

# Ingresar a la Universidad: Un enfoque antropológico

Roxana Mercado

Roxana Mercado es Alumna  
de la Maestría en Investigación  
Educativa e Investigadora del CEA

ESTUDIOS • Nº 7-8  
Junio 1996 – Junio 1997  
Centro de Estudios Avanzados de la  
Universidad Nacional de Córdoba

El acceso libre a los estudios superiores, producto de factores económicos, políticos y sociales —que no analizaremos aquí— desembocó en un aumento en los niveles de escolaridad, y generó en Argentina un ingreso masivo a las universidades (pero no se crearon las condiciones para que la mayor parte de los alumnos terminaran sus estudios). Citemos, por ejemplo, los treinta mil postulantes que se presentaron a la Universidad Nacional de Córdoba en el año 1995, de los cuales se estima que más del 50% abandonó sus estudios en el pasaje de primer a segundo año y menos del 20% concluirá sus estudios, de acuerdo a las proyecciones que podemos hacer desde la estadística.<sup>1</sup>

En la actualidad, el ingreso se ha instrumentado en forma sistemática con la creación (en 1991) de los Ciclos de Nivelación para todas las carreras de la Universidad Nacional de Córdoba, con modalidades de organización diferentes para cada una de ellas en cuanto al tiempo de cursado y a las exigencias. En la carrera de Derecho, la nivelación encuentra incluso un anclaje institucional; estos ciclos que en sus comienzos eran coordinados por personal *ad hoc*, constituido para resolver la eventualidad, hoy tienen carácter de asignatura en la currícula oficial.

La argumentación a favor de estos ciclos se basa en el hecho de que la Universidad debió hacerse cargo de llevar a los ingresantes a una base común de conocimientos adquiridos y disposiciones en relación al estudio, que el sistema de educación secundaria, según ellos, no podía garantizar.

---

1.- Estos porcentajes se estimaron a partir de datos extraídos del *Anuario estadístico* que publica el Departamento de Estadísticas de la U.N.C. y de la encuesta estudiantil que se realizó en el Centro de Estudios Avanzados en el año 1992.

Estas son algunas apreciaciones:<sup>2</sup>

E: ¿Qué percepción tiene del rendimiento de sus alumnos cuando hace evaluaciones escritas?

- Que hay un salto al vacío de la secundaria, sí, sí. Eso está claro.

E: ¿Por qué lo dice?

- Porque vienen con un desconocimiento del lenguaje. Es decir, no saben comunicarse, no saben escribir, no tienen ortografía... Yo he tenido el año pasado un grupo extraordinario de gente muy inteligente. Pero, los varones, por ejemplo, yo los distingo enseguida, son monserratenses (Colegio Nacional de Monserrat), la mayoría. ¿Qué quiere decir eso?

E: ¿Qué quiere decir eso?

- Saque sus propias conclusiones usted. ¡Qué sé yo, que en el secundario no se exige nada!

(Jefe de Trabajos Prácticos primer año - Derecho)

- El alumno generalmente, en la universidad, yo a eso lo veo, ¿no? cada vez viene... Cada vez viene con menos bagaje, menos armas... Y yo que tengo chicos en el último año del secundario, comparo con... cuando yo estaba en el secundario, que nos daban el libro de tal, el libro de cual. Y ahora, los chicos vienen con la guía de tal, viene pre-digerido, porque ya viene pre-digerido el asunto... Entonces viene el chico a la universidad y se encuentra con este monstruo, y dice: "¿Todo esto me tengo que aprender?" No, no es todo esto, es decir, es lo fundamental de esto. Pero lo fundamental lo tiene que discernir usted, y la clase le va a ayudar, porque no hay como la vivencia, ¿cierto?

(Docente Titular, primer año - Derecho)

En algunos casos los docentes responsables de estos cursos llevan una estimación estadística respecto de los jóvenes que abandonaron el ciclo, pero cuando se trata de explicar el fenómeno de la deserción se argumenta desde el sentido común.

Planteamos que existen innumerables factores sociales, cognitivos y pedagógicos incidiendo en el problema de la deserción estudiantil, al que muchas veces se trató de abordar desde el fracaso o desde el rendimiento educativo sin lograr más que respuestas parciales ante tan densa problemática.

Cuando los jóvenes ingresan a la universidad, lo hacen cargando una larga historia escolar a sus espaldas, historia que marca prácticas cognitivas caracterizadas por la imposibilidad de transferir lo que se conoce al mundo inmediato.

---

2- Estos fragmentos han sido extraídos de la investigación "Docencia y deserción", a cargo del Dr. Ortega, que actualmente se desarrolla en el área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados. El tema se está trabajando con docentes de la carrera de Derecho de la U.N.C.

La escuela, en su oferta de “contenidos legitimados”, propone aquellos que guardan, cada vez, menos relación con el sujeto, con lo cual sólo contribuye a eliminar la comprensión conceptual y la menor posibilidad de resolver problemas.

Siguiendo a Aguerrondo<sup>3</sup> la propuesta didáctica debería respetar las características evolutivas y los intereses del sujeto del aprendizaje, y apostar, desde la teoría del aprendizaje, a un sujeto que aprende construyendo activamente el objeto de aprendizaje. Otra consideración que hace la autora tiene que ver con el tipo de conocimiento que transmite la escuela, que sólo adquiere validez social en tanto se haga eco y se adecue a las nuevas demandas de la sociedad: culturales, políticas y económicas.

Los aspectos mencionados cobran relevancia a la luz del concepto de “estrategias de evasión del conocimiento”,<sup>4</sup> según el cual se plantea, en términos generales, que los alumnos conocen a partir de las “apariencias” del conocimiento, en muchos casos desde una economía de lógica y reduccionismo rayana con lo extremo.

Este material es producto de la investigación acerca de la Deserción Estudiantil en la U.N.C. que se inició en 1992 en el área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados, coordinada por Facundo Ortega. En esta investigación se aborda el problema de la deserción universitaria desde la perspectiva de las “estrategias de evasión del conocimiento” como un enfoque global.

En algunos casos, la organización de la vida universitaria (carreras que no guardan correlato con las demandas sociales, planes de estudio con materias desvinculadas entre sí, conocimientos poco operativos y la casi inexistencia de instancias reales para ponerlos en práctica) brinda un campo apropiado para el mantenimiento de estas estrategias evasivas que fueron construidas con anterioridad.

“La universidad irrumpe para muchos alumnos como una elección de último momento que debería modificar la relación al saber, sin que se advierta —en muchos casos— que es necesario volver atrás en el orden del conocimiento, desandar las estrategias de evasión, superar la distancia del papel, sólo que ya es difícil encontrar un anclaje, un sentido, un problema que sea legítimo sin que implique la alienación del conocimiento; el retorno de los mensajes detrás de los discursos, con lógica y sentido, exige un re-aprendizaje, otra forma de relacionarse con el saber distinta de aquella profundamente consolidada, particularmente, en la escuela secundaria”.<sup>5</sup>

La investigación mencionada implicó la apertura de una serie de pistas que permitirían delimitar el problema del abandono de estudios universitarios, y también partir de él hacia otros tópicos vinculados con la deserción.

La elección de la carrera universitaria se constituyó en una de esas pistas. Muchos jóvenes que se habían inscripto en la universidad antes de 1991 (recordemos que es-

3.- Inés AGUERRONDO, “¿Cómo será la escuela del siglo XXI?”, en *¿Para qué sirve la escuela?*, Daniel FILMUS, compilador, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 1993.

4.- Facundo ORTEGA, *Los desertores del futuro*, edición del Centro de estudios Avanzados, Cuadernos del CEA, Serie Investigación 1997.

5.- Facundo ORTEGA, *Atajos*, en prensa.

te fue el año en que se resolvió la implementación de estos ciclos para todas las carreras), lo habían hecho en más de una carrera, o hasta en cinco, como el caso de una alumna entrevistada. Al parecer, con la oficialización de estos cursos, y debido a las exigencias para cursarlos y aprobarlos, se redujo considerablemente la inscripción indiscriminada. Esto último no implica una valoración acerca de los ciclos de nivelación, que por otra parte aún avivan polémicas; es sólo una observación que parece interesante considerar, remitiéndonos a la incidencia que estos cursos han tenido en los alumnos.

Concretamente nos preguntamos: ¿cómo sostienen los jóvenes la elección de la carrera universitaria a lo largo del primer año en la universidad?

Se parte de la hipótesis de que el sujeto elige una carrera con un alto grado de indeterminación. El ingreso a un campo social diferente (la universidad), que le plantea un juego regido por reglas para él desconocidas, implica el riesgo de exposición a situaciones de interpelación y conflicto que en la trama de las relaciones sociales (familiares, inter pares, con los docentes) iniciarán el proceso de confirmación o abandono de la carrera elegida.

El primer año en la universidad constituye un momento de particular importancia para el análisis socio-antropológico.

El inicio de los estudios superiores produce, en efecto, una ruptura con la trayectoria escolar del sujeto.

Una de las primeras reglas que se aprenden para poder jugar el nuevo juego es que:

- El alumno tiene mucha libertad. Si vos querés ir a la facultad, eso depende de vos... No están los profesores ni los preceptores detrás tuyo. Vos hacés lo que quieras... En general el trato con los docentes es distinto. No hay tanta comunicación como en el secundario, que vos, bueno, jodés con los profesores, charlás, macaneás un poco. Acá no; ya es más... todo es más serio. Es distinto el ambiente, nada que ver. Y más al principio, que es lo que más... más impacta.

(P.M., mujer, 19 años, Francés - Danzas Clásicas)

- Me parece que el estudiante no es consciente de lo que hace. No es consciente para nada. Vos vivís en una nube de pedo, así, en la adolescencia... Y todo es lindo, a veces, o todo es feo, depende de cada uno, de la responsabilidad no entendés... ¿qué es lo que es? no comprendés el concepto... La responsabilidad es que todavía no sé si estoy actuando bien, si estoy actuando mal, no sé si estoy invirtiendo... bien. Invirtiendo no capital monetario, sino capital humano.

(F.L., varón, 18 años, Cs. de la Información)

La inmersión en el campo universitario será sin dudas un camino a recorrer en el sentido de "conocer el juego", siguiendo a Bourdieu, plagado de conflictos y tensiones.

Bien podría decirse que estos conflictos (internos y externos) asumen, en relación

al entorno, la forma de una compleja trama en la cual el joven ingresante juega un papel protagónico.

Actores de reparto que en ocasiones definen guiones, los padres se transforman en un vínculo clave a la hora de formalizar decisiones en relación a la indeterminación. La presencia paterna se constituye así en un eje fundamental para observar las marchas y contramarchas de una elección.

E: ¿Qué hacen tus padres?

- Mi papá es médico y mi mamá es fisioterapeuta, pero no trabaja como fisioterapeuta. Trabaja en otra cosa.

E: ¿En qué es médico tu papá?

- Es clínico y cardiólogo, y es profe en la facultad de Medicina.

E: Así que vos ¡tenías que hacer Medicina!

- No, no. O sea, mi elección de Medicina, yo... desde chica. Y en quinto año, bueno, los últimos meses se te empiezan a aparecer de todas las facultades un montón de cosas y propuestas, y bueno, había muchas cosas que yo ni sabía que existían. Pero siempre fue Medicina lo mío. En un momento quise estudiar... o sea, quiero estudiar Relaciones Internacionales. Yo nunca me sentí como que... porque por ahí, lo podría haber sentido: "estudiá Medicina, estudiá Medicina". Al contrario, mis viejos, hasta el cursillo tenían miedo de que yo hubiera elegido eso por ellos. Y cuando yo dije, en un momento dije que me gustaría estudiar Relaciones Internacionales, mi papá se hizo un mundo pensando que él me había presionado.. Y yo ni siquiera me molesté en ir hasta la Universidad Católica a ver, porque yo sabía que no era lo que yo quería hacer. Que si hay algo que yo quiero ser en mi vida es médico

(L.G., 18 años, mujer, Medicina)

La presencia paterna en torno a la elección adquiere en algunos casos la forma de una negociación, que no siempre aparece demasiado explícita para el sujeto. Veamos cómo lo expresa P.M., 19 años, alumna del Traductorado de Francés (Escuela de Lenguas) y del Taller de Danza Contemporánea de Extensión Universitaria:

- Lo que pasó es que cuando decidí estudiar danzas, porque realmente me gusta, yo pensaba... ¿Qué será de mí el día de mañana con eso? Digo, no sé si yo iré a tener algún título, si iré a tener suerte. Entonces quería buscar alguna carrera para estudiar. Y la pregunta era: ¿Qué carrera? Entonces pensé, hice una cosa... entre todas las materias [del secundario], elegí la que más me gustaba, y la que más se relacionaba [con la danza]. Esa era francés. Pero no es una carrera que me apasione.

E: ¿A vos qué te apasiona?

- ¡La danza! [lo dice con risas]

E: Cuando planteás esta cuestión de hacer danzas y de hacer idiomas, ¿qué te di-

cen en tu casa?

- Están conformes. Están un poco más conformes, por lo menos. Mi mamá siempre me decía que quería que estudiara otra cosa. Mi papá, que estudiara una carrera, como corresponde.

E: Pero ellos te apoyaron, de todas formas, cuando planteaste seguir danzas.

- Sí, sí. Aparte que mi mamá decía que sí era lo que realmente me gustaba, que lo hiciera.

E: Y tu papá ¿qué decía?

- Mi papá también, aunque él no estaba muy conforme. Decía "Con todas las carreras que hay... danzas" [ríe]. Pero lo acepta, lo acepta y me apoyan.

E: ¿Qué sucedió cuando planteaste hacer el idioma?

- Es como que todo se acomoda un poco.

Un dato que quizás permita contextualizar este fragmento es el que refiere a la profesión de los padres de esta alumna: el padre es médico cardiólogo y la madre tiene una licenciatura en Botánica, aunque no ejerce la profesión.

Cabe preguntarse, ¿qué es lo que "no estaba acomodado"? Al parecer, se suscita un conflicto entre los intereses de la hija, a quien "apasiona la danza" y los de sus padres, más preocupados por el futuro laboral. El relato de la joven deja entrever que los padres, aunque apoyaron manifiestamente la opción por la danza, "no quedaban conformes"; ella tenía que estudiar "una carrera, como corresponde". Sin embargo la percepción de la joven deja traslucir su convicción de protagonismo absoluto en la construcción de esta elección. P.M. deja de cursar francés a la semana de iniciado el curso de nivelación. Lo que sigue es el extracto de una entrevista que se realizó con posterioridad con la misma alumna:

E: En uno de los encuentros que tuvimos me contaste que estás pensando en inscribirte en una carrera. ¿Cómo es eso?

- En otra carrera. Bueno, eso he estado haciendo esta semana. La mayoría de las que me gustan son auxiliares de la Medicina... Pero no sé. Estoy muy, muy confundida con ese tema, porque no sé qué elegir.

E: ¿Por qué te interesan estas carreras?

- ¡Qué sé yo! No sé, siempre me gustó más eso. Pero es una cosa que, como te decía antes, me gusta, pero nada más. No hay una carrera en particular que yo diga: "Sí, esto es lo que quiero estudiar, me encanta". Ese es mi problema. Tengo mucho miedo al fracaso profesional. ¡Uh! Un miedo terrible le tengo a eso. ¿Sabés lo que siento? Es como que yo no me veo para otra cosa que no sea la danza.

E: ¿Y por qué te querés anotar en otra carrera entonces?

- Porque siento la necesidad de estudiar algo... De tener otra responsabilidad fuera de la danza. Aparte, que también lo quiero para mi futuro, porque sé que con lo

que hago, no voy a ir a ningún lado. Algo, alguna carrera, tengo que hacer.

E: ¿Eso es algo que arreglaste con tus viejos?

- Un poco ellos me lo han dicho. Pero yo también lo pienso así. Sé, soy realista y... No es que sea negativa, pero tampoco tan soñadora, claro.

La “confusión” se resuelve cuando al año siguiente P.M. se inscribe en una de las carreras auxiliares de Medicina: Técnico en Laboratorio, hecho que se sostiene desde este argumento: *Si algún día vuelvo a A. [su lugar de origen], estudiando algo auxiliar de la Medicina, por medio de mi papá [recordemos que es médico]... no va a ser tan difícil buscar trabajo.*

La problemática de la elección de la carrera universitaria también ha sido abordada desde la perspectiva de la Orientación Vocacional, aunque en términos individuales y psicológicos. Centrada en la búsqueda de una carrera/profesión que satisfaga las expectativas personales, en algunos casos esta propuesta parece no ahondar demasiado en aquellos presupuestos sociales que subyacen en el concepto “vocación”.

El fracaso toma entonces una dimensión personal, pero nada se dice en relación a la construcción social de la “necesidad” o el “interés” por una carrera universitaria.

Pierre Bourdieu,<sup>6</sup> precisamente, hace una observación crítica al tema de la vocación cuando la plantea como un largo proceso por el cual se produce un ajuste entre las posiciones y disposiciones de los agentes (vinculadas con las trayectorias de los sujetos), en un campo social determinado, y al término del cual éste se asegura agentes dotados del *habitus* necesario para su buen funcionamiento. Los sujetos posicionados socialmente eligen las diferentes profesiones; al decir del autor “uno se hace a eso por lo que es hecho, elige eso por lo que es elegido”. Sin embargo, ¿por qué desde la subjetividad de los agentes sociales se produce la convicción de una elección individual?

Una posible respuesta podría estar fundada en el conocimiento no reflexivo que tienen los agentes de las reglas del juego cuando se encuentran inmersos en un campo social, “particular ignorancia” de lo que está tácitamente admitido en el juego, que deviene en ocultamiento.<sup>8</sup> Otro de los ejes viables para responder esta pregunta estaría dado en el interés que tienen los agentes por ocupar un lugar en el campo social, como así también por su existencia y perpetuación.

En la lectura que hace Bourdieu se maneja el presupuesto de un actor social que elige desde la disposición en concordancia con la posición social, más que desde una

6.- Pierre BOURDIEU *El sentido práctico*, versión castellana de Alvaro Pazos revisada por Marie-José Devillard, Madrid, 1991.

7.- Bourdieu se refiere con este concepto a sistemas de disposiciones adquiridas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones sociales. (P. BOURDIEU, *ibidem*, pág. 93).

8.- La expresión de “particular ignorancia” utilizada en el texto no connota un desconocimiento total de las reglas de juego. El sujeto aprende a conocer las reglas hasta encarnarlas, y precisamente porque las conoce puede entrar en el juego y moverse en él operativamente. De hecho, una de las posibilidades del juego es también la transgresión de las reglas; el sujeto las transgrede porque las conoce. Estas ideas se encuentran mejor desarrolladas en otros textos de Bourdieu.

racionalidad que proyecta claras y definidas especulaciones.<sup>9</sup>

En este contexto, parece adecuado seguir abriendo nuevos interrogantes: ¿Cómo influye para los jóvenes y sus familias el prestigio social que dan determinadas profesiones? ¿Cuál es el valor de un título universitario en un momento como el actual en el que es cada vez mayor la desvalorización tanto de la universidad como del trabajo profesional en general? ¿Adquiere entonces el título el sentido de una “credencial”, en los términos de Bourdieu?

Todo esto no puede ser respondido desde el ámbito personal del estudiante universitario exclusivamente, sin entenderlo como un sujeto que vive inmerso en un contexto social e histórico determinado, en donde interactúa con otros actores.

El primer año de universidad es de particular interés por cuanto se constituye en un momento crucial donde se condensan todas las expectativas pasadas y futuras en relación a los logros, los costos y los beneficios de ser estudiante universitario.

Por lo tanto, ¿qué ocurre al traspasar las fronteras de la universidad? ¿Cuáles son los aspectos que producen la gran conmoción? ¿Qué diferencia existe entre aquellos que viven en la ciudad de Córdoba y los que llegan del interior o de otras provincias? En el caso de estos jóvenes la indeterminación de la elección se ve agravada por las implicancias de la migración: comenzar una carrera universitaria implica radicarse temporariamente lejos del hogar paterno, moverse en una ciudad extraña, de vagos contornos, administrarse económicamente, interactuar con nuevos compañeros y bajo nuevas pautas sociales. ¿Qué dimensión adquiere la universidad y las nuevas prácticas en medio de tan imbricado contexto?

En relación a la ciudad, un alumno proveniente de un pueblo del interior de la provincia nos dice:

- Primer cambio fundamental: cambio de un miniespacio a un hiperespacio

E: La ciudad impacta, no?

- Sí, ¿sabés qué? Hasta que la conozcas. Todavía no la conocí. Pero por eso, direcciones. A mí me interesa tanto eso. Tendría ganas de, por ejemplo, conocer. Conocer todo. ¿Viste esa curiosidad que tienen todos los hombres cuando empiezan a aprender? Bueno, me gustaría conocer todas esas cosas, los teatros, cines... Pero a veces no tengo tiempo, a veces no tengo plata.

(F.L., varón, 18 años)

¿Cómo va construyendo este sujeto su camino hacia el éxito o hacia el fracaso, en el momento en que se cristalizan todas aquellas ideas que él pensó o discutió con sus padres uno o dos años atrás, cuando aún era un alumno de la secundaria? ¿Cómo se percibe hacia adelante, en función de un aprendizaje por hacer o de un rol profesio-

---

9- Bourdieu nos da una alternativa al enfoque de la teoría de la acción racional, que consideramos de mayor pertinencia para nuestro trabajo. Una aguda crítica a esta teoría ha sido desarrollada por Jon ELSTER en *Tuercas y tornillos*, ed. Gedisa, Barcelona, 1993; y en *Juicios Salomónicos*, ed. Gedisa, Barcelona, 1991.

nal imaginado desde el pragmatismo o la irrealidad?

En el siguiente testimonio merece especial atención el condimento lúdico que entraña la representación de un ingresante en torno al "ser médico":

E: Y vos, ¿te veías trabajando de médico, así, con delantal, con estetoscopio? [el estudiante hizo su entrevista después de un práctico, y traía puesto un delantal blanco, desprendido, sobre su ropa. No traía estetoscopio, pero este atuendo es bastante usual en los estudiantes de Medicina. La pregunta hace alusión a su aspecto].

- ¡Claro! [sonríe] Digamos que sí. La primera vez que me compré el guardapolvo, estaba cuidándola a mi abuela, por la presión [arterial], se le había bajado. Cuando me quedé, iba al [Hospital] Clínicas, volvía con el guardapolvo. Por ahí le tomaba con el estetoscopio [sic], así. El primer día que me lo pongo al guardapolvo, me puse el estetoscopio y lo esperé a mi viejo que bajara del auto. "Ey, mirá, mirá". Siempre me gustó. Y después me sentí... como volver a la primaria con ese guardapolvo.

(C.B., 18 años, varón, Medicina)

Como hemos visto, estas preguntas no pueden responderse sino instalándose en la dimensión de las prácticas sociales cotidianas de los ingresantes a la universidad.

Desde esta perspectiva, una antropología del ingreso adquiere validez en el carácter interpretativo de la acción social, fundamentalmente en virtud del sentido que cobran estas prácticas si nos remitimos a un contexto socio histórico determinado.

Lo explicitado en párrafos anteriores respecto de la elección de la carrera universitaria adquiere relevancia cuando ésta es leída como el inicio de un proyecto de vida.

Puede parecer inusual proponer el estudio antropológico del ingresante cuando el objeto de la investigación antropológica ha sido, por tradición, la cuestión del otro, el "otro exótico" de sociedades desconocidas para nosotros. Sin embargo, aquí se quiere precisar que no es necesario trasladarse a tierras lejanas para estudiar lo social desde estas categorías.

Citando a Marc Augé<sup>10</sup> "no es la antropología la que, cansada de terrenos exóticos, se vuelve hacia horizontes más familiares... sino el mundo contemporáneo mismo el que, por el hecho de sus transformaciones aceleradas, atrae la mirada antropológica, es decir una reflexión renovada y metódica sobre la categoría de la alteridad".

El autor se detiene particularmente en tres de estas transformaciones: nuestra percepción del tiempo, la forma en que pensamos y vivimos el espacio y el sobredimensionamiento de la figura del individuo.

Para explicar estos cambios propone el concepto de *sobremodernidad*, situación caracterizada por lo que él llama el exceso. Superabundancia de acontecimientos que

10 - Marc AUGÉ, *Los "no lugares", espacios del anonimato - Una antropología de la sobremodernidad*, Ed. Gedisa, Barcelona, España, 1993.

provocan en los sujetos una vivencia de aceleración de la historia —“la historia que nos pisa los talones”—, es posible entender desde aquí la búsqueda de sentido de los individuos de las sociedades contemporáneas.

En relación a la superabundancia espacial, podríamos decir que la sobremodernidad produce “no lugares”: espacios del anonimato —tal es el título de la obra de Augé— creados para la circulación acelerada de personas y bienes.

Esta mirada nos permite acercarnos a trabajar con los ingresantes como sujetos sociales que viven inmersos en el “exótico” mundo contemporáneo.

Podríamos arriesgarnos a especular que cuando un joven se inscribe en la universidad e inicia su carrera como un proyecto de vida, lo hace anclado —¿atrapado?— en esta “situación de sobremodernidad”.

El futuro hacia el que se proyecta es impensable en los términos de la aceleración de los acontecimientos. Las representaciones sobre la inserción laboral están sostenidas en estereotipos construidos socialmente: modelos del éxito —y del fracaso— que venden fundamentalmente los medios, aunque no todos comprenden, claro.

- El periodista me parece que tiene que saber de esto, de esto y de esto. No me interesa el periodista de televisión, o de radio, ese que se sabe todos los chismes. Si no, un tipo más... que intente comprender porqué, y que tenga la capacidad de alguna manera, para ver, para hacer entender a la gente porqué, ese porqué. Y no en ese concepto de medios de gran difusión. No me interesaría llegar a la tele... Que sé yo, si tuviera la suerte, sí.

E: Ser Tinelli no es tu... objetivo.

- No, no. Yo, o sea, ¿ves? ésa fue una de las cosas que cuando era chico veía como muy mal, qué sé yo. ¿Cómo vas a ver Tinelli? Pero viendo que es un fenómeno social... que la sociedad pide eso... Los códigos que se manejan están pidiendo eso. Y bueno, yo de alguna manera, modestamente, muy cándidamente, muy humildemente, siempre trato de... de conocer de otras cosas, de otras ramas. No sé, a lo mejor no tenga mucho futuro, pero no importa.

(F.L., 18 años, varón, Cs. de la Información)

- La gente que no está dentro de la danza hay algo que no entiende. Pasa que para llegar al [teatro] Colón, la gente que llega estudió en el Colón. O sea, la gente que a lo mejor va de otras provincias, a ingresar, ingresa, pero no triunfa. Porque siempre tienen prioridad los de... ahí. Es muy difícil... Las bailarinas que han triunfado, Paloma Herrera, la Cassano, esas son chicas que han estado metidas en el Colón desde los 7 años. Y eso es algo que es muy, muy difícil.

(P.M., 19 años, mujer, Danzas Clásicas - Francés)

La universidad, en ocasiones, se torna un espacio de anonimato, un lugar superpoblado donde el otro no siempre es un par.

E: ¿Y participás en las clases?

- El problema... ¿Sabés qué pasa? Que es muy... son 100 mil negros. Sí, a veces digo algo, pero... medio que le... Eso, por ejemplo, el cambio de capitán, de caudillo allá en el curso [de la escuela secundaria], cambió muchísimo, muchísimo.

E: ¿Qué sentís? ¿Por qué no levantás la mano y preguntás u opinás?

- Porque... mucha gente.

E: ¿Te inhibe?

- Sí... no, no sé si es *inhibe* la palabra correcta. Cambia, es distinto, qué sé yo, el clima es muy distinto. Por ejemplo, en el Gráfico [taller que está cursando], sí, hablo, es distinto, que tenés siempre el mismo compañero al lado. Que... es una cuestión más de piel, o sea, de relación cotidiana.

(F.L., 18 años, varón, Ciencias de la Información)

A veces el otro es sólo una serie de rostros cambiantes cuyo rasgo común está dado por la pertenencia a la galería de seres anónimos que transitan por las aulas universitarias.

En este trabajo se ha enfocado la problemática de la deserción universitaria desde una perspectiva antropológica. Constituye la primera lectura de una investigación que está desarrollándose, centrada en las transformaciones de la percepción que los mismos estudiantes tienen de su situación en la carrera durante el primer año en la universidad. Estas transformaciones de la percepción, han sido estudiadas desde los cambios que implica la nueva condición de estudiante. Una expedición a esta "tribu" dentro de nuestra misma sociedad, nos ayudará a comprender desde el fenómeno del abandono de estudios universitarios, la elección de una carrera, la relación con los padres y los compañeros, y en algunos de ellos el cambio de lugar de residencia, entre otros temas.

Es pertinente decir que para entender el problema de la deserción estudiantil universitaria, es necesario internarse en algunos de sus porqués. Esta tarea es hartó difícil en la medida en que cuando se tiene la sensación de haberse aproximado a un fenómeno, de haberlo "cercado", en realidad lo que se ha hecho es haber creado nuevos objetos de estudio.

El ingreso universitario, como categoría de análisis antropológico, es sin duda uno de ellos.■