familia por no estar aportando económicamente al hogar ni estar “avanzando” en la carrera. No obstante, finalmente llega la decisión de cambiarse de carrera y de institución. Así, se da un plazo temporal para definirse: la mesa de examen de diciembre. En ella, rendiría una materia que había desaprobado varias veces por lo que piensa que si desapueba nuevamente dejará la carrera. En esta decisión también tiene peso el conocer a otras personas que habían cambiado de carrera y que habían pasado por experiencias similares. Igualmente, este cambio es vivido con tristeza y vergüenza:

*“Me sentía triste, un poco decepcionada por haber elegido mal. Esa semana estaba decepcionada, decía ‘al final estuviste un montón de tiempo pensando y no...’. Y un poco avergonzada me sentía. Al principio no quería ni decirles a mis amigas”.*

Pasado un breve periodo de “estar tirada en la cama”, su madre le ofrece ayuda para investigar otras posibilidades de estudios y comenzar la Lic. en Relaciones del Trabajo en la UNRaf, una carrera que mantiene el enfoque humanístico y la feminización de su matrícula tal como los profesorados. Mariana comenta que en esta elección privilegia algo que “le guste” en contraposición con lo que “piensa el resto”. Sin embargo, también ocupaba un lugar importante algunos compromisos morales:

*“Mi abuela se enfermó en el primer año de la carrera que me gusta. Yo le decía ‘No te preocupes, me voy a recibir, no me voy a casar, voy a tener mi propia plata’. También para mi mamá y mi papá... Al principio era esto de no defraudarlos, porque no estudiar y trabajar era un poco así”.*

En la nueva carrera nota de inmediato una sensación diferente que ella atribuye a que disfruta de sus contenidos: “tenía ganas de ir a cursar” y además encuentra un espacio donde sus dudas o “falta” de conocimiento eran alojadas:

*“Cuando nadie hablaba [lxs profesorxs] decían ‘hablen, no importa si se equivocan’ y eso yo creo que jamás lo escuché en el instituto. Y eso también me hacía sentir bien y fue por qué nunca me dio vergüenza opinar.”*

*“Yo me sentía como re parte, todos los profesores sabían mi nombre y siempre opinaba, y me sentía cómoda, y me sentía cómoda hasta con la gente de alumnado, como que vos ibas y ya sabían tu nombre, y jamás en la vida me pasó eso en el instituto. Ahí no sabían ni quien eras, y si no ibas mejor, porque no iban a querer atenderte. [En UNRaf] Me sentía como parte, era diferente, era otro mundo. Me sentía más incluida.”*

Entendemos, entonces, que no sólo las planificaciones curriculares y la revisión de los diseños de los planes de estudio hacen una diferencia en el acortamiento entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales, sino que los modos en que una institución acoge a un sujeto pueden marcar la diferencia entre permanecer o ser expulsado. Observamos, además, que esa expulsión es significada por Mariana como una falla propia, o al decir de ella, una “equivocación de mi parte, personal”. Este énfasis en “de mi parte” y “personal” muestra la autculpabilización que muchos sujetos asumen ante lo que suele denominarse como el “abandono” o el “fracaso” universitario.

## Reflexiones finales

En este artículo nos propusimos, en primer lugar, discutir algunas de las categorías que se utilizan en el sistema de educación superior que, si bien son herramientas para analizar el universo de lo social, tienen también, aún sin quererlo, un potencial performativo. Así, asumirse “desertorx” o plantearse “abandonar” los estudios superiores puede conllevar, como nos muestra la historia de Mariana, la sensación de ser “incapaz” de transitar una carrera y puede resultar en el alejamiento definitivo de los estudios superiores. Por lo tanto, es menester revisar las denominaciones que utilizamos y las características de lxs estudiantes que, en tanto docentes, estamos esperando en nuestras aulas. Así, la construcción de la categoría de *migrantes del sistema educativo* pretende aportar en esa discusión y abordar los desplazamientos y las fluctuaciones que pueden tener algunas trayectorias educativas.

En segundo lugar, la reconstrucción de la trayectoria educativa de Mariana nos llevó a conocer, en parte, su historia familiar, el lugar que la educación y el aprendizaje ocupaban en su narrativa y las expectativas respecto de ese proyecto que es “estudiar una carrera”. En este marco, el análisis de la dimensión temporal nos permitió una comprensión más profunda de los sentidos que se le otorgan a las propias trayectorias, en tanto que dar sentido es, entre otras cosas, ordenar temporalmente (Cristiano, 2020). A la vez, las diversas formas en las que se concibe el tiempo -como promesa a futuro, como recurso, como oportunidad o como limitante - aparecen en esta narrativa de manera recurrente. Por tanto, consideramos relevante indagar lo que las personas dicen y el lenguaje que utilizan para referirse a la experiencia temporal en tanto que configuran su cotidianidad (Ramos

Torre, 2009). En esta línea, Ricoeur (1983) plantea que “no tenemos acceso a los dramas temporales de la existencia por fuera de las historias contadas a ese respecto por otros o por nosotros mismos” (p.141). Así, el enfoque biográfico nos permitió acceder (al menos en parte) a lo que se construye como “mismidad” a pesar de los avatares del tiempo (Arfuch, 2007). En este sentido, para Mariana, la idea de ser “buena estudiante” se ve cuestionada y, posteriormente, resignificada a partir de los inicios en los estudios superiores.

Finalmente, consideramos que la construcción situada del conocimiento (Haraway,1995) aporta a los valores democráticos en tanto contribuye a garantizar el derecho a la educación mediante la construcción de políticas universitarias acordes con los territorios y sus sujetos. Esta construcción es un desafío constante que involucra a todo el sistema educativo y que supone no privilegiar únicamente la productividad en términos de los “logros alcanzados” en el menor tiempo posible sino valorar los procesos educativos y las biografías personales.

## Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2020). ¡Sonreí! *Revista Heterotopías*, (3)5, 1–12.
- Arcanio, M., Falavigna, C., & Soler, P. (2013). Ingreso y desconcierto: ¿Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuadernos de Educación*, (11)11, 1–13.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general II. Siglo XXI*.
- Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp. 201–204). Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). El ser social, el tiempo y el sentido de la existencia. En P. Bourdieu (Ed.), *Meditaciones pascalianas* (1ra ed., pp. 272–323). Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bracchi, C. (2008). Los “recién llegados” y el intento por convertirse en “herederos”. Un estudio socioeducativo sobre los estudiantes. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano *La Universidad como objeto de investigación*, Tandil, 30 de agosto al 1 de septiembre.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, (3), 3–14.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Cristiano, J. (2020). ¿Qué tiempo? ¿Qué sociedad? La idea de tiempo social. *Diferencia(s). Revista de teoría social contemporánea*, 11, 33–44.
- Fernández, T., Kunrath, R., & Trevignani, V. (2022). Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay. *Universidad Nacional del Litoral*. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249202/1/Perfil-de-ingreso.pdf>

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2018). Acceso y graduación en la educación superior en la Argentina. *Ciencia Hoy*, (160), 41–45.

García Salord, S. (2000). ¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida. *Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba*.

García Salord, S. (2010). El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1, 103–119.

Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.

Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12, 129–147. <https://doi.org/khg7>

Mancovsky, V. (2017). Por una pedagogía de “los inicios”. Ponencia presentada en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Córdoba, 15 al 17 de noviembre.

Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Paidós.

Marrero, A. (2006). El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 47–69.

Meccia, E. (2020). Una ventana al mundo. Investigar biografías y sociedad. En E. Meccia (Dir.), *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas* (1ra ed., pp. 25–60). Ediciones UNL.

Meynet, B. (2019). *Migración* [Archivo PDF]. <https://sael.org.ar/wp-content/uploads/2019/06/Palabra-de-mayo-Migracion.pdf>

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.

Ortega, F. (1999). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Narvaja Editor.

Acífico, A., Mántaras, M. B., Trevignani, V., Sejas, C., Beltramino, T., Tarabella, L., Ferreyra, E., & Voza, P. (2017). Trayectorias educativas en la articulación de niveles: el caso de los egresados secundarios de la provincia de Santa Fe-Argentina y la Universidad Nacional del Litoral. Ponencia presentada en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en educación superior, Córdoba, 15 al 17 de noviembre.

Panaia, M. E. (2014). La inclusión de la mujer en la profesión de ingeniería. *Virajes*, 16(1), 19–43.

Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.

Ramos Torre, R. (2009). Metáforas del tiempo en la vida cotidiana: una aproximación sociológica. *Acta Sociológica*, 49, 51–69.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Seuil.

Ripamonti, P. C., & Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 85, 291–316.

Rizzo, A. C., & Vercellino, S. (2022). El ingreso a la universidad: dimensiones epistémicas, sociales e identitarias involucradas. El caso de los/as ingresantes a la licenciatura en sistemas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Revista Pilquen*, 1, 1–28.

Rubino, J. (2011). La construcción de una identidad. *El Satélite*, 111, 9–25.

Santos Sharpe, A. (2018). *Discontinuar los estudios en la universidad: un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/79760/CONICET\\_Digital\\_Nro.5b7e3498-e10d-4575-9696-5ab333bc32a4\\_A.pdf](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/79760/CONICET_Digital_Nro.5b7e3498-e10d-4575-9696-5ab333bc32a4_A.pdf)

Secretaría de Políticas Universitarias. (2021). *Síntesis de información: estadísticas universitarias 2020–2021*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_2020-2021\\_sistema\\_universitario\\_argentino.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf)

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005625.pdf>

Tinto, V. (2021). Ingresos e ingresantes a la universidad. *Pensamiento Universitario*, 20, 172–180.

Vercellino, S., Gibelli, T., & Chironi, J. M. (2022). Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *RAES*, 24, 25–45.

Vercellino, S., Goin, M., Lovos, E., Gallo, A., & Chironi, J. M. (2017). Educación superior y relación con el saber: presentación de una propuesta de investigación. Ponencia presentada en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Córdoba, 15 al 17 de noviembre.

Viñao Frago, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 9–45. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A>

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.00>

**Fecha de recepción:** 19-08-2024

**Fecha de aceptación:** 05-11-2024