

**INGRESO Y DESCONCIERTO: ¿NUEVAS PREGUNTAS Y VIEJAS
ESTRATEGIAS? SOBRE LOS JÓVENES, LA RELACIÓN CON EL
CONOCIMIENTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES**

**ENTRY INTO COLLEGE AND BEWILDERMENT: OLD QUESTIONS AND NEW
STRATEGIES? ON YOUNG PEOPLE, THEIR RELATIONSHIP WITH
KNOWLEDGE AND THE BUILDING OF THEIR SUBJECTIVITY**

**Mariana Zoé Arcanio
Carla Falavigna
Paula Soler***

En este escrito nos interesa describir cómo es vivido por los jóvenes el proceso de terminar la escuela secundaria e ingresar a un espacio desconocido: el de la universidad. Para ello, analizamos, por un lado, la conmoción y el desconcierto que esto genera, y, por el otro, cómo se juegan las condiciones de posibilidad y las trayectorias escolares en este tránsito por esta nueva institución.

Así, ponemos en tensión estas 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. Además, consideramos qué estrategias se ponen en juego, desde lo subjetivo, para permanecer allí.

En este sentido resulta de suma importancia analizar la construcción que los ingresantes realizan de su relación con el saber y cómo la relación con el conocimiento “universitario” abre ciertas rupturas y preguntas.

Este escrito es producto de nuestra participación como integrantes en el Programa de investigación: “Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades” dirigido por el Dr. Facundo Ortega, que tiene lugar en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

* Programa de Investigación: “Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades”, Centro de Estudios Avanzados (CEA). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. CE: mz.arcanio@conicet.gov.ar - carlafalavigna@conicet.gov.ar - solerpaula@hotmail.com

Escuela secundaria – Ingreso – Universidad – Trayectorias escolares –
Acontecimiento

In this paper we are concerned with the task of describing how the process of completing high school and entering into an unknown milieu, like college, is experienced by young people. To that end, we first analyze, on the one hand, the shock and bewilderment to which such event gives rise, and, on the other hand, how the students' possibility conditions and their educational background are brought into play in their transition to this new level of education.

Thus, the different and heterogeneous educational and life experience that young people bring with them are put in contrast with the "homogeneous" practices that the university asks all individuals who want to join it. Furthermore, we consider what strategies they bring into play, from their subjectivity, in order to stay in college.

In this respect, it is extremely important to examine how entrants to college construe their relationship with knowledge and how their relationship with "academic" knowledge determine certain fissures and raise new questions.

This paper is the result of our participation as members of the research program: "College Admissions. The relationship with knowledge and the building of subjectivity", conducted by Dr Facundo Ortega, that is under way at the Center for Advanced Studies of the National University of Cordoba.

Secondary School – Entering College – University –
School Pathways – Event

I. Introducción

El tema del sujeto cognoscente y de la relación con el conocimiento ha sido objeto de diferentes modalidades de abordaje; las distintas corrientes de la psicología

han definido, también de modos diferentes, el lugar y la relación que tiene el sujeto con respecto a los objetos de conocimiento. En este espacio, en cambio, no nos interesa abordar las estrategias o procesos realizados por los alumnos para “aprender” un nuevo cuerpo de conocimientos sino cómo es vivido por los jóvenes este proceso de terminar la escuela secundaria e ingresar a un espacio desconocido: el de la universidad.

Nos importa ver cómo en este pasaje se resignifican construcciones sociales y legitimadas de lo que es ser alumno universitario.

Tensionamos las trayectorias escolares diferentes, heterogéneas que traen los jóvenes, con las prácticas “homogéneas” que la universidad pide para todos los sujetos que quieren ingresar en ella. Además, analizamos qué estrategias se ponen en juego, desde lo subjetivo, para permanecer allí.

Comparamos notas sobre las formas singulares de relacionarse con el conocimiento y la construcción de subjetividades que hemos construido a lo largo de nuestro trabajo de Investigación SeCyT,¹ enmarcado en el Programa “Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades”² y nuestros proyectos de Beca CONICET particulares,³ así como proyectos de beca de Extensión.⁴ Es desde todos estos espacios de trabajo que sistematizamos y problematizamos la temática del ingreso a la universidad, para esta ponencia.

II. Sobre el trabajo de campo

Desde un diseño cualitativo, se realiza un estudio intensivo que permite investigar la problemática dentro de su contexto de producción y, además, analizar la dinámica y los atravesamientos histórico-sociales que se ponen en juego en ella.

Se utilizaron como técnicas de investigación:

¹ Proyecto de investigación “Universidad y Escuela Secundaria. La construcción del horizonte temporal en jóvenes de sectores desfavorecidos”. Dirigido por Facundo Ortega y Co-dirigido por María Elena Duarte Subsidiado por SECyT, período 2010-2011. Universidad Nacional de Córdoba.

² Programa dirigido por Facundo Ortega y Co-dirigido por María Elena Duarte, Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Resolución Nº 177 (2009).

³ Proyectos de Beca CONICET: “Efectos de género en la relación con el (los) conocimiento(s). Narrativas, performances y trayectorias en el ingreso a los estudios superiores” (Arcanio, Mariana Zoe). // “Pasaje Escuela Media-Universidad. Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: entre la universidad, el pueblo y el trabajo” (Falavigna, Carla).

⁴ Beca de Extensión SEU-UNC “Trabajando en la construcción de la universidad como una alternativa posible al pensar un proyecto de vida”. (Soler Paula y Melto Belén) y “Reconstruyendo vínculos con el conocimiento: intercambios entre el IPEM Nº 175, la Comunidad de Villa Azalais y la UNC” (Soler, Paula y Gabetta, Evangelina).

-Grupos de discusión y talleres con ingresantes (del último año del secundario y del primer año en la carrera) de distintas escuelas públicas de Córdoba y del interior de la provincia.

-Encuestas semiestructuradas a alumnos del último año de una escuela secundaria pública de la Ciudad de Córdoba.

-Observaciones áulicas durante el último año de la secundaria y durante el ciclo de nivelación 2009 en Psicología.

-Encuestas abiertas, vía correo electrónico, a alumnos de las cohortes 2005-2006 que no se matricularon en los años siguientes.

-Encuestas semiestructuradas a alumnos que en el año 2009 cursaban materias de 4º y 5º año de la carrera.

-Entrevistas en profundidad en distintos momentos de la carrera: cursillo de nivelación, primer año y último tramo de la carrera.

Dentro de un marco de trabajo etnográfico, en las entrevistas se indagó sobre las trayectorias individuales y los posicionamientos sucesivos acerca de la participación en el trabajo académico y sus relaciones con el conocimiento.

Centrarnos en la producción de sentido en torno a su relación con el conocimiento nos permite, a su vez, considerar cómo perciben sus propias trayectorias educativas, en distintos momentos temporales.

Reconstruir ese proceso en el primer año de la universidad, a partir del análisis de entrevistas y la sistematización de talleres con ingresantes, nos permitió explorar la producción de sentido acerca de “ser universitario” y cómo es significada la experiencia de transición de la escuela media a la universidad; analizando las recurrencias, las repeticiones, lo que se reitera; pero también aquellas enunciaciones que, de alguna manera, marcaban diferencias acerca de la relación con el conocimiento.

Entendemos por “ingresantes” a quienes atraviesan el pasaje del nivel medio a la universidad; pues entendemos al ingreso como un pasaje desde el último tramo de la escuela secundaria hasta los primeros años en los estudios superiores.

La relación con el saber no es un modo de relación fijo e inamovible, sino temporal. De aquí la importancia en este escrito, de trabajar los distintos momentos temporales: finalización de la escuela media, ingreso, primer año de la carrera; pues entendemos que la relación con el conocimiento se encuentra atravesada por la dimensión

temporal: la historia y las situaciones particulares que atraviesa el sujeto a lo largo de su vida y lo llevan a posicionarse de distintos modos ante el conocimiento.

III. Los jóvenes, en la secundaria, mirando a la universidad

Cuando los jóvenes miran a la universidad desde la secundaria ésta se avizora como amenazante, desconocida y compleja; lo que es vivenciado por estos jóvenes con mucha angustia e incertidumbre. Las frases de los jóvenes remiten a un *pathos* (Angenot, 2010) que define sentimientos y emotividades intensas a nivel subjetivo:

“El último año implica, para mi, que termino la seguridad, que me espera un futuro incierto”; “Terminar el secundario implica terminar una parte de mi vida, que va a asegurar mi futuro y empezar otra muchísimo más compleja que es la facultad”; “Pensamos y creemos que todo va a ser muy difícil de ahora en adelante...”; “...el miedo y todo esto que sentimos al terminar esta etapa...”; “Yo no veo la hora de terminar el secundario, pero a la vez me pone triste la idea de saber que nada va a ser como antes, me aterra...”.

A estas modificaciones -que perciben y pre-dicen- en el orden de la construcción de sus subjetividades, se le suman otras del orden de la construcción de la relación con el conocimiento. En entrevistas realizadas a jóvenes que están terminando la escuela secundaria, encontramos como recurrencia 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. Esta nueva trayectoria se construye, en el imaginario de éstos 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”*), entre la obligación y el placer. Así, los jóvenes piensan a la universidad desde el secundario como un cambio drástico en las formas del estudiar y del aprender:

“Si ahora estoy una semana para leer tres hojas que entran en la prueba....imagínate cuando me den un libro, me muero”, “la única forma de que me vaya muy bien en una prueba es leyendo y repitiendo, leyendo y repitiendo, no se si en la facultad voy a poder memorizar así, todo...”, “mi

única esperanza en la facultad es que dicen que muchas materias son con múltiple opción eso me da más tranquilidad, como que es mas fácil, capaz aprobas sin saber taaaanto”, “va a ser distinto en la universidad porque ahí si vas a estar interesado, porque vas a leer algo que te re gusta”, “me dan unas ganas de estudiar en la universidad, porque voy a estudiar lo que realmente me gusta”.

Puede distinguirse, en los decires de estos jóvenes, que existe una estrecha relación entre las prácticas de conocer desarrolladas en la escuela primaria y secundaria y las estrategias de evasión. De acuerdo con Ortega (2008), desde el rito de pasaje que tiene lugar en la entrada a la primaria, el niño advierte que jugar a ser adulto lo ha introducido en un sistema del que solo podrá salir escapando o transgrediendo. En la secundaria, perfeccionará sus estrategias de evasión cuya característica es: rodear el conocimiento sin tocarlo y al mismo tiempo demostrar que se ha entrado en él.

Para Ortega (2008) el poder trabajar activamente con el conocimiento, o el “hacerse cargo” de los conocimientos, no como algo depositado en un libro (lo que en el secundario se denomina “manual” y luego, ya en la universidad, “apunte”), en los docentes o en la misma institución, replantea la cuestión del soporte social de esos constructos: la mayor permisividad en la escuela choca en última instancia con la obligación de estudiar, de permanecer en el aula; así la escuela asume progresivamente para los niños y los jóvenes el monopolio de la obligación.

Al ingresar al sistema universitario se juegan fuertemente esas trayectorias, el peso de los años de escolaridad primaria y secundaria; en donde por lo general la relación con el conocimiento se maneja en términos unívocos, es decir, hay un saber, que alguien lo posee y “lo que se debe hacer” es conocerlo y reproducirlo. Esta forma de relación con el conocimiento muchas veces tropieza, choca, con en el modo en que se supone que tendrían que posicionarse en la Universidad (Ortega et al, 2010).

Nos preguntamos: ¿cómo es vivido este choque al ingresar a la universidad?, ¿qué es lo que “pide” la universidad?, ¿cuáles son las (*nuevas o viejas*) prácticas escolares que se requieren para permanecer en ella?, ¿se construyen también desde la docencia, rodeos y atajos en relación al conocimiento, a su construcción y transmisión?, ¿qué se puntúa en la evaluación, qué se considera como válido y legítimo?, ¿se produce una verdadera ruptura en las prácticas del conocer, o finalmente se perpetúa la continuidad de este modo de relacionarse con el conocimiento a lo largo de los primeros

años en la universidad?, ¿cuándo se produce esta ruptura?, ¿cómo esto es vivenciado por los sujetos?, ¿qué marcas deja en las subjetividades de los jóvenes?

IV. Ingresar y permanecer en la universidad ¿Nuevas preguntas y viejas estrategias?

En el análisis de las entrevistas, encuestas y grupos de discusión realizados con ingresantes aparecen algunas recurrencias y reiteraciones que nos remiten a analizar cómo, en el ingreso a la universidad, se reproducen estrategias de evasión y rodeos del conocimiento aprendidos a lo largo de todo el pasaje por la escuela media. Pero también, en estas recurrencias, hallamos indicios sobre cómo el enfrentarse con una cultura académica, que desconocen, ubica a los ingresantes en la posición de tener que realizarse nuevas preguntas sobre su propia relación con el conocimiento. Tomaremos aquí las sistematizaciones realizadas desde el quipo de investigación sobre los registros realizados por Alumnos Tutores de la carrera de Psicología a partir de las consultas diarias que los jóvenes hacían a tales tutores, ya que resultan paradigmáticas para pensar cómo las preguntas acerca del cómo “estudiar” marcan no solo la permanencia de una relación evasiva con el conocimiento sino que también inauguran dudas e inseguridades que permiten ponerla en cuestión.

Podemos observar como recurrente en sus decires y preguntas una demanda explícita acerca de qué y cómo estudiar; recuperando –para esto- las mismas lógicas de relación con el conocimiento donde éste se construye como algo ajeno, exterior: “*no entiendo esto, me lo puedes explicar*”, “*me puedes explicar (...) por las dudas que te acuerdes de algo*”, “*¿Qué es lo importante de este texto?*”, “*¿qué está bien poner en el práctico?*”, “*¿es importante acordarse de los autores de los textos del cursillo?*”.

Advertimos una demanda explícita muy marcada: *decime, qué tengo que hacer para aprobar el cursillo de nivelación*. Ahora bien, junto con esta demanda, lo que aparece son preguntas que nos dicen no solo acerca de lo que permanece sino también lo que parece modificarse en las prácticas de estudio.

En relación con lo que permanece, en el secundario las prácticas de estudio remiten a formas memorísticas y de repetición de los contenidos. En palabras de un ingresante:

“Yo estaba re contenta. Estuve una semana acá, estudiando, creyendo que era múltiple opción pero cuando me enteré que era a desarrollar me quise morir...”, “yo hasta estudio haciéndome posibles preguntas que creo que me van a preguntar en el parcial”, “¿Dónde busco los distintos puntos que nos pueden llegar a tomar?”.

Ahora bien, en relación a lo que cambia en eso que permanece, parece relacionarse con lo que interpretan como nuevas demandas por parte de los docentes. Los ingresantes plantean que están acostumbrados a que el docente sea directivo. Tomando sus palabras, ellos dicen:

“en la secundaria te enseñaban que lo único que valía era lo que el profesor te daba”. Pero ahora: “no entiendo que quieren...”; “en los teóricos cada profesor te da su idea y eso te pierde (...) te hacen preguntas capciosas, te hacen todo un embrollo y no sabes 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 haces. Acá es como que te dan mucha libertad y no estas acostumbrado a eso”, “ser crítico es ser independiente, antes dependía, ahora llegue a la Universidad” “no sabemos que nos pueden llegar a tomar”.

Estas últimas enunciaciones plantean algo de lo que, entendemos, introduce algunas preguntas y genera ciertas rupturas en las prácticas de relación con el conocimiento. Al llegar a la Facultad algunos ingresantes interpretan que se les pide no sólo reproducción sino también algo más: “que sean críticos”; lo que genera ansiedades en función de que, dicen, no logran entender lo que se les pide: “¿cómo ser críticos?”.

Hay un saber que es puesto en cuestión y unas prácticas que, parece, ya no resultan de todo efectivas en lo que los docentes y la institución les proponen. Resulta pertinente, en ese sentido, pensar la construcción que los ingresantes realizan del curso de nivelación como un lugar de indefinición, de incertidumbre. Entre dos situaciones que imaginaban como seguras, “ser” estudiante secundario y “ser” estudiante universitario, se crea un espacio que se significa como diferente; como un lugar de apertura en la que se ponen en tensión y se problematizan las trayectorias académicas que atraviesan las historias de vida y los recorridos, de cada uno de los ingresantes, con el conocimiento.

V. Ingreso: desconcierto y condiciones de posibilidad

Tomando lo planteado anteriormente, podríamos pensar al ingreso como un momento en el que se conmoverían algunas de las construcciones producidas a lo largo del paso por el sistema educativo; sobre todo en relación a lo que sería “*estudiar*”, “*conocer*”, “*tener éxito o fracasar*”. Los jóvenes relatan que suponían (y por lo tanto ya era pensable y esperable) que, al ingresar, iban a tener “*que estudiar más*”, “*un montón de material*”; y no tener “*tanto tiempo al vicio*” ni “*el mismo contacto que se tenía en el cole con los profes*”. Ahora bien, las preguntas que los sujetos realizaban en ese momento: “*decime qué hago, qué estudio*”, “*cómo es ser crítico*”, nos dejan entrever que hay algo del orden de lo impredecible, lo incalculable que se produce allí.

Pensar en esto nos permite abrir distintas reflexiones en torno al espacio del ingreso. Por un lado, estas preguntas ponen de manifiesto un sistema educativo que sostiene, como decíamos anteriormente, relaciones evasivas con el conocimiento. Los jóvenes frente a esto nuevo, y desde lo conocido, hacen reiteradas preguntas que refieren a formas evasivas con las que ellos venían estudiando y entendiendo el estudio: “*¿qué parte estudio?*”, “*¿cómo sé qué es lo que toman?*”. En este sentido, entendemos a estas preguntas como un pedido de un saber total que le devuelva algo de la seguridad perdida, es decir, no como demanda de otra cosa sino, más bien, como una forma de restituir lo perdido por haber ingresado a un lugar desconocido.

Por otro lado nos preguntamos qué efectos produce en los sujetos este momento que, generalmente, no tiene demasiadas referencias a lo vivido anteriormente. Si tenemos en cuenta la heterogeneidad existente de los alumnos que llegan a nuestra universidad, podemos pensar que esta brecha produce varios efectos y no uno.

Entendemos que el ingreso 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 si no, más bien, a partir de la experiencia (Badiou, 1999).

Para Larrosa (2009), acontecimiento y experiencia están en estrecha vinculación. La experiencia es definida, en principio, como “*eso que me pasa*”, lo que supone un acontecimiento que no depende de mí (de mi poder, de mi saber, de mis intenciones, de mi voluntad), otra cosa, diferente a mí (a lo que yo sé, a lo que yo digo, a lo que yo pienso, a lo que yo puedo, a lo que yo quiero); es decir: supone la alteridad, lo otro, la exterioridad. A su vez, también supone que eso que me pasa *me* pasa a mí (no

frente a mí o ante mí) sino *en* mí. Es el sujeto el lugar de la experiencia. 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). De lo que se trata, entonces, es de un sujeto expuesto y abierto a su propia transformación.

Retomando las palabras de los jóvenes, podemos pensar que este momento nuevo que conforma el ingreso, en lo imaginado y lo experienciado, puede ser un acontecimiento que tenga el carácter de una experiencia, siempre y cuando las trayectorias de estos jóvenes operen como condición de posibilidad. Que esas condiciones de posibilidad del acontecimiento produzcan una experiencia diferente en su relación con el conocimiento, implica poder modificar las prácticas evasivas del conocer para implicarse en una nueva cultura disciplinar; con las complejidades que eso supone. Pasar de una demanda, formulada en términos de “decime”, a una pregunta en la que ellos estén implicados como sujetos, al preguntarse por lo que significa qué es “*ser estudiante universitario*” y qué implica “*estudiar una carrera universitaria*” nos hablaría de un momento en el que algo sucede, “*algo me pasa*” y me transforma; sin poder obviar ya más la puesta del acontecimiento.

¿Pero cuáles son las condiciones de posibilidad para que eso suceda? ¿Qué trayectorias, capitales, intereses y relaciones, se tienen que producir para que algo pase en el orden de las prácticas del conocer? Y un poco más acá: ¿qué ocurre antes de esa posibilidad, con aquellos para quienes el acceso al conocimiento universitario está vedado desde sus comienzos o es un impensable? Y un poco más allá: ¿Qué pasa con aquellos que, logrando ingresar, y aún antes de la posibilidad de una transformación en sus prácticas del conocer, no logran permanecer porque la ausencia de capitales específicos y los modos con los que la universidad los acoge no se los permite? Y en estas preguntas una recurrencia: ¿Cómo reciben las facultades a aquellos jóvenes que distan del “alumno imaginado” para el ingreso universitario?

Los juegos intelectuales y las prácticas 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 saber, para qué y porqué (Falavigna y Arcanio, 2011).

VI. Reflexiones finales: ¿trayectorias desiguales en una institución para iguales?

En algunos casos, como veíamos, el desconcierto y las incertidumbres que producen el ingresar a una cultura disciplinar desconocida genera ciertas preguntas que podrían producir modificaciones en la relación con el conocimiento. Pero muchas veces, esa misma situación –más que operar como condición de posibilidad de un acontecimiento– produce la expulsión de aquellos que no cuentan con los capitales y trayectorias necesarias; o que no han tenido oportunidad ejercitar las actividades intelectuales que les permitan introducirse a esa nueva cultura, no solo disciplinar, sino también institucional.

Los jóvenes que intentan ingresar en la universidad forman parte de un grupo social diverso y heterogéneo y que, por lo tanto, no vivencian una única experiencia escolar en la escuela secundaria; lo cual –sumado a ciertos criterios homogéneos que la universidad solicita para permanecer en ella– hace que el modo subjetivo de relacionarse con el conocimiento y transitar los estudios superiores sea, no sólo diferente, sino también, decididamente desigual.

Al ingresar en la Universidad, los jóvenes deben desplegar cierto capital cultural y determinadas estrategias que le permitan ingresar y permanecer en ella. Ahora bien, los recursos que los estudiantes pueden movilizar en esta etapa, se encuentran ligados a los capitales adquiridos hasta el momento: “para triunfar, se necesita mostrar conocimientos y habilidades precisas, sensibilidades artísticas y criterios estéticos, formas de comportamiento y de ser específicas que normalmente se aprenden en la familia y en la escuela” (Casillas, 2000).

Al mismo tiempo, en la universidad generalmente los docentes se manejan, esperan y organizan sus clases a partir de un “perfil de alumno” con ciertas características particulares. Esto es, un alumno que debería contar con ciertos conocimientos, ciertas estrategias cognitivas y determinado capital cultural; construcción ideal que dista considerablemente de la heterogeneidad real de los jóvenes.

Esta situación pone en evidente desventaja a aquellos que no han tenido las posibilidades de adquirir e incorporar los conocimientos, habilidades, capitales, saberes necesarios para permanecer en la universidad, lo que nos permite pensar a la universidad como un espacio que reproduce la exclusión y la desigualdad social.

Sabemos que hacernos preguntas en relación al ingreso, implica también desmontar y descentrarnos de nuestras propias trayectorias académicas en la

universidad; investigar y reflexionar en relación a una institución de la cual formamos parte exige una dura tarea de des-naturalización. La naturalidad de nuestras prácticas y relaciones producen esa apariencia de objetivación de aquellas instituciones de las que somos parte constitutiva. “Al realizarse en estructuras sociales y en estructuras mentales adaptadas a esas estructuras, la institución instituida hace olvidar que es la resultante de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de **lo natural**” (Bourdieu 1996 en Ortega, 2003).

Hacer-nos preguntas en relación a cómo la Institución Universidad recibe a los jóvenes y sus trayectorias diversas y heterogéneas, y pensar en estrategias para mejorar las condiciones de posibilidad no sólo para ingresar y permanecer sino también, para que puedan experimentar un acontecimiento nuevo en sus formas de relacionarse con el conocimiento, es un desafío que continúa interpelándonos.

Bibliografía

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial
- Bourdieu, P. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la Cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Casillas, M et al. (2000). “Origen social de los estudiantes y trayectoria estudiantil en la universidad de veracruzana”. En *Revista de la Educación Superior* No. 142, Abril-Junio de 2007, ISSN: 0185-2760.
- Falavigna, C. y Arcanio M. Z. (2011). “Redes teóricas sobre la noción “la relación con el saber”. Elementos para el análisis de una noción en construcción”. En: *Revista IRICE. Nueva Época*, Nº 22, En prensa.
- Larrosa, J. (2009). “Experiencia y alteridad en educación”. En; Larrosa, J y Skliar, C. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homosapiens ediciones.
- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Argentina: Editorial C.E.A, U.N.C.
- Ortega, F. (2003). *La universidad. Entre la gestión y el conocimiento*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Argentina: Niño y Dávila.

Ortega, F.; Duarte, M. E.; Falavigna, C.; Arcanio, M. Z.; Soler, P.; Melto, B. (2010).
“Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria”. En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, SECYT, Universidad Nacional de Córdoba.